

TAGAD

zinātniski metodisks izdevums



ESF projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” Nr. 2008/0003/1DP/1.2.1.2.1/08/IPIA/VIAA/002 izdevums.



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



Augt un mācīties informācijas sabiedrībā



*Dr. paed., mag. phil.
Zanda Rubene,
LU profesore,
„Tagad” atbildīgā redaktore*

Jau kārtējo reizi pārliecinos, ka mani pusaudžu vecuma dēli ir veikli izvarījušies no obligātās literatūras lasīšanas, informāciju par daiļdarba saturu iegūstot internetā. Turklāt viņi uzskata par pilnīgi nepamatotiem manus iebildumus, jo visu nepieciešamo par šo grāmatu taču ir atraduši un uzzinājuši paši.

Savukārt mani studenti, strādājot seminārā, filozofijas tekstu lasa, vienlaikus klausoties MP3 atskaņotāja austiņās apdullinošā skaļumā mūziku, apgalvojot, ka tā norobežojas no traucējošiem trokšņiem, ko rada apkārtējo darbošanās. Un ar zināmu līdzjūtības izteiksmi sejā palīdz man cīnīties ar tehnoloģiju izaicinājumiem auditorijā, kad kārtējo reizi nespēju pieslēgt skaņu filmai, ko vēlos kopīgi ar viņiem analizēt.

Šādos brīžos nodomāju – cik atšķirīgi pasaules uztveres, paradumu un attieksmju ziņā tomēr esam – mēs un mūsu bērni, skolēni, studenti. Un šo atšķirību pamatā ir tehnoloģiju radītās iespējas, ko veiksmīgi izmanto viņi, bet mēs diemžēl, būsim atklāti, nespējam šajā ziņā līdzināties bērniem un jauniešiem, ko informācijas sabiedrības pētnieki nodēvē par mainīgajiem cilvēkiem, *dot-com* paaudzi, vai „digitālajiem pilsoņiem”.

Un tomēr – mums, pedagogiem, ar viņiem ir jāstrādā, jo priekšrocības tehnoloģiju izmantošanas jomā neatceļ nepieciešamību apgūt citas dzīvei nepieciešamās zināšanas un kompetences. Taču, kā to darīt, ja runa ir par cilvēkiem, kuri savu pieredzi ir formējuši digitālajā kultūrā, bieži esam neziņā.

Tāpēc šis žurnāls „Tagad” ir veltīts moderno tehnoloģiju izmantošanai skolās, skolotāja profesionālos izaicinājumus analizējot nevis no tehnoloģiju, bet gan no medijpedagoģi-

jai nozīmīgā informācijas sabiedrībā dzīvojošās personības tapšanas aspekta.

Mums, skolotājiem, ir iespēja izvēlēties – izmantot vai neizmantojot modernās tehnoloģijas, palīdzēt vai nepalīdzēt bērniem un pusaudžiem apgūt tās prasmes, kas nepieciešamas dzīvei informācijas sabiedrībā.

Taču vispirms padomāsim, vai, uzskatot, ka skolai jānorobežojas no plašsaziņas līdzekļos propagandētās popkultūras un tajos projicētajām vērtībām, mēs spēsim sasniegt mūsdienu izglītības mērķus. Tikpat nozīmīgi ir domāt, kāda varētu būt sabiedrība, kurā cilvēki būs atteikušies no „īstās dzīves” par labu virtuālajai realitātei.

Džeremijss Rifkins raksta: „Piekļuves laikmets liks aizdomāties par to, kā mēs vēlamies pārveidot savstarpējās attiecības. Galu galā piekļuve ir līdzeklis, lai kontrolētu, kā un cik daudz līdzdarboties. Izšķirošais jautājums nav par to, kam būs pieejama piekļuve, bet drīzāk par to, kāda veida pieredzei un pasaulēm ir vērts censties piekļūt. Atbilde uz šo jautājumu noteiks, kāda veida cilvēku sabiedrību mēs radīsim 21. gadsimtā”.

Saturs

Ieskats medijpedagoģijas teorijās

J. Helds. Bērni un mediji: psiholoģiskie aspekti	4
Z. Rubene. Bērns un jaunietis digitālajā pasaulē	10
A. Krūmiņa. Skolēna un skolotāja sadarbības transformācijas digitālajā kultūrā	15

Skolēnu un skolotāju tehnoloģiju lietošanas paradumi

G. Klāsons. Skolēnu un skolotāju mediju lietošanas prasmes un prakse	19
I. Skulte. Latvijas bērnu attieksme pret elektroniskajām grāmatām un to lasīšanas paradumi	27

Moderno tehnoloģiju pedagoģiskais potenciāls

L. Matuzāle. Plašsaziņas līdzekļi kā vidusskolēnu karjeras izvēles veicinātāji	34
E. Mežule. Plašsaziņas līdzekļi kā sākumsskolēna iztēles veicinātāji	38
L. Šteinberga. Animācijas izmantošana literatūras apguvē	44

Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās

I. Auziņa. Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās: resursi, iespējas un prasmes	48
E. Birzgale. Stundās neviens neslinko! Interaktīvo materiālu izmantošana latviešu valodas apguvē	54
I. Vītola. Tehnoloģiju izmantošana mācību procesa pilnveidošanā un individualizēšanā	59
S. Buhanovska, K. Pastare. Interaktīvie mācību materiāli: iespējas un izaicinājumi	62
A. Vulāne. Top jauna elektroniska latviešu valodas vārdnīca e-PUPA	65
I. Auziņa. Mācību filmas latviešu valodā un literatūrā	68
S. Bāliņa, D. Baumgarte. Interaktīvie elektroniskie mācību materiāli valodas apguvē	72
A. Gribusts. Izaicinājumi tehnoloģiju efektīvai izmantošanai mācību procesā	75

Projekts

ESF projekta devums elektronisko mācību resursu izveidē un aprobācijā	78
---	----

Ieskats medijpedagoģijas teorijās

Bērni un mediji: psiholoģiskie aspekti



**Dr. habil. phil.
Jozefs Helds,
Tibingenas (Vācija)
universitātes profesors,
LU goda doktors**

Psiholoģiskajā mediju pētniecībā tiek aplūkotas attiecības starp indivīdu un medijiem. Šajā jaunajā pētniecības jomā ir ļoti dažādas pētnieciskās pieejas, dažādas metodes un teorijas, tātad arī ļoti dažādi rezultāti. Diemžēl uz vienkāršo jautājumu, kā mediji ietekmē bērnus un jauniešus, nav iespējams sniegt vienkāršu atbildi. Pamazām kļūst skaidrs, ka jautājums ir formulēts nepareizi, jo tas balstās uz lineāro savstarpējo iedarbību starp indivīdiem un medijiem, kāda nemaz nepastāv.

Rakstā vispirms īsumā tiks ieskicēti mediju psiholoģiskā diskursa vēsturiskās attīstības virzieni, tālāk tiks aprakstīti tā attīstības ceļi un maldu ceļi, pēc tam tiks apskatīti būtiskākie rezultāti, teorijas un to medijpedagoģiskās konsekvences.

Mediju un pedagoģiskās diskusijas attīstība

Diskusija par mediju ietekmi uz bērniem un jauniešiem sākās, grāmatai kļūstot par mediju. Jau 18. gadsimtā, Apgaismības laikmetā, brīdināja „par postošajām lasītkares sekām, kas apdraud galvenokārt sievietes” (*D. Baacke no: Hiegemann & Swoboda, 1994, 37*). Skolotāji uz bērnu un jauniešu darbošanos ar medijiem jau kopš paša sākuma raudzījās ļoti pretrunīgi. Medijpedagoģs Dīters Bāke (*Dieter Baacke*) tās sauc par „pretrunīgām izjūtām: bailēm no medijiem un mediju fascināciju” (*D. Baacke no: Hiegemann & Swoboda, 1994, 37*). Šī ambivalence attiecībā uz modernajām tehnoloģijām saglabājusies līdz pat mūsdienām.

Diskusija par medijiem aktualizējās vienmēr, kad parādījās kāds jauns medijs (*sal. Winterhoff-Spurk, 2004, 7*). 20. gadsimtā jaunie mediji bija radio, filma, pēc tam televīzija, video, tad dators un internets. Parasti diskusiju sāka satraucoši gadījumi, kuros bija iesaistīti bērni un jaunieši. Kad pēc Gētes Vertera (*Gētes romāns „Jaunā Vertera ciešanas”* – tulk.) iespīšanas kļuva zināms par jauniešu pašnā-

vībām, sākās medijpedagoģiska diskusija par briesmām, kādas romāni var nodarīt jauniešiem. Kad kāds skolnieks 2002. gadā Erfurtē un 2009. gadā cits skolnieks Vinnendenē skolā nošāva savus skolasbiedrus un skolotājus pēc vardarbīgu datorspēļu spēlēšanas, Vācijā sākās diskusija par šādām datorspēlēm. Toreiz un arī tagad konservatīvas kultūrkritikas *pedagoģiski aizsargājošai un jauniešus saudzējošai* pozīcijai pretī stāvēja *liberāla un jaunajam atvērta* pozīcija. Šīs diskusijas, arī zinātnē, līdz pat mūsdienām nekad nav īsti beigušās.

No jauna radušies mediji savā vēsturiskajā attīstībā nenomaina cits citu, bet gan atrodas līdzās, ir saistīti cits ar citu, un tieši mediju daudzveidība ietekmē bērnus un jauniešus. Šo daudzveidību uzskatāmi parāda mūsdienās bērnu un jauniešu lietoto mediju uzskaitījums. Jaunākajā 2010. gada *World Vision* pētījumā (*World Vision Kinderstudie*) minēti šādi mediju kanāli, kas atrodas 6–11 gadus vecu bērnu istabās:

- CD atskaņotājs/MP 3 atskaņotājs – 80%;
- radio – 75%;
- „Gameboy” – 63%;
- spēļu konsole, piemēram, „Nintendo” – 28%;
- televizors – 26%;
- dators – 23%;
- videomagnetofons vai DVD atskaņotājs – 18%;
- nekas no minētā – 5%.

10–11 gadu veco bērnu mediju patēriņš Vācijā:

- 10% bērnu, kuri skatās televīziju, to dara daudz, t. i., viņi katru dienu to skatās vairāk nekā trīs stundas;
- aptuveni trešajai daļai bērnu istabā bija pašiem savs dators, trešajai daļai – spēļu konsole;
- 22% 8–11 gadus veciem bērniem 2009. gadā regulāri bija pieejams internets, 42% internets bija pieejams neregulāri, 36% internets nebija pieejams (2010. gada *World Vision* pētījums);
- 50% desmitgadīgo bērnu vismaz dažas reizes ir spēlējuši tikai no 16 gadu vecuma atļautas vardarbīgas datorspēles, 20% desmitgadīgo šādas spēles jau spēlē regulāri (Lejassaksijas kriminoloģijas pētniecības institūts);
- 2002. gadā 70% bērni vecumā no 6-13 gadiem vismaz

reizi nedēļā spēlēja datorspēles, 51% no viņiem datorspēles spēlēja interaktīvi (*KIM* [Bērni un mediji, tulk.] pētījums);

- liela daļa 12–13 gadu veco bērnu daudz spēlē datorspēles, pārejot no bērnu vecuma uz pusaudžu vecumu, acīmredzot palielinās nepieciešamība pēc jaunā, riskantā un satraucošā (*sensation seeking*). Turklāt vispievilcīgākās bērniem bieži šķiet tieši aizliegtās lietas. Nedrīkst neņemt vērā mediju daudzveidību. Mūsdienās vērojama tendence integrēt visus medijus. Jau ir mediju ierīces, kurās pieejamas visas iepriekš minētās iespējas, ar kurām var gan skatīties televīziju, gan klausīties mūziku, kā arī spēlēt spēles vai atrast informāciju. Internetā jau ir gan šīs, gan papildus vēl daudzas citas iespējas. Tāpēc mūsdienās runā par „hibrīdmedijiem” (*Winterhoff-Spurk, 2004, 18*).

Arī mediju saturs kļūst arvien līdzīgāks. Bērnu grāmatas bieži vien tikai nedaudz atšķiras no filmām vai datorspēlēm. Parasti dažādi mediji seko kādai kopīgai tendencei un ir saistīti cits ar citu. Reizēm pat viens un tas pats saturs tiek pārņemts uz dažādiem medijiem. Piemēram, „Juras laikmeta parku” (filmu par dinozauriem) vispirms iepazīna kā grāmatu, pēc tam kā filmu kinoteātros, pēc kāda laika tā nonāca videotēkās, tad to izdeva DVD formātā. Pēc tam filma nonāca televīzijā. Tika radītas arī datorspēles, izveidojās papildu aksesuāru tirgus.

Runa vairs nav par atsevišķu mediju produktu ietekmi uz bērniem un jauniešiem, bet gan par veselās mediju industrijas kopīgām tendencēm un kampaņām. Šī industrija veido „dinamisku mediju ansambli”, kas savukārt ir saistīts ar patērētāju pasauli (*Sal. H. Hengst no: Charlton & Bachmair, 1990*).

Turpmāk galvenā uzmanība tiks pievērsta diviem mediju veidiem – televīzijai un datoriem. Tas arī atbilst mediju pētniecības pamatinteresēm. Televīzija vēl joprojām tiek uzskatīta par galveno mediju.

Psiholoģiskās mediju pētniecības ceļi un maldu ceļi

Mediju ietekmes pētniekiem, ņemot vērā šo dažādo mediju attīstību, veicams grūts uzdevums. Ir radītas dažādas pētnieciskās stratēģijas un metodes. No eksperimentālās pieejas, kad strādā galvenokārt laboratorijā, ir jānošķir aptauja, kas ar statistiski izvērtējamu anketu strādā *laukā*, un kvalitatīvā intervija un novērošana, kas mēģina aptvert visu komplekso mediju ikdienu.

Eksperimentāla pieeja sākotnēji šķita visdaudzsoļākā. Ar to centās pierādīt vienkāršas attiecības starp mediju kā neatkarīgo mainīgo un bērnu un jauniešu reakciju kā atkarīgo mainīgo. Tā kā visbiežākās un viskontroversiālākās diskusijas sabiedrībā bija par medijos attēlotās vardarbības

ietekmi, tā kļuva par šīs eksperimentālās mediju ietekmes pētniecības galveno tematu. Parasti radīja filmas, kurās attēlota vardarbība, un tad novēroja bērnus un jauniešus, vai viņi pastiprināti sliekšies uz vardarbības lietošanu. Attēlotā vardarbība un bērnu un jauniešu reakcijas iespējas sistemātiski tika variētas. Šai sākotnēji pārliecinošajai pieejai bija ļoti pretrunīgi rezultāti. Ar tiem nevarēja noskaidrot, vai mediji iedarbojas, kā bija paredzēts. Tas atkarīgs no tā, ka eksperimentālā situācija laboratorijā nekad nevar būt tāda kā reālajā dzīvē. Ja bērniem mākslīgā situācijā rāda videofilmas, tad tā ir citāda situācija nekā ikdienā, kad bērni pārsvarā paši izvēlas videofilmas un skatās tās mājās specifiskos apstākļos. Uztveres situācija laboratorijā nekad pilnībā neatbilst ikdienas situācijai, arī agresijas apjomi ir mākslīgi, t. i., tie neatbilst reālajai agresijai. Turklāt izmērāmi ir tikai īslaicīgi efekti. Eksperimentos ilglaicīgi efekti netiek ņemti vērā. Katra bērna īpašā psihiskā situācija sākotnēji netika ņemta vērā, un tas noteikti arī ietekmēja pretrunīgos rezultātus.

Laika gaitā eksperimentālā pētniecība vērsās pret šādiem iebildumiem. Tā, piemēram, lai fiksētu subjektīvo situāciju, papildus ar bērniem tika veikti personības testi. Mērījumi attiecībā uz gatavību agresijai tika veikti vairākos laika intervālos, lai iegūtu norādes uz ilglaicīgiem efektiem. Līdz ar to šī pieeja kļuva arvien kompleksāka, bet arī rezultāti kļuva arvien diferencētāki. Jau iekļaujot piecus dažādus ietekmes mainīgos, pavisam iespējamas 60 ietekmes kombinācijas, un vēl papildus ņemot vērā subjektīvos faktorus – uzmanību, emocionālo līdzdalību, kreatīvo domāšanu, aizspriedumus, stereotipus utt., pētījumu kompleksitāte palielinās tā, ka uz jautājumu, kā mediji ietekmē bērnus un jauniešus, vairs nav iespējams sniegt jēgpilnu atbildi.

Lauka pētījumi gan samazināja situācijas samākslotību, bet vienlaikus arī palielināja pētījuma kompleksitāti.

Aptaujas metode ar anketu šķiet maz piemērota, lai ietvertu attiecību dinamiku starp medijiem un indivīdiem. Tā kalpoja un kalpo, galvenokārt, lai izdalītu noteiktas problēmgrupas un pēc tam izdarītu psiholoģiskus secinājumus. Piemēram, Verners Glogauers (*Werner Glogauer*) secināja, ka 81% speciālo skolu audzēkņu skatās videofilmas, turpretī pamatskolās un reālskolās videofilmas skatās 43%, ģimnāzijās – tikai 17% skolēnu (*Glogauer, 1991*). Ko tas nozīmē? Vai izglītība pasargā no pārmērīgas mediju lietošanas? Vai speciālo skolu skolēni ir īpaši apdraudēti? Kāpēc tā sauktajos zemākajos sabiedrības slāņos ir vairāk bērnu un jauniešu, kuri daudz skatās videofilmas? Šādi pētījumi maz var palīdzēt noskaidrot cēloņus un ietekmi.

No empīriski noskaidrotām sakarībām (korelācijām) starp mediju patēriņu, sociālstatistikajām pazīmēm, personības īpatnībām un specifiskām mediju lietošanas situācijām tikai spekulatīvi var secināt par cēloņa un ie-

tekmes sakarību. Šā iemesla dēļ mediju pētnieks V. Glo-gauers šādus aptaujas rezultātus mēģināja papildināt ar kvalitatīviem pētījumiem. Viņš izpētīja tādu jauniešu lietu materiālus, kuri bija kļuvuši par likumpārkāpējiem un kuriem varēja atrast sakarību ar mediju lietošanu. Viņš atrada daudzus gadījumus, kad jaunieši nepārprotami centās atdarināt televīzijā redzētus konkrētus mēģinājumus ievainot un nogalināt. Bet tas, vai šos likumpārkāpumus var skaidrot kā mediju patēriņa iemeslu un ietekmi, šķiet apšaubāms.

Pēdējā laikā mediju pētniecība centās izmantot *kvalitatīvu ikdienas pieredzi balstītu pieeju*, kam vajadzēja izvairīties no iepriekš minēto pieeju trūkumiem. Šajā pētniecībā uz bērnu un jauniešu *mediju lietošanas ikdienu un biogrāfiju* vērsta uzmanība drīz vien parādīja, ka nevar vadīties pēc vienkāršas cēloņa un ietekmes sakarības. Attiecības starp medijiem un to uztvērējiem ir daudz kompleksākas, tās ir daļa no ikdienas konstruēšanas. Mūsdienu mediju pētniecība mēģina, cik kompleksi vien iespējams, sabiedrības kontekstā aptvert ikdienu, arī mediju lietošanas ikdienu, tieši tāpēc tā nevar rast īsas atbildes uz jautājumu, kā mediji ietekmē bērnus un jauniešus.

▣ Mediju ietekmes teorijas

Mediju pētniecībā izveidojušās dažādas teorijas. Katra teorija piedāvā atšķirīgus apgalvojumus par mediju ietekmi uz bērniem un jauniešiem, ko var arī pierādīt ar pētījumiem. Mediju pētnieki par tradicionālajām ietekmes teorijām vairs daudz nediskutē, taču ikdienas izpratnē tās dominē vēl joprojām. Priekšstats par mediju tiešu ietekmi uz uztvērēju pamatā ir tā sauktais *raidītāja – uztvērēja modelis* vai *stimula – reakcijas modelis*, un tam ir augsta ticamība (Schenk, 2007).

R → U vai S → O → R

Raidītājs ir aktīvā stimulējošā sistēma, uztvērējs – pasīvā reaģējošā sistēma. Tiek pārraidīti signāli, kas pareizi jāuztver un jāsaņem. Ja vadās pēc izolēta priekšstats par cilvēku pie televizora atpūtas krēslā, tad tas šķiet pareizi, jo šajā gadījumā netiek ņemta vērā sarežģītā mijiedarbība starp publiku un medijiem.

Uz stimula – reakcijas modeli orientētā mediju ietekmes pētniecība dominēja līdz 20. gadsimta astoņdesmito gadu beigām, pēc tam šajā pētniecībā iestājās stagnācija. Pateicoties neiropsiholoģijai, tā atkal piedzīvo uzplaukumu. Šis pētniecības virziens pamatojas uz to, ka mediji izmaina smadzeņu attīstību un neironu funkcionēšanu. Daudzas problēmas, kas parādās bērniem, piemēram, UDHS (uzmanības deficīts un hiperaktivitātes sindroms) un agresivitāte, tiek skaidrotas ar mediju ietekmi (Spitzer, 2005).

Biheivioristiskās pastiprinājuma teorijas pamatā psiholoģiskajā mediju pētniecībā ir tā saukta *stimulācijas tēze*

(*Stimulationstheze*). Saskaņā ar to medijos attēlota vardarbība pastiprina gatavību agresijai un agresīvu izturēšanos. Šai tēzei ir vairāki veidi. Viens no tiem – *satraukuma tēze* (*Erregungstheze*). Saskaņā ar to mediju saturs uztvērējos var izraisīt difūzu satraukumu, kas savukārt var paaugstināt viņu gatavību intensīvi reaģēt uz apkārtējās vides kairinājumiem. Ja kairinājumi ir atbilstoši tam, lai izraisītu agresīvu izturēšanos, tad mediju radītais satraukuma stāvoklis izraisa agresīvu rīcību. To var secināt no Stenlija Šahtera (*Stanley Schachter*) un Džeroma E. Zingera (*Jerome E. Singer*) emociju teorijas. Frustrācijā nonākušus cilvēkus vardarbība medijos uz īsu laiku stimulē.

Mediju psiholoģijai nozīmīgākā ir Alberta Banduras (*Albert Bandura*) *modeļu mācīšanās* teorija. Saskaņā ar to cilvēks mācās, novērojot modeļus, kas atbilstošās situācijās tiek pārņemti. Medijos attēlota vardarbība ir stimulējošs kairinājums, respektīvi, modeļa paraugs. Tas ir agresijas paraugs, no kura mācās agresīvu izturēšanos un atbilstošās situācijās tā arī rīkojas. A. Bandura veica arī pētījumus ar bērniem. Arī attiecībā uz šo vispārīgā pieņēmuma derīgumu ir šaubas, un tam ir pretrunīgi empīriskie pierādījumi (*sal. Theunert, 1987, 12*).

Mācīšanās var nozīmēt arī pieradumu. Skatoties šausmu filmas, cilvēks pierod pie agresijas, tātad notrulinās, līdz ar to vairs nav tik uzņēmīgs pret agresiju. Arī šo *habitualizācijas hipotēzi* vispārīgi empīriski apstiprināt nevarēja.

Minhenes JFF [*jaunieši, filma, televīzija* – tulk.] institūta vadītāja Helga Teinerte (*Helga Teunert*) attiecībā uz aplūkotajām ietekmes teorijām un to empīrisko pierādīšanu secina: „Ja apkopo galvenos vardarbības ietekmes pētniecības izteikumus, tad parādās dilemma. No vienas puses, medijos attēlota vardarbība skatītāju ietekmē, dodot iespēju izlādēties viņa agresijas potenciālam un tā samazinot reālu vardarbību. No otras puses, tā skatītājam piedāvā agresīvas izturēšanās mācību modeļus un līdz ar to veicina reālas vardarbības pieaugumu. Un visbeidzot tā skatītāju nemaz neietekmē un uz reālās vardarbības apjomu un izpausmēm nekādā veidā neiedarbojas. Šie apgalvojumi nav savienojami, no visiem šiem pētījumiem pāri paliek daudz apgalvojumu un pretapgalvojumu, pierādījumu un pretpierādījumu, tātad mediju ietekmes pētniecībai, neraugoties uz daudzajiem pētījumiem, raksturīgs pretrunīgums” (*Teunert, 1987, 13*).

Diskusijā par mediju ietekmi liela loma ir tā sauktajai *suģestijas tēzei* (*Suggestionstheze*). Saskaņā ar to noteiktiem satraucošiem vardarbīgiem notikumiem ir suģestējoša ietekme. Šī teorija savu ticamību un šķietamo apstiprinājumu iegūst, dramatiski sakrītot medijos attēlotajam un jauniešu rīcībai. Vienmēr ticis apstiprināts, ka pēc ziņojumu publicēšanas par pašnāvībām pieaug pašnāvību skaits. Arī

bērnu izdarītas slepkavības, šķiet, apstiprina suģestijas tēzi. Piemērs no Skandināvijas. Kā bija rakstīts avīzē, piecgadīgs un divi sešgadīgi bērni piedalījušies nežēlīgā tāda paša vecuma meitenes nogalināšanā. Avīzē bija teikts, ka šie bērni bijuši par vardarbības attēlošanu kritizētā raidījuma „Bruņurupuči Nindzjas” fani. Viens no zēniem, aprakstot traģisko notikumu, arī pieminēja šo raidījumu. Šādi notikumi, par kuriem noris starptautiska diskusija, atkal no jauna izraisa strīdu par brutālām televīzijas pārraidēm.

Viena no pirmajām teorijām, kas tika atvasināta no psiholoģiskās, iet pretēju ceļu. Pēc *katarses tēzes* (*Katharsistheze*), medijiem ir drīzāk attīroša ietekme. Saskaņā ar šo teoriju medijos attēlotas vardarbības skatīšanās *samazina* gatavību agresijai, jo esošo negatīvo enerģiju var izlādēt, kaut arī tikai simboliski līdzdarbojoties. Ir vairāki katarses teorijas veidi. Viens no tiem balstās uz jebkuras fantāzijas agresijas formas katarsiskajiem efektiem, cits veids agresijas redukciju atzīst tad, ja uztvērējs ir emocionāli satraukts vai jau sliecas uz agresiju. Ir jaunieši, kuri, piemēram, ja ir agresīvi satraukti, klausās ļoti skaļu agresīvu mūziku un tā pamazām atgūst psihisku līdzsvaru. Daudzi pazīst arī miera un apmierinātības izjūtu pēc agresīvas filmas noskatīšanās. Ir grūti noliegt cilvēka iespēju noteiktas tendences izdzīvot fantāzijā. Tomēr, tā kā teorijā izvirzītie efekti eksperimentālajos pētījumos netika pierādīti, runa nav par vispārīgu mediju pieredzes apstrādes tendenci.

Vēl vienu interpretācijas iespēju, kā izskaidrot agresijas samazināšanu pēc medijos attēlotas vardarbības skatīšanās, piedāvā tā saukta *inhibīcijas tēze* (*Inhibitionstheze*). Pirmais to izvirzīja Leonards Berkovics (*Leonard Berkowitz, Berkowitz & Rawlings, 1963*). Tās pamatā ir Z. Freida dziņu teorijā atrodamais kavējums. Lai agresīvā enerģija varētu izlādēties uz āru, vispirms jāpārvar šis kavējums. Tiek uzskatīts, ka medijos attēlotā vardarbībā ir kavējuma moments. Īpaši reālistiskā attēlojumā tas uztvērējā izraisa „agresijas bailes”, kas samazina gatavību pašam izturēties agresīvi. Arī šai teorijai trūkst viennozīmīgu eksperimentālu pierādījumu (*sal. Theunert, 1987*).

Tātad mediju ietekmes teorijas ir savstarpējā pretrunā, un acīmredzot nav universālas ietekmes, bet gan atšķirīgas situācijas ar atšķirīgām ietekmēm.

▣ Mediju ietekmes pētniecības kritika un izeja no dilemmas

Pret kairinājuma – reakcijas modeli mūsdienās mediju pētniecībā vērsas galvenokārt tā sauktais *radikālais konstruktīvisms*. Tas pamatojas uz to, ka medijus lietojošajam subjektam ir patstāvīga kvalitāte, kas izpaužas kā noslēgta nozīmju konstrukciju sistēma. Tātad informācija no medijiem vai nu tiek iekļauta subjekta nozīmju sistēmā, vai pār-

veidota tā, lai varētu tikt iekļauta tajā. Subjekti paši veido *nozīmes* un nav vienkārši pakļauti signāliem. Līdz šim aprakstītajos ietekmes modeļos pamanāms, ka tajos gandrīz nemaz netiek diskutēts par cilvēka apziņu, tātad apzinātu izvēli, uz vajadzībām orientētu darbību un intencionālu izturēšanos. Šādam uzskatam pamatā ir tāda cilvēka tēls, kam atbilstoši indivīds ir pakļauts videi un reaģē gandrīz kā mehānisms.

No neapmierinātības ar šādu ietekmes pētniecību jau diezgan agri mediju pētniecībā radās tā sauktā *funkcijas vai labuma pieeja*, kas izveidojās no divdesmito gadu *use and gratification* modeļa. Netiek jautāts, ko mediji dara ar cilvēkiem, bet gan – ko cilvēki dara ar medijiem, un kā viņi tos lieto. Jo īpaši tādā laikā, kad mediji ir kļuvuši tik daudzveidīgi un to ir tik daudz, labi saprotama ir uzmanības pievēršana mediju lietošanas selektīvajam uzdevumam. Funkcijas vai arī labuma pieeja mediju pētniecībā pēdējos gados ir ieguvusi dažādus rezultātus, kas visi norāda uz to, ka cilvēki, arī bērni un jaunieši, attīsta paši savu mediju kompetenci un mediju kultūru, ka viņi nav vienkārši pakļauti medijiem. Bērniem un jauniešiem veidojot savu mediju kompetenci un mediju kultūru, liela nozīme ir viņu vecāku medijpedagoģiskajiem centieniem un mediju kompetencei. Tie tiek integrēti bērnu un jauniešu mediju lietošanas stratēģijā.

Radikalizētas labuma pieejas vai arī radikālā konstruktīvisma problēma ir tā, ka šķietami ir vienalga, kādi ir paši mediji, cik labi vai slikti, cik brutāli vai cik dumji; uztvērējs tajos vienmēr sameklē sev atbilstošo. Tāpēc plašākas perspektīvas ir *intencionālā pamatojuma pieejai*, kas pamatojas uz to, ka mediji sniedz piedāvājumu, kurš uztvērējiem, tātad bērniem un jauniešiem, pamatoti jāizvērtē. Tas nozīmē, ka viņiem katreiz ir pamatojums, lai kaut kam ļautu vai arī neļautu ietekmēt sevi. Šķietama sakarība starp mediju produktiem un to ietekmi uz rīcību šajā pieejā tiek interpretēta kā motivācijas sakarība. Tātad es nevis vienkārši tikai tieku stimulēts uz kādu rīcību, bet gan es ļauju sevi stimulēt, tas nozīmē, ka es apzināti izmantoju mediju, lai stimulētu sevi. Tātad man ir iemesls ļaut kaut kam ietekmēt sevi. Ja tas atbilst manām vajadzībām un manām nozīmju sistēmām, es vai nu ļaujos noteiktiem medijiem, vai izvairos no tiem. Cilvēkiem, arī bērniem un jauniešiem, ir dažādas iespējas atvaļēt un neņemt vērā mediju nozīmi. Tikai tad, ja kaut kas man šķiet svarīgs, interesants un funkcionāls, man ir iemesls uzmanīgi un apzināti pievērsties tam.

Tiek pieņemts, ka bērniem šāda apzināta rīcība vēl nav pietiekami raksturīga. Tātad motivācijas modelim ir savi ierobežojumi. Ir iespējamās situācijas (ne tikai bērniem), kad kāds notikums medijos mani tā pārsteidz, ka man neizdo-

das „tikt ar to galā”. Manas informācijas apstrādes kapacitātes sabrukums var izraisīt traumējošas bailes. Tātad noteiktās situācijās un noteiktu individuālu nosacījumu gadījumā var izveidoties traumējoša pieredze, kas nav saistīta ar motivētu mediju lietošanu.

Mediju lietošanas problēmas bērniem

Medijiem, tā teikt, man aiz muguras, var būt ietekme, kuru es apzināti nevaru kontrolēt, jo es to pietiekami neapzinos. Pēdējā laikā diskusijas par to tiek apzīmētas ar atslēgas vārdiem *latentā mediju ietekme* (sal. Sander & Vollbrecht no: Hiegemann & Swoboda, 1994). Pieaugošais mediju daudzums, kam mēs visi esam pakļauti, nes sev līdzī automātiskas pielāgošanās reakcijas, ko mēs gandrīz nemaz neapzināmies. Ilgstoša konfrontācija ar medijiem relativizē atsevišķo notikumu medijos, atsevišķo saturu, bet vienlaikus arī palielina mediju nozīmi mūsu dzīves veidošanā. Par to varam pārliecināties paši – kad ilgāku laiku esam atturējušies no medijiem, tie beigās īpašā veidā paši gāžas mums virsū. Īpaši uzņēmīgi pret traumējošu mediju pieredzi ir galvenokārt tie bērni, kas nav pieraduši skatīties televīziju vai kam televīzijas skatīšanās pedagoģiski reducēta uz atsevišķiem izvēlētiem raidījumiem.

Turklāt ilgstoša konfrontācija ar medijiem gandrīz jebkurā situācijā automātiski izraisa realitātes atkāpšanos par labu mediju realitātei, un mēs to pilnībā nemaz neapzināmies. Bērni mediju realitāti pat var sākt jaukt ar realitāti. Pazīstamais pedagogs Hartmuts fon Hentigs (*Hartmut von Hentig*) grāmatu par medijiem nosaucis „Realitātes pazušana”. Tātad bērnu tiešā realitāte, ikdienas realitāte, atkāpjas par labu medijos attēlotajai realitātei. Spēle, šķiet, vairs nav jāspēlē, diskusijā nav jāpiedalās, spēlē un diskusijā piedalās ar mediju starpniecību. Mediju pētniecībā to sauc par *parasociālo komunikāciju* (*Gleich, 1997*). Tā kā mediju inscenētā realitāte ir ļoti atraktīva, realitāte bērnu un jauniešu acīs var zaudēt nozīmi un emocionālo dimensiju. Turklāt līdzdarbošanās realitātē ir problemātiskāka nekā parasociālā līdzdarbošanās ar mediju palīdzību.

Tad bērnu realitātē notiek arvien mazāk, filmās arvien vairāk. No šā mehānisma bērniem ir grūti izvairīties, jo arī viņu tiešā vide, tas ir, viņu spēļu pasaule, bieži ir tik tālu no stumta malā un kļuvusi tik nabadzīga, ka tā jāatbalsta ar mediju pasaules palīdzību.

Vēlos detalizētāk norādīt vēl uz vienu svarīgu mehānismu. Mediji stimulē lielas cerības, respektīvi, vēlmes, kas nonāk pretrunā ar iespējām tās realizēt. Mediji burtiski plīst vai pušu no bērniem domātām iespējām. Jau Mikipelei reti kurš bērns tiek līdzī, bet viņa modina cerības un rada vēlmes.

Vienlaikus mūsu sabiedrībā arvien mazākas kļūst iespējas realizēt šādi radušās cerības un vēlmes, t. i., bērni sev saredz arvien mazākas to realizēšanas iespējas. Šīs atšķirības sekas starp lielajām cerībām un realizēšanas iespējām ir vieglā bērnu ievainojamība un tendence uz atkāpšanos, mazdūšību utt. Un te atkal noder mediji, lai atvairītu šo mazdūšību, atkal patvertos mediju pasaulē. Izveidojas kustība pa apli, kam ir tādas pašas pazīmes kā alkoholiķiem, veidojoties atkarībai no alkohola.

Eksperimentālais mediju pētnieks Pēters Vitouhs (*Peter Vitouhs*) savos pētījumos par *daudzskatīšanās sindromu* (*Vielsehersyndrom, Vitouhs, 1993*) ir atradis vēl citas dinamiskas sakarības, kas, tā teikt, noris uztvērējam aiz muguras, bet kaitē viņam. Ja cilvēks nevar tikt galā ar pieredzi reālajā pasaulē un tāpēc mēģina to kompensēt ar medijiem, tas var izraisīt spirāles procesu, kurā palielinās bezpalīdzība un bailes. Īpaši bailīgas personas uz kompleksām no vides izrietošām prasībām reaģēs, defensīvi pārvarot bailes un atvairot tās. Atkāpšanās no šiem realitātes aspektiem rada kontroles zaudēšanas un bezpalīdzības pieredzi. „Tiek pieņemts, ka starp bailīgajiem cilvēkiem, kas daudz skatās televīziju, ir ļoti daudz uztvērēju ar defensīvām bailu pārvarēšanas stratēģijām” (*Vitouhs*). P. Vitouhs izšķir tā sauktos *represētājus* (tātad izstūmējus, respektīvi, ignorētājus) un *sensibilizētājus*.

Represētāji kā kompensāciju biedējošajai videi skatās galvenokārt tā sauktos „raidījumus par labu pasauli” un izklaidējošus raidījumus. Tā viņi savas bailes nevis pieveic, bet gan iekonservē un tādējādi kļūst atkarīgi no medijiem.

Interesantāki ir *sensibilizētāji*. Viņi medijus izmanto citai bailu pārvarēšanas stratēģijai: tā pretēji *represētājiem* ir nevis bailu atvairīšana, bet gan pastiprināti meklējumi pēc briesmu un bailu kairinājumiem. Šim bailu pārvarēšanas veidam savā veidā piemēroti ir arī vienkārši seriāli, jo rituāli skatīšanās paradumi atbalsta šo bailu pārvarēšanas stratēģiju. Arī *sensibilizētājiem* izveidojas riņķveida process, kurā bailīgums drīzāk palielinās, nevis patiešām samazinās. Briesmu un bailu kairinājumu meklējumi medijos arvien vairāk rada iespaidu, ka reālā vide kļūst aizvien naidīgāka.

Tātad bērni arī medijus lieto dažādi, viņi dažādi mācās ar medijiem, un tā rodas dažādi efekti. To pierāda arī tā sauktā *zināšanu plaisas hipotēze* (*knowledge gap*) un *emocionālās plaisas hipotēze* (*emotional gap*). Lietojot medijus, vienu „personības drīzāk nostiprinās, un viņi kļūst arvien labāk informēti, psihiski labīlie kļūst arvien nestabilāki, bailīgāki un nošķirti no alternatīvas informācijas” (*Vitouhs, 1993*). Tas pirmoreiz tika pētīts ASV, analizējot, kā tiek uztverts bērnu seriāls „Sezama iela”. Gudrie kļūva arvien gudrāki, bet pārējie nebija iemācījušies neko jaunu.

Bērnu iespējas mācīties ar medijiem

Jaunākie pētījumi pierāda, ka mediji bērniem piedāvā arī iespējas, ka tie var arī veicināt bērnu attīstību. Tiek rakstīts par šādiem empīriskiem rezultātiem:

- bērni var iegūt mediju kompetenci, cita starpā iemācīties nošķirt fikciju no realitātes;
- ir arī prosociālas spēles, kas veicina izpalīdzīgumu un pilsonisko līdzdalību (eksperimentāls pētījums Minhenes universitātē);
- darbības un stratēģiskās spēles, arī spēle „Egoshooter” uzlabo reakcijas ātrumu, pat redzes asumu, telpisko iztēli, samazina kļūdu biežumu (*Paulus, 2010*);
- mācību spēles gan līdz šim nav bijušas atraktīvas, un tām arī nav priekšrocību salīdzinājumā ar grāmatām un frontālo mācīšanu, taču šajā jomā ir paredzama sekmīga attīstība (*Paulus, 2010*).

Attiecības starp bērniem un medijiem mainās līdz ar bērnu vecumu. Tas, vai bērni saprot mediju produktus, ir būtiski atkarīgs no viņu vecuma. Tāpēc jāņem vērā dažādu vecumposmu attīstības psiholoģiskās īpatnības. Lai aprakstītu attiecīgās medijiem relevantās kompetences un deficītus, vissvarīgākā šķiet Žana Piažē (*Jean Piaget*) teorija (sal. *Winterhoff-Spurk, 2004*). Tā, piemēram, uzskatāmās domāšanas pirmsoperacionālajā fāzē, tātad pirmsskolas vecumā, bērna uzmanība atkarīga no tā, cik pamanāmi ir atsevišķi priekšmeti. Viņi vēl nav spējīgi notikumu uztvert visā pilnībā. Tāpēc viņi arī tik tikko spēj atšķirt raidījumu no reklāmas pauzes. Tikai formāli operacionālās domāšanas fāzē, tātad sākot aptuveni no 11 gadu vecuma, bērni spēj visā pilnībā nošķirt realitāti no fikcijas un pareizi rekonstruēt notikumus.

Kļūst skaidrs, ka mediji nevis vienkārši ietekmē, bet bērni, ievērojot viņu dažādos dzīves apstākļus un psihiskos priekšnosacījumus, attīsta noteiktas mediju lietošanas stratēģijas un ar medijiem mācās. Šajā procesā katram bērnam katrs solis ir pamatots un subjektīvi jāēgpilns, bet kopumā var izveidoties process, kādu neviens nav gribējis. Medijpedagoģijas izaicinājums ir galvenokārt šādi procesi.

No vairākām piedāvātajām pedagoģiskajām stratēģijām minamas trīs:

- reflektētā medijkompetence – bērns medijus patērē kopā ar pieaugušo, diskutējot par redzēto (*Schell, Stolzenburg & Theunert, 1999*);
- aktīvs mediju darbs ar bērniem;
- bērnu sociālo aktivitāšu veicināšana.

Izmantotā literatūra

- 1) Berkowitz, L., & Rawlings, E. (1963). *Effects of film violence on inhibition against subsequent aggression. J.o. abnormal and sozial psychology.*
- 2) Charlton, M., & Bachmair, B. (Hrsg.). (1990). *Medienkommunikation im Alltag.* Interpretative Studie zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. München u. a. : K. G. Saur.
- 3) Gleich, U. (1997). *Parasoziale Interaktionen und Beziehungen von Fernsehzuschauern mit Personen auf dem Bildschirm.* Landau : Verlag Empirische Pädagogik.
- 4) Glogauer, W. (1991). *Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien.* Wirkungen gewalttätiger, sexueller, pornographischer und satanischer Darstellungen. Baden-Baden : Nomos.
- 5) Hiegemann, S., Swoboda, W. H. (Hrsg.). (1994). *Handbuch der Medienpädagogik.* Opladen : Leske+Budrich.
- 6) Paulus, J. (2010). *Computerspiele – die guten.* Psychologie heute, 37. Jg. (H. 10).
- 7) Schell, F., Stolzenburg, E., Theunert, H. (Hrsg.). (1999). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln.* München : KoPäd.
- 8) Schenk, M. (2007). *Medienwirkungsforschung* (3. Aufl.). Tübingen : Mohr.
- 9) Spitzer, M. (2005). *Vorsicht Bildschirm.* Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart : Klett.
- 10) Theunert, H. (1987). *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln.* Opladen.
- 11) Vitouhs, P. (1993). *Fernsehen und Angstbewältigung.* Zur Typologie des Zuschauerhaltens. Opladen : Westdeutscher Verlag.
- 12) Winterhoff-Spurk, P. (2004). *Medienpsychologie.* Eine Einführung. Stuttgart : Kohlhammer.

Summary

The core question investigated in the framework of media psychology research is how media influence children and young people. The research explores two kinds of information media - television and computers, both of them being the fields of attention of media research.

The article gives an overview of the research approaches, theories and media pedagogical consequences in the context of the development of media influence. Reviewing various theories of media influence it must be recognized that in general they are contradictory. It is therefore impossible to give a straightforward answer to the core question about media influence on children and young people. It is evident there is no unified media influence on all children and young people. Each situation is different and the influences can be characterized as diverse. One can conclude that children and young people develop their own strategies of media use and for learning through media.

Ieskats medijpedagoģijas teorijās

Bērns un jaunietis digitālajā pasaulē



**Dr. paed., mag. phil.
Zanda Rubene,
LU profesore**

Kā liecina pētījumi, ikdienā bērni un jaunieši visai bieži (jāatzīst, ka lielākoties) pavada laiku komunikācijā ar dažādiem plašsaziņas līdzekļiem vien – bez pieaugušo klātbūtnes, kopā ar brāļiem un māsām, vai citiem vienaudžiem (Spanhel, 2006). Ir secināts, ka bērni līdz 12 gadiem pasīvā tehnoloģiju lietošanas procesā laupa savai attīstībai laiku, ko varētu izmantot aktīvai darbībai, kas veicinātu smadzeņu attīstību, iztēli utt., kā arī sadarbībai ar reāliem cilvēkiem reālā laikā un telpā (Harfs, Kampe, 2011).

Tehnoloģiju ietekmes rezultātā var apsīkt bērna vēlme līdzdarboties, jo būtiskākais smadzeņu attīstībai ir īsts izaicinājums, piedzīvojums pasaulē, kurā var darboties maksimāli interaktīvi.

Turklāt pasaules aina, kas veidojas nereflektētā komunikācijā ar medijiem, neatbilst reālajai pasaulei – nav būtiski, vai tā ir uzlabota, vai izkropļota – tā nav īsta. Tajā nekas nesmaržo un nesmird, tajā attālums un laiks, dzīvība un nāve, vērtības, cēloņi un sekas bieži tiek attēlotas gaužām atšķirīgi no dzīvē notiekošā.

Ko darīt vecākiem? Kā rīkoties skolotājiem? Problēma ir skaidra – neargumentēti aizliedzot bērnam vai jaunietim darboties virtuālajā vidē, pieaugušie radīs protestu, vai arī gadījumos, kad tiks paklausīts, bremzēs jaunieša mediju kompetences attīstību, kas uzskatāma par vienu no priekšnoteikumiem pilnvērtīgai pašrealizācijai mūsdienu sabiedrībā.

Tādēļ pedagogi visā pasaulē meklē atbildes uz šiem jautājumiem un medijpedagoģija likumsakarīgi attīstās līdz ar informācijas sabiedrības veidošanos.

Nav precīzi zināms, vai tehniskais progress uzlabos vai sabojās cilvēka dabu, bet ir skaidrs, ka pedagoģiskajā procesā skolā un ģimenē mūsdienās nav iespējams ignorēt tā radītās pārmaiņas. Šīs pārmaiņas ne tikai atvieglo cilvēka sadzīvi, bet arī maina viņa ikdienas paradumus, attiecības ar citiem, kā arī pasaules uzskata un personības identitātes

veidošanās nosacījumus.

Pedagogi piedāvā akceptēt un analizēt informācijas sabiedrības piedāvātos izaicinājumus un meklēt konstruktīvus risinājumus, lai arī tie nozīmētu gadsimtiem nostiprinājušos principu pārskatīšanu.

▣ Mūsdienu bērna pasaules aina

Lai meklētu risinājumus augstāk minētajai problēmai, nepieciešams saprast, kādā pasaulē dzīvo mūsdienu bērni un jaunieši, kā viņi veido priekšstatus, konstruē savu pieredzi un darbojas mūsdienu sociālajā realitātē.

Bērna sociālā pasaule ir plašākas apkārtējās pasaules daļa, kas pozicionējas bērna apziņā kā savdabīgs pasaules tēls, personīgo nozīmju, bērnam saprotamo jēgu lauks (Абраменкова, 2008). Pasaules aina atklājas kā subjekta un pasaules mijattiecību simboliska sistēma.

Bērns, apgūstot sociālo attiecību un identifikācijas modeļus, formulējot savas vēlmes un prasības pret apkārtējo pasauli, aktīvi konstruē savu pasaules ainu. Bērna pasaules aina paplašinās no drošas vides viņa izstieptas rokas attālumā, viņa bērnistabas platības, līdz pat kosmiskiem mērogiem.

Pasaules aina ietver:

- fizisko telpu, kurā veidojas cilvēka attieksme pret apkārtējo vidi;
- sociālo telpu, kurā tiek apgūtas attiecības ar citiem cilvēkiem (pieaugušajiem un vienaudžiem);
- morālo normu un vērtību telpu;
- personīgo telpu, kas izpaužas kā attieksmju konstruēšana pret sevi, pret savu nākotni utt. (Абраменкова, 2008).

Mūsdienu bērns, konstruējot savu pasaules ainu, atrodas specifiskā situācijā, jo lielu daļu savas sociālās pieredzes gūst virtuālajā, nevis reālajā vidē. Un tas notiek tāpēc, ka dzīvojam informācijas sabiedrībā.

Antropologs Tomass Hillanss Ēriksens min, ka 1991. gadā ir uzsākts process, kura sekas ir globāli nozīmīgas visai pasaulei – interneta jeb tīmekļa komercializācija, kas veicina nāja nebijušu demokratizāciju un decentralizāciju, ko dažā-

das varas ir alkušas un alkst pārvaldīt, bet tas tomēr tām nav izdevies (Ēriksens, 2005). Šis gads arī uzskatāms par atskaites punktu, lai runātu par informācijas sabiedrības rašanos un industriālās sabiedrības norietu.

Informācijas sabiedrībā par nozīmīgāko vērtību kļūst informācija, tā ir sabiedrība, kurā internets ir kļuvis par jaunā pasaules skatījuma simbolu, kurā veidojas jaunas komunikācijas iespējas un līdz ar to arī pārmaiņas gan sociālajās attiecībās, gan izglītībā un audzināšanā. Tiek uzskatīts, ka informācijas laikmetā nozīmīgākās tiesības ir tiesības piekļūt informācijai, piekļūt tīklam (Rifkins, 2004).

Informācijas sabiedrībai raksturīgs ir tas, ka cilvēka pašrealizēšanās darba tirgū un sabiedrībā kopumā nav iedomājama bez revolucionāras mediju un informācijas tehnoloģiju izmantošanas.

Taču piekļuve tehnoloģijām rada arī problēmas – piemēram, orientēties milzu informācijas klāstā kļūst praktiski neiespējami, atšķirt mediju realitāti no īstās realitātes kļūst arvien grūtāk, robežas starp faktiem un izdomājumiem kļūst arvien neskaidrākas.

Ja zināšanas un to vairošana industriālajā sabiedrībā deva cilvēkam varu vai vismaz iespēju noteikt savu dzīvi, tad informācijas sabiedrībā situācija ir krasi mainījusies – ikviens šīs sabiedrības loceklis atrodas pastāvīgā informatīvajā telpā, kurā problēma nav zināšanu trūkums, bet gan to pārpilnība. Ekonomiski attīstītās valstīs izglītota cilvēka mērķis ir nevis izlasīt un uzzināt pēc iespējas vairāk, bet gan iemācīties izvairīties no liekas informācijas, kritiski izvērtēt nozīmīgo (Ēriksens, 2005). Kas, protams, liek būtiski pārvērtēt izglītības procesu kopumā.

Informācijas sabiedrībā ir principiāli mainījies gan skatījums uz cilvēku savstarpējo attiecību modeli, gan uz pašu subjektu. Arī jaunības un bērnības fenomena izpētes aktualitāte pamatojas tēzē, ka mediju ietekmē kultūras apguves formas šajā vecumā sāk mainīties pašos pamatos (Schorb, 2005).

Informācijas sabiedrības pārmaiņas ir radījušas virkni neatbildētu jautājumu izglītības procesu pētniekiem un īstenotājiem visā pasaulē. Viens no mūsdienīgas izglītības mērķiem ir mediju kompetences attīstīšana, kas saprotama kā kritiska un saprātīga attieksme pret medijiem un ir pamatā personības attīstībai, kas spēj spriest, pamatojoties uz pieejamo informāciju. Šāda izglītība ļauj cilvēkiem paust savas tiesības uz vārda brīvību un informāciju, kas savukārt nāk par labu ne tikai viņu personības attīstībai, bet arī līdzdalībai un mijiedarbībai sabiedrības procesos un vairo demokrātijas izpratni (Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008).

Informācijas sabiedrībā tiek postulēta jauna cilvēka arhetipa veidošanās – tas ir *mainīgais jeb hameleoncilvēks*.

Mainīgais cilvēks ar daudzveidīgo subjektivitāti ir radoša personība, spēlētājs, kuru saista terapija, nevis ideoloģija. Viņš ir mazāk analītisks, vairāk emocionāls, viņa pasaulē ir maz robežu, un tās ir nepastāvīgas. Realitāte tiek uztverta kā lauks līdzdarbībai. Jaunā cilvēka eksistences forma ir dzīve kibertelpā (Lifton, 1993).

Mūsdienu bērni un jaunieši šo sociālās uzvedības modeli ir pieņēmuši daudz organiskāk nekā pieaugušie, jo viņu pieredze ir veidojusies informācijas sabiedrības kontekstā un dzīvi divās realitātēs – reālajā un virtuālajā – viņi uzskata par pašsaprotamu.

Tāpēc tiek runāts arī par pirmo mainīgo personību paaudzi – tā saucamo *dot - com* paaudzi. Šīs paaudzes pārstāvji lielu daļu sava laika pavada mākslīgā vidē. Piekļuve ir viņu dzīvesveids, personīgā brīvība – brīvība atrasties tīmeklī. Viņi dzīvo virtuālā pasaulē, strādā, izklaidējas, iepērkas un komunicējas kibertelpā. Viņi vēlas ātri iegūt informāciju, nespēj ilgi koncentrēties. Viņus raksturo spontānums, nevis apdomīgums (Rifkins, 2004).

Ir izveidojušies divi pretēji mainīgā cilvēka vērtējumi. Skeptiķi uzskata, ka cilvēkam, kurš lielākoties uzturas virtuālajā realitātē, trūkst personīgās pieredzes attiecību veidošanā, loģiska skatījuma uz dzīvi, spējas ilgstoši koncentrēties, kas nepieciešams, lai realizētos pasaulē (Baudrillard, 1988). Optimistiski noskaņotie uzskata, ka mainīgā cilvēka apziņa ir atbrīvojusies no ierobežojumiem, kļuvusi rotālīga, elastīga un spēj pieskaņoties mainīgajai realitātei.

Bērniem, kas aug tīklu un savienojumu pasaulē, nav aktuāli tādi agresīvi jēdzieni kā „mans” un „tavs”. Dzīve informācijas sabiedrībā mudina cilvēkus sadarboties, nevis sacensties savā starpā, kas veicina vienprātību un demokrātiju (Lifton, 1993).

Informācijas sabiedrībā dzīvojošais bērns, tāpat kā iepriekšējās paaudzes, savu pasaules ainu konstruē nevis jēdzieniski, bet gan ar tēlaini vizuālo priekšstatu palīdzību. Sociālajā psiholoģijā runā par bērna pasaules ainas vizualizāciju – simbolu, zīmju, esamības formu apguvi, kas nepastarpināti izpaužas radošajā darbībā (Абраменкова, 2008).

Taču informācijas sabiedrībā dzīvojošajam, pasīvi digitālā medija priekšā sēdošajam bērnam un jaunietim, konstruējot savu pasaules ainu, ir daudz mazāk iespēju radošajai darbībai.

Virtuālo realitāti veido daudzveidīgs, nestrukturēts informācijas tīklojums, taču šīs informācijas uztvere pēc savas būtības nelīdzinās grāmatas lasīšanai, bet gan attēlu aplūkošanai. Lasot burti tiek pārvērsti vārdos, vārdi un teikumi kļūst par attēliem, kas parādās bērna iztēlē. Tas ir fantastisks fantāzijas un radošuma veikums – no burtiem izveidot attēlu. Turpretī, piemēram, filmas uztveres laikā bērns nespēj iedarbināt fantāziju, kad nākamais attēls jau ir klāt – viens

tēls seko otram. Turklāt šie tēli nav jārada pašam – tie tiek piedāvāti jau gatavi.

Mediju, īpaši digitālo mediju, uztverē dominē jau minētā vizuālizācija. Tādējādi bērns daudz vienkāršāk iejūtas mediju pasaulē, nekā daudz komplicētākajā un sarežģītākajā reālajā pasaulē. Mediju informāciju un tēlus uztvert vienkārši ir daudz vieglāk, tāpēc arī bērns labprātāk izvēlas skatīties filmu, nevis lasīt grāmatu.

Ņemot vērā, ka aizvien vairāk laika cilvēks pavada komunikācijā ar mediju nevis ar reāliem cilvēkiem, ir skaidrs, ka arī pieredzi viņš gūst no tiem. Ja reālās sociālās pieredzes kādā jautājumā nav, tad bērnam pašam nav ar ko to salīdzināt, lai izvērtētu. Rezultātā viņa pasaules aina tiek konstruēta, balstoties mediju inspirētos tēlos, simbolos un priekšstatos. Kopsakarību izpratnes trūkums noved pie tā, ka bērni neuzdod jautājumus par cēloņiem un sekām. Viņi iemācās, ka lietas ir vienkārši jāpieņem, necenšoties saprast to jēgu. Tas nozīmē, ka viņš mācās dzīvot pasaulē, izmantojot tādus sociālās uzvedības modeļus, kas sastopami vienīgi digitālā medija ekrānā (Harfs, Kampe, 2011).

Nedrīkst aizmirst, ka cilvēka attīstību veicina tikai tas, ko viņš ir radījis un izveidojis pats – bērns patiešām gūst nepieciešamo pieredzi vienīgi tad, kad nodarbojas ar lietām, kuras spēj saprast un pilnveidot. Lai kaut ko iemācītos, lai paplašinātu savu zināšanu apvāršni, bērniem jauno pieredzi jāspēj ievietot kontekstā, jāspēj jaunos iesaistītos pievienot jau esošajiem (Дьюи, 1997).

Jāsecina, ka pasīvs mediju patēriņš neveicina bērna spēju attīstību un rada realitātei neatbilstošu skatījumu uz pasaulē notiekošo.

Šis secinājums arī iezīmē pieaugušo medijpedagoģisko uzdevumu – lai mazinātu pasīvu tehnoloģiju patēriņu, lai priekšstati par pasauli nepaliktu mediju pausto tēlu līmenī, jāveicina aktīva mediju lietošanas paradumu veidošanās, kā arī bērna aktīva līdzdalība sociālajās norisēs ģimenē, skolā, sabiedrībā.

Respektīvi, vecāku un skolotāju uzdevums ir spēt saskatīt *mediju informācijas pedagoģisko potenciālu*, un prast *izmantot to audzināšanas un izglītības mērķiem*, kā arī *veicināt daudzveidīgu interešu veidošanos, lai vairotu bērna sociālo pieredzi un kontaktus*.

Pētījumi liecina, ka bērni un jaunieši ar problemātiskiem digitālo tehnoloģiju lietošanas paradumiem likumsakarīgi ir arī skolēni ar problemātisku uzvedību, disciplīnas un mācību grūtībām (Spanhel, 2006). Un otrādi – bērni, kuri negūst atzinību sabiedrībā, to meklē virtuālajā realitātē – datorspēlēs vai sociālajos tīklos, kur daudz vieglāk var uzvarēt, būt skaistam, stipram un gudram. Taču tas var veicināt intereses zaudēšanu par tā saucamo „isto dzīvi”.

Bet bērns, kurš ir dzīvespriecīgs, atklāts, zinātkārs un

darboties gribošs, nav apdraudēts – viņš „nepazudis tīklā”, jo datoru uztvers atbilstoši tā funkcijai – kā lielisku palīg līdzekli efektīvai darbībai – un internetu uzskatīs par gigantisku zināšanu krātuvi, kas palīdz atrast atbildes uz dzīves jautājumiem (Harfs, Kampe, 2011).

Medijaudzināšanas uzdevumi skolā

Lai gan plašsaziņas līdzekļu lietošanas pieredzi bērni lielākoties apgūst mājās, aktīvu un kritisku mediju lietošanas paradumu veidošanās mūsdienās ir ne tikai audzināšanas uzdevums ģimenē, bet arī nopietna joma pedagoģiskajā darbā gan pirmskolā, gan skolā, gan interešu izglītībā.

Digitalizācijas radītie izaicinājumi paplašina medijpedagoģiskā potenciāla izmantošanas iespējas – runa ir ne tikai par mediju izmantošanu didaktiskiem vai informatīviem nolūkiem, palielinās medijpedagoģiskā nozīme pasaules ainas veidošanās un bērnu biogrāfiskās, t.i., personiskās ikdienas pieredzes, identitātes konstruēšanas kontekstā.

Lai īstenotu medijaudzināšanas mērķus un uzdevumus mūsdienu skolā, jāņem vērā vairāki pedagoģiskās darbības principi:

- medijizglītība ir jāatzīst par nozīmīgu vispārējās izglītības daļu, kas, atbilstoši digitālo tehnoloģiju straujajiem attīstības tempiem, mērķtiecīgi un sistemātiski jāpilnveido;
- medijaudzināšanas procesā skolā par mērķi jāizvirza mediju lietotāja atbildības izjūtas veicināšana, lai skolēni pilnvērtīgi un patstāvīgi spētu iesaistīties sabiedriskās komunikācijas procesos;
- medijizglītībā jākoncentrējas uz iegūto zināšanu, prasmju un attieksmju praktisku izmantošanu, lai risinātu ikdienas situācijās radušās problēmas;
- medijaudzināšanā skolā mērķtiecīgi jāizmanto skolēna mediju kompetenci, kas veidojusies ārpus skolas – skolotājam jāmacās atpazīt un saprast bērnu un jauniešu mediju lietošanas paradumus, nekādā gadījumā tos nekritizējot un nenovērtējot, bet gan uzskatot tos par bāzi pedagoģiskajam darbam, par alternatīviem mediju darbības paraugiem;
- integrēt medijizglītības un medijaudzināšanas jomas, nefokusējoties uz tehnisko mediju lietošanas prasmju apguvi skolā (Spanhel, 2006).

Pedagogiem un vecākiem nepieciešams pārvarēt stereotipisko priekšstatu, ka mediju lietošana ir izklaide – informācijas sabiedrībā plašsaziņas līdzekļi ir nopietni mācību un darba instrumenti, un jauno tehnoloģiju izmantošana dod iespēju būtiski uzlabot mācību procesu skolā, padarīt to saprotamāku skolēniem, kuru pieredze ir formējusies mediju vidē.

Ir pētnieki, kas mūsdienu skolā pierasto informātikas

mācību priekšmetu iesaka transformēt par daudz plašāko medijmācību, kas ietvertu sevī ne tikai datorkompetences attīstīšanu, bet arī mediju analīzi un kritiku, praktisko darbu ar daudzveidīgiem medijiem, piemēram, filmu, datorspēļu u.c. veidošanu. Mediju mācība akcentē tādu kritisku mediju paradumu un lietošanas tehniku pilnveidi, kas skolēnam ļautu būt ne tikai vairāk vai mazāk kompetentam mediju produkcijas patērētājam, bet arī radošam veidotājam (Tulodziecki, 2008).

Citi pētnieki uzsver, ka nav mērķtiecīgi atbildību par skolēnu mediju kompetences pilnveidi deleģēt tikai viena mācību priekšmeta skolotājam – mūsdienās šis uzdevums ir aktuāls ikvienam pedagoģiskā procesa dalībniekam. Skolas pedagoģiskajā darbībā pēc būtības būtu jāintegrē paņēmieni, kas pilnveidotu skolēnu prasmes saprast un spriest par daudzveidīgajiem mediju produkcijas piedāvājumiem globālajā informācijas tīklā un to konsekvencēm mūsdienu sabiedrībā (Jörissen, Marotzki, 2009).

Faktiski runa ir par to, ka ikvienam skolotājam pastāvīgi jāpilnveido sava mediju kompetence kā savas profesionālās kompetences komponente, lai īstenotu medijaudzināšanas ideju skolā.

Mūsdienās vecāki bieži jūtas nedroši vai pat bezpalīdzīgi, ja runa ir par bērnu mediju lietošanas paradumiem. Viņi uzskata, ka nav pietiekami kompetenti ne kā mediju lietotāji, ne audzinātāji bērnu mediju lietošanas jautājumos, turklāt ir pārliecināti, ka šajā jomā bērni ir daudz prasmīgāki – īpaši tehniskajā ziņā (Spanhel, 2006).

Vecāki labprāt saņemtu atbalstu medijpedagoģijas jautājumos gan no grāmatām, gan televīzijas, gan sociālajiem portāliem, gan skolas – informatīvu sapulču vai individuālu konsultāciju formā. Diemžēl ne vienmēr skolas ir gatavas palīdzēt, jo skolotāji patiesībā bieži jūtas tikpat apmulsuši kā vecāki. Šīs situācijas rezultātā arī veidojas nereflektēti bērnu un jauniešu mediju lietošanas paradumi un bērni kļūst par pasīviem mediju patērētājiem.

Skolotājiem un vecākiem tādejādi tiek izvirzītas jaunas prasības un piedāvātas jaunas interešu izglītības un tālākizglītības iespējas.

Informācijas sabiedrībā dzīvojoša skolotāja profesionālā kompetence ietver:

- skaidru izpratni par mediju funkcionēšanu, to iedarbību un to pedagoģiskā potenciāla izmantošanas iespējām;
- diferencētas zināšanas un izpratni par katra skolēna mediju lietošanas paradumiem un mediju kompetenci;
- prasmes skolēnu mediju paradumu izmantošanā viņu kognitīvās, emocionālās un morālās attīstības veicināšanai;

- prasmes izmantot medijpedagoģijas problemātiku konkrētos mācību priekšmetos;
- prasmes medijpedagoģisko pasākumu un atbalsta plānošanā;
- sadarbību ar skolēnu ģimenēm medijaudzināšanas procesa nodrošināšanā;
- prasmes integrēt medijaudzināšanas procesā skolēna ģimenes situācijas, personības īpatnību, viņa mācību sasniegumu un mediju lietošanas paradumu izpēti (Spanhel, 2006).

Secinājumi

Joprojām aktīvi tiek diskutēts par ģimenes un skolas funkcijām medijaudzināšanas jomā. Pētījumi liecina, ka dominē uzskats par medijaudzināšanu kā ģimenes, nevis skolas uzdevumu (Spanhel, 2006). Šis viedoklis pamatojas argumentā, ka mediju lietošana lielākoties notiek ārpus skolas telpām – bērna un jaunieša privātajā vidē. Tāpēc skolotājs faktiski nemaz nespēj iedarboties uz šo jomu.

Tomēr daļa aptaujāto vecāku un skolotāju uzskata, ka skolas iesaistīšanās medijaudzināšanā ir nozīmīga un likumsakarīga, jo mūsdienās izglītības procesā nav iespējams ignorēt digitālās kultūras radītās skolēnu specifiskās pasaules uztveres un pieredzes veidošanās īpatnības. Jāatsakās no aizliegumiem un ierobežojumiem mediju lietošanas jomā, tā vietā skolēnu mediju konstatēto pieredzi, izmantojot pedagoģiskos nolūkus.

Mediju attīstības radītā problemātika skolā rosina formulēt vairākus pedagoģijai būtiskus jautājumus:

- kādus specifiskus uzdevumus izglītībai izvirza mediju kultūra;
- kā iespējams ar pedagoģiskiem līdzekļiem pilnveidot skolēna mediju kompetenci straujās un bieži vien neparedzamās mediju attīstības kontekstā;
- kādas iespējas mediji piedāvā dabisko mācīšanās spēju ierobežojumu pārvarēšanai;
- kā iespējams pilnveidot mediju kultūrā transformējamās audzināšanas un izglītības procesus ar pašu mediju palīdzību.

Kādi mācīšanās mērķi ir izvirzāmi cilvēkam un uz kādiem audzināšanas ideāliem tiekties sabiedrībai, lai cilvēks mūsdienu tehnoloģiju pasaulē piedāvātās iespējas izmantotu pilnībā un spētu pārvarēt tās izvirzītos izaicinājumus, problēmas un apdraudējumus?

▣ Izmantotā literatūra

- 1) Baudrillard J. (1988) *The Ecstasy of Communication*. – New York: Semiotext.
- 2) Ēriksens T. H. (2005) *Mirkļa tirānija. Straužs un gauss laiks informācijas sabiedrībā*. – Rīga: Norden AB.
- 3) Harfs R., Kampe J. (2011) *Apdullinošais ekrāns*. Intervija ar Getingenes un Manheimas/Heidelbergas universitātes Nerobioloģisko pētījumu centra vadītāju, profesoru Gerhardu Hīteru. No: GEO, 2011., maijs.
- 4) Jörissen B., Marotzki W. (2009) *Medienbildung – eine Einführung*. – Bad Heilbrunn: Klinhardt.
- 5) Lifton R. J. (1993) *The Proteant Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation*. – New York: Basic Books.
- 6) Rifkins Dž. (2004) *Jaunās ekonomikas laikmets*. – Rīga: Jumava, 2004.
- 7) Rubene Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008) *Ievads medijpedagoģijā*. – Rīga: RaKa.
- 8) Schorb B. (2005) Medienforschung. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. – München, Kopaed.
- 9) Spanhel D. (2006) *Medienerziehung*. Band 3. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. – Stuttgart: Klett - Cotta.
- 10) Tulodziecki G. (2008) Medienkunde. In: *Handbuch Medienpädagogik*. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- 11) Абраменкова В.В. (2008) *Социальная психология детства*. – Москва: PerSe.
- 12) Дьюи Д. (1997) *Педагогика и психология мышления*. – Москва: Совершенство

▣ Summary

Studies testify that child's world view generated in non-reflected communication with media does not correspond to the real world. However, prohibiting a child or a teenager to join virtual environment without any arguments adults may either face a protest, or if obeyed may impede the development of teenager's media competence. Media competence can be considered as a premise for person's self-realisation in modern society. We do not know the influence of technological progress on humans' nature in the future. But it is clear that nowadays education cannot ignore technology driven changes. These changes not only make humans' social life easier but also change everyday habits, relations with others, world view, development of personal identity. The article explains parents and teachers the reasons and possible solutions to this problem.

Ieskats medijpedagoģijas teorijās

Skolēna un skolotāja sadarbības transformācijas digitālajā kultūrā



Mag. paed. Andrita Krūmiņa,
LU doktorante

Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstība rada būtiskas izmaiņas sabiedrībā kopumā, un 20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākumā tiek runāts par pāreju no industriālās sabiedrības uz informācijas sabiedrību un digitālās kultūras ekspansiju.

Neviens jauniešs nepastāv pats par sevi, tas mijiedarbojas ar iepriekš radītajām tehnoloģijām, tas kaut ko papildina, bet kaut ko aizstāj pilnībā. Tomass Hillanns Ēriksens uzsver, ka tehnoloģiju attīstība vienmēr rada blakusparādības. Sākotnēji ir grūti paredzēt, kādas būs šīs blakusparādības un kādu iespaidu tās atstās uz kultūru (Ēriksens, 2005).

Pedagoģijā jautājums par informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstības blakusparādībām reducējas līdz tam, kā dzīve digitālajā kultūrā ietekmē audzināšanas, izglītības un socializācijas procesus, ko pēti medijpedagoģija.

Digitālās kultūras ekspansija daudzējādā ziņā ir izaicinājums tradicionālajām pedagoģiskajam procesam, tostarp skolotāja un skolēna attiecībām. Problemātikai ir vairāki aspekti:

- vēsturiski sabiedrībā izveidojušies stereotipi, kam atbilstoši skolas akadēmiskā kultūra tiek traktēta kā antagonisms medijos valdošajai popkultūrai un audzināšanas ideāli kā antagonisms mediju projicētajām vērtībām (Considine, 2001);
- informācijas un komunikācijas tehnoloģiju straujās attīstības dēļ skolotājiem, kas paši nav uzauguši, mācījušies un studējuši digitālajā kultūrā, bieži trūkst zināšanu un pieredzes medijpedagoģijas jomā;
- skolēni atšķirībā no saviem skolotājiem ir piedzimuši un uzauguši digitālajā kultūrā un bieži tehnoloģiju lietošanu pārziņā labāk nekā skolotāji, kas rada pretrunas un konfliktu tradicionālajā pedagoģiskajā mo-

delī, kas līdz šim bija balstīts hierarhiskās attiecībās starp skolotājiem un skolēniem.

▣ Kad „digitālajiem imigrantiem” jāmaca „digitālie pilsoņi”

Marks Prenskijs, raksturojot bērnu un jauniešu sociālo identitāti informācijas sabiedrībā, radījis apzīmējumu „digitālie pilsoņi” (*digital natives*). „Digitālie pilsoņi” no iepriekšējām paaudzēm atšķiras ar to, ka viņu dzimtā valoda ir digitālā valoda. M. Prenskijs uzsver, ka pieredze, ko bērni jau kopš dzimšanas gūst mediju vidē, nenovēršami ietekmē viņu informācijas uztveres un domāšanas veidu. Tas rada apstākļus ne tikai pilnīgi atšķirīgam dzīves stilam, bet arī izraisa izmaiņas fizioloģiskā līmenī, proti, izmaiņas smadzeņu darbībā (Prensky, 2001a, 2001b).

Lai raksturotu vecākās paaudzes pārstāvjus, respektīvi, tos, kas nav uzauguši digitālajā kultūrā, M. Prenskijs lieto jēdzienu „digitālie imigranti” – *digital immigrants* (Prensky, 2001a). Autors uzskata, ka šī līdzība ar „pilsoņiem” un „imigrantiem” ļauj veiksmīgāk izprast paaudžu atšķirības informācijas sabiedrībā.

„Digitālajiem pilsoņiem” raksturīga:

- ātra informācijas uztvere;
- izteikta nepieciešamība izmantot vizuālo informāciju un hipertekstu;
- spēja darīt vairākus darbus vienlaikus;
- *networking* – strādāšana, mācīšanās, satikšanās, iepirkšanās un citas darbības interneta vidē;
- vēlme sadarboties;
- izteikta nepieciešamība pēc uzmanības un reakcijas uz paveikto;
- dzīve kā izklaide, kā spēle (*edutainment*);
- orientācija uz sasniegumiem, inovācijām, jaunākajām tehnoloģijām;
- kritiska pieeja informācijai, visa apšaubīšana (Prensky, 2001).

Savukārt „digitālie imigranti”, kā jau lielākā daļa imigrantu, dzīvo atmiņās par dzimteni, izmanto visas iespējas runāt

dzimtajā (poligrāfijas) valodā, jo jaunapgūtajā – digitālajā – valodā viņi runā ar akcentu. Šis akcents izpaužas, piemēram, izdrukājot e-pasta vēstuli pirms izlasīšanas; kādu jautājumu noskaidrojot enciklopēdijā no grāmatu plaukta, nevis internetā; izlasot instrukciju, nevis uzreiz mēģinot lietot iegādātu tehniku; uzskatot, ka īstā dzīve ir tikai ārpus interneta vides u.tml. Daži „digitālie imigranti” jaunajā kultūrā adaptējas ātri un veiksmīgi, daži to nespēj. Tā arī līdz galam neizprotot „vietējos iedzīvotājus”, t. i. pilsoņus, viņu dzīves stilu un tradīcijas, „digitālie imigranti” rada ne mazums pārpratumu un konfliktu sev un citiem (*Prensky, 2001, 2006*).

M. Prenskijs atklāj problēmas, kas rodas, ja „digitālajiem imigrantiem” jā māca „digitālie pilsoņi”, kuri runā ne tikai atšķirīgās valodās, bet arī visbiežāk dzīvo atšķirīgās informācijas telpās. Jāņem vērā, ka skolēniem – „digitālajiem pilsoņiem” – var nebūt izprotamas daudzas elementāras lietas, kas savukārt skolotājiem – „digitālajiem imigrantiem” – ir pašsaprotamas, un otrādi. Piemēram, skolēni var nesaprast formulējumu: „Uzgrieziet telefona numuru!”, savukārt skolotājiem var nebūt ne jausmas, kas ir *Mashup*¹ vai *Podcast*². Skolotāji – „digitālie imigranti” – visbiežāk uzskata, ka skolēni nevar sekmīgi mācīties, paralēli klausoties mūziku vai komunicējot internetā, ka mācīšanās nevar būt jautra un izklaidējoša nodarbe, ka tām pašām mācību metodēm, pēc kurām mācījās viņi, ir noteikti jādarbojas arī mūsdienās (*Prensky, 2001, 2006*).

Arī Margareta Mīda akcentē konfliktu starp paaudzēm. Starp tiem, kam ir zināšanas un prasmes jauno tehnoloģiju jomā, un tiem, kam to nav. Šajā kontekstā M. Mīda par jaunajām tehnoloģijām runā vispārīgi kā par ikvienu jaunu tehnoloģiju formu, kas ienāk sabiedrībā. Autore uzsver, ka tehnoloģiju attīstības radītās paaudžu atšķirības ir lielākās un nozīmīgākās, kādas vēsturiski pieredzētas, jo maina kultūras apguves formu pašos pamatos. Autore skaidro, ka līdz pat 20. gadsimta vidum tradicionālā un vizizplatītākā kultūras apguves forma bija postfiguratīvā, kad bērni mācās no saviem vecākiem un vecvecākiem. Taču tehnoloģiskais progress ievieš jaunas kultūras apguves formas, piemēram, konfiguratīvo, kad bērni un pieaugušie mācās no saviem vienaudžiem, un prefiguratīvo, kad pieaugušie mācās no bērniem (*Mead, 1977*).

Savukārt Neils Postmens informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstībā saskata draudu pedagoģiskajam procesam kopumā. Viņš to skaidro ar atšķirību izzušanu starp paaudzēm, ko veicinājusi digitālās kultūras attīstība un in-

formācijas ekspansija. Bērnu un vecāku, skolēnu un skolo-tāju dzīvošana vienā informācijas telpā, pēc N. Postmena domām, apdraud audzināšanas un izglītības procesus pašos pamatos, jo tie tradicionāli bijuši balstīti bērnu un pieaugu-šo informācijas telpu nošķirtībā un pieaugušo privileģētā stāvoklī piekļūt informācijai un to kontrolēt (*Postman, 1982, 1995, 1999*).

Mūsdienās pedagogi itin bieži jūtas bezspēcīgi un iz-misuši, jo saprot, ka tradicionālais veids, kā tika audzināti un izglītoti viņi, vairs nedarbojas, ka zūd viņu izglītošanas un audzināšanas monopols attiecībā uz jauno paaudzi. Šajā kontekstā sabiedriskajā telpā bieži izskan apgalvojumi, ka kritas pedagogu autoritāte un prestižs, un tiek diskutēts par skolas kā institūcijas pastāvēšanu (*Buckingham, 2003*).

Šāda situācija nenovēršami rada mulsumu, nesapraša-nos un konfliktus, skolēni un skolotāji kļūst par savstarpēji karojošām pusēm, kas cenšas norādīt viens uz otra nepil-nībām.

N. Postmens uzskata, ka jācenšas nosargāt skolotāju autoritāti un pārākumu pār skolēniem, ierobežojot bērnu piekļuvi tehnoloģijām, uzsverot, ka skola šajā kontekstā ir kā pēdējais drukātās kultūras aizsardzības bastions, kurā audio-vizuālajiem medijiem nav vietas (*Postman, 1995, 1999*).

Savukārt M. Prenskijs uzskata: ir utopiski cerēt, ka viss atkal būs kā senāk. Digitālā kultūra vecākiem un pedago-giem ir jāpieņem kā fakts, ko nedrīkst ignorēt, jo ir skaidrs, ka tie nav nākotnes pareģojumi, bet gan mūsdienu realitāte. M. Prenskijs uzsver, ka informācijas un komunikācijas teh-noloģiju attīstība ir būtiski ietekmējusi gandrīz visus sabied-rības procesus, vienīgi skolām jeb izglītības sistēmai kopu-mā ir grūtības šo faktu pieņemt. Tādējādi rodas situācija, ka skolēniem tagadnē un nākotnē tik nozīmīgās mediju kom-petences prasmes jāapgūst ārpus skolas pašmācības ceļā, vai mācot citam citu (*Prensky, 2010*). M. Prenskijs uzskata, ka jāveic būtiskas reformas izglītības sistēmā – gan mācību sa-turā, gan metodikā. Tradicionālā izglītības sistēma kopumā, pēc M. Prenskija domām, ir „digitālajiem pilsoņiem” neat-bilstoša, jo tā pamatā balstīta uz lasīšanu un iegaumēšanu. Ir jāpārskata mācību saturs, atmetot lieko un iekļaujot ak-tuālo, un ir jāatrod jaunas didaktiskās pieejas (*Prensky, 2001*).

▣ **Sadarbība kā pedagoģiskās partnerības pamats**

Lai rosinātu domāt par skolotāju un skolēnu attiecību trans-formācijām, svarīgi ir uzdot jautājumus, cik skolēnu tagad atrastos klasē, ja viņiem būtu izvēle, un ko skolotājs var darīt, lai iespējami vairāk skolēnu vēlētos būt skolā.

Skolēniem („digitālajiem pilsoņiem”) un skolotājiem („digitālajiem nepilsoņiem”) ir būtiski citam citu izprast, sa-skatīt un respektēt, kas veicinātu un pilnveidotu turpmāko

pedagoģisko sadarbību.

M. Prenskijs aicina uz savstarpēju respektu un piedāvā jaunu teoriju – „partnerības pedagoģiju” (*partnering peda-gogy*) kā risinājumu, kas padarītu pedagoģisko procesu skolā atbilstošu „digitālajiem pilsoņiem”. Partnerības peda-goģija akceptē faktu, ka pašreizējie skolēni dažādu no vi-ņiem neatkarīgu iemeslu dēļ atšķiras no skolēniem, kas sē-dēja skolas solos pirms divdesmit gadiem. Tagadējie skolēni vairs nevēlas un, galvenais, neprot klausīties deklamējošā skolotājā, viņi grib radoši darboties un mācīties, izmantojot pieejamās tehnoloģijas jeb instrumentus. Partnerības pe-dagoģijā būtībā ietverti skolotājiem jau pazīstami principi, piemēram, skolēncentrēta mācīšanās, problēmu risināšanā balstīta mācīšanās, aktīvā mācīšanās, mācīšanās darot u.tml. Partnerības pedagoģija piedāvā tos izmantot skolā informā-cijas sabiedrības radīto problēmu kontekstā (*Prensky, 2010*).

Partnerības pedagoģijā tiek akcentētas sadarbības par-tneru (skolēnu un skolotāju) lomu transformācijas. Skolēnu un skolotāju lomas šajā kontekstā ir:

1) *skolotājs – mērķu izvirzītājs un jautātājs, skolēns – pēt-nieks.*

Skolotāja prioritārais uzdevums atbilstoši šai lomai ir tu-vāku un tālāku mācību mērķu izvirzīšana skolēniem. Tā kā skolēniem vairs nesaka, kas viņiem jāzina, respektīvi, netiek diktēts priekšā, tad par vienu no galvenajiem skolēnu uzde-vumiem kļūst pētniecība – informācijas meklēšana, struktu-rēšana, analizēšana.

2) *skolēns – tehnoloģiju lietotājs un eksperts, skolotājs – gids un padomdevējs.*

Skolēniem šī loma parasti ļoti patīk, un viņi ir gatavi izmantot daudz un dažādas tehnoloģijas mācību procesā, ja vien viņiem dod iespēju. Pat tad, ja skolēniem klasē nav zināšanu un pieredzes, kā lietot, piemēram, interaktīvo tāfeli vai videokameru, bet skolotājam tāda ir, skolotājs nedrīkst pārņemt tehnoloģiju lietotāja un eksperta lomu. Skolotājs var sniegt norādes, uzdot noderīgus jautājumus, bet jāriko-jas ar tehnoloģijām pašiem skolēniem.

3) *skolēns – pasaules mainītājs, skolotājs – konteksta no-drošinātājs.*

Būtiski ir mācīties reālajai dzīvei, nevis mācīties mācīša-nās pēc vai eksāmenam. Skolotāja uzdevums ir maksimāli sasaistīt mācības ar skolēnu ikdienu ārpus skolas. Ir svarīgi, ka skolēns redz tūlītēju nozīmi un jēgu tam, ko mācās, ka skolēns ar savām zināšanām var pozitīvi ietekmēt pasauli sev apkārt. Piemēram, skolēnu uzņemts video par ģenētiski modificētu pārtiku būtiski ietekmēja viņu vecāku iepirkša-nās paradumus (*Prensky, 2010*).

Skolotājs partnerības pedagoģiskajā procesā nestāsta, bet jautā. Skolēns nepieraksta, bet cenšas noskaidrot. Sko-lotājs mācās no skolēniem rīkoties ar tehnoloģijām, skolēni

no skolotāja mācās izprast mediju ziņojumu saturu un kon-tekstu (*sk. 1. tabulu, Prensky, 2010*).

Ikvienam medijam ir izglītojošs raksturs jeb pedago-ģiskais potenciāls, jo ikviens medijs sniedz informāciju, ko iespējams izmantot pedagoģiskos nolūkos. Ņemot vērā pieejamo plašo mediju spektru – no drukātajiem medijiem līdz digitālajiem –, tie jāuzlūko kā iespēja abpusējai skolēna un skolotāja sadarbībai un izaugsmei, kā iespēja jaunai izglī-tības kvalitātes pakāpei. Deivids Bukingems šajā kontekstā mediju kultūru piedāvā skaidrot kā „mācīšanās kultūru” (*Buc-kingham, 2003*).

1. tabula	
Skolotāja un skolēna darbības principi (Prensky, 2010)	
Skolotājs	Skolēns
Nestāsta, bet jautā.	Nepieraksta, bet noskaidro.
Iesaka tēmas un tehnoloģijas.	Meklē informāciju, pēta, rada risinājumus.
Mācās no skolēniem par tehnoloģijām.	Mācās no skolotāja izprast saturu un kontekstu.

Viens no M. Prenskija ieteikumiem ir videospēļu izman-tošana mācību procesā pat vissarežģītākā mācību satura atklāšanai. Tā ir iespēja skolēniem apgūt mācību saturu dzimtajā – digitālajā – valodā, kas viņiem ir pašsaprotama, līdz ar to vairs nav aktuālas arī tik raksturīgās mācību moti-vācijas problēmas. Autors uzsver, ka vecāki un skolotāji bez pamatojuma ir noraidoši pret videospēlēm, jo nepietiekami iedziļinās to saturā, lielākoties pat īsti nezina, ko bērni spēlē un kāds no tā var būt ieguvums (*Prensky, 2006*).

Interneta portāls www.gamesparentsteachers.com ir veidots kā palīgs vecākiem un skolotājiem, kas sniedz infor-māciju par populārāko videospēļu saturu, par to, ko un kā bērni no tām mācās. Portālā sniegti arī metodiskie ieteikumi dažādu mācību priekšmetu skolotājiem.

1 *Mashup* – dažādu datu failu un mediju kombinēšana jaunā, oriģinālā versijā (*Prensky, 2010*).
2 *Podcast* – gan profesionālu, gan amatieru veidoti audio vai video faili, kas brīvi pieejami lejupielādēšanai internetā. Šis termins visbiežāk tiek attiecināts tieši uz izglītojošiem failiem (*Prensky, 2010*).

Izmantotā literatūra

1) Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge : Polity Press.

2) Considine, D. M. (2001). Media Literacy: A Compelling Component of School Reform and Restructuring. In: *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behavior, Volume 6, R. Kubey (Ed.)*. New Jersey, New Brunswick :Transaction Publishers.

3) Ēriksens, T. H. (2005). *Mirkļa tirānija*. Straujš un gauss laiks informācijas sabiedrībā. Rīga : Norden AB.

4) Mead, M. (1977). *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*. St Albans : Panther Books.

5) Postman, N. (1999). *Building a Bridge to the 18th Century*. New York : Vintage Books.

6) Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York : Delacorte Press.

7) Postman, N. (1995). *The End of Education: Redefining the Value of School*. New York : Alfred A. Knopf.

8) Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. In: *On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals, Vol. 9 (No. 5), October 2001*. Lincoln : NCB University Press.

9) Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants. Part II. Do They Really Think Differently? In: *On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals, Vol. 9 (No. 6) December 2001*. Lincoln : NCB University Press.

10) Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help*. St. Paul, Minnesota : Paragon House.

11) Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Summary

The influence of mass media on personality development of children and socialization processes continues to increase. It promotes a lot of challenges for traditional educational process and student-teacher relationship. Teachers frequently feel helpless and desperate as they understand that traditional directive patterns in education do not function anymore, that their monopoly in educating the new generation is diminishing. This article provides an insight into problems arising when “digital immigrants” are teaching “digital natives” and into partnering pedagogy as a solution for those problems.

Skolēnu un skolotāju tehnoloģiju lietošanas paradumi

Skolēnu un skolotāju tehnoloģiju lietošanas prasmes un prakse



Gints Klāsons,
LU sociālo zinātņu maģistrs,
pētnieks

Mēs dzīvojam jaunu tehnoloģiju un daudzveidīgu inovāciju laikmetā, kas būtiski ietekmē mūsu ikdienu – sākot no saziņas veidiem un beidzot ar to, kā strādājam un pavadām brīvo laiku. Tomēr izglītības pasaulē izmaiņas ir bijušas nelielas. Klases telpas visā pasaulē izskatās gandrīz tāpat kā agrāk – ar skolotāju pie tāfeles un skolēniem skolas solos. Mācību diena ir sadalīta atbilstoši stundu sarakstam. Tajā pašā laikā visā pasaulē nemitīgi pieaug to skolēnu skaits, kuri pārlūko interneta tīklu, lejupielādē mūziku, izmanto tērēšanas vietnes, augšupielādē pašu veidotus videoklipus, sarunājas ar draugiem tiešsaistē, skatās internetā TV pārraides, raksta blogus (emuārus) par savas dzīves aktuālajiem notikumiem, tiešsaistē lasa grāmatas. Turklāt daudzas šīs aktivitātes norisinās vienlaikus, izmantojot mobilās ierīces. Šādā – ļoti integrētajā un personalizētajā – pasaulē informācijas pakalpojumi un produkti tiek pielāgoti individuālām vajadzībām un vēlmēm, tostarp mācību procesā. 21. gadsimta izglītības izaicinājums un uzdevums ir radīt tādu pieeju, kas ir iesaistoša un interesanta, viegli adaptējama un ir saskaņā ar jauniešu ārpusskolas dzīvi. Turklāt iegūtajai izglītībai un prasmēm jānodrošina iespēja jauniešiem nākotnē sekmīgi atrast darbu. Protams, to nav iespējams atrisināt vienīgi ar tehnoloģiju nodrošināšanu skolās – pat ieviešot nepieciešamo tehnisko infrastruktūru, nepietiek tikai ar iespēju izmantot datoru bez attiecīgiem uzlabojumiem pašā mācību procesā. Efektīvas pārmaiņas prasa vispusīgu pieeju, lai visā pilnībā mainītu pašu mācīšanās procesu.

Lai arī publiskajā telpā profesionāļu vidē par medijpedagoģijas tematu tiek aktīvi diskutēts, Latvijā līdz šim nav veikti plaši un visaptveroši empiriski pētījumi par mediju izmantošanas praksi mācību procesā. Detalizētais pētījums veikts 2009. gadā pēc SIA „Microsoft Latvija” pasūtījuma, to-

mēr tajā pētnieki koncentrējušies galvenokārt uz „Microsoft” produkcijas izmantošanu skolās. Daži mediju izmantošanas aspekti mācību procesā pētīti arī vairākos Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas, Valsts prezidenta Strātēģiskās analizēs komisijas un Latviešu valodas aģentūras pētījumos. Šajā rakstā veikts būtiskāko pētījumu datu apkopojums par mediju lietošanas prasmēm un praksi skolēnu un skolotāju mērķa grupās, koncentrējoties galvenokārt uz informācijas tehnoloģijām, jo jaunie mediji plašākā nozīmē ir empīriski līdz šim praktiski nepētīts izglītības aspekts.

Iedzīvotāju attieksme pret jaunajām tehnoloģijām skolā



Iedzīvotāju attieksme pret jauno tehnoloģiju ienākšanu skolā ir neviennozīmīga – vispārīgos novērtējumos parasti pozitīva, tomēr konkrētos aspektos vairāk piesardzīga un pat kritiska. Vērtējot sākumskolas (1.–4.klašu) izglītības satura atbilstību mūsdienu prasībām šobrīd, tikai 42% iedzīvotāju to vērtē kā ļoti labu vai labu, un tikai 36% informācijas tehnoloģiju pieejamību sākumskolā vērtē kā labu, savukārt uz jautājumu par vispārīzglītojošajām skolām kopumā „Kuri

kritēriji nākotnē noteiks, kas ir laba skola?”, visbiežāk Latvijas iedzīvotāji snieguši atbildes – labs tehniskais aprīkojums (55%), inovatīvas, mūsdienīgas mācīšanas metodes (48%) un laba, ieinteresēta skolotāju attieksme – 48% (sk. 1. attēlu). Šie dati lielā mērā liecina, ka ir izteikts sabiedrības pieprasījums pēc izglītības kvalitātes uzlabojumiem un pārmaiņām, it īpaši attiecībā uz skolu tehnisko aprīkojumu un mūsdienīgu mācību metožu ieviešanu.

Tikai 3% Latvijas iedzīvotāju uzskata – skolā nav nepieciešams apgūt jauno tehnoloģiju lietošanu, kamēr 24% uzskata, ka to būtu jāsāk darīt jau no 1. klases, vēl 56% – ne vēlāk kā no 5. klases. Kopumā 84% Latvijas iedzīvotāju ir pārliecināti, ka jauno tehnoloģiju izmantošana mācību procesā noteikti uzlabo mācību kvalitāti. Izvērtējot dažādu potenciāli realizējamu aktivitāšu iespējamo ietekmi uz izglītības satura un procesa kvalitātes uzlabošanu Latvijā, iedzīvotāji kā visaktuālākos jauno tehnoloģiju aspektā identificējuši:

Ietekme uz kvalitāti – augsta/Aktualitāte – augsta

- Jāveido digitālo mācību materiālu un mācību stundu tematisko paraugplānu resursu banka – vietne, kurā tiek apkopoti, papildināti dažādi digitālie mācību materiāli.
- Jāizstrādā skolotāju apmācību programmas, kas vērstas uz tehnoloģiju apguvi, prasmju uzlabošanu.
- Novados vai reģionos vairākām skolām kopā iegādāties mācībām nepieciešamo tehnoloģiju (piemēram, digitālos mikroskopus), veidojot tehnoloģiju resursu banku, kuru var izmantot visas skolas.
- Veidot sadarbības projektus skolām ar uzņēmumiem, skolēniem nodrošinot iespējas iepazīties un praktizēties ar uzņēmumos pieejamām tehnoloģijām.
- Katram skolotājam jānodrošina portatīvais dators.
- Jāievieš tā sauktais *Peer Coaching* – skolotāji apmāca citus skolotājus tehnoloģiju lietošanā, tādējādi ceļot kvalifikāciju.
- Izstrādāt starptautiskus skolēnu sadarbības projektus, kuru ietvaros, izmantojot tehnoloģiju iespējas, skolēni kopīgi ar citu valstu skolēniem izstrādātu projektus, izpētes darbus.
- Izstrādāt e-apmācību mācību saturu, kas būtu pieejams bērniem, kuri nevar apmeklēt skolu slimības vai citu iemeslu dēļ („virtuālās skolas”).

Tajā pašā laikā iedzīvotāju vērtējumi ir daudz piesardzīgāki, ja tiek lūgts novērtēt dažādus konkrētus jauno tehnoloģiju izmantošanas aspektus mācību procesā. Tikai 36% uzskata, ka lielākajai daļai vai pat visiem mācību materiāliem skolās būtu jābūt digitāliem, kamēr 62% ir pārliecināti – mazākajai daļai mācību materiālu jābūt elektroniskā formātā, turklāt

10% no tiem uzskata, ka visam jābūt tikai drukātā formātā (sk. 2. attēlu).



Izvērtējot dažādu potenciāli realizējamu aktivitāšu iespējamo ietekmi uz izglītības satura un procesa kvalitātes uzlabošanu Latvijā, iedzīvotāji kā vismazāk aktuālo jauno tehnoloģiju aspektā identificējuši nepieciešamību integrēt tehnoloģiskās kompetences visos mācību standartos.

Skolotāju mediju prasmes un prakse

Mediju telpa ir strauji mainīga. Vēl pirms dažiem gadiem tika runāts par tā saukto *dot-com* paaudzi, taču tagad jau runā par *web 3.0* paaudzi. Jauno tehnoloģiju un mediju izmantošanas prasmes un prakses evolucionējušas no rakstu un e-pastu lasīšanas internetā (pasīvs satura patēriņš) līdz aktīvai divpusējai un daudzpusējai komunikācijai, virtuālajām draugu un profesionālo grupu kopām un savu virtuālo, publisko profilu radīšanai un uzturēšanai (aktīva satura radīšana). Tehnoloģiskās prasmes ir „higiēnas faktors”.

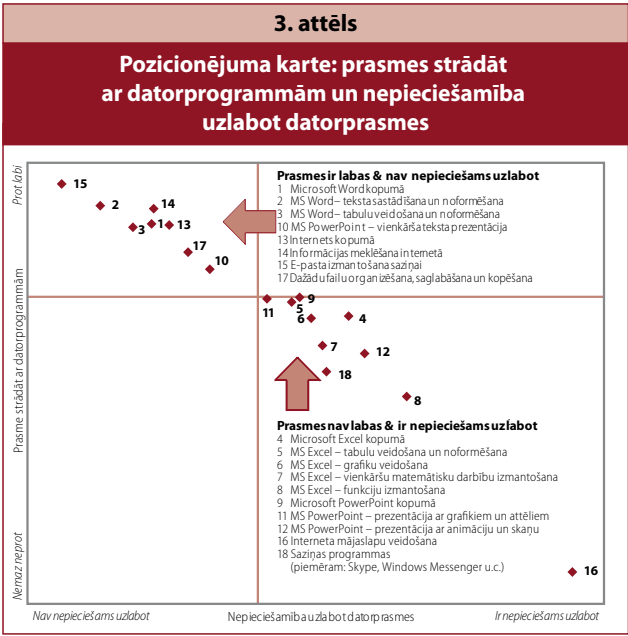
Protams, straujā mediju un tehnoloģiju attīstība aktīvāk un elastīgāk tiek uztverta un adaptēta jauniešu vidū, kamēr vidējās un vecākās paaudzes cilvēki šo jauno mediju vidi biežāk uztver kā pārāk sarežģītu un pat apdraudošu. Tomēr, ja vērtē interneta lietotāju īpatsvara izmaiņas Latvijā, 2011. gada pavasara periodā visstraujākais interneta lietotāju pieaugums novērojams tieši 60–74 gadus veco iedzīvotāju vidū (+ 8%), kas liecina, ka interaktīvajai mediju videi aktīvi adaptējas arī vecāko paaudžu pārstāvji.

Pētījumu dati liecina, ka tehnoloģiju pieejamība nav problēma. Vairāk nekā 90% skolotāju dators ir pieejams gan mājās, gan skolā vai citā publiskā vietā (bibliotēkā u.tml.). Mājās un skolā dators visbiežāk arī tiek lietots – vairāk nekā 80% peda-

gogu datoru un internetu ik dienas lieto mājās, 60% – skolā. Savas informācijas tehnoloģiju prasmes skolotāji vērtē izteikti pozitīvi – 68% uzskata, ka viņu prasmes strādāt ar datoru un internetu ir augstā līmenī, kamēr 30% atzīst, ka tās drīzāk ir viduvējā līmenī. un tikai 2% – ka zemā līmenī. Pozitīvāk savas prasmes strādāt ar datoru un izmantot internetu vērtē gados jaunākie skolotāji (līdz 35 gadu vecumam), vīrieši, ar stāžu līdz pieciem gadiem, vidusskolās strādājošie, skolu direktori un viņu vietnieki, mācību pārzīņi, pilsētās dzīvojošie.

Detalizētāk vērtējot prasmes strādāt ar internetu, 93% pedagogu uzskata, ka prot labi vai pat teicami izmantot saziņai e-pastu, 91% – meklēt informāciju internetā, 77% – failu organizēšanu, saglabāšanu un kopēšanu internetā, kamēr dažādu saziņas programmu (piemēram, *Skype*, *Windows Messenger* u. c.) izmantošanā aptuveni vienlīdz liels ir to pedagogu īpatsvars, kuri uzskata, ka viņi to prot labi vai teicami (49%), un to, kuri prot viduvēji, vāji vai nemaz neprot (46%).

Kopumā novērojams, ka pedagogu prasmes ir labas dažādu tehnoloģiju vienkāršāko funkciju izmantošanā, savukārt sliktākas dažādu sarežģītāku un specifiskāku funkciju lietojumā. Piemēram, pedagogi prot labi izmantot *MS Word* un *MS PowerPoint* programmu vienkāršākās funkcijas, kamēr *MS Excel* un *MS PowerPoint* vai tiešsaistes saziņu programmu izmantošanu uzskata par būtiski uzlabojamiem prasmju aspektiem (sk. 3. attēlu).



Pētījumu dati liecina, ka skolotāju un skolēnu vidū ir būtiskas atšķirības jauno tehnoloģiju lietojuma prasmēs un praksē. Jaunieši „dzīvo” jauno tehnoloģiju pasaulē, taču pedagogi visbiežāk tajā tikai reizēm „viesojas” (savā ziņā jaunieši ir *web 3.0* paaudze, kamēr pedagogi vēl *dot-com* paaudze), proti, būtiski atšķiras lietojuma intensitāte un

daudzpusība. Tomēr būtiski arī uzsvērt, ka jauno tehnoloģiju lietojuma mērķis izglītībā nevar būt panākt, lai skolēnu un skolotāju mediju lietošanas prasme un prakse būtu līdzvērtīga. Kā konferencē „Iespēju tilts izglītībai sākumskolā” savā prezentācijā „Tehnoloģijas un izglītība 21. gadsimtā – iespējas un izaicinājumi” norādīja Džons Kolliks (*John Collick*), panākt jauniešus tehnoloģiju lietojumā ir praktiski neiespējami, jo viņi, visdrīzāk, nevēlēsies atrasties vienā sociālajā virtuālajā vidē ar saviem skolotājiem, tāpēc brīdī, kad pietiekami daudz pedagogu būs tur, kur ir jaunieši, viņi jau būs „pārcēlušies” atkal uz jaunu mediju. Tāpēc risinājums nav panākt jauniešus lietojuma intensitātē un plašumā, bet adaptēt jauniešu mediju vidi mācību procesa vajadzībām.

Jauno tehnoloģiju un mediju izmantošana mācību procesā

Integrējot mācību procesā tālmācības elementus un izmantojot tehnoloģiju sniegtās decentralizācijas priekšrocības, iespējams nodrošināt ne tikai interesantu, interaktīvu un kvalitatīvu mācību satura apguvi virtuālajā vidē, bet arī rast jaunas iespējas mācību procesa dažādošanai un jaunām organizācijas formām – daļu nodarbību vadot klātienē, daļu mācību vielas apgūstot virtuālajā vidē. Skolēnam tiek piedāvāta iespēja kompensēt lokālās informācijas trūkumu ar bagātību informāciju internetā. Tehnoloģijas ir būtiskas, bet tās nedrīkst kļūt pašmērķīgas.

Skolēni uzrāda daudz augstāku motivācijas un iesaistīšanās līmeni, ja mācību procesā tiek izmantotas tehnoloģijas. Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas mudina skolēnu domāt, radīt un risināt problēmas jaunos, inovatīvos veidos, tādējādi gan pats skolēns, gan skolotājs domā „ārpus rāmjiem” – abi ir radoši un rada rezultātu sastrādājoties.

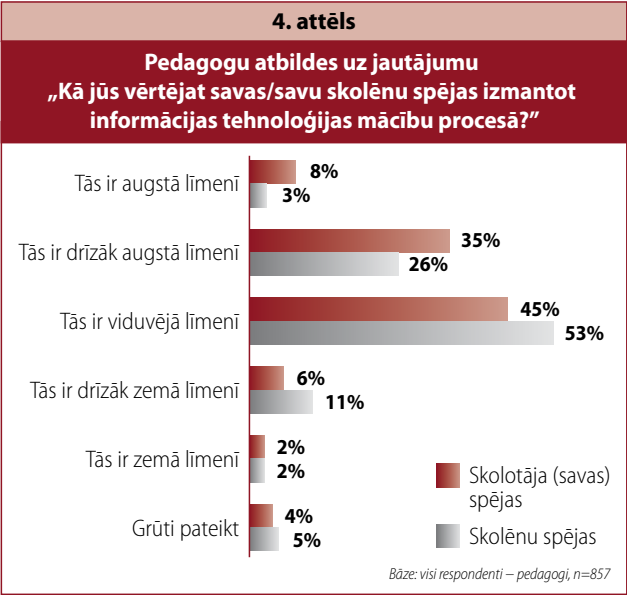
Mācīšanās ir aktīvs izpētes un radīšanas process, kas balstās uz skolēna interesi, zinātkāri un pieredzi un kam vajadzētu rezultēties zināšanās un prasmēs. Arī paša skolēna loma mainās – no pasīva informācijas saņēmēja uz aktīva līdzdalībnieka lomu mācību procesā, zināšanas vairs netiek *atražotas*, bet veidotas no jauna, sastrādājoties komandā, nevis apgūstot mācību vielu vienatnē. Taču tehnoloģiskā attīstība nekādā ziņā neatņems skolotājam viņa vispārējos pienākumus un nozīmību – dators nevar aizstāt skolotāju, un mācību process nevar tikt automatizēts.

Līdz ar dažādu tehnoloģiju attīstību mainās arī klasiskā izpratne par skolas apmeklējumu. Ar videokonferenci palīdzību, piemēram, iespējams saslēgt kopā vairākas auditorijas, nav nepieciešamības pēc pārvietošanās lielām cilvēku masām vienkopus, tādējādi var veikt arī izpētes darbus laboratorijā. Tāpat var saslēgties, piemēram, pamatskola un augstskola ar mērķi pilnvērtīgāk apgūt mācību priekšmetu. Video konferences var lieliski palīdzēt attālināto mācību apgušanā.

Tehnoloģijas dod iespējas teorētiskās zināšanas demonstrēt un „parādīt” praksē, kas nodrošina daudz lielāku zināšanu un prasmju apguves efektivitāti. Piemēram, ar jauno tehnoloģiju palīdzību skolās iespējams izprast iegūtās teorētiskās zināšanas matemātikā vai fizikā. Teorētiski risināmie uzdevumi, izmantojot tehnoloģijas, var tikt atainoti pavisam ikdienišķās, praktiskās situācijās.

Kopumā 98% pedagogu uzskata, ka informācijas tehnoloģiju izmantošana drīzāk (21%) vai noteikti (77%) var palīdzēt mācību procesā. Vērtējot, kuros mācību priekšmetos informācijas tehnoloģiju izmantošana visbūtiskāk palīdzētu, 49% novērtē, ka gandrīz visos, 22% – matemātikā, 18% – dabaszinātnēs, 17% – svešvalodās.

Skolotāji datoru vienlīdz bieži izmanto kā personīgajām, tā darba vajadzībām (attiecīgi 81% un 82% to dara vairāk nekā 4 reizes nedēļā), internets biežāk tiek izmantots personīgajām nekā darba vajadzībām (attiecīgi 86% un 77%). Savas spējas izmantot informācijas tehnoloģijas mācību procesā pedagogi vērtē augstāk nekā skolēnu spējas – kopumā 43% pedagogu uzskata, ka viņu spējas ir augstā līmenī, par skolēniem tādu pašu vērtējumu sniedz tikai 29% skolotāju (sk. 4. attēlu). Salīdzinoši liels gan ir arī to pedagogu īpatsvars, kuri kritiski vērtē savas spējas. 45% tās novērtē kā viduvējas (53% kā viduvējas vērtē skolēnu spējas), 8% – kā zemas (13% kā zemas attiecībā uz skolēniem).



Kritisks ir pedagogu vērtējums par jauno tehnoloģiju izmantošanas iespējām skolās. Neatliekami risināmi jautājumi izglītības sistēmā ir informācijas tehnoloģiju pieejamība skolās (tā uzskata 71% pedagogu) un skolu materiāli tehniskais nodrošinājums (69%). Skolotāju iespējas izmantot informācijas tehnoloģijas mācību procesā savā skolā kā pietiekamas vērtē 56%, kā nepietiekamas – 43%, kā galvenos iemeslus minot faktus, ka skolā nav pietiekami pieejams dators un citas

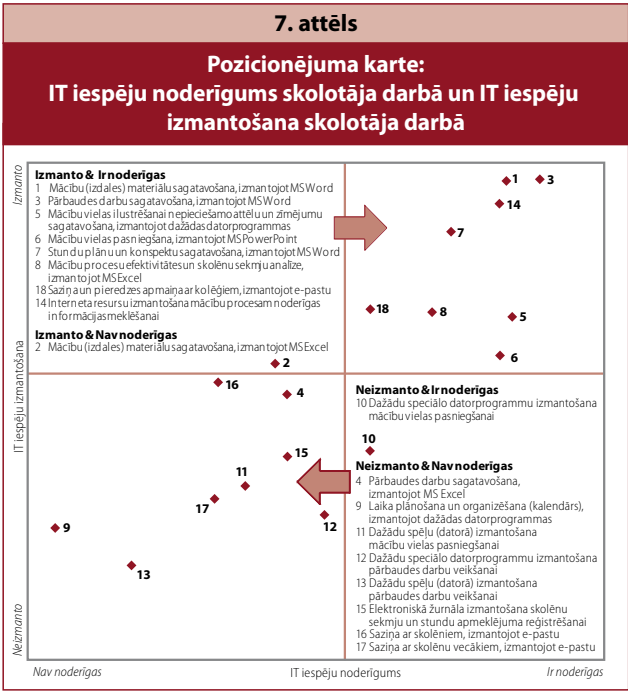
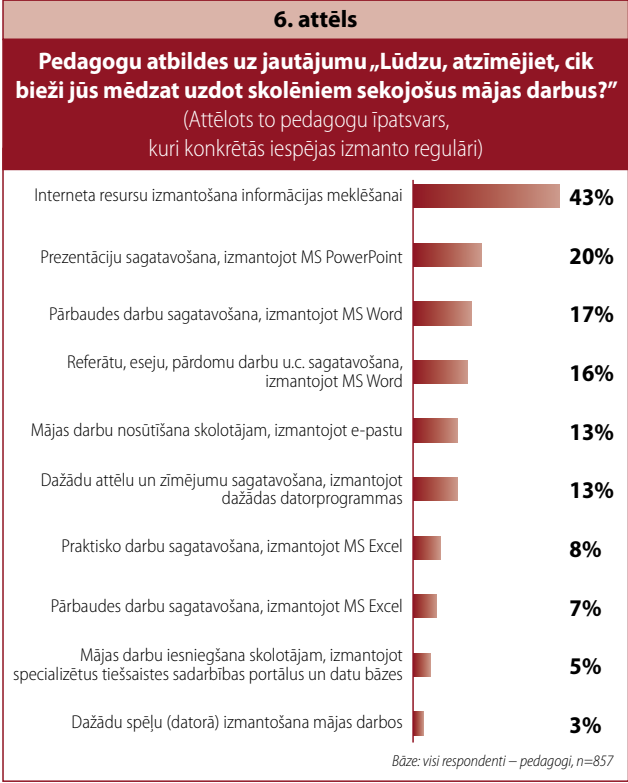
informācijas tehnoloģijas vai arī tās ir novecojušas. Identificējot faktorus, kas visvairāk ietekmē nepietiekamu informācijas tehnoloģiju izmantošanu skolēnu mācību procesā, pedagogi visbiežāk norāda uz nepietiekamu datoru skaitu skolās (38%), skolotāju laika trūkumu (34%), nepietiekamām skolotāju datorprasmēm (33%), nepietiekamiem vai neapmierinošā kvalitātē pieejamiem digitālajiem mācību materiāliem (29%), kā arī nepietiekami izstrādātiem metodoloģiskajiem materiāliem par datortehnoloģiju izmantošanas iespējām mācību procesā – 27% (sk. 5. attēlu).



Lai arī jauno tehnoloģiju izmantošanas iespējas tiek vērtētas drīzāk kā ierobežotas, tomēr 30% pedagogu apgalvo, ka regulāri izmanto digitālos mācību materiālus, 44% – reizēm izmanto. Vērtējot detalizētāk mediju izmantošanu, piemēram, mājasdarbu uzdošanas aspektā, novērojams, ka izteikti regulāri izmantots resurss ir tikai interneta izmantošana informācijas meklēšanai, turpretī dažādus citu veidu medijus – prezentāciju gatavošana, pārbaudes darbu sagatavošana MS Word formātā, vizuālo datorprogrammu, spēļu izmantošana un dažādu tiešsaistes sadarbības portālu izmantošana saziņā ar skolēniem – regulāri izmanto ne vairāk kā viena piektā daļa pedagogu (sk. 6. attēlu).

Interesants ir pedagogu vērtējums par to, kuras no daudzveidīgajām jauno tehnoloģiju sniegtajām iespējām viņi uzskata par noderīgām vai nenerīgām mācību procesā. Pozicionējuma kartē (sk. 7. attēlu) redzams dažādu iespēju izvietojums divās skalās – izmantošanas skala (cik bieži skolotāji izmanto konkrētās iespējas) un noderīguma skala

(pedagogu vērtējums par to, cik lielā mērā katra iespēja var noderēt viņu darbā). Kopumā novērojams, ka tās iespējas, ko pedagogi vērtē kā noderīgas, arī tiek aktīvi izmantotas, turpretī tās, ko uzskata par nenerīgām, netiek izmantotas, bet kā noderīgas vērtētas visbiežāk tās jauno mediju formas, kas paredz vienpusēju komunikāciju, pasīvu informācijas ieguvu un patēriņu, turpretī kā nenerīgas biežāk vērtētas aktīvās jauno tehnoloģiju izmantošanas formas, tostarp virtuālā komunikācija ar skolēniem un viņu vecākiem.



Kvantitatīvo pētījumu datu rezultātus apliecina arī padziļinātie, kvalitatīvie pētījumi, piemēram, 2010. gadā veiktais etnogrāfiskais pētījums trīs Latvijas skolās (Jaunpiebalgas vidusskolā, Rīgas Franču licejā un Ventspils 1. ģimnāzijā, kuras ir tehnoloģiski labi aprīkotas un kurās ir pieredze jauno tehnoloģiju izmantošanā mācību procesā). Veicot novērojumus šajās skolās, kā arī intervējot skolotājus un skolēnus tajās, pētnieki identificē vairākus būtiskus secinājumus par jauno mediju „ienākšanu” skolās Latvijā.

Tehnoloģijas tiek izmantotas galvenokārt tikai demonstrēšanai, bet izteikti reti skolēnu iesaistīšanai un līdzdalībai vai virtuālai komunikācijai.

Visbiežāk mācību stundās tiek izmantots dators un projektor, nereti arī CD, DVD atskaņotāji un televizori, turpretī interaktīvās tāfeles vēl aizvien tiek izmantotas salīdzinoši reti un nav pilnībā noslogotas.

Interaktīvās tāfeles skolās visbiežāk izmanto kā projektorus. Pirmkārt, tas saistīts ar interaktīvai tāfeli paredzēto digitālo mācību materiālu trūkumu. Otrkārt, katrā skolā ir tikai viena vai dažas interaktīvās tāfeles, un, lai tās izmantotu, skolotājiem jāmainās ar kabinetiem. Šķēršļus interaktīvo tāfeļu izmantošanā rada arī tas, ka dažādu piegādātāju tāfeles ir savstarpēji nesavietojamas.

Tehnoloģijas ir vienlīdz pieejamas gan skolotājiem, gan skolēniem. Mācību nolūkiem skolēniem ir pieejami datori skolu bibliotēkās, datorklasēs, kā arī mācību kabinetos.

Skolotāji un skolēni vēlas gan digitālus, gan drukātus mācību materiālus. Lai arī skolotāji labprāt biežāk strādātu ar digitālajiem mācību materiāliem, vienlaikus tomēr arī norāda, ka ideālā variantā skolotājam būtu pieejami gan digitālie, gan drukātie mācību materiāli. Arī skolēnu uzskati šajā jautājumā ir līdzīgi, un viņi norāda, ka labprāt izmanto iespēju saņemt digitālos mācību materiālus, tomēr mācības atvieglo, ja priekšmetā ir pieejama arī grāmata un drukāti darba uzdevumi.

Dalīšanās ar digitālajiem mācību materiāliem nav izplatīta – skolotāji labprāt savstarpēji dalās ar dažādiem internetā atrastiem mācību materiāliem, kā arī mūzikas un video ierakstiem, tomēr nelabprāt ar pašu veidotiem mācību materiāliem.

Liela problēma ir skolās pieejamo tehnoloģiju nolietojums un novecošanās. Visu trīs pētījumā iekļauto skolu vadība atzīst, ka datoru stāvoklis ir kritisks, jo pieejamie datori bieži vien ir 10 un vairāk gadu veci.

Vecāku sapulces un individuālas pārrunas ir efektīvākas par e-klasi. Skolotāju pieredze liecina, ka e-klase vecāku iesaistīšanos skolas dzīvē diemžēl neveicina – tie vecāki, kuru aktīvāka iesaistīšanās skolas dzīvē un sekošana līdzi bērnu sekmēm būtu izteikti vēlama, parasti e-klasi nelieto, savukārt vecāki, kuru bērniem sekmes un uzvedība ir

priekšzīmīga, ir aktīvākie e-klases lietotāji. Līdz ar to saziņai ar vecākiem vispiemērotākie vēl aizvien ir tradicionālie komunikācijas veidi – vecāku sapulces, vecāku padomes, vecāku dienas, individuālas pārrunas ar vecākiem.

Monotona tehnoloģiju izmantošana ir garlaicīga. Lai arī kopumā skolēni tehnoloģiju izmantošanu skolā vērtē pozitīvi, tomēr arī norāda, ka tehnoloģiju izmantošana stundās var kļūt par garlaicīgu rutīnu, ja katru stundu jāvēro skolotāju gatavotās prezentācijas vai jārisina uzdevumi interaktīvajā tāfelē.

Faktu, ka pedagogu zināšanas un prasmes jauno tehnoloģiju izmantošanā pagaidām nav atbilstošā līmenī, lai pilnvērtīgi izmantotu jaunos medijus mācību procesā, apliecina arī pašu skolotāju pašnovērtējumi par savām uzlabojamajām prasmēm un kompetencēm – vēlmi uzlabot tieši informācijas tehnoloģiju prasmes izsaka kopumā 53% pedagogu (visbiežāk – 73% gadījumu – pedagogi min, ka vēlas uzlabot svešvalodu prasmi, kas arī savā ziņā daļēji saistāms ar IT izmantošanu, jo liela daļa virtuālajā vidē pieejamās informācijas ir svešvalodās).

▣ Ieguvumi, riski un barjeras jauno tehnoloģiju izmantošanā mācību procesā

Jau iepriekš minētajā etnogrāfiskajā pētījumā apkopotī arī galvenie skolotāju un skolēnu minētie argumenti un viedokļi par ieguvumiem, riskiem un barjerām jauno teh-

noloģiju izmantošanā mācību procesā skolās. Visbiežāk minētais ieguvums no tehnoloģiju integrēšanas mācībās ir tas, ka tehnoloģijas padara stundas interesantākas un īpašākas, līdz ar to ļauj vieglāk iegaumēt mācību vielu, kā arī motivē skolēnus mācībām. Tehnoloģijas palīdz ilustrēt mācību saturu un piedāvā ieskatīties laikā un telpā, ko skolotājam klasē grūti „uzburt”, piemēram, aizvēsture, jūras dzīles, vulkāna izvirdums, dialekti u. c. Vairāki piemēri liecina, ka tehnoloģiju izmantošana spēj mainīt pat skolēnu attieksmi pret mācību priekšmetu. Šāda sakarība gan vairāk novērojama jaunākajās klasēs, vidusskolēnu attieksmi pret mācību priekšmetu tehnoloģijas ietekmē mazāk. Tehnoloģijas palīdz attīstīt skolēnos prasmi strādāt ar informāciju – sameklēt, apkopot, noformēt, prezentēt. Skolotāji norāda arī, ka tehnoloģiju izmantošana paver jaunas iespējas skolotāju un skolēnu attiecībās un padara viņus līdzvērtīgākus, jo dod iespēju skolēniem mācīt skolotājiem lietas, ko viņi zina labāk.

Līdzšinējā praksē tehnoloģiju izmantošanā mācību stundās skolotāji saskata arī negatīvus aspektus. Viens no galvenajiem jauno tehnoloģiju trūkumiem, kā norāda skolas vadība un skolotāji, ir pasīvā pieeja mācīšanai. Pretēji teorētiskiem apsvērumiem, ka tehnoloģijas vairo interaktivitāti, skolās Latvijā tehnoloģiju izmantošana vairāk vērsta uz vērošanu un klausīšanos, nevis aktīvu piedalīšanos un līdzdalību. Tehnoloģiju izmantošana mazina skolēnu aktīvu dalību stundās, padarot skolēnus par mācību satura patērē-

Ieguvumi	Skolotāju viedoklis
Interesanti, atšķirīgi, motivējoši	„Viņiem ļoti patīk iet pie interaktīvās tāfeles, it īpaši mazajiem, tāpēc viņi ir daudz ieinteresētāki stundās.” „Tehnoloģiju izmantošana padara mācību stundas interesantākas un citādākas. Vieglāk iegaumēt mācīto vielu, jo šīs stundas atšķiras no citām.” „Tehnoloģijas dod iespēju dažādot pieeju priekšmetam. Piemēram, vidusskolā tiem, kam nepatīk matemātika, tiek izmantota interaktīvā tāfele īpašā veidā. Tā skolēnu grupa, kam matemātika padodas, vairāk risina dažādus uzdevumus.” „Tehnoloģiju izmantošana palīdz skolotājiem notvert skolēnu uzmanību.”
Attīsta IT lietošanas, informācijas meklēšanas, noformēšanas un prezentēšanas prasmes	„Tehnoloģijas attīsta prasmes – kā atrast informāciju, kā noformēt savus darbus, kā pasniegt sevi.” „Noformēt un prezentēt – tas viņiem būs jāmāk, un skolā to viņi iemācās.”
Vizuāls palīg līdzeklis	„Tehnoloģijas ļoti labi izmanto vizuālo atmiņu. Tehnoloģijas sniedz priekšrocības svešvalodu apguvē, jo te svarīgi stimulēt skolēnu vizuālo atmiņu. Lielā daļā priekšmetu mācīšana vērsta galvenokārt uz dzirdes atmiņas trenēšanu, taču ir priekšmeti, kuros vizuālā uztvere ir tikpat būtiska.” „Tehnoloģijas var atvieglināt mācīšanu un mācīšanos. Daudziem bērniem ir redzes atmiņa, un vizualizācija palīdz uztvert un iegaumēt.”
Dod globalitātes sajūtas	„Tehnoloģijas ienes klasē reālo dzīvi – ļauj klausīties dažādas izloksnes, izrunas, valodas – tas ir tieši svešvalodu kontekstā.”
Palīgs materiālu sagatavošanā	„Internetā var meklēt un atrast daudzus labus mācību materiālus.”
Laika ekonomija	„Tehnoloģijas ļauj ieeekonomēt laiku mācību stundā, līdz ar to vairāk laika paliek sarunām, diskusijām, paskaidrošanai.”
Veido skolotāju un skolēnu attiecības	„Bērniem ļoti patīk kaut ko pamācīt skolotājiem. Tas uzlabo mūsu attiecības.” „Skolēni visu laiku palīdz skolotājiem – gan izveidot mājaslapas, gan gatavot prezentācijas. Esmu ļoti daudz palīdzības prasījusi skolēniem IT jautājumos, un man neviens nekad nav atteicis. Citas lietas ir tik sarežģītas, un mēs tās neesam mācījušies, bet puīši parāda.”

Riski	Skolotāju un skolēnu viedoklis
Pasīva pieeja	„Prezentācija ir pasīvs pasniegšanas veids no uztveršanas viedokļa. Skolotājs ar savu prezentāciju var pārņemt frontālu pieeju – es rādu, jūs skatāties, un prezentē, rāda krāsainas bildes un smukus uzrakstus, bet tas ir pasīvs mācīšanās veids. Tā ir pieeja, kurā var iekrist.” „Reizēm skolotājs pārāk aizraujas ar tehnoloģijām: esmu uztaisījis foršu prezentāciju, man ir 40 forši slaidi, un stundā ir 40 minūtes.”
Izklaide, nevis darbs	„Ir viegli stāvēt priekšā ar bildītēm. Bērni saka – skolotāj, paskatāmies vēl! Jo tad būs mazāk jādara. Ir ļoti jādoma, kam, kāpēc un kā mēs katru lietu izmantojam.” „Skolēniem patīk, un viņi prasa, lai parāda to filmiņu vēl, jo patiesībā viņi grib atpūsties, nevis strādāt.” „Kad matemātikā sāka lietot interaktīvo tāfeli, man domas vairāk gāja uz to, kā viņa tur interesanti darbojas, nevis uz stundas saturu. Pēc kāda laika es pieradu pie interaktīvās tāfeles, un man tā patīk.” (Skolēns)
Kāpināts mācību temps	„Tehnoloģiju izmantošana kāpina mācību stundas tempu.” „Mūsdienās bērni strādā daudz lēnāk nekā agrāk. Viņi ikdienā sastopas ar tādu informācijas apjomu, bet vēl nav spējīgi izfiltrēt un atšķirt būtisko no nebūtiskā.”
Nevar būt vienīgais mācību līdzeklis	„Visefektīvāk ir mainīt dažādus pasniegšanas veidus un līdzekļus, jo tas pievērs skolēnu uzmanību.”
Negatīva ietekme uz redzi	„Arī redzi tomēr visas šīs tehnoloģijas ļoti bojā – baltā ekrāna virsma, kas atstaro gaismu tieši virsū skolēniem. Var just, ka skolēniem nogurst acis.”
Aizēno citu prasmju attīstīšanu	„Kādas spējas tad datori var attīstīt – sameklēt, atrast, salikt kopā. Bet tas nepalīdz iemācīties domāt. Otrs – tas nepalīdz iemācīties runāt, paust savu nostāju plānveidīgi un argumentēti.” „Tehnoloģijas attīsta prasmes, kā atrast informāciju, kā noformēt darbus, bet kādas kļūst šīs prasmes, tiklīdz tehnoloģijas nav pieejamas?”

Barjeras	Skolotāju viedoklis
Tehnikas nepietiekamība	„Tehnikas trūkums attiecināms galvenokārt uz skolotājiem. Datoru trūkums skolēniem – tas nevar būt šķērslis tehnoloģiju izmantošanai mācībās, jo ir daudz citu iespēju izmantot datorus – skolā, bibliotēkā, pie draugiem, kaimiņiem.”
Digitālo mācību materiālu trūkums	„Digitālo materiālu sagatavošana prasa vairāk laika nekā stundu vadīšana.” „Ļoti noderētu digitālas mācību materiālu sagataves, piemēram, video un audio materiāli.” „Pirmajā pusgadā bija digitāli pieejams gatavs mācību materiāls, un es izmantoju interaktīvo tāfeli gandrīz katru stundu. Otrajam pusgamam šādu materiālu nav, un es izmantošu interaktīvo tāfeli daudz retāk, jo sagatavot stundas pašai prasīs lielu laika ieguldījumu.” „Tā ir lielākā problēma valstī, ka skolotājiem nav pieejami digitālie materiāli ne interaktīvai tāfeli, ne kaut vai prezentācijas.” „Mums ir ļoti mazs tirgus, tāpēc ražotājiem nepieciešams valsts atbalsts digitālo mācību materiālu izstrādāšanā.”
Piemērotu apmācību trūkums	„Būtu ļoti noderīgi, ja kāds parādītu, kā izmantot, piemēram, interaktīvo tāfeli konkrētā mācību priekšmetā – kādas iespējas tā piedāvā, kādus izmantošanas veidus.” „Mums bija divas praktiskas nodarbības pedagoģiskās sēdes laikā par interaktīvo tāfeli, bet tas nebija efektīvi, jo katram priekšmetam tomēr ir sava specifika.” „Lielvārda pārstāvis mūs vispārīgi iepazīstināja ar interaktīvās tāfeles darbību, taču turpmāka, padziļināta apmācība ir katra skolotāja personīga lieta.” „Mēs mēģinājām dalīties pieredzē ar skolotājiem no citām skolām par interaktīvās tāfeles izmantošanu, bet izrādījās, ka cits citam nevaram pastāstīt par tehnoloģiskajām iespējām, jo katrs izmanto citādu interaktīvo tāfeli.”

tājiem, nevis veidotājiem. Tāpat skolotāji arī norāda, ka tehnoloģijām bieži vien ir vairāk izklaidējoša, nevis uz mācībām kā darbu vērsta loma – skolēni labprātāk skatās video vai attēlus, nekā veic uzdevumus.

Par būtiskāko barjeru plašākai un pilnvērtīgākai jauno mediju lietojuma nodrošināšanai mācību procesā skolu pārstāvji atzīst tehnikas nepietiekamību. Lielākais pieprasījums skolās ir pēc video projektoriem un datoriem. Skolām noderētu arī papildu programmatūra, jo visbiežāk skolu programmatūru aprikojums neietver jaunākās programmas. Šķēršļus jauno tehnoloģiju izmantošanā rada arī digitālo mācību materiālu trūkums. Lai arī lielākā daļa skolotāju ir apguvuši datorprasmes un iepazinušies arī ar cita veida jauno mediju aprikojuma lietošanu, viņi labprāt apgūtu prasmes, kā izmantot tehnoloģijas tieši mācību procesā.

▣ Secinājumi

Līdz šim veiktie empīriskie pētījumi par jauno tehnoloģiju lietojuma prasmēm un praksēm skolās Latvijā ļauj secināt, ka kopumā sabiedrības un arī tieši iesaistīto mērķa grupu – skolēnu, skolotāju un vecāku – attieksme ir pozitīva, tajā pašā laikā piesardzīga, ja tiek runāts par konkrētiem izglītības aspektiem, piemēram, mācību materiālu digitalizāciju vai informācijas tehnoloģiju apmācību sākumskolas klasēs, kas norāda uz nepieciešamību plašāk skaidrot un analizēt ar jauno mediju ieviešanu skolās saistītos jautājumus ne tikai profesionālā lokā, bet arī sabiedrībā kopumā.

Jauno tehnoloģiju izmantošanas barjeras lielākoties nav saistītas ar to pieejamību – absolūtais vairākums skolo-tāju novērtē, ka tehnoloģijas viņiem ir pieejamas gan perso-nīgām, gan darba vajadzībām, tomēr izmantošanu ierobežo

pieejamo tehnoloģiju novecošanās un nepietiekamā apjomā nodrošināta tehnika skolās (par maz datoru, projektoru, interaktīvo tāfeļu u. c.). Tāpat būtisks šķērslis ir pedagogu prasmes – lai gan vispārīgos novērtējumos tās tiek vērtētas kā augstas un labas, tomēr, detalizēti analizējot, novērojams, ka visbiežāk pedagogi informācijas tehnoloģiju iespējas izmanto tikai pamatlīmenī. Informācijas tehnoloģiju izmantošanai skolās visbiežāk raksturīga vienvirziena komunikācija, kad tehnoloģijas tiek izmantotas demonstrēšanai, nevis iesaistīšanai, satura kopradīšanai un līdzdarbībai.

Jauno tehnoloģiju izmantošanā mācību procesā tiek saskatītas gan pozitīvās, gan negatīvās izpausmes, tomēr nenoliedzams ir tas, ka jauno mediju vides attīstība rada nepieciešamību un pieprasījumu izglītības sistēmai rast risinājumus, kā samazināt riskus un optimizēt ieguvumus, tāpēc jauno mediju un tehnoloģiju apguve un integrācija mācību procesā Latvijā patlaban uzskatāma drīzāk par būtisku izaiicinājumu un mērķi, nevis jau pabeigtu procesu.

▣ Izmantotā literatūra

- 1) Dynarski, M., Agodini, R., Heavyside, S., Novak, T., Carey, N., Campuzano, L., et al. (2007). *Effectiveness Of Reading And Mathematics Software Products: Findings From The First Student Cohort*. Washington, DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Science.
- 2) *Sākumskolas mācību saturs, metodes un vide: kvantitatīvā un kvalitatīvā pētījuma rezultātu ziņojums*. Pētījums veikts pēc izdevniecības „Lielvārds” pasūtījuma konferences „Iespēju tilts izglītībai sākumskolā” realizācijas ietvaros. Rīga, 2011. Pētījums pieejams: <http://saki.lv/viedokli/611-skumskola>
- 3) *Inovatīvas skolu sistēmas struktūras īstenošanas izaicinājumi un iespējas*. SIA „Microsoft Latvija”, Stratēģiskās analīzes komisija, SIA „Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija”. Rīga, 2010. Pieejams: <http://www.saki.lv/viedokli/487-ptjum-analiz-21-gadsimta-izaicinajumus-skols-un-izgltb>
- 4) *Interneta lietotāju skaits turpina pieaugt*. „TNS Latvia” publikācija 25.05.2011. Pieejams: <http://www.tns.lv/?lang=lv&fullarticle=true&category=showuid&id=3479>
- 5) *Pētījums par IT izmantošanu apmācības procesā vispārīgajās skolās*. SIA „Microsoft Latvija”, SIA „Fieldex”. Rīga, 2009.
- 6) Džons Kolliks (John Collick). (2011). *Tehnoloģijas un izglītība 21. gadsimtā – iespējas un izaicinājumi*. (21st Century Technology and Education – the Opportunities and Challenges) Prezentācija konference „Iespēju tilts izglītībai sākumskolā”. Valmiera. Prezentācija pieejama: <http://iespejutilts.lv/Aktualitates/Konferences-prezentacijas> (pdf), <http://iespejutilts.lv/Aktualitates/Konferences-video> (video).
- 7) *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*. Pieejama: http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf
- 8) *The North American Council for Online Learning and the Partnership for 21st Century Skills*. (2006), Virtual Schools And 21st Century Skills. Pieejams: <http://www.p21.org/documents/VSand21stCenturySkillsFINALPaper.pdf>
- 9) CEO Forum on Education and Technology. (2001) *The CEO Forum School Technology and Readiness Report: Key Building Blocks for Student Achievement in the 21st Century*. Pieejams: <http://www.ceoforum.org/downloads/report4.pdf>

- 10) Enemark Stig. (2009) *Surveying Education : Facing The Challenges Of The Future*. Pieejams: http://www.fig.net/commission2/vienna_2009_proc/papers/opening_enemark.pdf
- 11) Anderson, Jonathan. (2009). *The Role Of ICT In Teaching And Learning: Past, Present And Future Perfect*. Pieejams: <http://www.unescobkk.org/education/apeid/apeid-international-conference/13-th-apeid-international-conference/speakers-and-speeches/jonathan-anderson/the-role-of-ict-in-teaching-and-learning-past-present-and-future-perfect/>
- 12) Serbrenia J. Sims, Ronald R. Sims. (2004). *Managing School System Change: Charting A Course For Renewal*. Information Age Publishing.
- 13) *Pētījums par IT izmantošanu apmācības procesā vispārīgajās skolās*. SIA „Microsoft Latvija”, SIA „Fieldex”. Rīga, 2009.
- 14) Diskusijas „Konkurētspējīgi pedagogi = konkurētspējīga izglītība” Izglītības un zinātnes ministrijas īstenotā ESF projekta „Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” (vienošanās Nr. 2009/0196//1DP/1.2.2.1.5/09/IPIA/VIAA/001) ietvaros. Diskusiju noslēguma ziņojums. Izglītības un zinātnes ministrija, SIA „Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija”. Rīga, 2010.
- 15) *Pētījums par IT izmantošanu apmācības procesā vispārīgajās skolās*. SIA „Microsoft Latvija”, SIA „Fieldex”. Rīga, 2009.
- 16) *Inovatīvas skolu sistēmas struktūras īstenošanas izaicinājumi un iespējas*. SIA „Microsoft Latvija”, Stratēģiskās analīzes komisija, SIA „Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija”. Rīga, 2010. Pieejams: <http://www.saki.lv/viedokli/487-ptjum-analiz-21-gadsimta-izaicinajumus-skols-un-izgltb>
- 17) Diskusijas „Konkurētspējīgi pedagogi = konkurētspējīga izglītība” Izglītības un zinātnes ministrijas īstenotā ESF projekta „Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” (vienošanās Nr. 2009/0196//1DP/1.2.2.1.5/09/IPIA/VIAA/001) ietvaros. Diskusiju noslēguma ziņojums. Izglītības un zinātnes ministrija, SIA „Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija”. Rīga, 2010.

▣ Summary

All over the world the number of students using possibilities given by new technologies and new media is increasing constantly and rather rapidly. Information services and products are adapted for individual necessities and preferences, including the learning process. The challenge and main task of the 21st century education is to create approaches that are involving and interesting, easily adaptable and in line with youth out-of-school life. Although the subject of media pedagogy has been discussed actively among professionals, extensive and comprehensive empiric research has not been carried out in Latvia up to now. This article summarizes the most relevant data of studies on media usage skills and practice in the target groups of pupils and teachers, focusing mainly on information technologies because new media as education tool practically has not been empirically studied so far.

Skolēnu un skolotāju tehnoloģiju lietošanas paradumi

Latvijas bērnu attieksme pret elektroniskajām grāmatām un to lasīšanas paradumi



Asoc. prof. Ilva Skulte,
RSU Komunikācijas fakultāte

Elektronisko mediju attīstība likusi un joprojām liek bažīties par grāmatas un lasīšanas likteni mūsdienu sabiedrībā. Bērnu kā nākotnes paaudžu interese par modernajām tehnoloģijām tiek

skatīta kā drauds tradicionālajām kultūras vērtībām un lasīšanas praksei. Tas, vai lasīšana kā drukātās grāmatas lietošana ir vai nav apdraudēta prakse, lielā mērā atkarīgs nevis no elektronisko mediju tehnoloģiskās pilnveides un piedāvājuma dažādošanās un daudzveidības, bet gan no medija sociokulturālā akcepta un interpretācijas plašākā sabiedrībā. Elektroniskā grāmata ir rakstu zīmēs kodēts verbāls teksts, un no lasītāju, it īpaši bērnu kā nākotnes lasītāju, izpratnes un attieksmes pret to, ko un kā, kur un kādiem mērķiem viņi lasa, atkarīga gan tās konceptuālā uztvere un vieta mediju spektrā, gan tās popularitāte un – hipotētiski – drukātās grāmatas liktenis.

Šajā rakstā, uzskatot, ka e-grāmata ir jauns, no drukātās grāmatas principiāli atšķirīgs medijs, pētīta Latvijas bērnu pašreizējā pieredze e-grāmatu lietošanā – e-grāmatu un lasīšanas ierīču izplatība, lietošanas paradumi un attieksme pret e-grāmatu bērnu auditorijā.

Atslēgvārdi:

e-grāmata, bērni, lasīšana, attieksme, paradumi.

▣ Ievads

Pēdējo gadu laikā pasaules grāmatu tirgos arvien pieaugoša progresijā ievēribu un pircējus gūst dažādos elektroniskos formātos lasāmā grāmata. Neraugoties uz to, ka e-grāmata nav izrādījusies tik veiksmīga, kā to prognozējuši mediju teorētiķi pagājušajā gadu desmitā, lielākā daļa izdevēju joprojām ir skeptiski par e-grāmatu pienesuma procentu viņu peļņā (Warren, 2010: 38), un daudzi lasītāji joprojām noraida lasīša-

nu no ekrāna gan psihofizioloģisku pieradumu, gan ikdienas ieradumu (rutīnas) un kultūrā balstītu aizspriedumu dēļ, elektroniskās grāmatas laukā notiek nemitīga kustība, lai neteiktu, ka attīstība, nepārtraukti mainot un uzlabojot tehnoloģiskās iespējas, pilnveidojot un dažādojot produktus – kā e-lasīšanas ierīces un programmas, tā arī pašas e-grāmatas –, kas arī pakāpeniski kļūst lētākas un līdz ar to pieejamākas plašam cilvēku lokam. Elektroniskās grāmatas zināmās, bet īsti vēl neizmantotās priekšrocības – avotu daudzums nelielā, pārņēšamā ierīcē, iespēja mijiedarboties ar tekstiem, iespēja sameklēt vajadzīgo informāciju vai teksta vienību apjomīgās bibliotēkās u.tml. – varētu būt pievilcīgas mūsdienu dinamiskajam, fleksiblajam cilvēkam. Līdzās grāmatai – pārbaudītam un ērtam formātam – tā sauktā e-grāmata kā principiāli jauns medijs piedāvā jaunus (literāros) žanrus un komunikācijas veidus. Lai arī Rietumu kultūra tradicionāli balstījies uz drukāto grāmatu kā galveno informācijas un zināšanu nesēju, mediju tehnoloģiju attīstības ietekmē šī loma kardināli mainījies un ekskluzivitāte mazinājusies jau visu gadsimtu. Kaut gan drukātā grāmata kā ērts un iecienīts verbāls komunikācijas medijs turpina būt par vienu no strukturējošajiem elementiem esošajam kultūras modelim un elektroniskā grāmata patlaban vairāk imitē drukāto grāmatu elektronisko tīklu jaunatklātajos plašumos, tās attīstība varētu pierādīt, ka tas ir principiāli cits un jauns medijs, kas liks ikvienam pārvērtēt savas tradīcijas, normas, vērtības un kodus, ar kuru palīdzību viņš ir iesaistīts kultūrā, t. i., izvērtēt savu attieksmi pret jauno mediju ar tā priekšrocībām un trūkumiem, radītajām izmaiņām, neizbēgamajiem zaudējumiem un piedāvātajām iespējām.

Bērni ir sabiedrības daļa, kas ir visatvērtākā jaunā (ne vien tehnoloģiju, bet arī kultūras nozīmē) apgūšanai (Mead, 1972; 107), izzinošiem eksperimentiem un multimodālai lasīšanai, lietojot daudzveidīgu kompleksu kodu, ne vien alfabētu (Skulte: 2007). Tomēr viņu izvēles iespējas ierobežo pieaugušie, kā pieejas – materiāli tehniskās bāzes –, tā paradumu, normu un vērtību regulācijas nozīmē.

▣ Grāmata, e-grāmata un sabiedrība. Būt vai nebūt?

E-grāmata dažādos avotos definēta dažādi – no pieejām, kurās tā tiek uzskatīta par drukātas grāmatas elektronisko dublikātu, kas lasāms ar datora vai īpašas elektroniskas ierīces palīdzību (*Oxford Dictionaries, 2010*), līdz mūsdienīgākām pieejām, kur e-grāmata iegūst pastāvīgu verbālu tekstu, attēlu, audiovizuālu materiālu reprezentācijas medija statusu, ņemot vērā to daudzveidīgo tehnoloģisko un tirgus piedāvājuma attīstību, kas pēdējo gadu laikā rosina diskusiju un pētījumus (*Warren, 2010*). Par e-grāmatas pirmsākumiem uzskata Gūtenberga projektu 1971. gadā, vēlāk tās attīstību stimulēja CD-ROM tehnoloģijas un interneta komunikācija – hiperteksti (*Warren, 2009; 2010*). Publiskajā diskursā e-grāmata nereti tiek uzlūkota kā konkurents drukātajai grāmatai. Tomēr jaunu mediju akceptēšana sabiedrībā ne vienmēr nozīmē veco norietu, šis process ir daudz sarežģītāks.

Mediju, kultūras un sabiedrības mijiedarbes pētnieks Valters Dž. Ongs (*Ong, 1973*) apgalvo, ka jauni mediji neliek izzust vecajiem, līdzīgiem mērķiem lietotajiem medijiem, bet izmaina un visbiežāk bagātina to lietošanas pieredzi, vienlaikus ļaujot pieredzēt pavisam citas mediju lietošanas prakses kā autora, tā lasītāju pozīcijā. Tā, piemēram, runāto valodu neaizstāj raksta izgudrojums, tas ļauj pieredzēt pavisam citādu valodas lietojumu, kas saistīta ar redzes lietojumu, teksta radīšanas un uztveres situāciju nodalījumu un citādām telpas un vietas izmantojuma struktūrām – lineartāti un secīgumu –, kā arī akcentē sintakses nozīmi teksta konstrukcijā. No šejienes izriet jaunā medija – rakstības – ietekme uz veco – runu. V. Ongs min Aristoteļa „Retoriku” kā piemēru, kur saskaņā ar rakstītu tekstu tiek reformēta runāšana: „runas pēc tam skan literāri, turklāt „literāri” [...] nozīmē – sastāvēt no burtiem” (*Ong, 1973*). Turklāt vēstījuma apjoma, sistemātiskuma, struktūras un atmiņas dēļ, pateicoties tikai rakstībai, šāda runas reforma bijusi iespējama, savukārt rakstība un vēlāk pat druka saglabā atsevišķas runai tipiskas komunikācijas formas, kuras skaidrojamas kā savas vecās mediju pieredzes (vajadzību un apmierinājuma formu, rutīnu, paradumu un gaidu) pārlikšana uz jauno mediju lietojumu. Līdzīgi analizēta arī drukas ienākšana (Rietumu) kultūrā, kas ļāva rakstītajiem resursiem piekļūt lielām cilvēku masām, padarot analfabētismu par marginālu parādību. No vienas puses, rakstītais top pieejamāks, daudzi vienlaikus tiek uzrunāti ar vienu un to pašu vēstījumu un var „navigēt” plašajos sistēmiski (rindkopas, atkāpes, nodaļas utt.) veidotajos tekstos, no otras puses, druka pastiprina arī individualizāciju (katrs savas grāmatas lasītājs) un mobilitāti (drukāta grāmata kļūst mazāka un vieglāka – līdzī paņema-ma) grāmatas kā (drukātas) verbālās komunikācijas lietoju-

mā (*Perault, Crummett, 2009*). No šādiem pārspriedumiem izriet arī atziņas par drukas iespaidu ne tikai uz rakstību, bet arī uz runu, savukārt šādi mediētas verbālās komunikācijas pieredze joprojām profilē drukātā teksta attīstību, paturot, piemēram, orālās komunikācijas īpatnības fonā (iepriekš kultūrā un izziņā valdošajam raksta kodam), lai ļautu tām atkal spīlgti izpausties elektroniskās komunikācijas laikmetā (*Ong, 1973; McLuhan, 1994 [1964]*).

Šāda perspektīva relativizē vulgāri izprastas tehnoloģiskā determinisma likumības, tomēr neatceļ skepsi un bažas par kognitīvo modeļu un kultūras formu, kas saistītas ar drukāto grāmatu, likteni (*Bikerts, 1994*). Akceptējot cilvēku kā aktīvu mediju attīstības aģentu, kura vēlmes un vajadzības tiek mērķtiecīgi apmierinātas un sociāli ekonomiskā, politiskā un kultūras situācija mainās tehnoloģiju inovācijas procesā (*Williams, 1990 [1975]; Miller, 2011*), tomēr jāņem vērā, ka, izdarot apzinātas izmaiņas, ne visas konsekvences var tikt apzinātas, un ne visi sabiedrības locekļi ir vienprātīgi aktīvi un atbalstoši. E. Rodžersa inovāciju difūzijas teorija iezīmē klasisko pieeju jaunu tehnoloģiju apgūšanā S veida liknē: vispirms tehnoloģijas apgūst inovatori (2,5%), tad agrīnie lietotāji (14%), agrīnais vairākums (34%), vēlīnais vairākums (34%), visbeidzot – atpalicēji (16%), kas mūsdienu norīšu skaidrojumam būtu jālieto kritiski, vairāk attiecinot uz specifiskām inovācijām, programmām, nevis medijiem kā tādiem (*Livingstone, 2002*).

E-grāmatas specifika un apgūšana (vispirms jau akceptēšana vai noraidījums) mūsdienu sabiedrībā jāskata saistītē ar mūsdienu digitālās kultūras attīstības tendencēm vispār. Skaidrs, ka novērojamās parādības nav viendabīgas. E-grāmatas pievilcīgums lietotāju acīs un tās lietošanas paradumu izveide līdzīgi citu digitālo mediju attīstībai atkarīga no vairāku mijiedarbībā esošu elementu attīstības – pirmkārt, aparatūra, otrkārt, programmatūra, treškārt, specifiski formēts saturs jeb pašas piedāvātās grāmatas, to piedāvājuma daudzveidība un atbilstība lietotāju vajadzībām. E-grāmatas tehniskās iespējas ļauj iztēloties daudzveidīgas attīstības trajektorijas mediju konverģences apstākļos. Lai kartētu šādu iespējamu attīstību, konceptuāli jāuzskicē digitālās kultūras modelis, kura pamatā ir digitālo mediju struktūrelementi. Piemēram, britu mediju teorētiķis Vinsents Millers strukturējis savu digitālo mediju komunikācijas un kultūras aprakstu trīs daļās. Pirmā ietver tehnoloģiskos procesus, piemēram, bināro kodu, kas ļauj navigēt multimodālo dažādību, tiklotību, interaktivitāti, hipertekstualitāti un hipermedialitāti, automātiskumu un datubāzu principu informācijas izkārtojumā un meklēšanā. Otrā – īpatnas kultūras formas – konteksta nozīmi un tā trūkumu, variabilitāti, rizomas tīklojuma principus un procesu kā nepabeigtību, atvērtību, simultānitāti un transformāciju, kas saistās ar

trešo daļu – „ieniršanas” pieredzi (teleprezenci, virtualitāti, simulāciju).

Elektroniskās grāmatas izplatīšanās digitālās kultūras kontekstā tādējādi analizējama gan kā tehnoloģisko iespēju attīstība, gan kā kultūras formu izmaiņas, gan kā jauna prakse un pieredze. Šajā sakarā interesanti, kā izmainās lasīšanas process un lasītāja pieredze.

▣ Lasītājs: cilvēks un mašīna

Svarīgākais jautājums ir – kā mainās lasītāja loma, kas vispār digitālajā kultūrā ir lasītājs – aparāts, programma vai cilvēks? Kāda vieta tekstu nozīmes atkodēšanā ir lasītāja subjektivitātei, (biogrāfiskajai un kultūras) pieredzei un individuālajām prasmēm un kāda – determinētiem bioķīmiskiem un neiroloģiskiem procesiem? Kāda nozīme ir cilvēku aizspriedumiem, attieksmēm un izvēlēm? Cik lielā mērā lasīšanas kā vairāklīmeņu atkodēšanas darba „smagums” tiek pārlikts uz mašīnas – aparāta un programmas – automatizētajām darbībām, raisot šaubas par atkodēšanas dziļumu, sensitivitāti, iztēles nākotni – skepsi, kas saistīta ar novērojumiem par lasītāja – lietotāja – kompetenču veidiem un līmeņiem.

Saskaņā ar vācu mediju teorētiķi Vilemu Flusseru, mūsdienas var raksturot kā pāreju uz jaunu kultūru, ko viņš dēvē par alfanumerisko kultūru, kurā katram, lai līdzdarbotos un iesaistītos, jāapgūst jauni kodi, kas nodala jaunu izglītoto un privileģēto šķiru – tos, kas orientējas ne tikai burtos, bet arī ciparos un skaitļošanā. Tas izvirza prasību pēc jauniem izglītības modeļiem, mērķiem un satura (*Flusser, 1997*). Elementāri izglītots cilvēks, tāds, ko viduslaikos mēdza apzīmēt ar latīņu valodas vārdu „literātus”, mūsdienu tehnoloģiski piesātinātajā kultūrā ir cilvēks, kas prot uztvert un veidot multimodālus elektroniskus tekstus¹. Tehnoloģiju radītās izmaiņas aprakstāmas kā izmaiņas priekšmetos, materiālos, vidē, radītajos artefaktos, kā arī sociālas izmaiņas, t. i., no lappuses uz ekrānu – no valodas uz attēlu (*Flusser, 1997*); no vizuālās telpas uz akustisko telpu (*McLuhan, 1994 [1964], 1967*); no faktiem un stāstiem uz informāciju un komunikāciju, no pasīviem uztvērējiem uz aktīviem līdzstrādniekiem, no fiksēta un stabila uz elastīgu un plūstošu (*Flusser, 1997; Kress, 2003*); no verbāla teksta uz multimodālu (hiper)tekstu (*Kress: 2003*), no kofiguratīvas uz prefiguratīvu sabiedrību (*Mead, 1972*). Gunters Kress – viens no pirmajiem pētniekiem, kas pievērsies digitālo prasmju jaunajai paradigmai – akcentē multimedijos izplatīto tekstu multimodalitāti. Skolas uzdevums un izaicinājums ir atrast veidus un ceļus, mācību modeļus un koncepcijas, lai nepārtraukti mainīgajā vidē apgūtu daudzveidīgos artikulācijas, reprezentācijas un

interpretācijas veidus, iekļaujot katra medija specifiku, funkcionālo profilu, materiāla aspektus, kultūru, pārveidi, tulkojuma iespējas, tekstu saistījumu, veselumu un saistījumu, dizaina un mediju firmas specifiku utt. (*Kress, 2003*). Jāņem vērā, ka bērni (līdzīgi kā pieaugušie) apgūst jaunus medijus un to izmantošanas veidus praksē – izzinot un rotaļājoties refleksīvi, domājot līdzī, veidojot *habitus*². Pirmkārt, jaunie mediji un to lietojuma kultūra atšķiras tehnoloģiski – ciparu reprezentācija, modularitāte, automatizācija, variabilitāte, transkodēšana ir būtiskākās atšķirības (*Manovich, 2001*), kas mūsdienu kultūrā tiek apspēlētas arī analogi, metaforiski; otrkārt, tie saistīti ar jaunām identitātēm, jaunām telpām un struktūrām (tīkli), kas turklāt ir elastīgas (*Gee, 2004*); treškārt, jaunie lietojumi izvirza ētikas normu svarīgumu un to pārskatīšanas nozīmi, kas saistās ar jaunu praksi, piemēram, fanu literārā darbība, kolektīvā inteliģence, salīšanās, eksperimentēšana, inovācijas utt. (*Jenkins, 2006; Lankshear, Knobel, 2006*).

Lasīšana kā prakse iegūst citu veidolu, funkcijas un nozīmi. Grāmatu kultūras pētnieki Lucio Teless un Linda Harasima, atsaucoties uz brazīliešu autora L. Santaellas darbu „Navigācija kibertelpā: imersīvā spēlētāja kognitīvais profils”³, piemin trīs vēsturiski veidojušos lasīšanas veidus un lasītāja tipus, lai aprakstītu mūsdienu tā saukto aktīvo lasītāju. (*Teles, Harasim, 2009*) Pirmais tips izveidojies līdz 19. gadsimtam pirms grāmatu izdošanas industrializācijas – lasīšana pie sevis, kā klusa privāta nodarbe, iegrimstot pārdomās un vismaz domās „aizejot” no apkārtējās sabiedrības, arī izveidojusies tikai renesanses laikā un pieder pie modernitātes pieredzēm. Otro tipu, ko autori sauc par kustīgo jeb fragmentēto lasītāju, mēs pazīstam no nesenās pieredzes, tas ir urbānā laikmeta lasītājs (19.–20. gadsimts), kas spēj savienot avižu lasīšanu ar radio, televīziju, internetu un grāmatām (nereti darot visu vienlaikus). Mūsdienu lasītāju, kas darbojas virtualitātē, viņi analizē kā „ienirušo”, virtuālo jeb vienkārši aktīvo lasītāju, kas pats izlemj, kādu ceļu, dimensijas un modus viņš izmantos vai veidos pats, lai nokļūtu pie sev nepieciešamās informācijas, tādējādi formējot un līdzradot saturu, pats it kā atrodoties darba iekšpusē un navigējot tajā. E-grāmata ir imateriāla. Var sacīt, ka mūsdienās esam liecinieki, kā grāmatas vēsture vainagojas ar to, ka tā izgaist, lasītājs ieiet tajā vai arī iegūst sev priekšstatītu tikai to grāmatas daļu jeb „lappusi”, ko tajā brīdī redz uz ekrāna. Cits šīs koncepcijas paveids – cits mūsdienu aktīvā elektronisko tekstu lasī-

2 Paši apstākļi, kādos formējas habitus – nepieciešamības veidotais tikums, nozīmē to, ka antipācijas, ko rada habitus, tiecas neievērot ierobežojumus, kuriem pakļaujas jebkuru iespējamību paredzējuma ticamība.” [Burdjē, 2004: 75]

3 Pēc Santaella, L. (2004) Navegar no ciberespaço: O Perfil Cognitivo do Leitor Imersivo. São Paulo: Editora Paulus.

1 Vārds „teksts” šeit lietots plašākā nozīmē un apzīmē ne vien verbālu, bet arī vizuālu (tēlainu), audiovizuālu, neverbālu akustisku un citas saistītu zīmju kopas ar noteiktu vēstījumu.

tāja modelis konceptualizējams, akcentējot mobilitātes un līdzdalības elementu. Mobilitāte ir viens no aspektiem, kas raksturo grāmatu attīstību kopumā (no akmens plāksnēm un smagajiem rokrakstu foliantiēm līdz pārnēsājamām kabatas formāta grāmatām). Ap 2000./2003. gadu Japānā radies jauns literatūras žanrs – *keitai* jeb mobilā telefona romāns – ar īsziņām pa daļām pārsūtīts darbs, kuru autors turpina rakstīt, kamēr lasītāji lasa un komentē. Pētnieki secina, ka pēc kontekstiem, kuros iesaistīts, tas drīzāk ir mobilā lietošanas, nevis drukātās grāmatas kultūrā sakņojies literatūras žanrs (*Young, 2009*). Katrs lasītājs tādējādi līdzveido savu tekstu – atkarībā ne tikai no savām interesēm, bet arī no prasmēm un priekšzināšanām par lietoto tehnoloģiju un programmu. Mūsdienās mēs varam lasīt tajā vai citā lasītāja „lomā”, taču svarīgi apzināties, ka „visas pārejas starp tiem ietver kognitīvas izmaiņas lasītāja domāšanas procesos” (*Teles, Harasim 2009*), konsekvences lasīšanas ieradumu izmaiņām izsekojamas no maza individuāla mēroga (nervu tīklu, bioķīmijas līmeni) līdz globālām visaptveroša mēroga (internets, mobilās tehnoloģijas) parādībām (*Birkerts, 2010; Castells, 2009*). Tas liek secināt: pat ja ar saviem lietošanas paradumiem neesam to atbilstoši apguvuši, e-grāmata pēc savas specifikas ir cits, no drukātās grāmatas atšķirīgs medijs ar savām atšķirīgām normām, praksēm un komunikācijas žanriem, ka *keitai* romāns no 18. un 19. gadsimta romāna atšķiras varbūt tikpat daudz kā Kriminālkodeksa sējums no Hammurapi likumu stēlas. Tas savukārt būtu jāņem vērā, plānojot pārmaiņas darbā ar bērniem, izglītības sistēmā, mācību procesā, tā mērķos, uzdevumos un standartos.

▣ Bērni kā sabiedrības daļa, mediju auditorija un tehnoloģiju lietotāji

Lai arī bērni kā mediju auditorijas daļa tiek pētīti jau salīdzinoši sen, rezultāti nereti ir pretrunīgi un dati, sevišķi, kas attiecas uz bērnu pieredzi mediju lietojumā – paradumiem, emocijām, pārdzīvojumu un gūto vai negūto apmierinājumu, nepietiekami (*Backingham, 2006: 77–79*). Tas skaidrojams ne vien ar specifisku, lai arī kopumā noturīgu (*Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2006:18*) privātā sektora (reklāmdevēju) ieinteresētību šajā auditorijas daļā, bet galvenokārt ar divām dažādām pētniecības perspektīvām, kas skaidri iezīmējušās vismaz kopš televīzijas skatīšanās kultūras un ar to saistīto vajadzību apmierinājuma veidu un paradumu nostabilizēšanās 20. gadsimta piecdesmito gadu beigās un sešdesmito gadu sākumā. Vienā no šīm tradīcijām bērni uzlūkoti kā aktīvi jauni pilsoņi, kas mērķtiecīgi un prasmīgi lieto medijus un to uzdevums atbilstoši kultūras normām un zināšanu standartiem ir izglītēt un audzināt (šie elementi ietilpst mediju pamatfunkciju sa-

rakstā līdzās informēšanai un izklaidei), tātad par galveno mērķi šajā pētījumu tradīcijā kļūst izpētīt, kādi principi un formas varētu šo uzdevumu izpildi darīt efektīvāku. Jaunie mediji šajā tradīcijā jaunajiem cilvēkiem nozīmē jaunas iespējas un jaunus izaicinājumus – pilsoniskās aktivitātes, pašizpauze utt., bet galvenokārt jaunu informācijas iegūšanas un izglītošanās vidi.

Otrajā tradīcijā akcentētas mediju darbības negatīvās sekas, šeit bērni atveidoti kā pasīvi (pasīvas auditorijas locekļi), īpaša, pastiprināta riska grupa, kas pastāvīgi pakļauta dažādu veidu manipulācijām (komerc reklāma, varmācība mediju, sevišķi televīzijas, saturā, saskarsme ar neatbilstošiem vēstījumiem, nepiedienīgas interakcijas interneta vidē u.tml.). Bērni šajā tradīcijā pamatā uztverti kā nepietiekami kritiski izklaides meklētāji medijos, kā upuri vai apdraudēti, un pamathipotēze šādas ievirzes pētniecībā variē tikai mediju iedarbības robežas, apmērus, dziļumu un sekas bērna attīstībā un turpmākās uzvedības modeļos. Plašāka kritiskā traktējuma piemērs, kurā aplūkots, kā mediju attīstības ietekmē mainās Rietumu kultūra, vispirms vēsturiski dodot vietu (pēc drukātās grāmatas izgudrojuma), tad to atņemot (ar televīzijas žanrisko un saturisko specifiku) bērniņai kā īpašai (sub)kultūrai, ir Nīla Postmena „zudušās bērnības” koncepcija (*Postman, 1982*).

Abas tradīcijas turpinās arī mūsdienu pētniecībā, to starp jaunajiem medijiem veltītajos pētījumos. Tie, no vienas puses, tiek skatīti kā drauds bērnu fiziskajai un psiholoģiskajai veselībai un pilnvērtīgai un jēgietilpīgai integrācijai sabiedrībā, no otras puses, jauno mediju lietojumā pētnieki saskata milzu potenciālu mācīšanās, radošuma, pašizteiksmes un brīvības/sociālās neatkarības jomā. Tieši bērni „ar savu prefiguratīvo vēl nezināmās nākotnes apguvi” (*Mead, 1972*) – specifiskajām kognitīvajām un sociālajām īpašībām un vajadzībām – ir spējīgi šo potenciālu lietot vispilnvērtīgāk. Bērni ir atvērti visa jaunā apguvei, pielāgojoties un modelējot attieksmi pret medijiem vienlaikus kā apdzīvojamo vidi ar noteiktu funkcionālo dizainu un estētiku, kultūru ar saziņas normām un ētiku un instrumentu savu vēlmju realizācijai. Turklāt, kā rāda antropologu pētījumi, bērni tendēti uztvert medijus kā savas ķermeniskās pieredzes paplašinātājus, tātad inkorporējot tos (*James, Jenks, Prout, 1998*), iekļaujot savā sensorajā pieredzē ne vien to izzināšanu, bet arī izziņu ar to kā savu sensoru palīdzību. Mācīšanās „bērnudārza prakses” – iztēlošanās, radoša informācijas meklēšana, zināšanu krāšana, dalīšanās un pārdomāšana (*Resnic, M. 2007*), apgūstot jaunus medijus – mūsdienās ir nepieciešamas visas dzīves garumā, arī vecāku un vecvecāku paaudzei. Zīmīgi, ka informācijas vākšanas un komunikēšanas pieredze starp paaudzēm atšķiras vairāk nekā jebkad agrāk

(*Birkerts, 2010*). Tomēr, lai arī paralēli mediju attīstībai un aktīvā mijiedarbībā ar to bērna vieta un iespējas sabiedrībā un mājas dzīvē mainās, pētnieki to apraksta arī kā demokratizācijas procesu (*Livingstone, 2002: 201*), bērna statuss ir īpašs. Bērni kā sabiedrības daļa joprojām sociāli, ekonomiski un kulturāli ir atkarīgi no pieaugušajiem, veido savus uzskatus, attieksmes un darbības saskaņā ar vecāku, skolotāju un citu sabiedrības viedokļu līderu uzskatiem, attieksmēm un darbībām, mijiedarbojoties ar „sociālajām institūcijām un struktūrām, kas veido viņu ikdienas dzīves formu un procesu” (*James, Jenks, Prout, 1998: 88*). Tā ir paradoksāla kultūras situācija, kurā turklāt jāreaģē uz arvien jaunu un jaunu mediju tehnoloģiju parādīšanos. Lai arī bērni ikdienā lieto, pārzina, prot darboties un ir spējīgi ātrāk nekā lielākā daļa pieaugušo apgūt jaunās tehnoloģijas saviem mērķiem, viņu vajadzības un izvēles, pati šo mērķu konceptuālā apzināšanās un izvirzīšana atkarīga no vecākiem un skolotājiem ar viņu zināšanu un prasmju līmeni, kultūras pieredzi un attieksmi. Šādā kontekstā veidojas arī bērna attieksme pret e-grāmatām un e-grāmatu lietojums. Mijiedarbojas vairāki faktori: 1) nepārtraukta tehnoloģiju attīstība ar ekonomiskajiem nosacījumiem, kas to nodrošina, ieskaitot mārketinga komunikācijas aktivitātes un tirgus likumus; 2) kultūras jaunrades un tradīciju aizsardzības mehānismi; 3) sociāli ierastā prakse, *habituss* un to mijiedarbē uzkrātais simboliskais kapitāls; 4) ģimenes mediju lietojuma ieradumi un vecāku un bērnu attiecību modelis; 5) bērna individuālās īpašības, kas determinē tehnoloģiju ieinteresētības līmeni un veidu.

▣ Pētījuma mērķi, izlase un metodes

Ņemot vērā iepriekš minēto, bērnu kā nākotnes paaudžu attieksme, pieredze un izvēles attiecībā uz elektroniskajām grāmatām, lai arī cik sarežģīti un kompleksi veidojušās, veido nopietnu placdarmu nākotnes e-grāmatas formātu attīstībai un izredzēm. Lai tās skaidrotu, būtu jāveic plašāku lietotāju loku aptverošs pētījums, kas ietvertu arī vecāku un skolotāju viedokļus, tomēr arī neliels pilotpētījums palīdz noskaidrot galvenās tendences. Šajā rakstā turpmāk atspoguļoti rezultāti un secinājumi, kas iegūti interneta aptaujā 2011. gada jūlijā, kurā piedalījās 121 bērns (102 meitenes un 19 zēni) „skolas” vecumā – no 7 līdz 18 gadiem – no Rīgas un dažādām Latvijas pilsētām un pagastiem. Rezultāti tika izvērtēti un salīdzināti arī pa vecuma grupām – sākumskola (7–10 gadi, 13 respondenti), pamatskola (11–15 gadi, 78 respondenti), vidusskola (16–18 gadi, 30 respondenti). Kaut arī šīs grupas skaita ziņā ir neproporcionālas, tomēr, tā kā anketa tika izplatīta brīvprīgiejas vietnēs (pēc tam nodalot vajadzīgo vecuma intervālu) un atbilžu sniegšana

bija brīva izvēle, tad arī grupu proporcija kalpo par liecību interesei vai neieinteresētībai par e-grāmatu, ciktāl tā korelējama ar citiem pētījumā iegūtajiem datiem un konteksta apsvērumiem/pētījuma mērķiem.

Anketas 15 jautājumi bija veidoti, lai noskaidrotu 1) e-grāmatas izplatības apmērus un veidus; 2) iecienītākās lasīšanas ierīces; 3) e-grāmatas lasīšanas sociālo kontekstu (vecāku, skolotāju, plašsaziņas līdzekļu ietekmi); 4) bērnu uzskatus par elektronisko grāmatu un tās attīstības iespējām (kontekstā ar drukāto grāmatu).

▣ Rezultāti un to analīze

No aptaujāto bērnu kopas lielākā daļa e-grāmatu nebija lietojuši – apmēram 56%⁴, lai arī lasījušo skaits gandrīz sasniedz pusi – 41%. Vēl 3,3% nav informēti par šāda medija eksistenci.

Salīdzinot starp vecuma grupas, jaunākajā bija arī vismazākais e-grāmatu lasījušo skaits – tikai apmēram 23% (vidējā – apmēram 47%, vecākajā grupā – apmēram 42%) – un atbilstoši vislielākais e-grāmatu nerasījušo skaits – apmēram 77% respondentu. Jaunākā vecuma grupa bija arī vienīgā, kurā neviens respondents neizvēlējās pēdējo atbilžu variantu – „nezinu, kas tas ir”.

Lielākā daļa bērnu, kas lasījuši e-grāmatu, darījuši to tikai vienreiz (sk. 2. attēlu) vai arī atzīst, ka lasījuši maz un gribētu lasīt vairāk.

12% bērnu atzīst, ka e-grāmatas lasījuši vairākas reizes un tikai 6% – dara to regulāri. Visvairāk vienreiz izmēģinājušo ir vecākajā grupā, tomēr šīs grupas pārstāvji kopumā ir visai skeptiski par šo jauno mediju, tāpēc arī maz (7%) ir to, kas gribētu lasīt e-grāmatas vairāk.

Vairāk e-grāmatās ieinteresēto pavisam nav jaunākajā grupā. Vidējā grupā e-grāmatas vairāk lasīt vēlas vairāk nekā trešā daļa (36,4%) respondentu. Lielākoties vienu reizi mēģinājuši (71%) un ieinteresēti turpinājumā ir zēni (30%), lai gan arī vairāk nekā puse (54%) meiteņu lasījušas e-grāmatu tikai vienu reizi un vairāk nekā ceturtda daļa (26%) vēlētos lasīt tās vairāk.

Attieksmi pret e-grāmatām zīmīgi raksturo to pozitīvo īpašību akcepta trūkums (lētums, portativitāte, interaktivitāte, uztveres vieglums utt.). Lielākoties bērniem, kas lasījuši elektroniski, nepatīk to darīt (40%) vai arī patīk, ka ir iespēja mainīt lasīšanas veidus (citādāk – 46%). Arī kopumā visiem respondentiem populārākā atbilde bija „ziņkāres pēc” (27%) vai arī „man patīk visu darīt datorā – 15% (zēniem šī ir populārākā atbilde – 33%), kas saistās arī ar argumentiem interaktivitāte (13%), kustīgs attēls (11%), spilgtums (11%) u. c.

Zēni kopumā arī nākotnē labprātāk lasītu e-grāmatas,

4 Rezultāti noapaļoti uz veseliem skaitļiem.

nevis drukātās grāmatas (32% pret 26%), turpretī meitenes (20% pret 56%) izvēlas par labu drukātajai grāmatai (kopējais rezultāts 51% pret 22%, citas atbildes: „nezinu” – 15%, „man nepatīk lasīt grāmatas” – 13%). Elektronisko veidu pārsvarā izvēlētos arī jaunākie lasītāji (39%), savukārt vecākā grupa priekšroku dod drukātām grāmatām (63%). Vismazāk drukātās grāmatas izvēlējušies vidējās vecuma grupas respondentu (46%). Viņi savukārt visbiežāk izvēlējušies atbildi „man nepatīk lasīt” (15%). No visiem respondentiem vienāds lasītāju skaits atbildējuši apstiprinoši un noliedzīgi uz jautājumu: „Vai tu lasītu vairāk, ja tev būtu pieejams e-lasītājs?” Meitenes lasītu vairāk – 29% pret 27%, zēni – 16% pret 32%.

Interesants salīdzinājums veidojas, izpētot ierīču lietojumu e-grāmatu lasīšanā. Datora lietojums (no atbildējušajiem – vairāk nekā 85%, ieskaitot atbildes kategorijā „cits”, kur minēts portatīvais dators) e-grāmatu lasīšanas praksē ir salīdzinoši viendabīgs. Izņemot vēl *i-pad* (7%), tikai pa atbildei (2%) saņēmuši *kindle* lasītājs un *i-pod*. Cita aina – bagāts spektrs paveras, noskaidrojot, kādās ierīcēs bērni gribētu lasīt e-grāmatas. Lai arī šeit kopumā līdera pozīcijās ir dators, tomēr abās vecākajās vecuma grupās par vispiemērotāko e-grāmatu lasīšanai atzīta *i-pad* ierīce. Tas skaidrojams ar vecāko bērnu vispārēju interesi par tehnoloģijām, ne tik daudz par lasīšanu, kas parādās arī e-grāmatas kontekstā.

Šis apgalvojums uz zēniem attiecināms vairāk nekā uz meitenēm. Meitenes par vēlamu ierīci tomēr vairāk izvēlas datoru. Pašiem sava lasīšanas ierīce ir tikai 10% bērnu (salīdzinoši 22% ir sava e-grāmata), savu lasīšanas vajadzību apmierināšanai tiek izmantoti lielākoties draugu (50%) tehnoloģiju un satura resursi, daļēji arī vecāku resursi (18%). Tiek minēts arī, ka piedāvājums latviešu valodā bieži vien nav pārliecinošs.

Attiecībā uz drukātās grāmatas izredzēm nākotnē bērni lielākoties domā, ka tā joprojām tiks lietota līdzās elektroniskajai grāmatai. Bērni visbiežāk pat kaislīgi aizstāv drukāto grāmatu, komentējot: „Nē, jo tās lasa un lasīs vienmēr!” „Es to nepieļaušu!”, „Tad visi bērni nēsās brilles un bojās savu organismu” (lai arī principā noliedz vecāku, ekspertu, reklāmas, draugu un citu ietekmi uz savu viedokli), tomēr interesanti, ka uz jautājumu, vai mācību grāmatām būtu jābūt elektroniski, tikai vecākās grupas skolēni visbiežāk atbild noliedzīgi (57%), jaunākā (54%) un vidējā (54%) vecuma grupa akceptē mācību grāmatu elektronizāciju.

Secinājumi

Kaut arī Latvijas bērni lielākoties ir informēti, kas ir e-grāmata, viņi pārsvarā nav mēģinājuši lasīt grāmatas elektroniski un, ja arī ir lasījuši, pārsvarā darījuši to vienreiz, bet vēlas vai-

rāk. Viņi arī visvairāk šajā nolūkā lietojuši datorus (ieskaitot portatīvos datorus), nevis kādu īpašu vairāk mobilu un/vai lasīšanai īpaši piemērotu ierīci, tomēr vēlētos nākotnē lasīšanai lietot vairāk tieši šādas ierīces, īpaši *i-pad*.

Tas nozīmē, ka bērnu pieredze e-grāmatu lasīšanā būtu drīzāk jāuzskata par virspusēju un inovatīvu – agrīno lietotāju – agrīnā vairākuma pieredzi, kad jauno tehnoloģiju valdzinājums slēpjas ne tik daudz tā tehniskajās priekšrocībās (bērni nosauc galvenokārt datu daudzumu un mobilitāti – avotu daudzumu nelielā ierīcē un pārnēsāšanas vieglumu –, nevis specifiski piemētošas iespējas, piemēram, interaktivitāti, spēles, attēlu un skaņas elementus vai informācijas meklēšanas un šķirošanas iespējas), cik izaicinājumā izmēģināt jaunu un no ierastajiem atšķirīgu mediju. Viņu uzskatus par e-grāmatu nespēj ietekmēt ne vecāku viedoklis, ne sankcijas, ne draugu vai ekspertu viedoklis, ne arī reklāma.

Bērni neuzskata, ka lasīšana datorā vai citos e-grāmatas formātos padarītu intensīvāku grāmatu lasīšanas praksi vispār, taču daudzi bērni piekrīt, ka gribētu, lai mācību grāmatas būtu elektroniskā formātā. Vairākas atbildes liecina, ka bērni kopumā neredz jēgu un būtisku uzlabojumu e-grāmatas inovācijā salīdzinājumā ar drukāto grāmatu, kas, iespējams, skaidrojams ar e-grāmatu produkcijas latviešu valodā samērā nelielo un (programmu un iespēju ziņā) viendabīgo klāstu.

Attieksmē pret e-grāmatām un to lietošanas pieredzē nav īpašas atšķirības starp zēniem un meitenēm, tomēr iezīmējas zēnu lielāka interese par tehnoloģijām (e-lasītājiem). Nav arī ļoti krasas atšķirības starp vecuma grupām, lai arī pētījumā iekļautā skaitliski lielākā vidējā vecuma grupa – pamatskolas vecuma bērni no 11 līdz 15 gadiem – izrādīja vislielāko, adekvātāko un atvērtāko interesi par e-grāmatu, kas skaidrojams ar to, ka jaunākajiem lasītājiem ir mazāka pieredze e-lasīšanā, bet vecāko bērnu lasīšanas ieradumi daudzējādā nozīmē jau nostiprinājušies, neietverot e-grāmatas savā ikdienas lasīšanas praksē un paradumos.

Datu analīze kopumā liecina, ka Latvijas skolas vecuma bērni interesējas par jauno mediju – e-grāmatu – un labprāt to izmēģina, taču drukāto grāmatu uzskata par kultūras zīmi un vērtību. Lai arī lasīšanas apjoms pēc lasītprasmes apgaves pakāpeniski samazinās, bērni joprojām lasīšanu asociē gandrīz ekskluzīvi ar drukāto grāmatu lasīšanu un scenārijus, kas paredz grāmatas potenciālu izžušanu vai izplatības samazināšanos nākotnē, uzlūko ar nepatiku vai noraida. Šeit gan samanāma atšķirība starp zēnu un meiteņu attieksmi pret lasāmo. Zēni atzīst, ka elektroniski lasītu labprātāk, un viņiem ir arī lielāka interese par tehnoloģisko dažādību e-grāmatu lasīšanā.

Izmantotā literatūra

1) Backingham, D. (2001). Electronic Generation? Children and New Media. In: *The Handbook of New Media* (ed. By L. Lievrouw & S. Livingstone). Thousand Oaks : Sage.

2) Birkerts, S. (2010). Reading in a Digital Age. In: *The American Scholar.org [tiešsaiste]* <http://www.theamericanscholar.org/reading-in-a-digital-age/>

3) Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford, New York : Oxford University Press.

4) Flusser, V. (1997). *Alphanumericische Gessellschaft*. In: *Medienkultur*. Frankfurt a. M. : Fischer Taschenbuch Verlag.

5) Gee, J. (2004). *Situated Language and Learning: A Critic of Traditional Schooling*. London : Routledge.

6) Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. Olafsson, K. (2009). *Comparing Children's Opportunities and Risks across Europe*: Cross-national comparisons for EU Kids Online Second Edition. [tiešsaiste]: http://eprints.lse.ac.uk/24368/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons-2nd-edition.pdf 7. lpp. (atsauce: 29.06.2010.) <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/sigcse-08.pdf>

7) James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge : Polity Press.

8) Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York : NYU Press.

9) Kist, W. (2005). *New Literacies in Action*. Teaching and Learning in Multiple media. New York, London : Tachers College, Columbia University.

10) Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London, New York : Routledge.

11) Lai-Chong Law, E. (2007). *Technology – Enchanced Creativity*.//Creativity: A Handbook for Teachers. Ed by Al-Girl Tan. Singapore, London : World Scientific Publishing.

12) Lankshear, C., Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2nd. ed. London : McGraw Hill/Open University Press.

13) Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *Opportunities and Risks for European Children*.//Young People in the European Digital Media Landscape. University of Gothenburg.

14) Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media*. London : SAGE Publications.

15) Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge, Mass. : MIT Press.

16) McCullough, H. (2010). *Fate of Reading, Thinking and Learning in an Electronic Age*. International Journal of the Book. Vol. 7, Nr. 4. [tiešsaiste] <http://www.Book-Journal.com> (atsauce: 25.07.2011.)

17) McLuhan, M. (1994 [1964]). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, MA, London : MIT Press.

18) Mead, M. (1972). *Culture and Commitment: A Story of the Generation Gap*. London : Granada Publ. Ltd.

19) Miller, V. (2011). *Understanding Digital Culture*. London, Thousand Oaks : SAGE Publications.

20) Ong, W. J. (1973). *Media Transformations: Electronics and Printed Books*. (nepublicēta lekcija), [tiešsaiste] http://slulink.slu.edu/special/digital/ong/published/lincoln03_en.pdf (atsauce: 26.07.2011.) e-book. In: Oxford Dictionaries. [tiešsaiste] <http://oxforddictionaries.com/definition/e-book?region=us> (atsauce: 25.07.2011.)

21) Perrault, A. H., Crummett, C. *From Aldus to iPod: Books and Personal Media Devices as Extensions of the Self*. International Journal of the Book. Vol. 7, Nr. 1, 2009. In: <http://www.Book-Journal.com> (atsauce: 19.07.2011.)

22) Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York : Delacorte Press.

23) Resnic, M. (2007). All I Really Need to Know (About Creative Thnking) I Learned (By Studing How thw Children Learn in Kindergarten. In: *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI Conference on Creativity and Cognition, Washington, DC, USA*, pp. 1–6 [tiešsaiste] <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/kindergarten-learning-approach.pdf>

24) Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. (2006). *Ievads medijpedagoģijā*. Rīga : RaKa.

25) Skulte, I. (2007). Bērns un lasīšana: mīti, teksti un popkultūra. No: *Letonika*. Rīga: LU LFMI.

26) Skulte, I. (2010). Jaunā literaritāte – izaicinājums mūsdienu skolai. No: *RSU Zinātniskie raksti*. 2009. Rīga : RSU.

27) Warren, J. W. (2010). The Progression of Digital Publishing: Innovation and the E-volution of E-books. In: *International Journal of the Book*. Vol. 7, No. 4, pp. 37–53; <http://www.Book-Journal.com> (atsauce: 19.07.2011.)

28) Warren, J. W. (2009). Innovation and the Future of E-Books. In: *The International Journal of the Book*. Vol. 6, No. 1.

29) Williams, R. (1990 [1975]). *Television: Technology and Cultural Form*. London : Routledge.

Summary

The development of electronic media for many members of society, especially parents and teachers, has been and still is a source of concern about the future of books and reading in the contemporary society. The involvement of children in communication and learning via new media has been seen as a danger for traditional cultural values and practice of book reading. In fact, the future of printed books is connected not only with the development and accessibility of different e-reading and e-book technologies but also with sociocultural acceptance of them in society.

The author of the article considers e-book as a new media that differs in its core from printed book. However in both cases learners basically use traditional literacy for decoding of texts. The analysis and conclusions of the article are based on the internet survey carried out in July 2011. The total number of respondents is 121 (102 girls and 19 boys) 7 to 18 years old from different cities and rural areas of Latvia. The respondents were questioned on their use of different e-reading tools, their habits and attitudes to reading e-books.

The data show that more than half of the respondents have not yet used an e-book (56 per cent). Most of those who have used it have tried e-books just once (56 per cent), but they expressed a wish to do it again. Only 6 per cent of the respondents admit they are regular e-book readers. 41 per cent of the respondents have never used an e-book and 3 per cent have pointed out they do not know what it means. The answers of the respondents show that they have interest in e-books as a new tool (mostly 11-15 years old boys) and admit the benefits of e-books such as mobility, data amount etc. But the reading activity is still mostly associated with the use of printed book. The respondents who are interested in reading are rather sceptical about a wider use of e-books in their everyday reading practices as well as their learning process. E-book is mainly an object of interest for those interested in technologies.

Moderno tehnoloģiju pedagoģiskais potenciāls

Plašsaziņas līdzekļi kā vidusskolēnu karjeras izvēles veicinātāji



Mag. paed. Laima Matuzāle

21. gadsimta pasauli raksturojošas tendences – mūsdienu plašsaziņas līdzekļu straujais progress būtiski ietekmē sabiedrību, ienākot pedagoģijas zinātnē un ietekmējot arī jauniešu karjeras izvēles procesu. Jauns cilvēka tips – mainās personības jēdziens – autonoma personība, kas eksistē telpā, tiek aizstāta ar mainīgu personību, kas atkarīga no attiecībām ar citiem un eksistē laikā (Rifkins, 2004). Izmaiņas globālajā mediju situācijā, piemēram, internets no satura tīkla (*Web 1.0*), kur bijām pieraduši meklēt informāciju, kļūvis par pilnībā interaktīvu mediju – sociālo tīklu (*Web 2.0*), par kura autoru var kļūt jebkurš tā lietotājs (Musser, 2007). Jauna karjeras un tās izvēles izpratne. Karjera vairs nav tikai dzīves mērķis, kas jāsasniedz, karjera ir process – visa dzīvesdarbība (Hall, 1996). Izglītības sistēmā notiekošās pārmaiņas arvien noteiktāk mūsu apziņā nostiprina shēmu: skola – augstskola – tālākizglītība – mūžizglītība. Šāda pieeja prasa jaunu izpratni.

Latvijā ir jauni pētījumi par karjeras izglītību skolā, kas ir pozitīvi vērtējams, jo tas nozīmē, ka arī izglītības jomā karjeras jautājumi kļūst aktuālāki. Tāpēc svarīga pētījuma joma pedagoģijā ir vidusskolas jauniešu karjeras izvēle un tās saistība ar plašsaziņas līdzekļiem, jo šajā karjeras izvēles aspektā Latvijā pētījumu nav, par ko liecina attiecīgās teorētiskās literatūras trūkums.

Pētījumi liecina, ka vidusskolas jaunieši ir aktīvi mediju lietotāji, piemēram, interneta lietošanas tendence jauniešu vidū kļuvusi vēl izteiktāka, tātad iespējams, ka mediji ir viens no jauniešu karjeras izvēli noteicošajiem faktoriem (TNS Latvia, 2010). Savukārt tieši vidējās izglītības laikā jaunieši parasti izvēlas ceļu, pa kuru viņi gribētu ieiet pieaugušo dzīvē, darba dzīvē. Tādējādi būtiska ir karjeras izvēles un tās saistības izpēte ar medijiem tieši vidusskolas izglītības posmā.

▣ Karjeras jēdziena, jauniešu vecuma un karjeras izvēles specifikas raksturojums

Karjeras attīstības teorijai ir samērā īsa vēsture, jo karjeras attīstības un pilnveides pirmās teorētiskās nostādnes, kas ir pamats turpmāku teoriju attīstībai, radās tikai līdz ar Frenka Pārsona 1909. gadā izdoto grāmatu „Izvēlēties profesiju” (*Choosing a vocation*), kurā autors piedāvā trīs soļu shēmu jeb formulu veiksmīgai karjeras izvēlei (Brown, 2002).

Jēdziena *karjera* pirmsākumi meklējami 16. gadsimta vidū, un pirmatnēja *karjeras* jēdziena izpratne un lietojums bija *ceļš* vai *sacensība ceļā* – *skrejceļš*: no franču valodas *carrière*, itāliešu valodas *carriera*, balstoties uz latīņu valodas vārdu *carrus* – satiksmes līdzeklis, kas pārvietojas uz riteņiem (*Oxford Dictionaries Online*). Līdz ar jēdzienu *laiks* un *dzīve* iekļaušanu karjeras definēšanā *karjeras* jēdziena izpratne ir paplašinājusies un iekļauj sevī arī cilvēka *pirms-profesionālās-darbības* un *pēc-profesionālās-darbības* aktivitātes un citas cilvēka dzīves lomas un kontekstus. Šis jēdziena paplašinājums saistāms ar Donaldu Supera karjeras izvēles un attīstības teoriju (1976).

Indivīda personiskās un darba dzīves jeb karjeras vadība 21. gadsimtā aizvien vairāk pietuvojas organizācijas vadības principiem, mērķiem un uzdevumiem. Cilvēks vairs nav darba ņēmējs, kurš darba tirgū piedāvā savu profesionālo izglītību un darba pieredzi. Personai jāpārņem par savas karjeras resursu un darba vides procesu vadītāju. Karjera ir cilvēka mērķtiecīga darbība savu kompetenču pilnveidei, izpausmei mūža garumā (*Koncepcija*, 2006). Šī definīcija atklāj ļoti būtisku aspektu karjeras izpratnē un mūsdienu pedagoģijā, un tās ir kompetences.

Karjeras izvēle varētu būt viens no svarīgākajiem lēmumiem ikvienam no mums, īpaši pusaudzā un jaunieša gadā. Jaunieša vecums ir agrīnās jaunības periods, kurā vadošā ir mācību un profesionālā darbība. Psihes jaunveidojums ir pasaules uzskaits, pašapziņa, vērtību orientācija, ideāli, identitāte – „sevis apzināšanās, savu spēju izjūta, pašlaušanās uz sevi, „Es” stabilitātes un nepārtrauktības izjūta” (*Puškarevs*,

2001, 82). Jauniešu stadijai ir raksturīga „Es” attīstība: identitātes atrašana vai arī intensīva (vēl intensīvāka nekā pusaudžu vecumā) tās meklēšana, sociālās lomas, profesionālās piemērotības meklēšana – profesijas izvēles saskaņošana ar pašnovērtējumu un pretenziju līmeni (Svence, 1999). Herberts Gudjons uzsver, ka identitātes meklēšana nav piepēši jauniešu vecumā sācies process, bet gan temats, kam jaunieši piešķir īpašu uzmanību un dramatiskumu (Gudjons, 1998). Viena no jaunieša sarežģītākajām un būtiskākajām izvēlēm ir izglītības ceļa izvēle un tai sekojoša profesijas izvēle. Izvēloties profesiju, cilvēks patiesībā izvēlas pašrealizācijas veidu (*Super, Super*, 2001).

Karjeras attīstības teorijas pārstāvis Eli Ginzbergs (*E. Ginzberg*) karjeru aplūko kā attīstības procesu pa posmiem, kuras indivīds iziet visas savas dzīves laikā. Jauniešu karjeras izvēles procesā notiek pāreja no eksperimentu perioda (16–17 gadi) uz reālas izvēles periodu (17–22 gadi) (*Ginzberg, Ginsburg; Axelrad, Herma*, 1951).

Evita Korna, veicot teorētisko pētījumu par karjeras izvēli ietekmējošajiem iekšējiem faktoriem, secinājusi, ka tie ir „personības pašaktualizācija un pašrealizācija, kas ir nozīmīgi aspekti jebkurā vecumā, lai nerastos problēmas, pārejot nākamajā vecuma posmā. Tāpat arī būtiski iekšējie faktori ir personības virzība, motivācija, intereses, spējas, vajadzības un citi, kas nosaka ikviena cilvēka profesijas izvēli” (*Korna*, 2011; 30). Apkopojot teorētiskās literatūras atziņas, raksta autore min ārējos faktorus, kas ietekmē jauniešu karjeras izvēli: pārmaiņas sabiedrībā, sabiedriski ekonomiskais statuss, dzimumu atšķirības, vecāku ietekme, skola, sabiedrībā valdošie uzskati un vērtības, mediji (*Louw, 1998; Crites, 1969; Baldiņš, Raževa*, 2001).

▣ Plašsaziņas līdzekļi kā jauniešu sociālās identitātes veidotāji

Plašsaziņas līdzekļu sfēras attīstība pieder pie tiem sabiedriskajiem procesiem, kas norisinās ļoti straujā tempā. Mijdarbīgi mediji spēj ne tikai sūtīt un saņemt informāciju, bet arī risināt dialogus, diskusijas, sūtīt informāciju un izplatīt zināšanas, un to neierobežos ne telpa, ne laiks, tā ir kultūra, kas kodēta digitālā formā. Lietojot jaunās tehnoloģijas, jaunieši rada saturu ikdienai un piešķir jēgu un nozīmi savai kultūrai (Gudjons, 1998; Mācīšanās ir zelts, 2001). Tādējādi mediji socializācijas procesā ir gan socializācijas faktors, gan vidutājs socializācijas procesā, gan kā socializācijas procesa instrumenti (*Schorb*, 2005).

Līdz ar to mediji ir gan jauniešu sociālās identitātes veidotāji, gan identitātes paudēji. Ar sociālo identitāti saprotot cilvēka paštēla daļu, indivīda pašraksturojumu, kas izriet no viņa zināšanām par piederību pie sociālas grupas vai grupām, vērtības un emocionālā nozīmīguma, ko viņš

piešķir šai piederībai (*Tajfel*, 1981). Medijos tiek tālāk nodoti globāli identifikācijas modeļi, profesionālie stereotipi, kas atbilst profesiju prestižam sabiedrībā un kas maina jauniešu lēmumu pieņemšanas procesa akcentu attiecībā uz karjeras izvēli (*Sūna*, 2006; *Miķelsone*, 2008).

Piekluve jau tagad ir šo jauniešu dzīvesveids, un šajā piekļuves laikmetā izveidosies arī jauns cilvēka tips, tā sauktā *dot-com* paaudze, kam raksturīgas izmaiņas uztveres spēju attīstībā un kas jūtas daudz ērtāk, izmantojot elektroniskās komunikācijas un kibertelpas sniegtās iespējas (*Rifkins*, 2004).

Nenoliedzami mediju industrija mēģina manipulēt ar jauniešiem, piedāvājot viņiem konkrētus, industrijai izdevīgus identifikācijas modeļus. Taču, kā ir pierādījuši pētījumi, jaunieši arī kritiski izvērtē industrijas piedāvājumu un akli nepārņem visu industrijas piedāvāto (*Sūna*, 2006). Tātad mūsdienu mediju lietotājam rodas nepieciešamība attīstīt konkrētas prasmes: kritisko domāšanu, tehnoloģiju kompetenci, datoru kompetenci, informācijas kompetenci, kritisko mediju kompetenci ar nolūku orientēties plašajā informācijas piedāvājumā, kritiski izvērtēt medijos izplatītos ziņojumus un vispār piekļūt informācijai. Piemēram, kritiskā domāšana palīdz izkopt lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmi, kas savukārt ir svarīgas, izvēloties karjeru. Raksta autore uzskata, ka ir arī mījsakarības starp lēmumu pieņemšanu, kritisko mediju kompetenci un līdz ar to – karjeras izvēli. Kritiskā mediju kompetence palīdz, veicina apzinātu karjeras izvēli un lēmumu pieņemšanu.

▣ Vidusskolas jauniešu karjeras izvēles empīriskā izpēte

2011. gadā veiktajā pētījumā, kā informācijas ieguves metodi izmantojot anketaptauju, tika aptaujāti 52 vidusskolas jaunieši (10., 11. un 12. klases skolēni vecumā no 16 līdz 19 gadiem) un seši eksperti, lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem: *Vai ir būtiskas sakarības starp jauniešu karjeras izvēli un medijiem? Vai mediji ir būtiski jauniešu karjeras izvēles veicinātāji? Kā mediji veicina jauniešu karjeras izvēli?*

Pētījumā secināts, ka ir būtiskas sakarības starp jauniešu karjeras izvēli un medijiem, lai arī viennozīmīgas atbildes uz to, vai mediji veicina jauniešu karjeras izvēli, nav, jo daļa jauniešu un ekspertu uzskata, ka drīzāk veicina, daļa – ka drīzāk neveicina. Pēc jauniešu domām, mediji veicina jauniešu karjeras izvēli: sniedzot informāciju par karjeras iespējām un situāciju šajā jomā, piedāvājot iespēju vērot profesijas pārstāvju darbības paraugu, reklamējot profesijas un sniedzot pozitīvas atsauksmes, ieinteresējot meklēt turpmāk informāciju patstāvīgi un radot labvēlīgu iespaidu, rosinot pārdomas par profesijas piemērotību jaunietim. Pēc ekspertu domām, mediji veicina jauniešu karjeras izvēli, esot kā iedvesmas avoti, rosinot noteiktas jomas vai profesijas dzīlā-

kai izzināšanai, palīdzot veidot priekšstatu, kuras sabiedrībā valdošās vērtības ir visaktuālākās, piedāvājot informāciju par izglītības un karjeras iespējām, elektroniskās karjeras konsultācijas, parādot vīzijas un mērķus, starp kuriem jaunietim izvēlēties.

Jauniešu un ekspertu viedokļi atšķiras, vērtējot iespējamās informācijas avotus par karjeras izvēli. Jaunieši augstāk vērtē iespēju meklēt informāciju par karjeras izvēli medijos un precīzāk „lasot par to žurnālos, laikrakstos, grāmatās”, būtiski informācijas avoti jauniešiem ir arī ģimene, draugi, izglītības iestāde un pedagogi. Eksperti visaugstāk vērtē jauniešu iespēju meklēt informāciju par karjeras iespējām „skolā: sarunās ar pedagogiem, mācību stundās, klases stundās,

skolas pasākumos u. c.” un „sarunās ar vecākiem, tuviniekiem, draugiem”, viszemāk – lietojot kādu no medijiem.

Tieši tāpēc, ka vidusskolas jaunieši un eksperti par būtiskiem informācijas avotiem, kur meklēt informāciju par karjeras izvēli, uzskata arī pedagogus un izglītības iestādi, būtiski ir saprast, kā pedagogi varētu palīdzēt veicināt kritisku vidusskolas jauniešu karjeras izvēli skolā.

Ieteikumi pedagogiem kritiskas jauniešu karjeras izvēles veicināšanai skolā

Bieži tas, ko skolēni zina un domā par konkrētu profesiju, būtībā ir ilūzija, un tieši karjeras izglītības procesā skolā ir ie-

1. tabula	
Ieteikumi pedagogiem kritiskas jauniešu karjeras izvēles veicināšanai, realizējot karjeras izglītību skolā	
Veicināt jauniešu kritiskās domāšanas prasmju attīstību	Mērķtiecīgu, refleksīvu spriedumu veidošanu, autonomu lēmumu pieņemšanu, kas tiek īstenota atbildīgā, apzinātā un jēgpilnā darbībā (pēc Rubene, 2006). Tā ir būtiska karjeras izvēlē, jo ir prasība pēc racionālas profesijas izvēles, lai tā būtu efektīva, un to var saukt par racionālu, ja ir noticis apzināti apsvērts process. Kritiskā domāšana palīdz izkopt arī lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmi, kas savukārt ir būtiskas karjeras izvēles procesā. Kritiskās domāšanas uzdevuma pamatbūtība izglītībā ir pilnveidot skolēnu vispārējās spriešanas prasmes ar īpašām, šim nolūkam izstrādātām metodēm. →
Pedagoģisko procesu ieteicams organizēt, lai mācīšanās būtu aktīvs kritiskas diskusijas, izskaidrošanas process, pieredzes veidošanās process, kurā cilvēks veido paša atklātu un apjēgtu sabiedrisko norišu izpratni. Kritiskās domāšanas spēja saskaņā ar kritisko konstruktīvismu tiek apgūta mācīšanās procesā kā kritiskā diskusijā, kurā mācīšanās subjekti tiek iedrošināti domāt un izteikties kritiski, reflektēt par savu pagātni un nākotni, par medijos sniegto informāciju, apzināties ideoloģijas un varas struktūru ietekmi; šā pētījuma aspektā arī – izpratni par mediju darbību un par to spēju veidot realitāti.	
Veicināt jauniešu informācijas kompetences pilnveidošanos	Prasmi apzināties situācijas, kad informācija ir nepieciešama, prasmi atrast un efektīvi izmantot nepieciešamo informāciju gan personiskajā, gan profesionālajā dzīvē; noteikt, analizēt, novērtēt, sintezēt informāciju un izmantot dažādus informācijas avotus. Informācijas kompetence karjeras izvēles procesā ir būtiska, jo karjeras plānošana ir saistīta ar informācijas ieguvī, pētniecības aktivitātēm un to, cik jaunieši paši apzinās, izjūt un saprot dažādus darba aspektus. →
Pedagoģiskajā procesā izmantot dažādas informācijas ieguves iespējas un kā vienu no karjeras izvēles informācijas avotiem – medijus. Mediju piedāvājums – informācija – ir vērsts uz to, lai izglītība būtu pieejama jebkuram neatkarīgi no laika un atrašanās vietas. Lai tā būtu daudzpusīga un interesanta. Internets ir vide, kurā jaunieši pavada aizvien vairāk laika. Piedāvājot daļu izglītības satura iepazīt un meklēt informāciju par karjeras iespējām, izmantojot internetu, ir lielākas iespējas motivēt jauniešus mācīties, tādējādi parādot skolēniem, ka internets nav tikai izklaides vieta. Informācijas kompetences veicināšana pedagogam nozīmē ne tikai kritiskā diskusijā ar jauniešiem pārspriest dažādu informācijas avotu piedāvāto informāciju par karjeras iespējām, bet arī veikt karjeras konsultēšanu. Karjeras konsultēšana ietver trīs galvenās darbības formas: informācijas sniegšanu, konsultēšanu un izglītošanu. Karjeras konsultēšana atklāj arī sakarības starp cilvēkiem piemētošām prasmēm, iemaņām, personības īpašībām, vērtībām, mērķiem un tiem atbilstošajiem profesionālajiem virzieniem. Izglītības sektorā karjeras konsultēšana ir veids, kā palīdzēt skolēnam veidot izpratni par to, kas nepieciešams, lai pieņemtu apzinātus lēmumus mērķtiecīgai savas karjeras plānošanai (<i>Āboltiņa, 2006; Ertelts, Šulcs, 2007</i>).	
Veicināt jauniešu kritiskās mediju kompetences pilnveidošanos	Kompetenci, kas mudina uz domājošu un jautājošu viedokli par drukāto elektronisko mediju veidiem un saturu. Kritiskā kompetence ir sevis kā mediju lietotāja paškontrolē, paškorekcija, kritiska tīkla lietošana, ētisko problēmu apzināšanās, adekvāta mediju darba uztvere un kritiska analīze, prasme uz loģisku spriestspēju pamata lietot savas zināšanas praksē; izpratne par mediju darbību, par to spēju veidot realitāti. →
Kritiskās mediju kompetences veicināšana nozīmē pedagogam kritiskā diskusijā ar jauniešiem pārspriest medijos piedāvāto informāciju par karjeras iespējām, par to, kā un vai mediji nosaka jauno cilvēku viedokļus, spriedumus un izturēšanos, un to, cik būtiska jauniešu karjeras izvēlē ir iespēja vērot un vērtēt dažādu profesiju un nodarbošanās veidu paraugus medijos, ko iespējams mācīties no tiem. Tātad kritiskās mediju kompetences mērķis karjeras izglītības kontekstā ir jauniešiem mācīties novērtēt, nevis vienkārši pieņemt mediju saturu.	
Sekmēt efektīvu lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmju pilnveidošanos	Profesionālās intereses (emocionāli izveidojusies attieksme pret kādu noteiktu profesionālo darbību) un virzība skolēniem veidojas ilgstošā procesā, un ar profesijas izvēli saistītas problēmsituācijas no indivīda prasa lēmumu pieņemšanu, kam bieži vien ir eksistenciāla nozīme un kas tāpēc ir saistīts ar spēcīgu emocionālo faktoru. Tāpēc lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmes ir ļoti būtiskas karjeras izvēlē. Galvenais priekšnosacījums piemērotai, ar karjeru saistītu lēmumu pieņemšanai ir informācija par izvēlēto karjeru un paša jaunieša izpratne attiecībā uz vērā ņemamajām vērtībām, interesēm, iemaņām, kā arī priekšrocībām attiecībā uz darba nosacījumiem. →
Lai karjeras izglītības procesā sekmētu efektīvu lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmju pilnveidošanos, iespējams izmantot tā saukto CASVE ciklu, kas palīdz ar karjeru saistīto problēmu risināšanas procesā iegūt nepieciešamo informāciju. CASVE cikla fāzes nozīmē: Komunikācija (C) – apzināšanās, ka ir jāpieņem lēmums; Analīze (A) – paša personības un iespējamo variantu saprašana. Tās ir gan faktu zināšanas (profesiju raksturojošas zināšanas), gan vērtēšanas zināšanas (savas personības pazīšana); Sintēze (S) – iespējamo rīcības variantu izstrādāšana un definēšana; Novērtēšana (V) – alternatīvas prioritizēšana un izvēle; Izpilde (E) – pieņemtā lēmuma realizēšana, sākšana (<i>Peterson, Sampson, Reardon, 1991</i>).	

spējams sekmēt jauniešu izpratnes veidošanos par profesionālajām jomām, un pedagogiem ir iespēja labot neprecīzo izpratni par to. Nereti tieši pedagogi ir vienīgie kompetentie konsultanti skolēniem un skolēnu vecākiem par viņu bērnu turpmākās profesionālās darbības iespējām. Tātad pedagogu, īpaši klases audzinātāja, darba sistēmā jebkurā laika posmā, īpaši izglītības posmu nobeigumā, nozīmīgu vietu ieņem skolēnu profesionālās virzības diagnosticēšana jeb motivēšana apzinātai karjeras izvēlei (*Baldiņš, Raževa, 2001*).

Tas nozīmē, ka skolā ir jārealizē karjeras izglītība, kas var tikt organizēta kā kursu un programmu nodrošinājums izglītības iestādēs, lai mācītu un palīdzētu skolēniem apgūt un attīstīt prasmes savu interešu, spēju un iespēju samērošanā, savu karjeras mērķu izvirzīšanā un karjeras vadīšanā un sniegtu zināšanas un izpratni par darba pasauli, tās saikni ar izglītību, par karjeras plānošanu un attīstīšanu visa mūža garumā (*Koncepcija, 2006*). Skat. 1. tabulu.

Šie teorētiskie un praktiskie ieteikumi pedagogiem, realizējot karjeras izglītību skolā, varētu palīdzēt veicināt kritisku jauniešu karjeras izvēli. Ar nosacījumu, ja karjeras izglītība skolā ne vien tik daudz apskatītu, kā jārisina ar karjeru saistītas problēmas, bet gan orientētos uz skolēna faktisko lēmumu pieņemšanas procesu – individuālo lēmumu pieņemšanas procesu (*pēc Ertelts, Šulcs, 2007*). Tādējādi arī pedagoga veiktajā karjeras konsultēšanā skolā būtu jāorientējas ne tikai uz akūtu karjeras problēmu atrisināšanu vai tikai uz jauniešu karjeras virzības izpēti, bet arī uz jauniešu kritiskās domāšanas prasmju, informācijas kompetences, kritiskās mediju kompetences un lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas kompetences ilgtermiņa uzlabošanu, tādējādi – uz jaunieša paša virzītu un kritisku karjeras izvēli, nākotnē sastopoties ar darba problēmām.

Izmantotā literatūra

- 1) Āboltiņa, I. u. c. (2006). *Karjeras izglītība 7.–9. klasei: skolotāja rokasgrāmata*. Rīga : Profesionālās izglītības attīstības aģentūra.
- 2) Baldiņš, A., Raževa, A. (2001). *Klases audzinātāja darbs skolēnu personības izpētē*. Rīga: Pētergailis.
- 3) Brown, D. and Associates. (2002). *Carrer choice and development*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 4) Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and its development*. New York : McGraw-Hill.
- 5) Ertelts, B. J., Šulcs, V. (2007). *Karjeras konsultēšanas kompetences*. Leonberg : Rosenberger Fachverlag.
- 6) Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York : Columbia University Press.
- 7) Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga : Zvaigzne ABC.
- 8) Hall, D. T. and Association. (1996). *The carees is dead, long live the career: a relational approach to careers*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 9) Koncepcija *Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošana*, 2006

- [tiešsaiste]. Latvijas Republikas Labklājības ministrija. [atsauce: 01.04.2011.]. Pieejams: <http://www.lm.gov.lv/text/437>
- 10) Korna, E. (2011). *Karjeras izglītība*. Rīga : RaKa.
 - 11) Louw, D. A. (1998). *Human development. Second edition*. South Africa : Kagiso Tertiary.
 - 12) *Mācīšanās ir zelts: ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO*. (2001). Komisijas locekļi: Žaks Delors u. c. – Rīga : UNESCO Latvijas Nacionālā komisija.
 - 13) Miķelsone, I. u. c. (2008). *Karjeras attīstības atbalsts*. Valsts izglītības attīstības aģentūra.
 - 14) Musser, J. *Web 2.0 principles and best practices, 2007* [tiešsaiste]. [atsauce: 07.04.2011.]. Pieejams: http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf
 - 15) Oxford Dictionaries Online. *Career* [tiešsaiste]. [atsauce: 28.03.2011.]. Pieejams: http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_gb0124420#m_en_gb0124420
 - 16) Peterson, G. W., Sampson, J. P., Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: a cognitive approach*. Cole Pub. Co.
 - 17) Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*. Rīga : RaKa.
 - 18) Rifkins, Dž. (2004). *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava.
 - 19) Rubene, Z. (2006). Pašnoteiktās mācīšanās izpratne jauniešu kritiskās domāšanas izpētes kontekstā studiju procesā. No: *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds.
 - 20) Schorb, B. Sozialisation. In: Hütther, J., Schorb, B. (2005). *Grundbegriffe Medianpädagogik*. München : Kopaed.
 - 21) Sūna, L. (2006). Popkultūras kapitāls kā mūsdienu jauniešu identitātes neatņemama sastāvdaļa. No: *Patērniecība Latvijā: tendences un alternatīvas*. Agora 5. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds.
 - 22) Super, C. M., Super, D. E. (2001). *Opportunities in Psychology Careers*. Illinoi s: VGM Career Books.
 - 23) Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga : Zvaigzne ABC.
 - 24) Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge University Press.
 - 25) TNS Latvia. *Nacionālais mediju pētījums: internets, 2010* [tiešsaiste]. [atsauce: 17.01.2011.].Pieejams:<http://www.tns.lv/?lang=lv&fullartic le=true&category=showuid&id=3200>

Summary

The rapid media progress nowadays substantially influences the society. It influences the way young adults choose their career as well. Career is a determined action of a human to improve his/her competences to express oneself in the course of lifetime. The research based on the questionnaire concludes that there is a substantial correlation between the choice of career and mass media. Although the opinions of young people and experts on the influence of media differ. The author of the article offers advice to teachers for career education at school, especially on how to encourage young people to be critical in the choice of their career.

Moderno tehnoloģiju pedagoģiskais potenciāls

Plašsaziņas līdzekļi kā sākumskolēna iztēles veicinātāji



Mag. paed. Eva Mežule
Āgenskalna sākumskolas
skolotāja

Visā cilvēces pieredzes vēsturē cilvēks vēl nekad nav sastapies ar tādām dilemmām kā 20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākumā – informācijas un komunikācijas tehnoloģiju piedāvātās iespējas mūs tuvina, uzlabojot, unificējot un padarot saziņas līdzekļus pieejamus un draudzīgus, bet vienlaikus – arī attālina un sašķel.

Daudzos pētījumos ir pierādīts, ka bez pastāvīgas informācijas nav iespējama cilvēka pilnvērtīga attīstība un normāla dažādu sociālo grupu un vispār sabiedrības funkcionēšana. Masu informācijas līdzekļi paplašina mūsu redzesloku, zināšanas, paplašina skatījumu uz dabu, ļauj baudīt mākslu. Šķiet, ka neviens nevēlētos, lai kādā jaukā dienā no zemes virsas pazustu visi saziņas līdzekļi, televīzija, radio, mobilie telefoni utt. Nav jau nekas īpašs, bet līdz mums nenonāktu informācija, kas ikdienā mums šķiet svarīga. Mediji tieši ietekmē mūsu izvēli, rīcību, gaumi, fantāziju u.tml. Mediju progress mūsdienās pieder pie tiem sabiedriskajiem procesiem, kas norisinās ļoti straujā tempā un spēcīgi ietekmē sabiedrību (*Rubene, 2008*). Mūsdienu sabiedrība bieži tiek dēvēta par informācijas sabiedrību. Tas daļēji saistīts ar faktu, ka arvien vairāk cilvēku darbs ir saistīts ar informācijas radīšanu, izplatīšanu un manipulācijām ar to. Tas atspoguļo arī faktu, ka informācija ir kļuvusi par vienu no svarīgākajām jomām sabiedrībā un sadzīvē. Mobilie telefoni, internets, ātrgaitas digitālās datu pārraides sistēmas, kas apvieno agrāk nošķirtās telekomunikāciju un apraides sfēras, ir radījušas informācijas revolūciju – mājās, skolā un darbā. Jebkurā vietā un jebkurā laikā ir iespējams sazināties ar visu pasauli.

Pētījumā „Mani TV skatīšanās paradumi” tika konstatēts, ka bērni daudz laika pavada pie televizoru ekrāniem, skatās galvenokārt filmas (nereti tās filmas, ko bērniem 7–8 gadu

vecumā nav ieteicams skatīties), animācijas filmas un pa vidu arī reklāmas.

Televīzijā redzētais nereti atspoguļojas skolēnu radošajos darbos. Mūsdienās psihologi uzskata, ka jebkuru uzvedības tendenci ietekmē dažnedažādi faktori. Ļoti liela ietekme bērnu uzvedībā un arī radošajā darbībā ir redzētajam ekrānos – pamatā sociālā iemācīšanās teorija. Autori pārsteidza 2. klases skolēnu pašu sacerētās pasakas, kurās lielākoties neviens varonis nav paša izdomāts – gan varoņi paši, gan viņu darbība, pat darbības vietas un apstākļi atbilst pasaku sacerēšanas laika notikumiem pasaulē, kā arī redzētajam televizoru ekrānos. Radās interese par to, kādi ir tie raidījumi, kas tik ļoti ietekmē bērna iztēli, un vai bērnu vecāki apzinās, kādā mērā televīzija ietekmē viņu bērnus.

Mēģinot zinātniski izpētīt, cik ļoti televīzija ietekmē bērnus, autore atklāja, ka sabiedrība vēl nav gatava atzīt šo ietekmi, kaut gan ne vienmēr tā ir ļauna (agresivitāti un vardarbību rosinoša).

Tika pētīti dažādu autoru darbi par iztēli un televīziju. Tika apkopota informācija par 7–8 gadus vecu bērnu iztēles īpatnībām un to, kā televīzija attīstīta vai, tieši otrādi, kavē bērnu iztēli, kā arī formulēti ieteikumi vecākiem un pedagoģiem, kā ar televīzijas starpniecību veicināt iztēli un fantāziju.

▣ Bērnu iztēles attīstības īpatnības

„Līdzās uztverei, atmiņai un domāšanai iztēle ieņem svarīgu un īpatnēju vietu cilvēka pasaules izzināšanas un pārveidošanas procesā,” raksta A. Vorobjovs (*Vorobjovs, 1996, 106. lpp.*). Viņš izpētījis un secinājis, ka iztēle ir psihisks izzināšanas process, kurā uz esošo tēlu pārstrādes pamata veidojas jauns tēls.

A. Vorobjovs nosacīti iztēli iedala vairākos veidos atkarībā no apstākļiem, kādos tā rodas, un no paša iztēles procesa norises īpatnībām.

Pētījuma gaitā tika pētīta tišā iztēle, kad jaunie tēli rodas ar speciālu nodomu radīt kaut ko jaunu (rosināju sadomāt pasakas). Dominēja reproduktīvā iztēle, kas veidojas un attīstās, lasot literatūru, skatoties dažādas televīzijas pārraides,

ģeogrāfiskus, vēsturiskus un citus aprakstus. Tomēr varētu teikt, ka pasakās netrūka arī radošās iztēles, kas ir patstāvīgs jaunu, oriģinālu tēlu veidošanas process.

Ja bērna iztēle netiek speciāli attīstīta, tā tikai kopē paraugus, atdarina, bet neattīstās brīvi un radoši. Īpaši aktuāls kļūst jautājums, kā attīstīt iztēli, ņemot vērā bērna personības īpatnības (*Vorošilova, 2000*).

I. Nikoļska un R. Granovska atzīst, ka sākumskolas skolēnu iztēles īpatnība ir tāda, ka sākotnēji tā balstās uz uztveri (sākotnējais tēls), nevis priekšstatu.

Visspilgtāk sākumskolas vecuma bērniem iztēle izpaužas spēlē, rotaļā, zīmēšanā, sacerot stāstus un pasakas. Bērnu daiļradē iztēle ir ļoti daudzveidīga:

- bērni attēlo reālu īstenību;
- citi bērni rada jaunus fantastiskus tēlus un situācijas.

Fantāzējot stāstus, bērni var aizņemties viņiem zināmus sižetus, grafiskus tēlus, multfilmu varoņus, nemaz nepamānot to. Tajā pašā laikā viņi nereti speciāli kombinē zināmus sižetus, rada jaunus tēlus, hiperbolizējot savu varoņu īpašības vai rakstura iezīmes.

Nepārtraukta iztēles darbība – efektīvs līdzeklis, kā bērnam izprast apkārtējo pasauli, iespēja pārkāpt savas pieredzes robežas, svarīgākais bērna radošās pasaules izpratnes psiholoģiskais priekšnoteikums. Nereti iztēles aktivitāte ietekmē arī bērna personisko īpašību veidošanos (*Никольская, Грановская, 2006*).

Inese Orlovska secina: lai radītu jaunus tēlus, apziņā ir nepieciešama informācija, pieredze, atziņas. Radošam procesam ir nepieciešama iedvesma – „barošanās” – no dabas, no lietām, no apkārtējās vides, no cilvēkiem, arī no medijiem (*Orlovska, 2006*).

Patreizējā situācijā, kad televīzija nereti aizstājusi grāmatu lasīšanu, tieši televīzijas pārraides ir viens no līdzekļiem, kas bērnam sniedz pieredzi, palīdz to apjēgt, tādējādi kļūstot par bērna iztēles izejmateriālu.

Tātad – ja par iztēlē skatāmo parādību nekas nav zināms, iztēle gluži vienkārši nevar darboties.

▣ Televīzija iztēles veidošanās kontekstā

Pēdējo desmit gadu laikā mediju loma sabiedrībā strauji pieaugusi. Medijiem ir spēcīga ietekme ne vien sabiedriskās domas veidošanā, bet arī sabiedrības attīstībā. Tehnoloģijas un to attīstība ne vien ir ietekmējušas pieaugušo attīstību un pilnveidošanos, bet arī bērna attīstību un uzvedību.

Kā darbojas televīzija? Divi galvenie televīzijas elementi ir vizuālais un skaņas materiāls, kas tiek pārraidīti vienlaikus. Vizuāls ir tāds, kas tiek uztverts, izmantojot redzes maņu. Visus vizuālos elementus var apvienot ar vārdu – attēls, kas televīzijas formātā ietver gan nekustīgus priekšmetus, gan

kustīgus objektus.

Televīzijas produkts domāts, lai aptvertu lielu publiku, tādēļ, lai visi saprastu, uztvertu, būtu piesaistīti, produktu uzņem vienkārši, izmanto dažādus psiholoģiskus efektus – skaņu, krāsu utt.

Televīzija ir komunikācijas instruments ar ļoti mazu autonomiju attiecībā pret citiem medijiem. Televīzija ir instruments, kas teorētiski piedāvā iespēju sasniegt ikvienu indivīdu konkrētā teritoriālā sadaļā. Izvēles, ko cilvēks izdara, vadoties pēc televīzijā redzētā, ir izvēles, kas izdarītas reklāmas, filmu un animācijas filmu iedarbības ietekmē uz subjektu.

Lai piesaistītu uzmanību, televīzija izmanto ļoti daudz tehnoloģisku un arī stilistisku iespēju – dramatisku stāstu, ātru rīcību, sirreālas fantāziju ainavas, animāciju, datorgrafiku un citus paņēmienus (*Manovičs, 2006*).

Juris Cālītis raksta, ka televīzijas skatītājs nav skatītājs, bet līdzdalībnieks. Pat dzīvais, konkrētais cilvēks nesniedz šo īpašo „ievilkšanas iekšu” pārdzīvojumu, ko cilvēks bauda, skatoties televizora ekrānā. Televīzijas vide rada vēlēšanos piedzīvot, iesaistīties (*Cālītis, 2006*). Televīzijas raidījumus un filmās mēs varam ceļot no laimmeta uz laikmetu, no valsts uz valsti, no planētas uz planētu.

Skatoties televīziju, bērni vēlas izprast sevi un citus, un šo prasību televīzija arī daļēji apmierina, ja raidījuma, filmas tēli un sociālā darbība bērnu uztverē atdzīvojas. Tas iespējams tikai tad, ja bērns saprot attēloto darbību un piešķir redzētajiem tēliem noteiktas īpašības. Televīzija kā daudzveidīgas pieredzes sakopojums var piepildīt bērnu ikdienas rīcību ar saturu un atvieglot attiecības ar sociālo vidi. Televīzija sniedz bērnam arī derīgu informāciju, palīdz izzināt pasauli un sevi, veidot attiecības ar apkārtējo pasauli, atrast savu vietu tajā. Kopīga televīzijas skatīšanās ģimenēm ir kļuvusi par jauku ieradumu (*Jeruma, 2002*).

Mūsdienās televizora ekrāns jauno paaudzi informē par visu – priekšstatu par pasaules esamību rada izdomāti skaidrojumi un vēstījumi, nevis „patiesā īstenībā” redzētais. Televīzija arvien vairāk izlīdzina atšķirības starp pieaugušo un bērnu pasauli. Bērni domā un spriež kā pieaugušie, tomēr, lai izteiktu spriedumus, viņiem nereti trūkst pieredzes.

Skatoties televīziju, ir ļoti svarīga arī uztvere, īpaši jaunāka vecuma bērniem, kam ir grūtības atšķirt fantāziju no realitātes (*Vanaga, 2008*).

Televīzijā demonstrētās filmas, animācijas filmas, arī reklāmas ir mākslas veids, ko katrs uztver atšķirīgi. Estētiskās uztveres pamatā ir jutēkliskā uztvere – cilvēka spēja atspoguļot (just) priekšmetu telpiskās formas, krāsu, skaņu utt., dažādiem priekšmetiem iedarbojoties uz redzes un dzirdes orgāniem. Mākslas darba uztvere tomēr jāskaidro nedaudz citādi, jo māksla nav lieta. Mākslas darbs ir pilntiesīgs dialo-

ga partneris, tā uztvere ir dialogs starp diviem subjektiem – tas ir komunikatīvs akts. Mēs veidojam sapratni par kultūru, un šī sapratne neaprobežojas ar izziņas procesu, bet ar laikmeta, kultūras pasaules apziņas veidošanu.

- Mākslas darba uztverei ir trīs posmi:
- pirmskomunikatīvais posms, kad cilvēks noskaņojas mākslas darba uztverei – ievēro kādas tradīcijas, no reklāmas jau kāds priekšstats par darbu, jau kaut ko sagaidām;
 - komunikatīvais posms – tieša mākslas darba uztvere, kad nosaka žanra veidu. Dialogā jārodas sapratnei, ko mākslinieks gribējis teikt. Mākslas darba uztvere nav iespējama bez uztvērēja personības, bez viņa subjektivitātes. Liela loma skatītāja pieredzei, kuras 7–8 gadu vecumā bērniem nereti trūkst, tāpēc rodas uztveres draudi – tā ir nespēja distancēties, atkāpties no savām individuālajām emocijām un paskatīties uz mākslas darbu no malas;
 - pēckomunikatīvais posms – brīdis pēc mākslas darba uztveres. Estētiskais pārdzīvojums šajā posmā ir emocionāls stāvoklis, kas cilvēkam rodas mākslas darbu estētiskās uztveres procesā un ir cieši saistīts ar estētisko baudu, kas atklājas kā specifisks, īpašs emocionāls akts (*Sirmā, 2002*). 7–8 gadu vecumā bērniem īpaši nepieciešama saruna, lai izskaidrotu nesaprotamo, lai veidotos jauna pieredze, kuru šajā vecumā var palīdzēt izprast vecāki, skolotāji – bērna dzīvē nozīmīgi cilvēki.

Katrs bērns filmu skatās ar savām emocijām, iejūtas tās notikumos, dinamikā, bet, kad filma beidzas, jūtas iztukšots. Paskatoties uz bērnu, uzreiz pamanāms, ka mazais ir noguris. Ekrāns it kā izsūcis viņa emocijas (*Лорензини, 1994*). Ātruma dinamika kardināli maina bērna uztveres modeli un psiholoģisko organizāciju. Tur, kur šī ātruma diktāta nav vai tas jūtams mazāk, bērns kļūst izklaidīgāks. Tieši filma uztur, piesaista sev bērnu, rada interesi un saasina uzmanību (*Vorobjovs, 1996*).

Pētnieki brīdina par televīzijas lielo piesaistīšanas spēju. Tomēr nevar uzskatīt, ka mediju veidotāji vien ir atbildīgi par skatītāju televīzijas lietošanas paradumu izveidi. Nozīmīga loma ir vēsturiskajiem faktoriem un dzīves stila un veida izmaiņām – cilvēki strādā mazāk, brīvā laika piepildīšanai – un viens no tādiem ir televīzija – tiek atvēlēti arvien lielāki līdzekļi, laiks, ko tagad atvēl televīzijai, iepriekš tika aizpildīts citādi: rotaļājoties, lasot grāmatas vai sarunājoties.

Plašsaziņas līdzekļi kā bērnu iztēles veicinātāji

Lai konstatētu, cik daudz laika bērns pavada pie televīzora ekrāna, kādus raidījumus skatās, tika izveidota anketa

„Mani TV skatīšanās paradumi”. Tai bija septiņas ailes – katrai nedēļas dienai sava. Anketēšanā piedalījās 54 bērni vecumā no 7 līdz 8 gadiem (30 meitenes un 24 zēni). Tika lūgta vecāku palīdzība, lai palīdz bērniem atcerēties, ka būtu labi ierakstu veikt katru dienu un piefiksēt gan laiku, gan redzētos raidījumus. Tomēr izdarīt ierakstus visas nedēļas laikā bija sarežģīti, daži bērni atzina, ka dažus raidījumus nav pierakstījuši, jo aizmirsuši, tādējādi var secināt, ka iegūtie dati ir tikai aptuveni.

Televīzijas skatīšanās paradumus bērni pētīja laikā no 2010. gada 18. līdz 24. septembrim.

Fiksēts tika laiks, kad bērns tiešām skatās televīziju, nevis televizors darbojas kā fona troksnis, kas nenoliedzami arī atstāj iespaidu uz bērna iztēli, uzmanību, iespējams, izvēli utt.

- Televīzijas skatīšanās paradumi ietver:
- laiku, ko bērns pavada, skatoties televīziju;
 - programmu izvēli (var secināt par televīzijas saturu). (*Vanaga, 2008*)

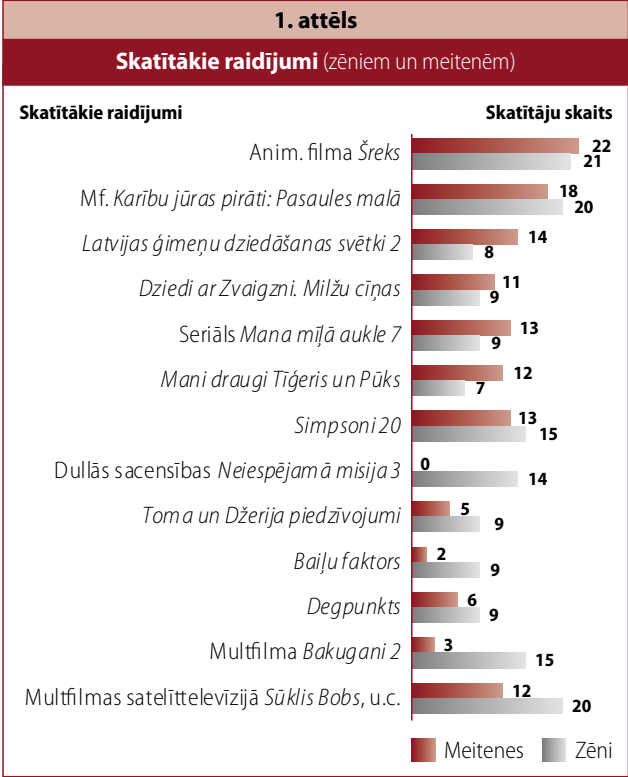
Apkopojot datus par bērnu televīzijas skatīšanās laiku, darba autore secina, ka dienā katrs bērns televīziju skatās vidēji divas stundas, ka salīdzinoši ilgāk televīziju bērni skatās brīvdienās (aptuveni 3 stundas). Darbdienās bērni televīziju skatās vidēji 1,5 stundas. To varētu skaidrot ar garajām stundām, ko bērni pavada skolā – stundās un pagarinātās darba dienas grupā, dažādos pulciņos un ārpus-skolas nodarbībās, kā arī televīzijas kanālu piedāvātajiem raidījumiem.

Salīdzinot ar ārzemju pētījumu rezultātiem (piemēram, ASV aptuveni 3 stundas 20 minūtes), aptaujātie bērni Latvijā televizoru skatās dienā daudz īsāku laiku sprīdi (aptuveni 2 stundas) nekā viņu vienaudži ārzemēs.

Nav konstatētas būtiskas atšķirības zēnu un meiteņu TV skatīšanās ilgumā (meitenēm aptuveni 1 stunda 58 minūtes, zēniem aptuveni 2 stundas 7 minūtes). Tātad zēni un meitenes televīziju skatās vienādi bieži. Tomēr televīzijas skatīšanās ilgums tieši neietekmē bērna iztēli, drīzāk to ietekmē tas, ko bērns ir redzējis.

Aptauja liecina, ka bērnus televizora ekrānos visvairāk interesē animācijas filmas, mākslas filmas, realitātes šovi. Zēni labprāt skatās animācijas filmas ar dažādiem supervaroņiem vai piedzīvojumu raidījumus (piemēram, „Baiļu faktors” vai „Neiespējamā misija”). Meitenes labprāt skatās seriālu „Mana mīļā aukle”, kā arī televīzijas šovus „Dziedi ar zvaigzni” un „Latvijas dziedošās ģimenes”.

Televīzijas skatīšanās paradumu fiksēšanas laikā TV3 raidīja trīs nedēļas pēc kārtas animācijas filmu „Šreks” (trīs daļas), kā arī piedzīvojumu filmu „Karību jūras pirāti” (trīs daļas). 22 meitenes un 21 zēns skatījušies „Šreku” un 18 meitenes un 20 zēni – „Karību jūras pirātus”, lai gan filma nav ieteicama 7–8 gadus veciem skatītājiem (sk. 1. attēlu).

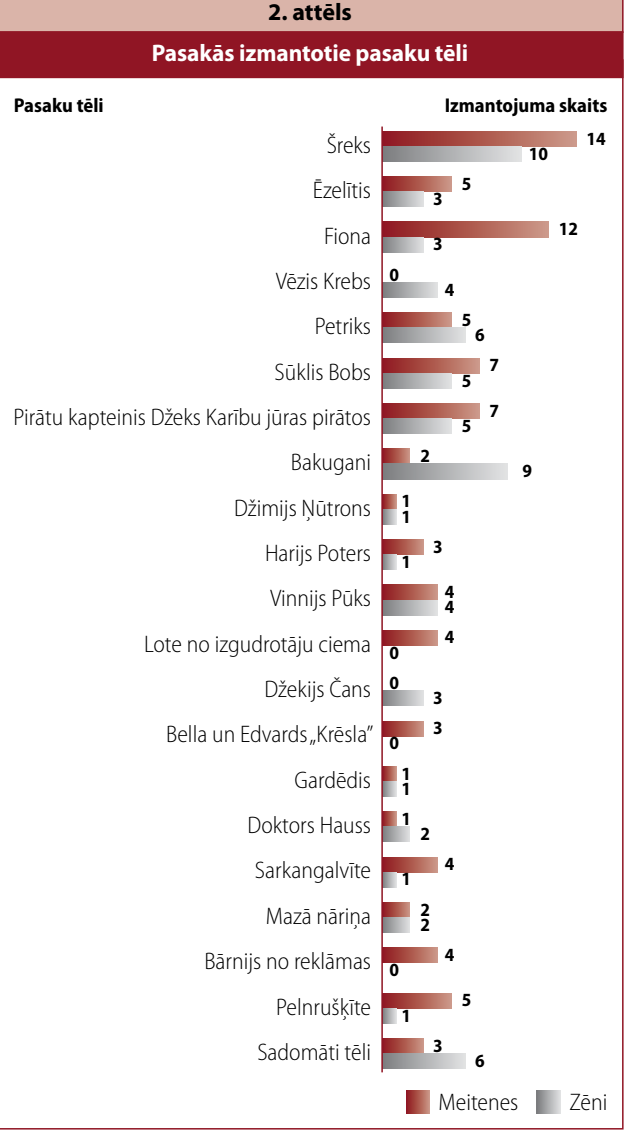


Pētījumos pasaulē ir secināts, ka bērni lielākoties skatās televīzijas raidījumus, kas orientēti uz pieaugušo auditoriju, jo laikā, kad bērni visbiežāk skatās televīziju, tiek piedāvāti pārsvarā tikai raidījumi pieaugušajiem (Vanaga, 2008).

No aptaujas „Mani TV skatīšanās paradumi” rezultātiem var secināt: bērni televīziju skatās bieži kopā ar vecākiem, nereti raidījumu saturs neatbilst 7–8 gadus veciem bērniem. Salīdzinot aptaujā iegūtos rezultātus ar TNS datiem, varētu secināt, ka Latvijā ir ļoti līdzīgi skatīšanās paradumi. Nenoliedzami, Latvijā šovi „Dziedošās ģimenes”, „Dziedi ar zvaigzni” un citi līdzīgi šovi paguvuši iegūt kulta statusu. Atnākot uz skolu, bērni apspiež vakarā redzēto, visi grib piedalīties sarunā, tāpēc lielākoties visi arī šovus noskatās, lai gan nereti tie beidzas dziļā naktī, kas neļauj bērniem pietiekami atpūsties, un bērni nāk uz skolu saguruši.

Bērni skatās raidījumus, kuros informācija pasniegta ar humoru, viegli. „Ļoti nopietnās” lietas bērnus interesē mazāk vai nemaz. Iecienītākie raidījumi ir animācijas filmas, mākslas filmas, seriāli, televīzijas šovi, kuru sniegums indivīda attīstībā ir diskutabls. Tāpēc jau sākumskolas posmā jāpievērš uzmanība bērnu televīzijas skatīšanās prasmju attīstībai, jārosina izvērtēt, ko un cik ilgi vajadzētu skatīties. Tādējādi kļūst aktuāla medijpedagoģijas ieviešana jau sākumskolās.

Psihologi uzskata, ka bērni bieži vien pārņem iemīļotā personāža uzvedību (Vanaga, 2008). Tas, cik ļoti redzētais televīzijā iespaido bērna iztēli, spilgti redzams viņu sacerētajās pasakās. Bērnu sacerētās pasakas ir ļoti līdzīgas. Pasakās darbojas vieni un tie paši varoņi (sk. 2. attēlu).



Vairākumā pasaku parādās tādi Šreks (24 pasakās) un Fiona (15 pasakās) no animācijas filmas „Šreks”, kuru bērni tikko skatījušies televīzijā. Meitenes vairāk piemin Šreku, Fionu, Sūkli Bobu, pirātu kapteini Džeku no „Karību jūras pirātiem” un citus. Zēnu pasakās iesaistītie tēli – Šreks, bakugani no animācijas filmu seriāla par bakuganiem, Sūklis Bobs, pirātu kapteinis Džeks no „Karību jūras pirātiem” un citi. Tātad gan meiteņu, gan zēnu pasakās dominē redzēti tēli. Parādās arī reklāmas tēls Bārnijs (4 pasakās), kurš reklamē gardumu pasauli.

Pārsteidz, ka bērni 7–8 gadu vecumā redzējuši filmas „Harijs Poters”, „Krēsla”, „Karību jūras pirāti”, kas nav paredzētas šāda vecuma bērniem. Filmās savijusies kopā fantāzija, šausmas, detektīvs, piedzīvojumi. Kā liecināja pasakas, iespaids no šīm filmām bijis paliekošs. Pēc pasaku izlasīšanas autore ar bērniem pārrunāja to, ko bērni filmās nebija sapratuši. Daži bērni atzina, ka pēc filmu noskatīšanās nav varējuši aizmigt. No „Harija Potera” pasakās bija tikai pats Harijs Poters kā tēls, arī Edvards un Bella no „Krēslas” bija tikai pasakās

darbojošās personas, turpretī Kapteinis Džeks bija kā prototips no filmas „Karību jūras pirāti”, arī darbība bija kopēta. Tikko redzētās filmas darbība bijusi emocionāla, spriedzes pilna. Var secināt, ka filma ne mirkli nav ļāvusi atslābt mazā skatītāja uzmanībai.

Filmu „Šreks” un „Karību jūras pirāti” TV 3 raidīja jau trešo nedēļas nogali pēc kārtas, turklāt „Šreku” ar atkārtojumu svētdienas rītos. Bērni atzina, ka skatījušies „Šreku” arī no rīta. Bērnu iztēlē savu iespaidu atstājusi šo filmu skatīšanās, vizuāli un audiāli gūtā pieredze plaši atklājas bērnu sacerētājās pasakās.

Lai arī darbība pasakās saistīta ar redzēto televizoru ekrānos, tajās izpaužas vēl viena tendence – pasaku varoņi meklē pazudušus vecākus. Atspoguļojas bērnu vientulības problēma, kad bērnam nav cita sarunu biedra kā televīzija. Bērnu atkarība no televīzijas un citām jaunajām tehnoloģijām rada sociālu izolētības sindromu, radot pateicīgu vidi destruktīvām fantāzijām, tā rada draudus mūsu jaunās sabiedrības intelektuālajām spējām.

Vērtējot pētījumā iegūtos datus un izpētot bērnu rakstītās pasakas, var secināt, ka mūsu bērni pie ekrāniem pavada daudz laika, vairāk, nekā tas būtu lietderīgi. Izvēlas raidījumus, kas neatspoguļo reālo dzīvi, nepaplašina bērna redzesloku. Redzētie raidījumi un filmas bieži vien nav paredzēti 7–8 gadus veciem bērniem. Laiks, ko pavada pie televizora ekrāna, tiek atņemts rotaļām, sportam, mācībām, ekskursijām, arī grāmatu lasīšanai. Problēmas, kas rodas no nepārdomātas, ilgas televīzijas skatīšanās – bērni dod priekšroku televīzijai, nevis grāmatu lasīšanai, bērniem vērojama emocionāla imunitāte, nereti negatīvu emociju pārsvars pār pozitīvajām gan indivīda pašizjūtā, gan pret citiem (nežēlība, līdzjūtības trūkums), pret kultūras vērtībām, valsti, dabu, sabiedrību.

Satraukumu rada tas, ka vecāki bieži neapjauš, kā televīzija ietekmē bērnus. Bieži trūkst izpratnes par redzēto. Noskatījās un aizmirs! Bet tā nav, neaizmirstas! Par to spilgti varēja pārliecināties, lasot bērnu darbus. Vecākiem vajadzētu uzņemties lielāku lomu un atbildību, vajadzētu zināt, cik bieži viņi vēlas redzēt savu bērnu pie televizora ekrāna un ko gūst bērns no redzētā. Lietderīgi būtu ar bērnu pārrunāt, ko bērns skatīsies, par ko būs raidījums, lai bērns jau sagatavotos uztverei, kā arī ļoti nepieciešama saruna pēc pārraides noskatīšanās, lai veidotos saprotama pasaules uztvere.

Televīzija ieņem nozīmīgu lomu bērnu iztēles un fantāzijas attīstīšanā. Pētījums pierāda, ka televīzija rosina bērnu iztēloties, pasakās tiek apvienoti tēli no dažādām filmām, varoņi izdzīvo jaunus piedzīvojumus. Pasakas ir saturiski bagātas, kas ļauj spilgti izpausties gan bērnu reproduktīvajai, gan radošajai iztēlei.

▣ Ieteikumi vecākiem un pedagogiem, kā veicināt sākumskolēnu iztēli televīzijas skatīšanās paradumu kontekstā

Iztēli ietekmē viss, ko bērns pieredzējis, no kā veidojusies bērna pieredze. Televīzija ir viens no pieredzes veidošanas līdzekļiem.

Vecāki var ierobežot televīzijas skatīšanās laiku, bet pēc literatūras analizē un pētījumā iegūtajiem rezultātiem ir secināts, ka televīzijas skatīšanās ilgums tikai pastarpināti ietekmē bērna iztēli. Nozīmīgāka loma ir redzētā saturam, līdz ar to aktuāla kļūst televīzijas skatīšanās prasmju attīstīšana.

Bērni televizoru bieži skatās kopā ar vecākiem, tomēr nereti raidījumu saturs neatbilst 7–8 gadus veciem bērniem, kā dēļ rodas neizprotama pieredze, kas tiek nepareizi saprasta, tādējādi veidojas bieži vien negatīvi iztēles tēli, kas rosina bailes un citas negatīvas un destruktīvas emocijas.

Vecākiem būtu kritiski jāizvērtē, kādus raidījumus bērnam vajadzētu skatīties. Svarīgi vecākiem kopā ar bērnu izvērtēt un, ja nepieciešams, mainīt savus televīzijas skatīšanās paradumus.

Bērniem vajadzētu attīstīt kritiskas televīzijas skatīšanās prasmes, lai palīdzētu viņiem interpretēt redzēto. Bērniem nepieciešams mācīties izvērtēt redzēto, diskutēt, palīdzēt saprast, kā veidojas raidījumi, ka tie ne vienmēr atspoguļo realitāti, ka darbojas mārketinga triki utt.

Televīzijas kritiskas skatīšanās prasmes jāmacās gan mājās, gan skolā. Skolā tās varētu būt audzināšanas stundas, kurās bērni mācās atlasīt sev nepieciešamo informāciju, vērtēt redzētā nozīmīgumu. Mājās – televīzijas skatīšanās kopā ar vecākiem, redzētā pārrunāšana. Bērniem nozīmīgi pārrunāt redzēto, lai nepaliek neskaidrības, jo televīzija nepiedāvā atgriezenisko saiti.

Izglītības sistēmai vajadzētu izvirzīt mediju skatīšanās un interpretācijas prasmju veidošanos, attīstot kritisko domāšanu. Skolēniem kritiskas televīzijas skatīšanās prasmes vajadzētu attīstīt jau pirmsskolā un sākumskolā, lai palīdzētu bērniem interpretēt redzēto (9, 158. lpp.).

Televīzijas kritiskas skatīšanās prasmes bērnam nodevēs, lietojot citus medijus, kā arī darbojoties ar dažādu informāciju.

Vecākiem vajadzētu bērnus rosināt izvērtēt, kāda ir televīzijas loma viņu dzīvē, ko bērns gūst no televīzijas, kādas varētu būt sekas no ilgas televīzijas skatīšanās, kā arī informēt par televīziju komercdarbību, kas atspoguļojas daudzajās reklāmās.

Bērna televīzijas skatīšanās paradumus ietekmē viņa vecāku televīzijas skatīšanās paradumi un viņu attieksme pret televīziju. Tāpēc nepieciešams informēt vecākus par televī-

zijas lietošanas pozitīvajiem un negatīvajiem aspektiem, lai vecāki pilnvērtīgi iesaistītos savu bērnu televīzijas skatīšanās prasmju attīstīšanās procesā. Televīzijas skatīšanos jāmacās saistīt ne tikai ar brīvo laiku, bet arī ar mācībām, lai redzētais paplašinātu bērna redzesloku, pilnveidotu pieredzi, uz kuras bāzes varētu attīstīties bagāta iztēles pasaule.

Televīzijas skatīšanās paradumi, kas rosina sākumskolēna iztēli, ir :

- strukturēts laiks, ko bērns pavada, skatoties televīziju un gūstot pieredzi no skatīšanās;
- kritiska programmu izvēle, izvērtējot programmu atbilstību bērna vecumam un attīstībai;
- programmas saturs, kas vecina spriešanu, ļauj saskatīt likumsakarības, vērtēt, salīdzināt un secināt, veidot jaunus iztēles tēlus;
- sagatavošanās kādas pārraides uztverei, paša darba uztvere, kā arī pārrunas par redzēto pēc raidījuma noskatīšanās.

▣ Izmantotā literatūra

- 1) Čālītis J. (2006). Reliģija un reliģijas kopienas Latvijas informācijas vidē. No: *Informācijas vide Latvijā 21. gadsimta sākums*. Rīga : Zinātne.
- 2) Jēruma, I. (2002). *TV – draugs. Slikti, ja vienīgais*//Diena – 29. nov.
- 3) Лорензини, Л. (1994). *Психология и Я.* – № 12 – СПб – с. 4–5.
- 4) Manovičs, Ļ. (2006). *Jauno mediju valoda*. Rīga : Jauno mediju kultūras centrs RIXC.
- 5) Никольская, И. М., Грановская, М. М. (2006). *Психологические защита у детей*. Санкт-Петербург : Речь.
- 6) Orlovskā, I. (2006). Skatīties un...//*Psiholoģija ģimenei un skolai* – Nr. 4.
- 7) Rubene, Z. (2008). Mediju kultūra kā sociāls un pedagoģisks fenomens. No: *Ievads medijpedagoģijā*. Rīga : RaKa, 7.–18. lpp.
- 8) Sirmā, D. (2002). *Bērna emocionālās attīstības problēma*//Skolotājs – Nr. 5.
- 9) Vanaga, I. (2008). Skolēnu TV skatīšanās paradumu izpēte. No: *Ievads medijpedagoģijā*. Rīga : RaKa, 122.–156. lpp.
- 10) Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga : Mācību apgāds.
- 11) Vorošilova, J. (2000). Bērna iztēle ir īpatnēja//Pirmsskolas izglītība – Nr. 3/4.

▣ Summary

People have never faced such dilemmas as in the end of 20th and the beginning of 21st century – opportunities offered by information and communication technologies bring us closer by improving media tools and making them more available and user friendlier, and simultaneously – alienating and separating us. A great number of studies proves that continuous supply of information is essential to person's development and normal functioning of different social groups in general. Mass media broadens our knowledge and experience, influences our attitude to nature, and allows enjoying art. The survey “My TV watching habits” (54 respondents 7-8 years of age) revealed that children spend a lot of time watching TV, mainly movies (quite often movies which are not recommended for children 7-8 years of age), cartoons and commercials. When analysing the fairytales written by children the author concludes that children spend too much time watching TV and they choose the programmes not reflecting the reality but imaginary world. The author gives recommendations for parents and teachers on how to improve critical attitude to the choice of TV programmes to watch.

Moderno tehnoloģiju pedagoģiskais potenciāls

Animācijas izmantošana literatūras apguvē



Mag. paed. Lolita Šteinberga
LU doktorante

Analizējot latviešu literatūras mācību programmas pamatskolā un vidusskolā, var konstatēt, ka galvenais akcents tiek likts uz latviešu klasisko literatūru – pagātnes kultūras un mākslas

mantojuma apguvi, mācību programmās ir paredzēts apgūt Jāņa Poruka, brāļu Kaudzišu, Annas Brigaderes, Aspazijas, Raiņa, Rūdolfa Blaumaņa, Kārļa Skalbes, Andreja Upīša, Jāņa Jaunsudrabiņa un citu autoru personības un daiļradi. Tie ir klasiskās latviešu literatūras pārstāvji, viņu daiļradē ir ietverts ne vien latvisko, bet arī vispārcilvēcisko, ētisko un estētisko vērtību kods. Kultūrvēsturiska vērtība ir arī klasisko darbu autoru valodai – dialektiem, izloksnei, leksikoloģiskajām īpatnībām, vārdu formām un teikumu sintaktiskajām konstrukcijām. Taču mūsdienu skolēnu no klasiskās latviešu literatūras šķir gadsimts, mainījusies ir cilvēku domāšana, attieksme, uzskati, vērtību sistēma. Līdz ar to klasiskā literatūra mūsdienu skolēnam var šķist neizprotama, tāla un sveša (plaša starp klasisko mākslu un esošo gaumi), jo bērni uzaug digitālo tehnoloģiju vidē, viņi ir ekipēti ar televizoru, DVD atskaņotāju, datoru, *playstation* iekārtu, fotoaparātu, mp3 atskaņotāju un citām tehnoloģijām. Mūsdienu bērns pavada milzum daudz stundu plašsaziņas līdzekļu konstruētā, virtuālā vidē, sēžot pie televizora vai datora, identificējot sevi ar tēlu ekrānā – avataru, video spēļu, animācijas vai filmu varoni. Ir būtiski atzīt, ka bērni, jaunieši daudz mācās, iegūst pieredzi un socializējas virtuālajā vidē. Interneta portālos *draugiem.lv*, *facebook.com*, *youtube.com*, *myspace.com* un citos viņi manifestē savu identitāti caur multimodālu komunikāciju sistēmu – digitālo fotogrāfiju, digitāliem teksta, audio un video failiem. Līdz ar to *digitālā valoda* kļūst par jaunās paaudzes dzimto valodu, un lekcija, tradicionāls darbs ar tekstu, rakstu darbs vairs nevar būt dominējošais veids, kā *digitālais bērns* mācās. Ir laiks skolu un klasi pārvērst par 21. gadsimta mācību vidi. Vārds ir ārpus datiem. Ir vizuālais laikmets, ir jāstrādā ar komiksu,

filmu, diagrammām, vizuāliem materiāliem. Valoda ir novecojusi. Mēs esam skolotāji, kas ir atbildīgi par pasauli, jaunās prasmes – filmu, televīzijas, komiksu, attēlu pratība ir jāakceptē kā jauna ēra” (*Burn, Durran, 2007*).

Tehnoloģiju laikmetā literārais darbs tiek reprezentēts ne vien drukātā, bet arī digitālā un elektroniskā formā (filma, animācijas filma, komikss, teātra izrāde, balets, radio lasījums utt.), kas nozīmē, ka literatūra vairs nav tikai grāmatu lasīšana. Lasīšana transformējas jaunās formās caur jaunajām komunikācijas tehnoloģijām. Mainoties medijiem, mainās arī lasīšanas prasmes. Tāpēc literārais darbs skolā jāapgūst plašākā kontekstā, iepazīstinot skolēnu ar literāro darbu un tā dažādajām reprezentācijām. Gluži tāpat kā tiek apgūta teksta lasītprasme, ir jāattīsta arī vizuālā un audiālā lasītprasme – jāattīsta prasme lasīt gan drukātos, gan elektroniskos, gan digitālos medijus. Arī darba tirgus prasa cilvēku, kas spēj *lietot* ne vien drukātu, bet arī vizuālu, audiālu, kinestētisku valodu, taču skola joprojām ir orientēta radīt drukātā teksta lasītāju. Tāpēc izglītības sistēmā aktuāla kļūst jauno mediju piedāvāto iespēju izmantošana mācību stundās. „Patīk tas mums vai ne, tekstuāla prakse, kā, piemēram, e-pasts, iepirkšanās internetā, web kameras, īsziņas un video spēles veido nozīmīgu daļu no jauniešu dzīves. Ir laiks šīs formas izmantot mācību stundās” (*Pahl, Rowsel, 2005, 71*). Skolotājam tas nozīmē apgūt vienu no jaunākajām pedagoģijas nozarēm – medijpedagoģiju – un iestrādāt tās saturu savā pedagoģiskajā darbā.

Autore, latviešu valodas un literatūras skolotāja, pedagoģiskajā un zinātniski pētnieciskajā darbā atklāj, ka animācija ir audiovizuāls medijs, kas var veiksmīgi kalpot izglītības mērķiem literatūras mācībās, aktualizējot divus animācijas izmantošanas aspektus: strādāt ar jau izveidotu animācijas filmu, izmantot to kā didaktisku materiālu mācību vielas apguvē vai veidot animācijas filmu mācību procesā.

Literatūras stundās animācijas izmantošana sekmē ne vien dialoga rašanos starp skolēnu un literāro darbu, starp skolēnu un autoru, bet tiek rosināta arī skolēna radošā darbība un celta mācību motivācija. Autore maģistra darbā „Ani-

mācijas izmantošanas iespējas skolēnu radošuma sekmēšanai izglītības procesā” pamato, ka animācijas izmantošana skolā pamatojas šādās pedagoģiskajās un psiholoģiskajās teorijās: M. Csikszentmihalyi optimālās pieredzes jeb „flow” teorijā, H. Gardnera daudzveidīgo spēju teorijā, A. Maslova pašaktualizācijas teorijā (*Šteinberga, 2009*).

Animācijas filmu skatīšanās literatūras mācībās

Animācijas pamatā ir attēls. Attēls kā medijs pastāvējis visā civilizācijas attīstības gaitā, tas pastāvēja līdzās valodai kā būtisks informācijas pastiprināšanas līdzeklis. Vēlāk, attīstoties tehnikai, stāsta stāstīšana ar attēlu, kas atdzīvojas kustībā, iegūst nosaukumu – animācija. Kustīgais attēls ietver kodu, kā attēla veidotājs ir vēlējies, lai attēls tiktu lasīts. Līdz ar filmu, animācijas rašanos dzimst arī ideja par tās izmantošanu izglītībā. 1911. gadā amerikāņu izgudrotājs T. Edisons laikrakstā *Harper's Weekly* popularizē ideju, ka jaunie atklājumi ir jāiesaista izglītībā, jāizmanto skolas praksē. Viņš uzskata, ka skolai ir jābūt atraktīvai, tai jāpiesaista bērnu uzmanība, tieši kustīgās bildes var būt kā izglītojošs resurss dažādos mācību priekšmetos: vēsturē, valodā, matemātikā, ģeogrāfijā un citos (*Edison, 1911, 8*). Arī Latvijā 20. gadsimta divdesmitajos un trīsdesmitajos gados aktualizējas tehnisko līdzekļu izmantošana, no Vācijas ienāk idejas par mācību filmu izmantošanu mācību darbā. Latvijas brīvvalsts laikā Izglītības ministrijas kino cenzūras loceklis V. Penģerots savā rakstā „Kinematogrāfs kā mācības un audzināšanas līdzeklis” aplūko mācību un audzināšanas filmu ienākšanu vispārīgizglītojošajās skolās dažādās valstīs (*Penģerots, 1927, 19–35*). Arī zinātnieks M. Štāls uzsver mācību filmas izglītojošo un audzinošo funkciju. Savā apcerē „Mācību filmu izlietošanas metodiskie principi” M. Štāls sniedz metodiskus ieteikumus mācību stundas organizēšanā, skatoties un analizējot filmu (*Štāls, 7–11*).

Latviešu animāciju filmu fondā ir daudz animācijas filmu, kas tapušas, balstoties uz latviešu literatūras mācību programmās iekļautiem latviešu literārajiem darbiem. Skolotāju uzdevums būtu apzināt un mācību stundā izmantot šīs ētiski estētiskās, mākslinieciskās kultūras vērtības, kas vizuāli un audiāli reprezentē latviešu literāros darbus. Tā, piemēram, režisora, animatora Arnolda Burova radītās leļļu animācijas filmas – „Dullais Dauka” (1968), „Pasaka par vērdiņu” (1969), „Vanadziņš” (1978) – veidotas, balstoties uz latviešu klasiskās literatūras darbiem. Tāpat arī Roze Stiebra un Ansis Bērziņš par pamatmateriālu savām animācijas filmām „Zelta sieitiņš” (1975), „Zaļā pasaka” (1977), „Suns Funs un vējš” (1978), „Zaķīšu pirtiņa” (1879), „Kā es braucu Ziemeļmeitas lūkoties” (1980), „Sprīdītis” (1982), „Kabata” (1983), „Laimes Lācis” (1985), „Uzpasaka” (1986), „Skatāmpanti” (1988), „Kaķīša dzirnavas” (1994), „Aicinājums” (1994), „Bukurags” (1994), „Zeltītas

vasaras” (1994), „Tracis” (1994), „Ciemā” (1994), „Kā linu druva sāka ziedēt” (1994), „Nebēda” (1994), „Skumjā gov” (1996), „Spēlēju, dancoju” (2007) un citām ir izmantojuši latviešu rakstnieku un dzejnieku darbus. Filmu studijā „Rija” animācijas režisores I. Prauliņas vadībā pēc R. Blaumaņa pasakas motīviem veidota animācijas filma „Velniņi” (1999). Klasē, noskatoties animācijas filmu, svarīgi saprast, ka tas ir jauns veids, kā domāt par tekstu, apzināties, kā konstruēta komunikācija blakus tekstuālajam modelim, būtiska ir diskusija ar skolēniem par literārā darba *pārņemšanu* uz citu mediju, šajā gadījumā – uz animācijas filmu, kad literāro valodu nomaina vizuālā valoda, kas runā krāsu, formu, kustību, skaņu un vizuālu tēlu valodā. Attēls var palīdzēt saprast literārā darba ētiski estētisko efektu. Intervijā ar Ingu Jērumu 1968. gadā A. Burovs ļoti precīzi atklāj animācijas kā mākslas medija īpašo estētiku: „Mums, leļļiniekiem, ar skatītāju jārunā, tā sakot, puķu valodā, izmantojot metaforu, alegoriju, hiperbolu, simbolus. Leļļu filmās jāpasaka tas, ko nevar pateikt nevienš cits mākslas darbs. Tas vajadzīgs, pirmkārt, jau tāpēc, lai žanrs attaisnotos. Leļļu filmā nevar izmantot dialogu, darbībai jābūt skatāmai. Līdz ar to katrai detaļai jābūt izteiksmīgai, jāslēpj sevī dziļš saturs. Otrs noteikums – leļļu filmai jābūt koncentrētai, lakoniskai” (*Burovs, 1968, 154*).

Līdz ar komunikācijas tehnoloģiju maiņu mainījusies ir arī auditorija, tā ir ne vien mediju patērētāja, bet arī aktīva mediju veidotāja. Mūsdienu demokrātijas apstākļos vairs nav jābūt profesionālim, lai publicētu savus domas, uzskatus, audio, video failus mediju vidē. Tā, piemēram, interneta mājaslapā *youtube.com* ir skatāma Andreja Kļaviņa animācijas tehnikā veidotā filmu sērija „Sviesta Kino”, kur banālā un vulgārā veidā tiek apskatīti latviešu klasiskās literatūras darbi „Dullais Dauka”, „Nāves ēnā”, „Mērnieku laiki”, „Jāzeps un viņa brāļi”, „Kauja pie Knipskas”, „Staburaga bērni” (*Kļaviņš, 2008*) un citi. Aptuveni divas minūtes garās filmiņas ironiski, pat sarkastiski brīvā stilā un interpretācijā pārstāsta literāro darbu saturu. Šāda veida publikācijas apstiprina ideju un vērtību krīzes laikmetu. Domājams, viens no mūsdienu kultūras krīzes cēloņiem ir saiknes saraušana ar pagātni, ar vēsturisko mantojumu. Šādi plaģiāti sabiedrībā netiek nosodīti, gluži otrādi – tie bagātina postmodernās kultūras dabu. Taču īpaši bīstami tas ir nenobriedušai cilvēka psihei – nekritiski domājošam un nekritiski vērtējošam bērnam, jauniešiem, kura identitāte un vērtību sistēma ir vēl tapšanas stāvoklī. To atzīst arī literatūras didaktiķis J. Rudzītis: „Postmodernās nostādnēs var palīdzēt orientēties plurālistiskajos uzskatos par mākslu, taču tās nevajadzētu absolutizēt, jo mākslinieciskā audzināšana, vērtībizglītība nav domājama bez mākslas vērtību atzīšanas (..) noderīga var būt sistēmiska pieeja daiļliteratūras izpratnei” (*Rudzītis, 2000, 11*). Tāpēc skolotājam nevajadzētu baidīties no šāda veida literārā darba reprezentācijām, bet

ienest tās klasē un rosināt diskusiju par mākslas darba saturu un vērtībām, jo skolā vajadzētu saudzīgi, apzināti un droši strādāt ar mediju materiāliem, lai skolēni iegūtu izpratni. Bērni tiek integrēti mediju realitātē kā patērētāji, tāpēc skolas uzdevums ir veidot skolēnos vērtējošu attieksmi un audzināt saprātīgus un kritiski domājošus mediju lietotājus.

▣ Animācijas filmu veidošana literatūras mācībās

Bērnu un jauniešu aktivitātes mūsdienās lielā mērā saistītas ar tehnoloģijām, līdz ar to auditorija vairs nav pasīva mediju patērētāja – iespēja veidot digitālus video, audio failus cilvēkiem ļauj saprast, kā mediji strādā. „Kad bērniem ir praktiska iespēja veidot animācijas filmas, viņi ir rosināti saprast un aizdomāties par ziņojumu, kas slēpjas aiz jebkura medija.” (Pugholm, 2008, 43) Animācijas filmu veidošana ir komplicēts darbs, un ir nepieciešamas dažādu veidu prasmes un kompetences – stāstītāja, amatnieka, režisora, operatora, dizainera, fotogrāfa, kustību horeogrāfa, skaņu operatora un citas, jo animācija top, balstoties uz stāstu, kas tiek vizuāli atdzīvināts tēlos, uzzīmētie vai izveidotie tēli tiek atdzīvināti, tos kustinot un fotografējot stāsta darbības vidē, tad iegūtās fotogrāfijas animācijas programmā tiek samontētas filmas failā, kas tālāk tiek apstrādāts video programmā. Pieredze rāda, ka, pateicoties vienkāršotajām animācijas un video programmām (*Stop Motion Pro*, *Monkey Jam*, *SAM Animation*, *WindowsMovieMaker* u. c.), animācijas filmas var veidot ne vien pieaugušie, bet arī bērni. 20. gadsimta deviņdesmitajos gados Amerikā un Eiropas valstīs (tostarp Latvijā) animāciju sāk izmantot formālajā izglītībā, proti, interešu izglītībā, tiek realizētas programmas, projekti, kuru laikā bērni gūst ieskatu animācijas filmu tapšanas procesā. 21. gadsimta sākumā Amerikā un Eiropā (Dānijā, Norvēģijā, Zviedrijā, Lielbritānijā, Francijā, Spānijā un citās valstīs) tiek atklāts, ka animācijas filmu veidošanu ļoti veiksmīgi var izmantot kā mācību līdzekli pirmsskolā, speciālajā izglītībā, tāpat vispārējā izglītībā mācību priekšmetu metodikā (Algava, 1999, Gravel, Church, 2007).

Līdz šim latviešu literatūras mācību programmās tika paredzēts, ka skolēns mācās lasīt un interpretēt literāros darbus, nevis veidot savu audiovizuālu mediju produktu par literāro darbu. Autore uzskata, ka animācijas filmu veidošana var būt veiksmīga mācību metode, kā strādāt ar literāro tekstu, kā strādāt ar autora biogrāfijas datiem un kā rosināt skolēniem veidot pašiem savus audiovizuālos stāstus literatūras mācību procesā. Animācijas filmu veidošana sekmē daudzveidīgi, radoši apgūt mācību vielu, attīstīt mediju kompetenci, mācību procesu dara interesantāku, radošāku, skolēnu ieinteresētība animācijas filmu veidošanā sekmē iekšējās motivācijas veidošanos, jo brīva, radoša, praktiska darbošanās ar tēliem, lellēm

rada spēles, rotaļas izjūtu. Tieši spēlējoties, skolēns aizmirst par laiku un telpu sev apkārt un nododas fantāziju pasaulei, tieši spēlējoties, skolēns mācās visvairāk.

Literatūras skolotājam ir jādomā, kā izmantot mūsdienu tehnoloģiju un mediju piedāvātās iespējas ar mērķi veicināt dialoga rašanos par klasisko literatūru, tās mākslinieciskajām, morālajām, ētiskajām vērtībām un mūsdienu daudzveidīgajām literāro darbu reprezentācijām. Izmantojot animāciju literatūras stundā, tiek nodrošināta starppriekšmetu saikne ar citiem mācību priekšmetiem – vizuālo mākslu, mūziku, valodu, informātiku. Tieši veidojot filmiņu, bērni, jaunieši mācās ne tikai patērēt, bet arī patstāvīgi radīt idejas un vizuālus tēlus kā medijus, bērni mācās ne vien dzīvot virtuālajā pasaulē, bet paši arī to rada, projektē un radoši funkcionē tajā. Taču, lai animācija kā pedagoģiska prakse ienāktu mācību stundā, pedagogiem ir nepieciešama ne vien papildu materiāltehniskā bāze (dators ar animācijas programmu, fotokamera, statīvs), nepieciešams arī apgūt papildu zināšanas par animācijas filmu veidošanu, animācijas tehnikām, filmu montāžas un apstrādes programmām. Tas nozīmē starpdisciplināras sadarbības veidošanu starp vairāku nozaru speciālistiem: komunikāciju zinātnes speciālistiem, animatoriem un skolotājiem.

▣ Izmantotā literatūra

- 1) Algava, A. (1999). *Animated Learning. Educational leadership*; Feb. 56, 5, ProQuest Education Journals.
- 2) Burn, A., Durran, J. (2007). *Media Literacy. Practice. Production. Progression*. Paul Chapman Publishing, SAGE Publications Company, London, p. 187.
- 3) Gravel, B. (2009). *Science of SAM: Why animation is good for the classroom*. Tufts University for Engineering Education and Outreach, p. 6.
- 4) Inglis, W. (1911.) *Interview with T. Edison. T. Edison and New Education*. Harper's Weekly, nov. 4.
- 5) Jēruma, I. (1968). *Latviešu lelles* (saruna ar A. Burovu). Runā kinematogrāfisti. Rīga : Liesma.
- 6) Kļaviņš, A. (2008). *Sviesta Kino animācijas filmu sērija*: http://www.youtube.com/results?search_query=Sviesta+kono&aq=f
- 7) Pahl, K., Rowssel, J. (2005). *Literacy and education: Understand the New Literacy Studies in the Classroom*. Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company, printed in Great Britain.
- 8) Penģerots, V. (1927). Kinematografs kā mācības un audzināšanas līdzeklis. No: *Izglītības ministrijas mēnešraksts*. T. Zeiferta redakcijā, II izdevums, Rīga : Izglītības ministrija.
- 9) Pugholm, B. (2008). *Skal born nu ogsa til at lave tegnefim i skolen?* Filmfestival 2008. Animation i Undervisnigen.
- 10) Rudzītis, J. (2000). Literatūras mācības skolā. Rīga : RaKa.
- 11) Štāls, M. *Mācību filmu izlietošanas metodiskie principi*. LVVA, 1362. f. 2. apr., 1383.1.
- 12) Šteinberga, L. (2009) *Animācijas izmantošanas iespējas skolēnu radošuma sekmēšanai izglītības procesā*. Maģistra darbs. Rīga : Latvijas Universitāte.

▣ Summary

The article describes the use of animation as one of the ways how to teach literature today in school. Animation is blended media because it comprises the use other media such as photography, theatre, literature, painting, sculpture, image, and music. Literature is a form of art and animation provides significant link with other forms of art. In this case the author offers animation as a successful learning tool in literature lessons. Animation in literature lessons improves learners' intellectual, emotional and social experiences. Meaningful watching of animation and its processing can be used as a tool that provides a variety of learning through words, images, motion and sounds. The process of creating animation promotes the participants' creativity and collaborative skills thus strengthening value oriented learning process.

Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās

Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās: resursi, iespējas un prasmes



Ilze Auziņa,
*Latvijas Universitātes
Matemātikas un informātikas
institūta Mākslīgā intelekta
laboratorija*

Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, ko mūsdienās var izmantot mācību procesā, ir ļoti daudzveidīgas. Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas ir paplašinājušas iespējas un veidus, kā iegūt jaunas zināšanas. Internetā ir atrodamī ļoti dažādi resursi: video un audio materiāli, vārdnīcas, valodas korpusi, grāmatas, emuāri, ziņu portāli u. tml. Sociālie tīkli (piemēram, *twitter*, *Facebook*, *draugiem.lv*, *inbox.lv*) un kursu vadības sistēmas (piemēram, *Moodle*, *Blackboard*, *Edu Tools*) ļauj dažādot mācību procesu, skolēnu un skolotāju sadarbību un paaugstināt mācīšanās efektivitāti. Izmantojot informācijas un komunikācijas tehnoloģiju piedāvātās iespējas, mācību procesu var padarīt pieejamu ikvienam atbilstoši viņa iespējām, vēlmēm un vajadzībām, radot iespēju darboties arī ārpus mācību telpām, t. i., attālināti, turklāt ņemot talkā internetu, daudzfunkcionālos mobilo telefonus, digitālās fotokameras, mp3 atskaņotājus, datortehniku.

Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju piedāvātās iespējas ir plašas, bet to izmantošana tiešā mācību procesā bieži vien nav iespējama, jo 1) ir tehniskas problēmas, piemēram, klasēs nav nepieciešamā aprīkojuma (digitālās tāfeles, projektora, interneta pieslēguma u. tml.), savukārt datorklases ir pārāk noslogotas un priekšmetu skolotājiem nav iespējas tur vadīt stundas; 2) psiholoģiskas problēmas – skolotāju zināšanas informācijas un komunikācijas tehnoloģiju jomā bieži vien ir nepietiekamas, viņiem nav vēlšanās mācību procesā izmantot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas. (*Maziņa, 28*) Kā vienu no problēmām pētījumā „Digitālu mācību materiālu pieejamība un pielietojums izglītībā. Problēmas un risinājumi” tā autore Liene Maziņa (*Maziņa, 28*) min „slikto digitālo mācību materiālu pieejamību, digitālo mācību materiālu trūkumu ģeogrāfijā un vēstu-

rē, arī latviešu valodā un sociālajās zinībās”, kā arī to, ka „skolotājiem trūkst informācijas par pieejamajiem digitālajiem materiāliem un iespējām tos izmantot”. Šā raksta mērķis ir sniegt ieskatu jau izstrādātajos mācību materiālos un kaut nedaudz ieskicēt iespējas, kādas paver informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, cenšoties padarīt daudzveidīgāku un interesantāku mācību procesu.

Lai varētu runāt par veiksmīgu moderno tehnoloģiju izmantošanu skolās, ir jābūt trim priekšnosacījumiem:

- 1) elektroniski mācību materiāli un mācībās izmantojami elektroniski resursi;
- 2) tehniskais nodrošinājums;
- 3) zināšanas un prasmes, kā izmantot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas mācību procesā.

Risinājumi, kā nodrošināt plašāku informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošanu skolās, tika apspriesti 2010. gada 7. aprīlī Valsts prezidenta un Stratēģiskās analīzes komisijas organizētajā apaļā galda diskusijā Rīgas pilī. Tika izteikts 21 priekšlikums, piemēram, jāveido digitālo mācību materiālu resursu banka – vietne, kurā tiek apkopoti, papildināti dažādi digitālie mācību materiāli; jāizstrādā skolotāju apmācību programmas, kas vērstas uz tehnoloģiju apguvi, prasmju uzlabošanu; katram skolotājam jānodrošina portatīvais dators; jāizstrādā e-mācību mācību saturs, kas būtu pieejams bērniem, kuri nevar apmeklēt skolu slimības vai citu iemeslu dēļ („virtuālās skolas”) (*Stratēģiskās analīzes komisijas diskusija*).

Vairākas diskusijā minētās aktivitātes jau tiek īstenotas: tiek izstrādāti digitālie materiāli (sk. „Digitālie mācību materiāli”), skolotāji un augstskolu mācībspēki tiek izglītoti e-mācību materiālu veidošanā un kursu vadību sistēmas izmantošanā (piemēram, ESF līdzfinansētais projekts „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai”; ESF līdzfinansētais projekts „Latviešu valodas, literatūras un bilingvālo mācību pedagogu profesionālās kompetences pilnveide”; ESF projekts „Profesionālajā izglītībā iesaistīto vispārīgglītojošo mācību priekšmetu pedagogu kompetences paaugstināšana”).

Latvijas augstskolās un arī vispārīgglītojošajās skolās mācību procesā arvien plašāk tiek izmantotas kursu vadības sistēmas un citas jaunās tehnoloģijas – tiek meklētas iespējas, kā sasaistīt tradicionālo mācību formu ar informācijas un komunikācijas tehnoloģijām, tādējādi panākot mācību procesa neierobežotību laikā un telpā. Tiek meklētas iespējas nodrošināt e-mācības.

Arī tiem skolotājiem, kas savā darbā neizmanto kādu no kursu vadības sistēmām un šajās sistēmās izveidotos e-mācību kursus un materiālus, ir iespējams mācību procesā izmantot modernās tehnoloģijas un internetā atrodamos digitālos resursus – video un audio materiālus, vārdnīcas un enciklopēdijas, tekstu arhīvus, valodu korpusus, interaktīvus mācību materiālus u. tml.

Digitālie mācību materiāli

Skolas arvien aktīvāk cenšas savā mācību procesā izmantot digitālos mācību materiālus un tos ievieto savās mājaslapās, tādējādi padarot pieejamus skolēniem. Skolu tīmekļa vietnēs tiek ieliktas saites uz citu sagatavotajiem un brīvi pieejamajiem mācību materiāliem. Tie ir gan lejupielādējami, gan izmantojami tiešsaistē, piemēram, interaktīvi uzdevumi un testi. Ir daudzas mājaslapas, kurās ir ievietoti brīvi pieejami mācību materiāli. Lūk, daži piemēri.

ESF projekta „Dabaszinātnes un matemātika” mājaslapa (<http://www.dzm.lv>), kur sadaļā „Mācies pats” ir interaktīvi diski, t. i., mācību materiāli 10.–12. un 7.–9. klašu skolēniem fizikā, bioloģijā, dabaszinībās, matemātikā un ķīmijā (saturs, uzdevumi, testi, uzzīņas, vārdnīca u. tml.). Materiālu formāts: HTML dokumenti, interaktīvi uzdevumi.

„Informātika skolā” (<http://informatika.liis.lv/?lang=1>) ir atrodamī mācību materiāli informātikā (mācību līdzekļi, olimpiāžu uzdevumi, valsts pārbaudes darbi u. tml.) un ir apkopota informācija par informātikas mācīšanu skolā. Materiālu formāts: pdf dokumenti, *Word* dokumenti, *HTML* dokumenti.

Jelgavas un Ozolnieku novada mājturības un tehnoloģiju metodiskās apvienības mājaslapā (<http://majturiba.ozolniekuvsk.lv/>) ir mācību materiāli un praktisko darbu paraugi mājturības stundām. Materiālu formāts: *Word* dokumenti, *PowerPoint* datnes.

Rīgas 6. vidusskolas skolotāja Kalvja Kinča mājaslapā (<http://kalvinskincis.lv/informatika/esf/>) ir mācību materiāli pamatskolas un vidusskolas informātikas stundām, pārbaudes darbi un arī skolēnu darbi (mājaslapas). Materiālu formāts: *PowerPoint* datnes, *HTML* dokumenti. Materiāli ir brīvi pieejami.

LU Matemātikas un informātikas institūta Mākslīgā intelekta laboratorijas mājaslapā (www.ailab.lv) ir atrodamī latviešu valodas mācīblīdzekļi, latviešu valodas vārdnīcas,

folkloras un folkloristikas materiāli, latviešu literatūras teksti. Materiālu formāts: HTML dokumenti, interaktīvi mācību materiāli.

Latvijas izglītības informatizācijas sistēmas projekta laikā tika izstrādāti mācību materiāli ar Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas atbalstu (http://www.mykoob.lv/?index/liis_macibu_materiali). Tie ir materiāli lielākajai daļai mācību priekšmetu visās klašu grupās un ir brīvi pieejami.

Mājaslapā *ActivBoard.lv* ir bagātīgs interaktīvu mācību materiālu klāsts (darblapas) gan sākumskolai, gan pamatskolai dažādos mācību priekšmetos – matemātikā, latviešu valodā, dabaszinībās, fizikā, ķīmijā, bioloģijā, ģeogrāfijā un angļu valodā. Lai piekļūtu materiāliem, nepieciešama autorizācija.

Skolotāju izstrādātie digitālie mācību materiāli ir atrodamī arī daudzu skolu mājaslapās, piemēram, Rīgas Valsts vācu ģimnāzijas mājaslapā ievietoti digitālie materiāli kultūras vēsturē un saites uz jau iepriekšminētajiem materiāliem ESF projekta mājaslapā „Dabaszinības un matemātika” un „Informātika skolā”. Daugavpils Valsts ģimnāzijas mājaslapā (http://www.daugrc.edu.lv/Paligs_mac.html) ir atrodamī skolotāju sagatavoti lejupielādējami dokumenti un materiāli tiešsaistē. Digitālie mācību materiāli ir arī, piemēram, Auces vidusskolas, Bauskas vidusskolas, Daugavpils poļu ģimnāzijas, Jēkabpils vakara vidusskolas un Jelgavas Valsts ģimnāzijas mājaslapā.

Jaunas iespējas skolēnu izglītošanā paver interaktīvās tāfeles, kas ļauj skolotājam sagatavot mācību materiālus un izmantot tos stundās, saglabāt stundas pierakstus, ieinteresēt skolēnus un motivēt viņus līdzdarboties.

Apgāds „Lielvārds” piedāvā lejupielādējamus resursus interaktīvajām tāfelēm (darblapas, attēlus, piemērus), kas izmantojami dažādās mācību stundās – ķīmijā, latviešu valodā, dabaszinībās, fizikā. Materiāli nav brīvi pieejami.

Skolās arvien plašāk tiek izmantotas tiešsaistes programmatūras un rīki, kas skolotājiem palīdz organizēt mācību darbu, piemēram, tiešsaistē ir ērti strādāt pie viena dokumenta, rakstot *Google docs* programmā.

Ir skolas, kur, izmantojot kursu vadības sistēmas, tiek veidoti kursa veidā strukturēti elektroniski mācību materiāli, piemēram, Rīgas 18. vakara (maiņu) vidusskolā, izmantojot kursu vadības sistēmu *Moodle*, tiek veidoti e-kursi informātikā, bioloģijā, fizikā un citos mācību priekšmetos.

Latviešu valodas un literatūras resursi interneta vidē

Līdzās jau izstrādātajiem mācību līdzekļiem internetā atrodamī arī daudzi resursi, kurus var izmantot mācību procesā. Turpmāk rakstā uzmanība tiks pievērsta tiem resursiem, kas varētu noderēt, mācot un mācoties latviešu valodu.

Vārdnīcas

Apgūstot svešvalodas, mums lieti noder tulkojošās vārdnīcas, kas internetā ir atrodamas plašā klāstā. Lūk, dažas no tām: tiešsaistē brīvi pieejamā „Latviešu-lietuviešu vārdnīca”, „Lietuviešu-latviešu vārdnīca” un „lgauņu-latviešu vārdnīca” (Lettonika.lv) u. c. Daudzi ikdienā izmanto Tildes tulkojošās vārdnīcas, bet, apgūstot un mācot latviešu valodu, noteikti ir nepieciešamas arī skaidrojošās vārdnīcas.

LU Matemātikas un informātikas institūta Mākslīgā intelekta laboratorijā kopš 20. gadsimta deviņdesmito gadu beigām ir digitalizētas vairākas latviešu valodas skaidrojošās vārdnīcas, kas ikvienam interesentam tiešsaistē ir pieejamas LU Matemātikas un informātikas institūta vārdnīcu serverī www.tezaurs.lv. Tur ir atrodama „Latviešu literārās valodas vārdnīca”, „Skaidrojošā vārdnīca” un K. Mīlenbaha un J. Endzelīna „Latviešu valodas vārdnīca”.

2006.–2009. gadā ar pētījuma programmas *Letonika* atbalstu tika digitalizēta Latviešu literārās valodas vārdnīca, kuras 8 sējumi (10 grāmatas) izdoti laikposmā no 1972. līdz 1996. gadam, un izveidota mašīnlasāma vārdnīcas versija (sk. www.tezaurs.lv/llvv). Saturiski mašīnlasāmā vārdnīca atbilst drukātajiem sējumiem, un tajā ir aptuveni 64 200 šķirkļu turklāt šķirkļa struktūra ir viegli uztverama. Tiek piedāvāts meklēt vārdus, kas sākas ar kādu burtu vai burtu kopu, meklēt līdzīgi rakstāmus vārdus. Vārdnīcā ir iespējams noklausīties šķirkļa vārda izrunu un iegūt vārdu locījumu paradigmu.

LU Matemātikas un informātikas institūta Mākslīgā intelekta laboratorijas serverī atradīsiet arī „Skaidrojošo vārdnīcu” (sk. www.tezaurs.lv/sv). Tajā pašlaik ir apkopoti vairāk nekā 179 tūkstoši šķirkļu no aptuveni 150 avotiem. Vārdnīcas veidotāju mērķis ir nodrošināt skaidrojumu ikvienam latviešu valodas tekstos sastopamajam vārdam. „Skaidrojošajai vārdnīcai” ir izveidota arī mobilā versija (www.tezaurs.lv/wap), kas paredzēta izmantošanai mobilajos telefonus un kurā skolēni var ieskatīties gan stundu laikā, gan mājās.

Padziļinātām latviešu valodas studijām noderīga ir K. Mīlenbaha un J. Endzelīna „Latviešu valodas vārdnīcas” elektroniskā versija (www.tezaurs.lv/mev), kas arī ir izstrādāta LU Matemātikas un informātikas institūta Mākslīgā intelekta laboratorijā. Vārdnīcas elektroniskā versija veidota, ieskenējot vai manuāli ievadot vārdnīcas četrus pamatsējumus un divus papildu sējumus, turklāt pilnībā saglabājot oriģinālo rakstību. Mīlenbaha un Endzelīna vārdnīcā ir aptuveni 75 000 šķirkļu. Vārdnīcas lietotājam tiek piedāvātas daudzveidīgas meklēšanas iespējas, piemēram, iespējams meklēt šķirkļa vārdu gan mūsdienu ortogrāfijā, gan oriģinālrakstībā, meklēt pēc avota u. tml.

LU Matemātikas un informātikas institūta Mākslīgā intelekta laboratorijas vārdnīcu serverī (www.tezaurs.lv) var at-

rast arī citas skolēniem un skolotājiem noderīgas vārdnīcas.

Informāciju par dažādām internetā pieejamām vārdnīcām un terminu datubāzēm var atrast, piemēram, LU Humanitāro zinātņu fakultātes mājaslapā (www.hzf.lu.lv/saites/) un Valsts valodas komisijas mājaslapā sadaļā „Vārdnīcas internetā” (www.vvk.lv/?sadal=180). Skolēniem noderīgas varētu būt arī internetā atrodamās terminu datubāzes, piemēram, Valsts valodas centra terminu datubāze (www.vvc.gov.lv/advantagecms/LV/terminologija/terminudatubaze.html).

Latviešu literatūras teksti

Mēs varam lasīt latviešu un cittautu literatūru, periodiku, jaunākās ziņas, neizejot no mājas. Skolēni vairs nevar aizbildināties, ka viņu grāmatplauktā vai skolas bibliotēkā nav kāda „obligātās” literatūras darba, jo latviešu klasiķu darbus varam atrast un lasīt gan mājaslapā „Latviešu literatūras klasika” (Apsīšu Jēkaba, Brāļu Kaudzišu, Māteru Jura, R. Blaumaņa, A. Deglava, J. Purapuķes, Zeiboltu Jēkaba, Raiņa, A. Pumpura darbi) (www.korpuss.lv/klasika), gan portāla *letonika.lv* „Latviešu literatūras zelta fondā” (<http://www.letonika.lv/literatura/default.aspx?>).

Bagātīgs grāmatu klāsts ir atrodams Ideju foruma bibliotēkā (www.e-biblioteka.lv), kur var lasīt gan latviešu, gan cittautu autoru darbus, veidot savu grāmatu plauktu, izvēloties sev tikamās grāmatas. Grāmatas pieejamas ne tikai latviešu, bet arī, piemēram, krievu, vācu un angļu valodā. Ideju foruma bibliotēkas veidotāji piedāvā lasītājam iezīmēt interesējošās vietas tekstā (grāmatzīmes) un automātiski ģenerēt atsauces. Daudzas grāmatas iespējams klausīties, t. i., tās ir audiogrāmatu veidā. Līdzās tekstiem Ideju foruma bibliotēkā ir arī video ieraksti (izrādes, īsfilmas, dokumentālās filmas u. tml.), attēli un audio ieraksti. Lai izmantotu Ideju foruma bibliotēkas resursus, nepieciešams reģistrēties.

Latviešu folkloras un folkloristikas materiāli

LU Matemātikas un informātikas institūta Mākslīgā intelekta mājaslapā ir atrodami plaši latviešu folkloras un folkloristikas materiāli. Tur interesenti var lasīt P. Šmita apkopotās „Latviešu pasakas un teikas” (15 sējumi) (<http://valoda.ailab.lv/folkloras/pasakas/>) un P. Šmita apkopotos latviešu tautas ticējumus (vairāk nekā 36 000 vienību), kur meklēšana iespējama pēc atslēgvārda (<http://valoda.ailab.lv/folkloras/ticejumi/>), ielūkoties „Latviešu sakāmvārdu datorfondā”, kas izveidots sadarbībā ar Latviešu folkloras krātuvi un kurā ir vairāk nekā 20 000 vienību (<http://valoda.ailab.lv/folkloras/sakamvardi/>). Apgūstot latviešu folkloru, skolēniem varētu būt interesenti ieskatīties „Folkloristikas elektroniskajā bibliotēkā”. Tajā patlaban ir ievietoti aptuveni 200 rakstu un to turpinājumi, kas

publicēti galvenokārt 19. gadsimta beigu un 20. gadsimta sākuma latviešu periodikā. Nākotnē iecerēts projektu turpināt, ievietojot arī 20. gadsimta sākuma un vidus materiālus (<http://www.korpuss.lv/feb/>).

Latviešu folkloras krātuves interneta vietnē (www.lfk.lv/lfk_lv.html) ir apskatāmi folkloras materiāli (Dainu skapis, latviešu sakāmvārdu krājums, audio kolekcija, attēlu kolekcija, folkloras leksikas vārdnīca u. tml.) un lasāma Latvijas folkloristikas vēsture.

Virtuālais Krišjāņa Barona Dainu skapis ļauj ikvienam interneta lietotājam ielūkoties Dainu tēva vācumā un meklēt savu tautasdziesmu. Turklāt virtuālā Dainu skapja veidotāji ļauj mums ņemt līdz latvju dainas arī savā mobilajā telefonā (<http://www.dainuskapis.lv/mobile>; <http://www.dainuskapis.lv/wap/>).

Valodas korpuss

Korpuss (an. *corpus*, plural *corpora*) ir reprezentatīvs rakstīta teksta un/vai transkribētas runas kopums elektroniskā formā, ko izmanto valodas analīzē un aprakstīšanā. Korpuss ļauj pētīt reālo valodu un atklāt līdz šim nepamanīto, pamatnīt tipisko (skaitliski nozīmīgo). Ir dažādu veidu korpusi:

- **vispārīgi** korpusi (kādas valodas mikromodelis) un **speciāli** korpusi, piemēram, kādas izloksnes korpuss, kādas konkrētas vecuma grupas valodas korpuss; valodas apguvēju korpuss;
- **runātās valodas** (runas) korpuss un **rakstītās valodas** (tekstu) korpuss;
- **vienvalodas** un **divu vai vairāku valodu** korpuss u. tml.

Korpusa datu lingvistisko analīzi nodrošina programmatūra, piemēram, izmantojot indeksēšanas programmu, var iegūt vārdformu sarakstu, kurā apkoptas visas korpusā sastopamās vārdformas, konkordanču programma ļauj aplūkot meklētā vārda apkaimei. **Konkordance** – meklētais vārds/vārdi (centrā) un apkaime (sk. 1. attēlu).

Pēdējo divdesmit gadu laikā valodas korpusi un korpusu dati tiek izmantoti ne tikai lingvistiskiem pētījumiem, bet arī mācot un mācoties valodu. Izmantojot angļu, vācu

un citu pasaules lielo valodu korpusu datus, jau ir izstrādātas rokasgrāmatas, vārdnīcas, gramatikas un daudzi pētnieki un skolotāji ir sagatavojuši konkrētus ieteikumus, kā konkordances un korpusā balstītus uzdevumus iespējams izmantot valodas mācību stundās, paplašinot un bagātinot mācīšanās vidi. (*Corpus Linguistics, 112*) Mūsdienu tehnoloģijas ļauj izmantot lielus dabiskās valodas korpusus arī nodarbību laikā, tādējādi dodot iespēju valodas apguvējam pašam pētīt valodu.

Valodas korpuss valodas mācīšanā un apguvē tiek izmantots gan tieši, gan netieši. Tiešās korpusa izmantošanas pamatā ir datos balstīta mācīšanās metode (*Data-driven learning*), ko izveidojis Tims Džonss (*Tim Johns*) 20. gadsimta deviņdesmito gadu sākumā. Viņš ieteica valodas stundās izmantot korpusu. Datos balstīta mācīšanās ir korpuslingvistikas rīku (konkordanču programma) un metožu izmantojums valodas apguvē. Metode ļauj valodas apguvējam, izmantojot autentiskus materiālus, aplūkot gan gramatiskās struktūras, gan leksikas vienības un pašam veikt izpēti, izdarīt secinājumus par valodā valdošajām likumībām un tikai pēc tam pārliecināties par savu hipotēžu pareizību. Lūk, daži argumenti, kas pamato, kāpēc korpusa rīki, konkrēti – konkordanču programma, būtu jāizmanto valodu mācīšanā un apguvē. Valodas daudzveidība nekad nevar būt pilnībā atspoguļota vārdnīcā, un tikai dažas vārdnīcas sniedz pietiekamu vārdu gramatisko raksturojumu vai tipiskos vārdu savienojumus, bet, izmantojot konkordanču programmu, šo informāciju var iegūt dažās sekundēs (*Thomas, 2003*). Tā kā korpusu veido daudzu un dažādu tekstu fragmenti, tajā ir daudzveidīgs vārdu lietojums.

Lai mācību procesā varētu strādāt ar korpusu, gan skolotājam, gan valodas apguvējam ir jābūt vismaz pamatzināšanām korpuslingvistikā un pamatprasmēm darbā ar korpusa analīzes rīkiem. Ja valodas apguvējiem nav iespējams izmantot korpusu vai arī ja viņiem nav pietiekamu zināšanu un prasmju, skolotāji jau iepriekš var sagatavot korpusā balstītus materiālus, t. i., izdrukāt piemērus no korpusa (parasti konkordance) un veidot uzdevumus un

1. attēls		
Konkordances piemērs		
taisa apliecinājuma uzrakstu , norādot Izglītības un zinātnes ministrijas mājas minūtem ilgi sēdēt un vērot vabolītes vai tvaiku un ar zāles kušķi vai ar kukurūzas imperatora krūzē iepūtis pāris tējas koka Tradicionāli tēja tiek gatavota , ieberot tējas labākajiem , taču dažādiem tējas veidiem	lapu lapā lapas lapām lapas lapas lapu	un ierakstu skaitu . Apliecinājuma uzrakstu ; grozījumus reģistrā , kā arī reģistra . Šie transam līdzīgie stāvokļi bieži slimo nedaudz papēra . Lai pārvarētu . Ūdens pamazām mainījis krāsu un gaisā tējkannā un pārlejot tās ar karstu atvēršanās mēdz būt atšķirīga ,

vingrinājumus darbam auditorijā, piemēram, iekļaujot uzdevumā konkrētas konkordanču rindiņas.

Netieši korpusa dati var palīdzēt izlemt, ko mācīt un kad to darīt. Veidojot mācību programmas, nevar ignorēt korpusa datus, piemēram, jāņem vērā korpusā sastopamo valodas parādību izplatība/biežums, piemēram, kādas darbības vārda izteiksmes izplatība korpusā, stabilie vārdu savienojumi, leksika u.tml.

Konkordanču programmas izmantošana, meklējot lingvistiskus datus un pierādījumus kādam valodas likumam, likumsakarībām, var būt nozīmīgs palīgīdzeklis gan skolotājiem, gatavojoties stundai un strādājot auditorijā, gan valodas apguvējiem.

Korpusu var izmantot gandrīz visu valodas līmeņu un to vienību analizē. Visbiežāk korpuss un konkordanču programma tiek izmantota leksikas un semantikas izpētē un apguvē.

Latviešu valodas korpusa mājaslapā www.korpuss.lv atrodamos korpusus (sk. 1. tabulu) var izmantot gan skolotāji, veidojot mācību materiālus, gan skolēni, patstāvīgi analizējot mūsdienu latviešu valodu, gan, sekojot skolotāju norādījumiem, kādas valodas parādības izpētē.

Vislabāk pašreizējo latviešu valodas stāvokli atspoguļo „Līdzsvarots mūsdienu latviešu valodas tekstu korpuss” (miljons-2.0), jo tajā noteiktās proporcijās iekļauti dažādu funkcionālo stilu teksti, t. i., periodika, daiļliteratūra, zinātniskie teksti, normatīvie akti u. c., kas radīti pēc 1990. gada. Korpusa apjoms pašlaik ir 3,5 miljoni vārdlietojumu. Rezultāti, kurus iegūstam no korpusa analīzes, var tikt attiecināti uz visu valodu vai tās noteiktu daļu.

Vidusskolas latviešu valodas programmā ir paredzēts, ka skolēniem jāspēj analizēt leksikas sistēmu lietojuma un cilmes aspektā. Šeit lieti noder „Līdzsvarots mūsdienu

stenogrammu korpuss”, kurā iekļautas visas 5.–8. Saeimas sēžu stenogrammas un 9. Saeimas sēžu stenogrammas līdz 2009. gada jūlijam. Tā apjoms ir vairāk nekā 22 miljoni vārdlietojumu. Dati ir strukturāli marķēti, t. i., ir norādīti runātāji (deputāta vārds, uzvārds, sēdes vadītājs), Saeimas sasaukuma numurs, Saeimas sēdes datums u. tml.

Interesants un noderīgs pirmsnacionālās literatūras un valodas vēstures pētījumos ir „Latviešu valodas seno tekstu korpuss” (<http://www.korpuss.lv/senie/>) (aptuveni 1 miljons vārdlietojumu), kurā ir apkopotī 16.–18. gadsimta teksti un kurā ir saglabāta tekstu oriģinālā struktūra. Meklējot korpusā, atrastajam vārdlietojumam pievienota informācija par to, piemēram, kurā grāmatā, nodaļā un pantā vārds atrodams. Ja nepieciešams, var atvērt arī attiecīgo vietu oriģināltekstā – apskatīt faksimilu.

Mācību procesā izmantojamie programmrīki

Kursu vadības sistēmas piedāvā plašu rīku klāstu e-mācību kursu veidošanai, īstenošanai un administrēšanai.¹ Ir vairākas populāras kursu pārvaldīšanas sistēmas un mācību satura izstrādes programmas, piemēram, *Moodle*, *Sakai*, *Edu Tools*, *Blackboard*. Viena no populārākajām kursu vadības sistēmām Latvijā ir *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), kas piedāvā plašu rīku klāstu e-mācību satura izstrādei un kursu organizēšanai. *Moodle* vidē izstrādātais e-kurss ir elektroniska telpa, kurā tiek glabāti mācību materiāli (piemēram, dažādu formātu datnes; interaktīvi testi un uzdevumi; norādes uz ārējiem resursiem) un mācību rezultāti, tiek vadīts mācību process. E-kursa dalībnieki izmanto e-vidi, lai dalītos pieredzē un sazinātos cits ar citu, piemēram, diskusiju forumos, tērzētavās, apmainoties un arī kopīgi veidojot materiālus. Skolotājam tā ir

Interneta vidē ir atrodamas arī daudzas datora aplikācijas, kuras palīdz veidot kvalitatīvus un interesantus e-mācību materiālus. Programma *Gapminder* (<http://www.gapminder.org/>), izmantojot visdažādākos statistikas datus, parāda, piemēram, iedzīvotāju dzimstības/mirstības dinamiku, labklājības līmeņa paaugstināšanos/samazināšanos konkrētā reģionā. Programma *Wordle* spēj analizēt tekstu jebkurā valodā un vizualizēt vārdu lietojuma biežumu tekstā. Protams, ikviens skolotājs un arī skolēns var izmantot interneta vietnes www.slideshare.net piedāvās iespējas un aplūkot, lejupielādēt jau gatavas PowerPoint prezentācijas par ļoti dažādām tēmām. Kāpēc izgudrot riteni no jauna, ja kāds jau ir to izdarījis pirms jums?

Plašu pārskatu par e-mācību satura programmām piedāvā interneta vietne *C4LPT (Centre for Learning & Performance Technologies)*, <http://www.c4lpt.co.uk/>), kur var atrast ieteikumus, kā izmantot sociālos tīklus (*Twitter*, *Facebook*, *Google Buzz*) mācību procesā.

Vērojot pašlaik notiekošo, ir skaidrs, ka mācību procesa datorizācija ir neizbēgama: datorizētais mācību process var tuvināties klasiskajam mācību procesam, var attīstīties patstāvīgi, neparedzot esošo īpašību saglabāšanu, tomēr jebkurā gadījumā jācenšas, lai mācību kvalitāte uzlabojas un lai skolēnu zināšanas un vēlme mācīties palielinās.

Izmantotā literatūra

1) Barlow, Michael. *MonoConc for Windows*. Houston: Athelstan, 1999.

2) Corpus Linguistics. An International Handbook. Ed. By Anke Lüdeling and Merja Kytö. Volume 1. Berlin, New York (Mouton de Gruyter) 2008.

3) Maziņa, Liene. *Digitālu mācību materiālu pieejamība un pielietojums izglītībā. Problēmas un risinājums*. Pētījums. Rīga : LU Datorikas fakultāte, 2010. Pieejams: <http://open.lv/uploads/openmind/l.mazina.pdf>

4) Römer, Ute. Corpora and language teaching. In: Lüdeling, Anke & Merja Kytö (eds.). *Corpus Linguistics. An International Handbook (volume 1)*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. [sk. 30.07.2011.]

5) Pieejams: <http://www.uteroemer.com/Roemer%202008%20HSK%20CL%20chapter%20final%20print%20version.pdf>

6) SAK diskusija. *Inovativas ierosmes izglītībai*. Valsts prezidenta un Stratēģiskās analīzes komisijas apaļā galda diskusija. [tiešsaiste] 2010. gada 7. aprīlis. Rīgas pils. [sk. 30.07.2011.] Pieejams: www.saki.lv/component/attachments/download/463

7) Thomas, J. 2003. Extending vocabulary knowledge with computers. [tiešsaiste] *Teaching English with Technology* 3 (2). Pieejams: http://www.iatefl.org.pl/call/j_tech13.htm#aword2

1. tabula			
Latviešu valodas korpusi			
Nosaukums	Raksturojums	Vārdlietojumu skaits	Morfoloģiskais marķējums
miljons–2.0	<i>Līdzsvarots mūsdienu latviešu valodas tekstu korpuss</i> , 2009, izstrādāts LU MII	~ 3,5 milj.	nē
miljons–2.0m	<i>Līdzsvarots mūsdienu latviešu valodas tekstu korpuss</i> , 2009, izstrādāts LU MII	~ 3,5 milj.	jā
Saeima–2.0	<i>LR Saeimas sēžu stenogrammu korpuss</i> (5.–9. Saeima), izstrādāts LU MII	~ 22 milj.	nē
timeklis–1.0	<i>Latviešu valodas timekļa korpuss</i> , izstrādāts LU MII	~ 100 milj.	jā (automātiski)

latviešu valodas tekstu korpuss”. Piemēram, mācoties par vārda nozīmi un daudznozīmīgiem vārdiem, konkordances parāda vārdu un tā apkaimi, ļaujot no konteksta izsecināt vārda nozīmi.

Nozīmīgs valodas un faktu materiāls ir „LR Saeimas sēžu

iespēja sazināties ar skolēniem laikā, kad nenotiek mācības klātienē, informēt par jaunumiem mācību procesā, dot norādījumus kāda uzdevuma izpildē u.tml.

1 <http://www.moodle.lv/moodle/mod/resource/view.php?id=1368>

Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās

Stundās neviens neslinko! Interaktīvo materiālu izmantošana latviešu valodas apguvē



Eina Birzgale,
"Lielvārds" redaktore

Pavisam nesen, tikai pirms 15 gadiem, skolotājs stundā tam skolēnam, kam bija moblais telefons, varēja vienkārši palūgt to izslēgt, un vienīgā ekskluzīvā, tehniskā ierīce klasē tika neitralizēta. Tagad nevar ieiet klasē tikai ar grāmatu un krītu un cerēt, ka pie datora augušais bērns sapratis, sadzirdēs, spēs ieinteresēties par materiālu, kas nav viņam pieņemamā, saprotamā formā.



Ko darīt filologam, kas ar tehniku ir „uz jūs”?

2010. gada maijā projektā „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” darbu pie interaktīvu latviešu valodas materiālu veidošanas 7.–9. klasei sāka 12 skolotājas. Daļa topošo autoru labi prata lietot datoru, daļa – mācījās rakstīt, bet interaktīvo tāfeli stundās neizmantoja neviena

skolotāja. Ja arī skolā tāfele bija, tad – matemātikas kabinetā. Tāpēc saprotams šķita neticības un ironijas pilnais jautājums: „Un kā jūs domājat, kad latviešu valodas kabinetos būs šāda tehnoloģija? Pēc desmit vai divdesmit gadiem?” Likteņa ironija (vai dzīves likumsakarība, jo – līdzko cilvēks izvirza mērķi, viņš arī sāk ceļu uz mērķi) ir tāda, ka skolotājam, kas uzdeva šo jautājumu, jau pēc nepilna gada, tas ir, 2011. gada pavasarī, kabinetā tika uzstādīta interaktīvā tāfele. Protams, lai to panāktu, bija jāpieliek ne mazums pūļu, bet tagad tāfele klasē ir, un stundas vairs nav iedomājamas bez interaktivitātēm, ko dod tehniskās iespējas.

Projektā strādāja skolotājas no dažādu Latvijas pilsētu atšķirīgām skolām, katras klases materiālus veidoja četras autoras.

7. klases materiālu autoras: Dace Konopecka (Rīgas 15. vidusskola), Iveta Marševska (Rīgas 22. vidusskola), Jolanta Zariņa (Rīgas 95. vidusskola), Ieva Zālite (Rīgas 53. vidusskola).

8. klases materiālu autoras: Simona Petrovica (J. Čakstes Liepājas pilsētas 10. vidusskola), Daina Rutkovska (Rēzeknes 14. arodividusskola), Vija Sakova (Salaspils 2. vidusskola), Velta Šinkarenko (Olaines 2. vidusskola).

9. klases materiālu autoras: Liene Juhņevska (Rīgas Zolitūdes ģimnāzija), Sandra Kivleniece (Līvānu 1. vidusskola), Irēna Oše (Liepājas A. Puškina 2. vidusskola), Solvita Pošeiko (Rēzeknes Augstskola).

Gada laikā 12 autoras kopā ir izveidojušas 1979 darbaparus (7. klasei – 675; 8. klasei – 654; 9. klasei – 650). Tas ir ļoti daudz, un, kā tika secināts aprobācijas procesā, nav iespējams gada laikā tik daudz uzdevumu izmantot, ja skolēni strādā arī ar grāmatu un burtnīcu. Bet skolotājam ir ļoti plašas iespējas izvēlēties klases līmenim atbilstošus uzdevumus, kā arī pielāgot tos klases/grupas spējām.

Materiāli ir paredzēti klasēm ar neviendabīgu lingvistisko vidi (tādas klases mūsdienās ir lielākoties), daļa uzdevumu varētu noderēt arī atkārtojumam vidusskolas posmā.

Kopumā ir trīs diski, kuros ir uzdevumi vienai klasei. Katrā diskā ir 8 tēmas (75–90 darbaparus), kas sīkāk sadalītas 3–5 datnēs, lai būtu ērtāk pārskatāmas un lietojamas.

Disku vizuālo noformējumu ir veidojis Jānis Romanovskis, māksliniece – Santa Siliņa.

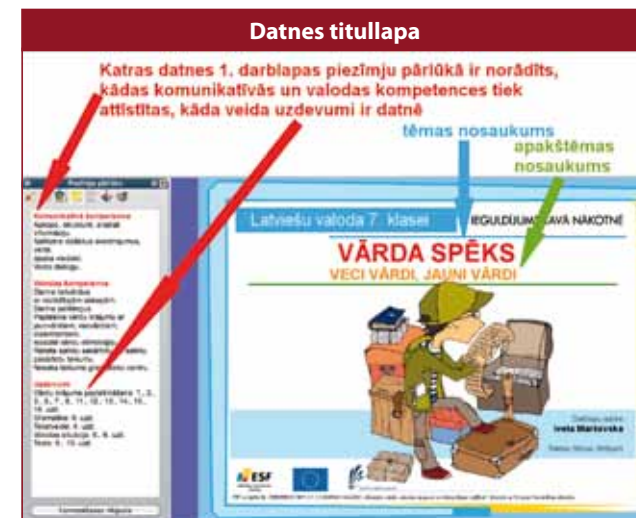


Kā orientēties disku saturā?

Disku saturs ir sakārtots atbilstoši programmai „Latviešu valoda un literatūra 1.–9. klasei skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs”¹.

Lai orientētos datņu saturā, katras datnes titullapas piezīmju pārlūkā ir norādīts, kādas komunikatīvās un valodas kompetences tiek attīstītas, kāda veida uzdevumi ir datnē.

¹ Programma „Latviešu valoda un literatūra 1.–9. klasei skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs”, 2005, ar labojumiem 2010. gada septembrī [tiešsaiste]. Izglītības satura un eksaminācijas centrs. Pieejams: <http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas.shtm>



Kā orientēties uz ekrāna redzamajos uzdevumos?

Uzdevumi uz interaktīvās tāfeles, protams, atšķiras no uzdevumiem, kas ir tik pierastajā papīra formātā, jo *Activinspire* programma, kas tiek izmantota uzdevumu veidošanā, ļauj atklāt uzdevuma nosacījumus, tekstu, papildnosacījumus, papildjautājumus, papildinformāciju, atgādnē par gramatikas likumsakarībām nevis uzreiz, bet pakāpeniski.

Lai skolotājs zinātu, kā atrast visu uzdevumā ietvertu informāciju, katrai darbapāri var atvērt piezīmju pārlūku jeb *Skolotāja piezīmes*, kur norādīts, kas konkrētajā uzdevumā jāveic. Autoras piedāvā arī uzdevumu veikšanas secību, bet katrs skolotājs var uzdevumu variēt atbilstoši nepieciešamībai konkrētajā nodarbībā.

Piemēram, 7. klases tēmā „Leģendas dzīvo. Leģenda cauri gadsimtiem” (autore Dace Konopecka) tiek attīstīta prasme novērtēt informāciju, izvēlēties argumentus un faktus viedokļa pamatošanai. 1.–3. uzdevumā skolēni izsaka viedokli, kas ir Nesija. 4. uzdevumā skolēni vispirms pēc virsraksta prognozē, par ko būs teksts.



Skolotājs atsedz tekstu, skolēni izlasa informāciju.

Datne 7. klasei – 2

4. uzdevums

Prognozē, par ko būs teksts!
Lasī tekstus!

Pirmais Nesijas apraksts

uzd.

Pazīstamākais Nesijas apraksts ir datēts ar 1930. gadu. Trīs cilvēkus laivā Lohnesa ezera ziemeļu galā **esot pārsteiguši** milzīgi vilņi. Kā stāsta viens no aculieciniekiem: vispirms ezerā **esot atskanējušas** spēcīgas, nepazīstamas un baisas skaņas, tad ūdens sācis mutulot un „vārties”, līdz parādījusies tāda kā dzīvnieka mugura, kas strauji slīdējusi pa ezeru, tomēr cauri vilņiem nav bijusi skaidri saskatāma. Biedējošā būtnē **esot bijusi** aptuveni sešus metrus gara.

Aiz malas ir vārdu skaidrojumi, ko skolotājs parāda, ja nepieciešams.

Datne 7. klasei – 3

Bais – biedējošs.
Strauji – ātri.
Aculiecinieki – cilvēki, kas situācijā piedalījušies un visu redzējuši savām acīm.
Liecības – aculiecinieku redzētā pieraksts.

uzd.

Pazīstamākais Nesijas apraksts ir datēts ar 1930. gadu. Trīs cilvēkus laivā Lohnesa ezera ziemeļu galā **esot pārsteiguši** milzīgi vilņi. Kā stāsta viens no aculieciniekiem: vispirms ezerā **esot atskanējušas** spēcīgas, nepazīstamas un baisas skaņas, tad ūdens sācis mutulot un „vārties”, līdz parādījusies tāda kā dzīvnieka mugura, kas strauji slīdējusi pa ezeru, tomēr cauri vilņiem nav bijusi skaidri saskatāma. Biedējošā būtnē **esot bijusi** aptuveni sešus metrus gara.

Papilduzdevums ir saistīts ar atstāstījuma izteiksmi. Skolēni atkārtoti atstāstījuma izteiksmes lietojumu, kā arī pievērš uzmanību tekstā ietvertu faktu ticamībai.

Datne 7. klasei – 4

4. uzdevums

Prognozē, par ko būs teksts!
Lasī tekstus!

Pirmais Nesijas apraksts

uzd.

Nosaki izcelto darbības vārdu izteiksmi! Kāpēc izmantota tieši šī izteiksme? Pazīstamākais Nesijas apraksts ir datēts ar 1930. gadu. Trīs cilvēkus laivā Lohnesa ezera ziemeļu galā **esot pārsteiguši** milzīgi vilņi. Kā stāsta viens no aculieciniekiem: vispirms ezerā **esot atskanējušas** spēcīgas, nepazīstamas un baisas skaņas, tad ūdens sācis mutulot un „vārties”, līdz parādījusies tāda kā dzīvnieka mugura, kas strauji slīdējusi pa ezeru, tomēr cauri vilņiem nav bijusi skaidri saskatāma. Biedējošā būtnē **esot bijusi** aptuveni sešus metrus gara.

Skolēni tālāk strādā ar tekstiem, kas iekļauti 5.–9. uzdevumā, novērtē to saturu, ticamību, kā arī izpilda gramatikas uzdevumus. Autore ir atlasījusi informāciju, kas it kā pierāda Nesijas esamību. 10. uzdevumā skolēni tabulā apkopo informāciju un aizpilda aili „Pierādījumi par Nesiju”.

Datne 7. klasei – 5

10. uzdevums

Apkopo iegūtos faktus un aizpildi tabulu!

Pierādījumi par Nesiju

Pierādījumi pret Nesiju

10. uzdevumā ir bultiņa, lai varētu atgriezties atpakaļ 4. uzdevumā, kur aiz malas ir pretēja informācija, kas apšaubā Nesijas eksistenci. Skolēni vēlreiz izskata 4.–9. uzdevumu, izlasa aiz malas paslēpto papildinformāciju, salīdzina ar iepriekš lasīto un 10. uzdevuma tabulā aizpilda aili „Pierādījumi pret Nesiju”.

Datne 7. klasei – 5

4. uzdevums

Prognozē, par ko būs teksts!
Lasī tekstus!

Pirmais Nesijas apraksts

uzd.

Itāliešu ģeologs Luidži Pikardi 2001. gadā iepazīstināja pasauli ar teoriju, ka Nesija varētu būt dabas parādība, ko izraisa karstu gāzu izdalīšanās Zemes garozā dziļi zem slavenā Skotijas ezera. Pēc viņa teiktā, Lohnesa ezers veidojies tieši virs lietas un joprojām aktīvas lūzuma līnijas Zemes garozā, un domājams, ka visas miltainās parādības ezerā patiesībā izraisa satricinājumi Zemes dziļēs. Ar to izskaidrojamas gan miltu dzīvnieka rēķānai līdzīgās skaņas, gan gaisa burbuļi, kuri pēkšņi parādās uz mierīgās ūdens virsmas un aprakstīti divās spīgtākajās liecībās, kuras fiksētas pagājušā gadsimta trīsdesmitajos gados. *Zemes garoza — Zemes virsējā kārtā. Lūzuma līnija Zemes garozā — tā vieta, kur savienojas 2 Zemes plātnes.

Kad argumenti un pretargumenti izpētīti, skolēni izsaka savu viedokli, izmantojot balsošanas iekārtas (11. uzdevums). Turpinot darbu, skolēni atkārtoti, kādas ir domraksta daļas, kas raksturīgs pārspriedumam (13. uzdevums), veido plānu un raksta domrakstu, izmantojot iepriekš aplūkotos argumentus un faktus (14. uzdevums).

Datnē ir iekļauta saite uz interneta vietni www.pasakas.net, lai skolēni varētu noskatīties filmas „Zemūdens bara lielā diena” fragmentu klasē vai visu filmu mājās (12. uzdevums).

Uzdevumu daudzveidība un variēšanas iespējas

Interaktīvā tāfele dod iespēju ne tikai izlasīt tekstu un uzrakstīt uz tāfeles.

Izmantojot elektroniskos materiālus, var lasīt, klausīties, ievietot, savietot, grupēt, rakstīt, pasvītrot, apvilkt, iekrāsot, zīmēt, nodzēst, pārbaudīt (ja pirms tam ir izveidota pārbaude), noslēpt, lai parādītu vēlāk, „paņemt” no interneta jebkuru materiālu (foto, video, audio, tekstu, dziesmu, filmu), uzziņāt katra skolēna viedokli, izmantojot balsošanas iekārtas.

Skolēni darbu var veikt individuāli, pāros vai grupās. Ir uzdevumi, kuros ir iekļauta pārbaude, lai skolēni paši varētu

salīdzināt paveikto, tādējādi ekonomējot skolotāju laiku un arī dodot iespēju uzdevumus veikt mājās.

Daudzās darblapās ir audio teksti, kā arī saites uz dažādām interneta vietnēm, kur var noklausīties un noskatīties video materiālus (klasē jābūt interneta pieslēgumam).

Uzdevumus var variēt atkarībā no klases. Piemēram, 7. klases tēmā „Lai nav garlaicīgi! Mans vaļasprieks I” (autore Ieva Zālīte) skolotājs izvēlas, kā izmantot audio ierakstu (skat. attēlu „Klausīšanās”):

- tekstu atskaņo, skolēni klausās, pēc tam skolotājs atsedz jautājumus, uz kuriem jāatbild;
- skolēni izlasa tekstu un atbild uz jautājumiem, pēc tam skolotājs tekstu atskaņo;
- skolēniem ar vājāku līmeni mācīties palīdz tas, ka tekstu var vienlaikus klausīties un lasīt, respektīvi, skolotājs atklāj tekstu un atskaņo audio datni.

Saturiski uzdevumi ir ļoti daudzveidīgi – par valodas vēsturi, saziņu, žestu valodu, rakstības rašanos un attīstību, par Latvijā dzīvojošo cilvēku dzimto valodu, latviešiem, kas dzīvo ārpus Latvijas, par cilvēkiem, kas ir Latvijas lepnums, par jauniešiem un viņu problēmām, par mūziku, literatūru utt.

Visās tēmās ir leksikoloģijas, morfoloģijas un sintakses jautājumi, kas netiek skatīti atsevišķi, bet ir saistīti ar izvēlēto tekstu kopjēgu.

Uzdevumos ir iekļauti vārdu skaidrojumi no „Latviešu valodas vārdnīcas”, „Sinonīmu vārdnīcas”, „Valodas pamattermiņu skaidrojošās vārdnīcas” un „Svešvārdu vārdnīcas”. Skolēniem māca atrast un izmantot internetā esošās vārdnīcas, noteikt daudznozīmīgu vārdu nozīmes pēc konteksta, izskaidrot vārdu nozīmi, izmantojot sinonīmus un antonīmus, saskatīt tekstā frazeoloģismus, izprast to nozīmi un salīdzināt ar citu valodu frazeoloģismiem.

Lai iesaistītu darbā visu klasi, var izmantot balsošanas iekārtas un savietot vārdu ar atbilstīgo nozīmes skaidrojumu.

Piemēram, Dainas Rutkovskas uzdevumi („Tu tāds pats kā es, bet citādāks. Vai esmu īpašs? I”).

Klausīšanās

3. uzdevums

Klausies un lasi tekstus!
Atbildi uz jautājumiem!

DATORPELE

Teksts ir

A interesants
B garlaicīgs

3. uzdevums

Klausies un lasi tekstus!
Atbildi uz jautājumiem!

DATORPELE

1. Kāda bija pirmā datorpele?
2. Kad peļi ieraudzīja plašāku sabiedrību?
3. Kas deva datorpelei vārdu?
4. Kāpēc datorpelei sauc par peļi?
5. Kā tu domā, kur varētu būt lasāms šis teksts?
Pamato atbildi!

Teksts ir

A interesants
B garlaicīgs

3. uzdevums

Klausies un lasi tekstus!
Atbildi uz jautājumiem!

DATORPELE

Vienkārša koka kastīte ar diviem nelieliem diskliem un sarkanu pogu — kas tas varētu būt? Tā bija pirmā datorpele, ko pēc ilgām pētījumiem izgudroja profesors Duglass Engelbarts no ASV. 1968. gadā peļi pirmoreiz tika parādīta plašākai publikai. Diski kontrolēja mazās bultīgas kustību uz ekrāna. Braucot ar dīvalno mašīnīti uz priekšu un atpakaļ, kursors kustējās līdzī. Izgudrotājs nedomāja, ka tai vajadzīgs īpašs vārds. Dīvēžl neviens no profesora komandas neatceras, kurš pirmais šo ierīci sāka dēvēt par peļi. 1984. gadā Šveices uzņēmums „Logitech” izgudroja datorpeļi bez astes jeb vada.

Teksts ir

A interesants
B garlaicīgs

Vārdu nozīmes skaidrojums

3. uzdevums

Atrodi katram vārdam atbilstošu skaidrojumu!

1 cinis -
2 satikt -
3 gods -
4 slava -
5 kauns -
6 vezums -

A cilvēka morālā vērtība, atzinība, pagodinājums
B apbrīna, atzinība, popularitāte
C rati vai ragavas ar kravu
D jūtas, kas saistītas ar nepatīkamu pārdzīvojumu par kādu rīcību
E saprasties
F neliels izcilnis uz zemes

Antonīmi

2. uzdevums Pasvītro sakāmvārdos un parunās antonīmus! Raksturo situāciju, kurā varētu izmantot kādu no sakāmvārdiem!

1. Mazs cīnītis gāj lielu vezumu.
2. Satiek kā suns ar kaķi.
3. Gods iet pa ceļu, negods pa ceļa malu.
4. Laba slava iet kājām, slikta jā jāsus.
5. Kam nav kauna, tam nav goda.
6. Labāk teikt īsu patiesību nekā runāt garus melus.
7. Gara mēle solīlot, īsas rokas ledodot.
(Latviešu sakāmvārdi un parunās)

Pārbaudīt

Datnēs visvairāk ir uzdevumu, kas saistīti ar pieturzīmju nozīmes izpratni un attīsta prasmi tās iederīgi lietot. Tieši sintakses jautājumiem visbiežāk ir pievienota pārbaudes funkcija. Piemēram, Veltas Šinkarenko uzdevums ("Ar valodu sētiņā. Ko runāja valodiņa?").

Sintakse

5. uzdevums Ievieto iederīgas pieturzīmes!

Arī 20 un 21 gadsimtā zinātniekiem nav vienota viedokļa par valodas fenomena izcelšanos tomēr ir vairākas atziņas ko var uzskatīt par neapstrīdamām Mūsdienu atklājumi ļauj secināt ka artikulēta runa ir radusies apm. pirms 100000 gadiem Pirmatnējā valoda sastāvējusi no atsevišķiem nesaistītiem izsauieniem ko veidoja neartikulētas skaņas

Arī 20. un 21. gadsimtā zinātniekiem nav vienota viedokļa par valodas fenomena izcelšanos, tomēr ir vairākas atziņas, ko var uzskatīt par neapstrīdamām. Mūsdienu atklājumi ļauj secināt, ka artikulēta runa ir radusies apm. pirms 100000 gadiem. Pirmatnējā valoda sastāvējusi no atsevišķiem nesaistītiem izsauieniem, ko veidoja neartikulētas skaņas.

Pārbaudīt

Skolotāju un skolēnu atziņas par interaktīvajiem uzdevumiem

Diskos iekļautie uzdevumi ir aprobēti 12 Latvijas skolās (Rīgā, Liepājā, Rēzeknē, Ogrē, Valmierā, Līvānos, Daugavpilī,

Jelgavā un Jūrmalā).

Aprobētājas atzina, ka interaktīvie materiāli palīdz gan skolotājam, gan skolēniem.

Skolotājam tiek atslogots gatavošanās darbs, ir vieglāk saplānot stundas, nav tik daudz laika jātērē, lai meklētu un veidotu papildmateriālu stundām, uzdevumi ir saistoši, informatīvi un interesanti mūsdienu jaunietim. Elektroniskie mācību materiāli rada skolēnu interesi latviešu valodas stundās, tādējādi arī motivē mācīties, domāt, aktīvi piedalīties. Stundās neviens neslinko, jo uzdevumus var diferencēt atbilstoši skolēnu zināšanu līmenim.

Mācību gada beigās skolotājas atzina, ka skolēni labāk izprot gramatikas jautājumus, tekstu saturu, jo mācību procesā ir izmantota viņiem pazīstama tehnoloģija. Interaktīvā tāfele nav nekāda ekstra, bet gan mūsdienu norma, skolēni vairs negrib strādāt pie zaļās tāfeles, viņiem ir vieglāk saprast savu ikdienas vidi – ekrānu, datoru.

Skolēni anketās atzina, ka vizuālie materiāli spilgtāk iespiežas atmiņā, ka uzdevumu un gramatiskās likumsakarības izprast palīdz iespēja tos atkārtot tik reižu, cik nepieciešams.

Nobeigumā gribu uzsvērt, ka latviešu valodas uzdevumu diskos ir **Latvijas skolotāju** veidotie uzdevumi. Matemātikas, fizikas vai ķīmijas materiālus interaktīvajai tāfelei var nopirkt no citām valstīm un adaptēt (un pasaulē šo materiālu ir ļoti daudz, sk., piemēram, <http://www.prometheanplanet.com>), turpretī latviešu valodas mācīšanai vienmēr būs tikai tie materiāli, ko mēs šeit paši izdomāsim un izveidosim. Mēs nevaram cerēt un gaidīt, ka kāds mums tos iztulkos un uz paplātes atnesīs, mums – filologiem – pašiem ir jābūt pietiekami tehniskiem, zinošiem, protošiem, lai spētu radīt 21. gadsimta moderno tehnoloģiju skolēna cienīgu materiālu. Un, kā pierāda projektā tapušie materiāli, latviešu valodas skolotājas to var izdarīt!

Summary

Twelve Latvian language teachers have developed interactive learning resources for language acquisition "The Latvian Language for grades 7 – 9". The resources have been developed within the ESF project „Support for State language acquisition and bilingual education”. The aim of the project is to give methodical support to the teachers of the Latvian language and bilingual education in general education and initial professional education.

The editor of these interactive learning materials gives insight into the samples of the learning resources for interactive whiteboards, their diversity and functionality. It also reflects the opinions of the teachers who tested the interactive learning resources and the opinions of the students about the effective use of interactive learning technologies and resources for language acquisition.

Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās

Tehnoloģiju izmantošana mācību procesa pilnveidošanā un individualizēšanā



Iveta Vītola,
Pearson Central Europe
pārstāvniecības vadītāja
Latvijā

Mūsdienu skolēni dzīvo pasaulē, kurā acumirkli var saņemt nepieciešamo informāciju, kurā ik uz soļa pieejami dažādi izklaides rīki un multimediji – teksts, attēli, animācijas, skaņa, video, interaktivitāte un simulācija. Viņu pasaule un uztveres spējas ir mainījušās, un tās prasa jaunu prasmju apguvi. Mūsdienu skolotājam vairs nepietiek ar vienkāršu faktu izklāstu, bet ir svarīgi izmantot un pielāgot multimediju tehnoloģijas, lai veicinātu skolēnu uztveri mācību darba procesā.

Daudzi baidās no modernajām tehnoloģijām, un, palielinoties interneta un datoru klātbūtnei, ir parādīties termins *tehnofobs*, kas attiecināms uz cilvēkiem, kuri ir ļoti piesardzīgi pret tehniku un visu jauno tehnoloģiju straujo attīstību.

Mūsdienu jaunieši ne ar ko neatšķiras no tiem bērniem, kas dzimuši pirms divdesmit, trīsdesmit vai pat četrdesmit gadiem, bet atšķirīga ir vide, kādā viņi dzīvo, un attieksme pret modernajām tehnoloģijām. Terminu *digitālā paaudze* droši var attiecināt uz visiem, kas uzauguši, izmantojot tehnoloģijas, un kas jūtas ērti un pārliecināti, darbojoties ar tām. Viņi ir tipiski mūsdienu jaunieši jeb digitālie iezemieši.

Viņu vecākus savukārt var uzskatīt par *digitālajiem imigrantiem*, kas tehnoloģiju pasaulei pievienojušies daudz vēlāk.

Daudzās klasēs šī situācija ir līdzīga tai, ko redzam mūsdienu ģimenē, atšķirība tikai tā, ka mēs, skolotāji, esam digitālie imigranti, bet mūsu skolēni – digitālie iezemieši (*Dudeney, 2007*).

Tāpēc šis raksts domāts, lai palīdzētu skolotājiem iegūt

pašpārliecinātību un atklātu moderno tehnoloģiju izmantošanas priekšrocības mācību procesā klasē, jo

- tehnoloģijas ir kļuvušas par mācību grāmatu un skolotāju grāmatas neatņemamu sastāvdaļu;
- izmantojot dažādus informācijas un komunikācijas tehnoloģiju rīkus, skolēniem ir iespēja praktizēties un pilnveidot visas četras valodas prasmes – runāšanu, klausīšanos, lasīšanu un rakstīšanu;
- tehnoloģijas kļūst aizvien mobilākas, tās var lietot ne tikai klasē, lekciju telpā, datorklasē, bet arī mājās, pa ceļam uz skolu, kā arī interneta kafejnīcās.

Valsts pamatizglītības standartā akcentēta svešvalodas apguve kā līdzeklis, lai skolēns apzinātos valodu kā cilvēces un nacionālās kultūras sastāvdaļu, kā arī lai sazinātos ar cilvēkiem visā pasaulē un prastu lietot mūsdienu tehnoloģijas informācijas iegūšanā (sk. www.visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/pamkolai/angl6_9.pdf).

Moderno tehnoloģiju izmantošana mācību procesā svešvalodu apguvē vairs nav jaunums, tā kļuvusi par neatņemamu mācību procesa sastāvdaļu, jo:

- internets ir pieejams gandrīz ikvienam valodas apguvējam;
- gados jauni valodas apguvēji attīstās kopā ar tehnoloģiju izaugsmi, un tehnoloģijas ir kļuvušas par viņu ikdienas dzīves sastāvdaļu;
- tehnoloģiju, it īpaši interneta, izmantošana ļauj lasīt un klausīties autentiskus materiālus un veikt uzdevumus, kā arī izmantot jau speciāli izveidotus mācību materiālus svešvalodu apguvē;
- tehnoloģijas ļauj ne tikai pilnveidot valodas prasmes, bet arī novērtēt zināšanas un sasniegumus mācību procesa laikā.

Izmantojot visas tehnoloģiju piedāvātās iespējas, ieguvēji ir ne tikai skolēni, kuri ar *multi-ROM*/interaktīvo *CD-ROM*, kas ir mācību grāmatas sastāvdaļa, var pilnveidot klausīšanās, lasīšanas, rakstīšanas un runāšanas prasmes,

bet arī skolotāji, kuri var izmantot mācību grāmatu auto-ru sagatavotos resursus un pārbaudes darbus, kas iekļauti skolotāja grāmatā.

Tāpēc būtiski ir izprast katra skolotāja attieksmi pret mūsdienu tehnoloģijām un to, kā var gūt iespējami lielāku labumu no šo tehnoloģiju izmantošanas mācīšanas un mācīšanās procesā.

Vēl aizvien ir skolotāji, kas „baidās” izmantot tehnoloģijas ne tikai mācību procesā, bet arī sadzīvē. Skolotājiem bieži trūkst pārliecības par savu prasmi izmantot jaunās tehnoloģijas stundā, vai arī nav iespējas to darīt, jo mācību klase nav aprīkota ar datoru, projektoru vai interaktīvo tāfeli. Nereti skolotājiem nav radusies iespēja apmeklēt atbilstošus sagatavošanas kursus darbam ar jaunajām tehnoloģijām, līdz ar to viņiem nav priekšstata par tām iespējām, ko dod attiecīgo tehnoloģiju izmantošana.

Lai skolotājs varētu iekonomēt gatavošanās laiku stundai, kā arī visā pilnībā izmantot moderno tehnoloģiju rīku iespējas, kas nepieciešamas 21. gadsimta mācību videi, aplūkosim izdevniecības *Pearson Longman* piedāvāto materiālu klāstu gan skolotājiem, gan skolēniem: mācību grāmatas ar multi-ROM, monolingvālās vārdnīcas ar interaktīviem CD-ROM, mācību kursam atbilstoši DVD, skolotāja grāmata ar Test-Master CD-ROM, digitālie materiāli interaktīvajai tāfelei gan sākumskolas, gan pamatskolas, gan vidusskolas mācību līdzekļiem, kā arī interneta resursi, kas speciāli izstrādāti, lai papildinātu konkrētā mācību līdzekļa materiālu.

Mācību grāmatas multi-ROM ļauj skolēniem patstāvīgi nostiprināt stundā apgūto vārdu krājumu un gramatikas vielu ar interaktīviem uzdevumiem, kā arī pilnveidot klausīšanās, lasīšanas un rakstīšanas prasmes. Katrā monolingvālās vārdnīcas diskā ir ne tikai pilns vārdnīcas saturs un katra vārda skaidrojums, tas ļauj arī pilnveidot izrunu un noklausīties ne tikai pašu vārdu, bet arī piemēra teikumus ar konkrētā vārda lietojumu kontekstā. Turklāt vārdnīcas disks papildināts ar interaktīviem uzdevumiem, gramatikas vielas skaidrojumu un praktiskiem uzdevumiem, pieaugošas grūtības pakāpes uzdevumiem valodas prasmju attīstīšanai, kā arī autentisku eksāmenu materiālu, lai patstāvīgi sagatavotos starptautiskajiem *PET*, *FCE*, *CAE*, *IELTS*, *TOEFL* eksāmeniem. Skolotāja grāmatā iekļautajā *Test-Master CD-ROM* pieejami testi, ar ko noteikt skolēnu sākotnējo zināšanu līmeni, testi pēc katra apgūtā moduļa, kā arī semestra un mācību gada noslēguma testi. Tas ļauj skolotājam ātri un viegli sagatavoties ne tikai kārtējam kontroldarbam skolēnu zināšanu pārbaudei pēc konkrētās vielas apguves, bet arī līmeņa noteikšanai pēc visa materiāla apguves. Turklāt ekspertu izstrādātos testus katrs skolotājs var viegli adaptēt savām vajadzībām

vai papildināt, ja nepieciešams, ar saviem izstrādātajiem uzdevumiem.

Interneta tīmeklī www.pearsonlongman.com papildus sagatavoti neskaitāmi uzdevumi gan skolotājiem, gan skolēniem: uzdevumi, darblapas, tiešsaistes (online) ap- taujas jeb *webquests*, kā arī noderīgi padomi, kā mācīt un mācīties angļu valodu. Miljoniem interneta lietotāju visā pasaulē katru dienu lieto tiešsaistes vārdnīcu, un arī ikvienam skolotājam un skolēnam Latvijā ir nodrošināta bezmaksas piekļuve šai populārājai monolingvālajai vārdnīcai tiešsaistē „The Longman Dictionary of Contemporary English” (sk. <http://www.ldoceonline.com/>).

Digitālie mācību materiāli veidoti, lai mācību procesu padarītu interesantāku un atraktīvāku. To izmantošana stundai piešķir dažādību, un skolēni var koncentrēt uzmanību uz klasē apgūstamo vielu. Skolotājam, sniedzot norādījumus vienlaikus ar vizuālo informāciju, digitālo materiālu izmantošana ļauj efektīvi izmantot stundas laiku un motivēt skolēnus mācību darbam. Šāda mācību forma stundas gaitā iesaista skolēnus ar dažādām mācību vielas apguves formām – gan tos, kas mācību vielu labāk uztver klausoties, gan tos, kam ir nepieciešams vizuālais atbalsts, tādējādi mācību process kļūst aktīvs un līdz ar to labāk paliek atmiņā (*Dudeney, 2007*).

Interaktīvā tāfele ļauj vienviet izmantot un parādīt skolēna grāmatu, klausīšanās uzdevumus, video un audio materiālus, attēlus, speciāli izstrādātus interaktīvus uzdevumus, tādējādi skolotājiem pieejami visi resursi vienkopus, tikai uzklikšķinot uz ekrāna. Turklāt gan skolotājs, gan skolēni var rakstīt uz ekrāna, pasvītrot, izcelt konkrēto tekstu vai vārdus, un tas ļauj efektīvi strādāt stundas gaitā, gan izskaidrojot jauno vielu, gan atkārtojot iepriekšējās stundās apgūto. Vēl viena priekšrocība darbā ar interaktīvo tāfeli ir audioierakstu atskaņošana – vairs nav nepieciešams attīt kaseti neskaitāmas reizes, bet iespējams izvēlēties jebkuru teikumu no katra klausīšanās uzdevuma un vienkārši atskaņot to, uzklikšķinot uz ekrāna. Tā, piemēram, klausoties audio ierakstu, skolotājs var vienlaikus uz tāfeles atvērt arī audio tekstu, kas parasti ir iekļauts sīkā drukā skolotāja grāmatā, pasvītrot šajā audiotekstā konkrētās frāzes, kas skolēniem sagādājušas grūtības, vai arī konkrēto teikumu, ja, veicot uzdevumu, radusies kāda kļūda, kas jāizskaidro.

Galvenā priekšrocība, izmantojot interaktīvo tāfeli, ir tā, ka skolotājs atrodas klases priekšā, nevis sēž aiz datoru ekrāna un vada informāciju ar tastatūras vai datorpeles palīdzību. Grāmatu un programmas ir viegli lietot, tādējādi iekonomējot arī sagatavošanās laiku.

Lai skolotājiem vieglāk būtu izmantot digitālos materiālus interaktīvajai tāfelei, viņiem pieejama visaptve-

roša rokasgrāmata ar papildu norādījumiem un video pamācību.

Nekādā gadījumā digitālie materiāli neaizstāj tradicionālās mācību metodes, bet gan kalpo kā rīki, ar kuriem var mainīt stundas gaitu un pievērst skolēnu uzmanību būtiskākajam. Turklāt skolotājam vienkāršā veidā ir iespējams izskaidrot konkrētu gramatikas vielu, pilnveidot valodas prasmju apguvi, izrunu un vārdu krājumu.

To angļu valodas skolotāju, kuri jau strādā ar interaktīvās tāfeles materiāliem stundās, pieredze ir pozitīva, un par galveno viņi atzīst gan skolotāja, gan skolēnu motivāciju, izmantojot šo rīku valodas apguvē. Strādājot ar mācību līdzekļu komplektiem, kas speciāli izstrādāti interaktīvajai tāfelei, skolotājiem ir iespēja stundu padarīt daudz aizraujošāku, vienlaikus arī norādīt uz biežāk sastopamajām kļūdām, kā arī sniegt papildu skaidrojumu, kas nepieciešams konkrētās vielas izpratnē un apguvē. Šis ir risinājums, kā no pasīva mācību procesa 21. gadsimtā pāriet uz interaktīvu skolotāja un skolēna sadarbību.

▣ Izmantotā literatūra

- 1) Dudeney, G., Hockly, N. (2007). How to Teach English with Technology. Technology in the Classroom pp. 7–9, Technology based courseware pp. 122–124, Pearson Education Limited, the UK.
- 2) www.visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/pamskolai/angl6_9.pdf
- 3) www.pearsonlongman.com
- 4) <http://www.ldoceonline.com/>

▣ Summary

The use of technology in language teaching is not new. Today's students live in a world of continuous information, entertainment and a world of multi-media. Their world has changed and it demands new skills. The aim of this article is to understand better how we can make use of technology in learning support because electronic materials are offered with printed matter such as coursebooks and resource books for teachers. Using a range of ICT tools can give learners exposure to and practice in all of the four main language skills – speaking, listening, reading and writing. Thus technology offers new ways for practicing language and assessing performance. Technology is becoming increasingly mobile. It can be used not only in the classroom or computer-lab but also at home, on the way to school, in Internet cafes. Interactive whiteboard (IWB) software transforms the printed coursebook into a “digital book” on the IWB and teacher can access and expand any part of the student's book pages. It improves classroom management with everyone being “on the same page” and makes content delivery more straightforward and learning becomes more active, attractive and more memorable.

Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās

Interaktīvi mācību materiāli: iespējas un izaicinājumi



Sintija Buhanovska,
*mag. philol.,
interaktīvo mācību materiālu
izstrādes grupas vadītāja,
apgāds Zvaigzne ABC*



Kristīne Pastare,
*mag. art.,
interaktīvo mācību materiālu
izstrādes grupas redaktore,
apgāds Zvaigzne ABC*

Digitālās kultūras rašanās jautājums patiesībā ir tikpat neatbildams kā jautājums par vistu un olu. Varētu šķist, ka šis kultūras veids ir radies informācijas tehnoloģiju un virtuālās vides attīstības ietekmē, bet varbūt viss ir noticis otrādi – digitālā kultūra ir tehnoloģiju pilnveides pamatā, jo jebkura ideja sākumā rodas cilvēka prātā. Cilvēce jau bija pārvērtusi daudzus iepriekšējo paaudžu sapņus par realitāti, radot lidmašīnas, televīziju, radio. Bija pienākusi kārta pārbīdīt taustāmās realitātes robežas un radīt jaunas informācijas formas. Viena no biežāk minētajām un uzsvērtajām digitālās kultūras pazīmēm ir interaktivitāte. Šo neviennozīmīgo jēdzienu mēdz skaidrot dažādi, tomēr tas vienmēr ir saistīts ar mijiedarbību un dialogu starp lietotāju/skatītāju un mediju. Tomēr šis jēdziens jau ir kļuvis par neskaidru, pārāk izplūdušu un dažkārt pat nevēlamu, jo ar to mēdz apzīmēt gandrīz visu, kas ir pieejams virtuālajā telpā, turklāt skolotāji nereti runā par „interaktīvām mācību metodēm” mācību procesā, ar to saprotot grupu vai pāru darbu, t. i., divu cilvēku mijiedarbību, kopsadarbību. Interaktivitāte, kas mūsdienās bieži vien tiek reklamēta kā digitālo tehnoloģiju priekšrocība, patiesībā nesniedz iespēju pilnīgi brīvi rīkoties un mijiedarboties, jo lielākā daļa

mediju un tehnoloģiju tiek ierobežotas ar to radītāja paredzētajām funkcijām un iespējām. Patiesībā informācijas tehnoloģiju iespējas mēdz būt pat krietni ierobežotākas par iespējām rīkoties ar reālās pasaules priekšmetiem (karoti var paņemt rokās, ar to var ēst zupu, bet var arī rakt zemi, ja vien tas ienāk prātā). Ir draudi, ka interaktivitāte tiks pielīdzināta tikai fiziskām darbībām (klikšķini, spied uz saites u. c.), aizmirstot psiholoģisko mijiedarbību. Tieši tāpēc pēdējā laikā aizvien populārākas kļūst programmas un ierīces, kas veicina radošumu un aicina lietotāju pašam izvēlēties „spēles” noteikumus, jo tie iesaista dialogā cilvēka prātu un iztēli, pat ja sākotnēji šķiet, ka tehniskās un funkcionālās iespējas ir ierobežotas. Interaktīvi mācību materiāli, ko 2011. gada rudenī plāno piedāvāt apgāds *Zvaigzne ABC*, iesaista skolēnu gan fiziskā, gan psiholoģiskā dialogā – ir jāklikšķina, jākustina, jālasa, jāskaita, jāklaušās, jāskatās un jādomā. Šie materiāli palīdz skolēniem ar dažādām informācijas uztveres formām (audiālās, vizuālās, kinestētiskās u. c.) apgūt jaunas zināšanas un iespējami vienkāršāk tās ne tikai iegaumēt, bet arī izprast un lietot gan skolā, gan ikdienā.

Bieži vien šķiet, ka skolotāji un skolēni dzīvo dažādās pasaulēs. Viņu dzīves mērķi un prioritātes var atšķirties, tomēr gan vieni, gan otri atrodas šeit un tagad – informācijas jeb postindustriālajā laikmetā. Industriālā sabiedrībā valdīja fiziskais spēks un mehanizācija, taču tagad galvenais ir informācijpratība, daiļrade un intelektuālais darbs. Būtiskākais ir nevis tehnoloģiju, bet gan cilvēku domāšanas veida pārveidošana un pilnveide. Jaunā paaudze nepārprotami ātrāk iemācās un spēj orientēties informācijas tehnoloģijās. Ir radies *digital natives* jēdziens, jo patiešām daļa no viņiem par virtuālo telpu un sociālajiem tīkliem interesējas vairāk nekā par reālo pasauli. Marks Prenskis ir radījis arī otru jēdzienu – *digital immigrants*. Tie ir cilvēki, kas dzimuši un auguši pirms straujās informācijas tehnoloģiju attīstības, tomēr arī viņiem ir jāpielāgojas pārmaiņām. Šiem cilvēkiem (lielākā daļa skolotāju arī Latvijā ir *digitālie imigranti*) jauno tehnoloģiju iespējas ir jāapgūst

kā jauna valoda. Prenskis izvirza problēmu – skolotāji ne tikai neizprot skolēnu domāšanas veidu, viņi runā arī citā valodā. Mūsdienų jaunieši ir pieraduši pie ātras informācijas aprites, pie bagātīga vizuālā materiāla un darbošanās „tīklā”. Tieši tāpēc šai paaudzei ir grūti uztvert garus tekstus, jo viņu ierastā vide ir video un audio materiāli, īsi raksti un reklāmas saukļi. Daudzi piemin interneta meklētāju, piemēram, *Google*, radīto problēmu – jaunieši nespēj atlasīt informāciju un atšķirt uzticamus informācijas avotus no neuzticamiem. Tāpēc ir nozīmīgi veidot un piedāvāt materiālus, kas ir intuitīvi izprotami un interesanti skolēniem, taču vienlaikus piedāvā strukturētu un uzticamu informāciju.

Ir arī uzskats, ka skolotājam, lai nodrošinātu pilnvērtīgu mācību procesu, nepieciešama vienīgi tāfele un krīts, jo gadsimtu gaitā zināšanu nodošana būtiski nav mainījies. Tomēr tehnoloģijas nedrīkst uzskatīt par apdraudējumu mācību procesam, jo tās var veiksmīgi izmantot radošās domāšanas, analītisko prasmju attīstīšanai, pašmācībai, ar tām var veicināt skolēnu interesi par zinātni. Taču to sniegtās iespējas pilnvērtīgi iespējams izmantot tikai tad, ja arī skolotājs ir gatavs mērķtiecīgi izmantot tehnoloģijas mācību procesā.

2010. gada 25. un 26. novembrī Briselē notika gadskārtējā konference „Media&Learning 2010”, kas pulcēja vairāk nekā 230 dalībnieku no 31 pasaules valsts, kuri diskutēja par tehnoloģiju sniegtajām iespējām mācību procesā, izglītības politikas jautājumiem un nākotnes perspektīvām. No Latvijas šajā konferencē piedalījās Sintija Buhanovska. Konferences materiāli pašlaik ir pieejami konferences mājaslapā. Prezentrācijās dalībnieki tika iepazīstināti ar praktiskiem piemēriem, kā viegli integrēt modernās tehnoloģijas mācību procesā. Vairāki lektori pozitīvi uzsvēra mobilā telefona lietošanu gan stundu laikā, gan ārpuskolas nodarbībās (tomēr jāatzīst, ka pat Lielbritānijā nav viennozīmīgas attieksmes pret telefoniem mācību procesā, ir skolas, kurās ir kategoriski aizliegts izmantot telefonus, bet citās tie ir atļauti). Iespaidīgāko piemēru minēja Beļģijas pārstāvis Kurts Klainens (*Kurt Klynen*), proti, dabaszinībās temats par kokiem radīja visas skolas aizraušanos ar tehnoloģijām. Sākotnējais uzdevums skolēniem bija ļoti vienkāršs – vietējā parkā ar mobilo telefonu kamerām viņi fotografēja kokus un to lapas. Sekoja dabaszinību skolotāja pirmā atziņa: mērķtiecīgi izmantotas, modernās tehnoloģijas var veicināt skolēnu lasītprasmi un interesi par dažādiem uzziņu avotiem, jo informācija par fotografētajām koku lapām bija jāmeklē enciklopēdijās. Projektā iesaistījās mūzikas skolotājs, jo klase sacerēja dziesmu par kokiem (ir daudz aplikāciju un interneta bezmaksas resursu mūzikas sacerēšanai, aranžēšanai), svešvalodu stundā

tika rakstīts dzejolis, kuru skolēni ievietoja skolas mājaslapā, ģeogrāfijas stundā, izmantojot interneta resursus, tika pētīts, no kuras valsts Beļģijā ir nonākuši parkā fotografētie koki. Šādā veidā var uzlabot rakstītprasmi, jo arī blogos un mikrobļogos nepieciešams strukturēt domas un izteikties skaidri. Projekts pierādīja, ka pat vienkāršu tehnoloģiju izmantošana mācību procesā var ieviest interaktivitāti.

2011. gada pavasarī apgāds *Zvaigzne ABC* aicināja skolotājus, skolēnus un vecākus piedalīties tiešsaistes aptaujā par interaktīviem mācību materiāliem. No 90 skolotājiem 48 atbildēja, ka bieži izmanto interaktīvos mācību materiālus stundās, un 92% respondentu jeb 82 skolotāji atzina, ka to dara, lai būtu interesantākas mācību stundas, un tie skolēniem ir ļoti noderīgi (81 atbilde). Tomēr 61 skolotājs (69%) piekrit, ka materiāliem nepieciešama liela iepriekšējā izpēte un skolā būtu nepieciešams labāks tehniskais aprīkojums (38 atbildes). No 140 skolēniem 44% aptaujāto pilnībā piekrita, ka ir uz „tu” ar tehnoloģijām, un 110 skolēni (80%) uzskata, ka viņiem tehnoloģijas palīdz mācību procesā. Lielākā daļa skolēnu – 63% jeb 86 skolēni – vēlētos, lai skolotāji vairāk dotu tādus uzdevumus, kas saistīti ar tehnoloģiju izmantošanu mācību procesā (veidot prezentācijas, animācijas, video, rakstīt blogus u. c.). Līdzīgs viedoklis ir arī 54 vecākiem, kas piedalījās aptaujā. Tikai viens respondents uzskata, ka tehnoloģijas mainās tik strauji, ka nav jēgas apgūt to piedāvātās iespējas, bet 51 respondents jeb 96% vecāku domā, ka informācijas tehnoloģiju pārzināšana viņu bērnam noteikti palīdzēs turpmākajās studijās un darbā. Daudz vecāku – 33 jeb 62% – vēlētos iegādāties interaktīvus mācību materiālus, lai bērns tos varētu izmantot patstāvīgi mājās, atkārtotot vielu vai gatavojoties ieskaitēm.

Apgāda *Zvaigzne ABC* interaktīvo mācību materiālu izstrādes grupa pašlaik lokalizē starptautiski atzītus interaktīvus mācību materiālus dabaszinībās 5.–6. klasei un fizikā 10. klasei, kurus izstrādājis uzņēmums *Young Digital Planet*. Vispirms šie materiāli būs pieejami skolēna versijā – tos varēs izmantot gan stundu laikā skolotāja vadībā, gan individuāli mājās. Tie ir metodiski precīzi un izmantoto uzdevumu un mācību metožu ziņā daudzveidīgi materiāli, kas soli pa solim ievada skolēnu aizraujošajā eksaktā un dabaszinību pasaulē. Tos pētot, skolēni var vērot interesantas simulācijas, patstāvīgi veikt eksperimentus, pētīt, analizēt, secināt, uzzināt interesantus faktus, pārbaudīt zināšanas. Tomēr „interaktīvs” nav sinonīms vārdam „izklaidējošs”, jo šie materiāli veicina skolēnu kognitīvo spēju attīstību. Ir jāprot precīzi izprast uzdevumu nosacījumus un izmantot esošās zināšanas jaunās situācijās. Arī interaktīvās mācību spēles pierāda, ka skolēniem jāpilnveido lasītprasme, jo uz ekrāna var ātri parādīties dažādi

apgalvojumi, kas prasa spēlētāja atbildes reakciju, savukārt krustvārdu miklas pierāda, ka zināt, piemēram, vārdu „saknes” ir par maz, to nepieciešams arī pareizi uzrakstīt. Tātad arī interaktīvi mācību materiāli var būt patiešām interaktīvi šā raksta sākumā minētajā plašākajā nozīmē, respektīvi, tie vienotā „ķēdē” saslēdz cilvēka prātu, fiziskās kustības un psiholoģiskos faktorus.

Viens no skolotāju uzdevumiem būtu aktīvi interesēties par moderno tehnoloģiju sniegtajām iespējām uzlabot, dažādot un pilnveidot mācību stundu. Savukārt skolēni ir atsaucīgi un gatavi palīdzēt skolotājiem, ja tehnika kādreiz „sanīkojas”. 21. gadsimta pirmā puse, iespējams, būs pavērsiena punkts cilvēces skološanās gaitā, kas parādīs, vai mācību procesu joprojām „grožos” izdosies noturēt skolotājam – zināšanu meistaram – vai procesa virzība pāries tehnoloģiju „guru” – skolēna – rokās. Nav atbildes arī uz jautājumu, kā attīstīsies mācību process, kad mūsdienīgu *digital natives* paši kļūs par skolotājiem.

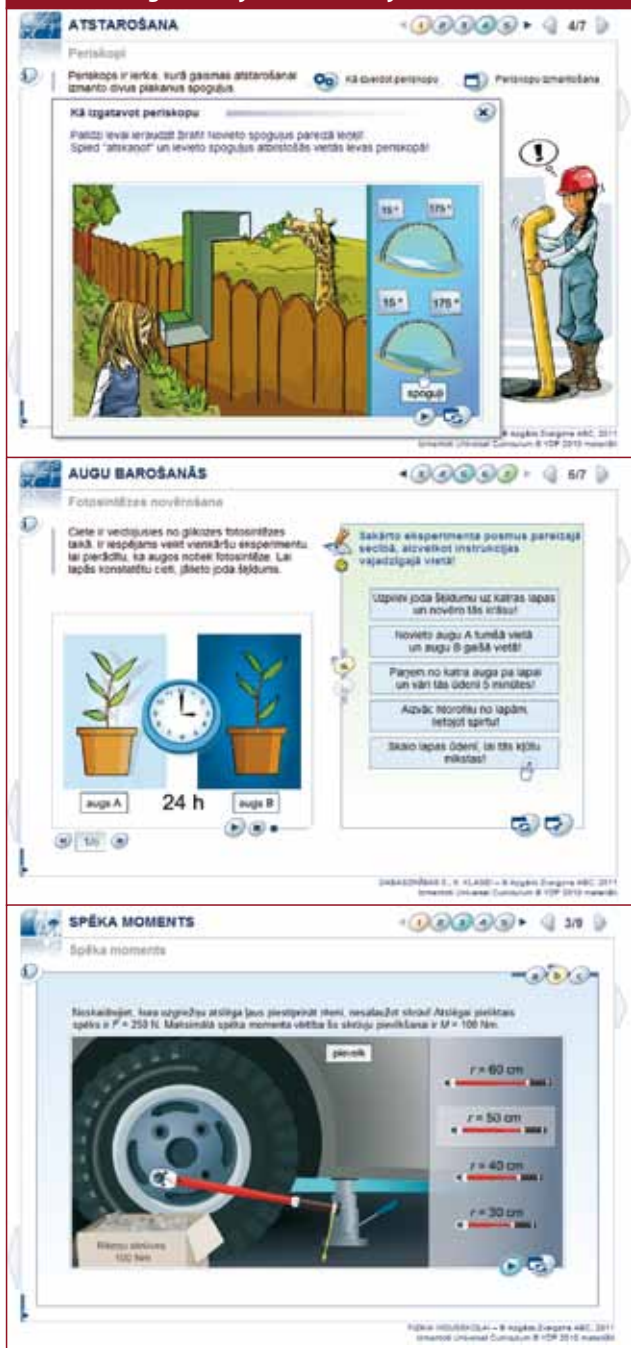
Izmantotā literatūra

- 1) Dreimane, J. (2008). Pētījums par google paaudzes informācijpratību. No: Bibliotēku Pasaule. 56.–57. lpp.
- 2) Gere, Ch. (2008). Digital Culture. Reaktion Books.
- 3) Manovičs, Ļ. (2006). Jauno mediju valoda. Jauno mediju kultūras centrs RIXC.
- 4) Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. No: On the Horizon. MCB University Press.
- 5) Konference „Media&Learning 2010” [tiešsaiste] Pieejams: <http://www.media-and-learning.eu/2010/programme.html> [atsauce 19.08.2011.]

Summary

The article gives an insight into the issue of contemporary digital culture and children as “digital natives” with a specific cognition and receptivity. The authors of the article consider the term “interactive”, when referred to interactive learning materials, should mean both physical involvement (described by such instructions as “click”, “move”, “roll over”, “press”) as well as psychological and mental collaboration (“read”, “look”, “analyse”, “match”). With this in mind, editors in the Department of E-learning Materials at Zvaigzne ABC Publishers presently work on two interactive learning materials – Natural Sciences for students of grades 5-6 and Physics for students of grade 10.

Ieskats iZvaigzne sērijas interaktīvajos mācību materiālos



Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās

Top jauna elektroniska latviešu valodas vārdnīca e-PUPA



Dr. philol. Anna Vulāne

Kopš 15. gadsimta vidus, kad Maincā tika nodrukāta un publicēta *Gūtenberga Bībele* (1455) – viena no pasaules vērtīgākajām grāmatām –, pagājis vairāk nekā 550 gadu. Šajā laikā notikušas būtiskas pārmaiņas grāmatniecībā, un paralēli papīra formāta izdevumiem nu lasām e-grāmatas. Tā vietā, lai dotos uz bibliotēku vai grāmatveikalu, bieži vien apsēžamies pie datora un pēc dažām minūtēm jau esam nonākuši e-bibliotēkā vai e-veikalā un varam lasīt vai lejupielādēt vajadzīgo grāmatu, kuru, starp citu, dažkārt bibliotēkā ne ar uguni nesameklēt. Piemēram, jau minētā 1455. gadā izdotā *Gūtenberga Bībele* ir pieejama Kembridžas Universitātes tiešsaistes bibliotēkā elektroniskā veidā, savukārt pirmās latviešu valodā izdotās grāmatas ikviens interesents pāris minūšu laikā var sameklēt *Latviešu valodas seno tekstu korpusā*.

Līdz ar to mūsdienās Žana Pola (*Jean Paul*, 1763–1825) patiesie vārdi „Grāmatas lasīt nozīmē ceļot tālās pasaulēs, no telpām pāri zvaigznēm” ieguvuši daudz plašāku jēgu – tas nozīmē ne tikai ceļojumu grāmatu pasaulē, bet arī pasaules tīmekli, tas nozīmē iespēju ielūkoties daudzos pasaules muzejos, mācīties, nedodoties kilometriem tālu prom no mājām, ātri nosūtīt sagatavotos darbus, rīkot internetkonferences utt. Lai cik ērti un informatīvi izdevīgi tas arī būtu, tomēr ļoti jācer, ka šī unikālā tīmekļa valgos neiznīks GRĀMATA klasiskajā izpratnē kā neatņemama kultūras vērtība, kas baudāma ik dienas papīra formātā.

Jā, cilvēce dzīvo laikmetā, kurā interneta loma arvien vairāk palielinās. Tas paver lielisku iespēju iegūt nepieciešamo informāciju dažu sekunžu laikā, sazināties ar cilvēkiem visā pasaulē un radoši izpausties. Arī mācību procesā ir svarīgi s a p r ā t ī g i izmantot jaunās iespējas savā labā, paturot prātā arī datorekrāna un pasaules tīmekļa ietekmes negatīvo pusi.

Mūsu valsts politiskajā, ekonomiskajā un sociālajā sis-

tēmā notikušās pārmaiņas radījušas arī būtiskas pārmaiņas izglītībā – mainījusies pieeja mācību procesam, tā centrā izvirzot skolēnu, viņa radošo un izziņas darbību, sadarbības principu, kas noteicis nepieciešamību izstrādāt jaunus mācību priekšmetu standartus, tiem atbilstošas paraugprogrammas un mācību līdzekļus. Sākta skolu datorizācija. Daudzu skolēnu un skolotāju mājās ienācis internets, un tā neierobežotās telpas piedāvājums radījis jaunas iespējas un izaicinājumu visai izglītības sistēmai gan mācību un izziņas materiāla ieguves, izstrādes un izmantošanas ziņā, gan skolotāju profesionālās darbības jomā un skolēnu mācību darbības maiņā. Tas savukārt nozīmē, ka arī skolotājiem jāapgūst jaunas zināšanas un prasmes, tāpēc tiek rīkoti dažādi kursi, semināri skolotājiem, izstrādāti atbalstmateriāli, elektroniski mācību materiāli, piedāvāti jauni studiju kursi augstskolās.

Izstrādājot mūsdienīgu mācību saturu, vairs nevar ignorēt faktu, ka skolēni ir kļuvuši par aktīviem jauno elektronisko iespēju izmantotājiem, kā arī to, ka paplašinājusies izpratne par valodu – ne vien nostiprinājies viedoklis, ka tā ir kulturālas, izglītotas personības izpausmes un eksistences garants, bet arī aktualizējies doma par valodu kā cilvēces pieredzes, vēstures informatīvās sistēmas un nacionālās piederības apziņas veidotāju. Šis atziņas jo īpaši svarīgas laikā, kad skaļi tiek skandētas globalizācijas idejas, savukārt doma par jaunās paaudzes audzināšanu tēvzemes mīlestības un nacionālās pašapziņas izkopšanas garā bieži vien paliek tikai reklāmsaukļa līmenī, jo atduras pret ikdienas skarbo realitāti, kurā Latvija mirst un tauta, tātad, arī simtiem un tūkstošiem bērnu, ir spiesta doties pasaulē, lai izdzīvotu. Tas nozīmē, ka skolotāja jau tā smagais un nenovērtētais darbs kļūst vēl smagāks. Ir jāmeklē jaunas iespējas, kā izveidot tādu mācību saturu, lai vispārējā valsts pārangliskošanas apsēstībā (dažs labs ne gluži neizglītots pilsonis jau aizrunājies līdz tam, ka angļu valodai jāpiešķir valsts valodas statuss) latviešu valoda paliktu vērtību vērtība, lai tā būtu nozīmīga ne tikai latviešu, bet arī citu tautību bērniem, kuri dzīvo un mācās Latvijā, kā arī

visiem Latvijas bērniem plašajā pasaulē. Latviešu valodas kā kultūrvērtības ideja ir guvusi atspulgu arī latviešu valodas pamata (Standarts 20061; Standarts 20062) un vidējās izglītības standartā (Standarts 2008) un paraugprogrammās (Programma 20051, Programma 20052, Programma 20083). Lai to īstenotu, nepieciešami atbilstoši mācību resursi, tostarp dažādi mācību līdzekļi, uzziņu literatūra, lingvistiskās un kulturoloģiskās vārdnīcas, kuru nepietiekamība skolā kļuvusi par akūtu problēmu. Nav iespējams saprast, kā valstī, kurā tiek runāts par nepieciešamību veidot izglītotu sabiedrību, netiek pat pieļauta doma, ka skolām būtu jāpiešķir līdzekļi arī zinātniskās literatūras, vārdnīcu un enciklopēdiju iegādei.

Kā liecina pieredze un skolotāju paustais viedoklis, skolās trūkst dažādu veidu vārdnīcu, ko skolēni varētu izmantot gan mācību stundās, gan patstāvīgajā un pētnieciskajā darbā. Tiesa, daļa leksikogrāfisko, folkloras, valodniecības un citu materiālu ir pieejami elektroniskā veidā, tomēr to izmantošanu kavē tas, ka mācībām nepieciešamā informācija nav vienviet pieejama un adaptēta skolēnu vajadzībām, turklāt daļai lingvistisko materiālu nav brīvas piekļuves. Tāpēc, lai radītu iespēju skolēniem un skolotājiem izglītības procesā plašāk izmantot elektroniskos mācību līdzekļus, kā arī vienlaikus iepazīt dažādu vārdnīcās iekļauto informāciju, ESF projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” ietvaros tiek gatavots konceptuāli jauns elektronisks mācību resurss. Tā būs latviešu leksikogrāfijas un latviešu valodas didaktikas praksē unikāla, daudzfunkcionāla un informatīvi ļoti ietilpīga kompleksa datorvārdnīca – elektroniska latviešu valodas vārdnīca e-PUPA, kurā būs apvienota etimoloģiskā, vārd darināšanas, gramatiskā un plaša leksiskā informācija, sniegts ieskats onomastiskajā sistēmā un frazeoloģiskajā materiālā, kā arī piedāvāti vārda lietojuma konteksta fragmenti, lai ieinteresētu skolēnus mācību procesā, veicinātu izziņas darbību un pilnveidotu sociokultūras, valodas, komunikatīvo un mācību kompetenci. Protams, vārdnīcā, būs ne tikai kulturoloģiski marķētas leksēmas, bet arī citas valodas vienības, tomēr tieši tas, ka lingvistiskā informācija visos gadījumos, kur tas nepieciešams un iespējams, tiks papildināta ar kulturoloģisko materiālu, nosaka šīs vārdnīcas specifiku. Izmantojot vārdnīcu, skolēni kā pasakā par garo pupu dosies latviešu valodas pasaules iepazīšanas ceļā un soli pa solim, zaru pa zaram sasniegs zināšanu debesis, iepazīstot valodas burvīgo valdzinājumu.

Vārdnīca adresēta pirmām kārtām 7.–12. klases skolēniem, kuru skolās tiek īstenota mazākumtautību izglītības programma. Tomēr tās daudzpusīgais materiāls izmantojams arī visās citās vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs, augstskolās, pedagogu pilnveides programmās

unursos, tostarp diasporā, kā arī ikviena interesenta patstāvīgajā darbā, mācoties latviešu valodu vai padziļinot savas zināšanas par to. Elektroniskās latviešu valodas vārdnīcas e-PUPA mērķi un uzdevumi:

- 1) sekmēt pilnvērtīgu latviešu valodas (kā dzimtās, otrās valodas un svešvalodas) apguvi pamata, vispārējā vidējā un profesionālajā izglītībā;
- 2) radīt iespēju latviešu valodas un literatūras skolotājiem sekmīgi īstenot pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības standartu;
- 3) attīstīt skolēnu kognitīvās, domāšanas, analītiskās un citas spējas;
- 4) pilnveidot skolēnu patstāvīgā un pētnieciskā darba iemaņas, prasmi iegūt, apkopot, analizēt un izmantot dažādu veidu un dažādas sarežģītības pakāpes informāciju;
- 5) piedāvāt iespēju skolotājiem diferencēt mācību saturu un piemērot to skolēniem ar dažādu mācāmības līmeni, tostarp bērniem ar īpašām vajadzībām;
- 6) radīt skolēnos interesi par valodu kā tautas gara bagātību glabātāju un vērtību sistēmas atspoguļotāju.

Elektronisko vārdnīcu ir paredzēts veidot pakāpeniski vairākos posmos, to papildinot un paplašinot ar jaunu informāciju (šķirkļiem, attēliem, audio un video materiāliem, uzdevumiem, metodiskiem norādījumiem u.tml.) un tehnisko risinājumu, piemēram, e-PUPAS iekļaušanu vienotā bibliotēku elektroniskajā sistēmā līdzās jau funkcionējošajiem elektroniskajiem resursiem (skaidrojošajām, tulkojošajām, terminu un citām vārdnīcām), paplašinot nepieciešamo un saistošo uzziņas materiālu izvēli.

Pirmajā vārdnīcas izveides stadijā, tiks izstrādāti 250 šķirkļi, kas variēsies pēc apjoma – 5 pilnie, 20 vidēja apjoma un 220 mazie šķirkļi. Pilnie šķirkļi būs saturiski visbagātākie, kam aizpildītas būs daudzpusīgas informatīvās pozīcijas – vārda fonētiskais, morfēmiskais, ortogrāfiskais, vārddarināšanas, morfoloģiskais, leksiskais, etimoloģiskais raksturojums, izmantojums terminoloģijā, onomastiskā, frazeoloģijā, sakāmvārdos, parunās, tautasdziesmās, pasākās, teikās, daiļliteratūrā, kā arī piedāvāts kolokāciju kopums un atklāta vārdā ietvertā simboliskā jēga, sniegtas norādes uz dziesmām, filmām, gleznām un citiem mākslas darbiem, kas saistīti ar nosaukto reāliju, un piedāvāti arī interesanti fakti.

Paredzot, ka laika gaitā tiks izstrādāts plašs un apjomīgs, daudzfunkcionāls elektroniskais mācību resurss ar hiperteksta iezīmēm, sākotnēji ir izmantots tematiskais materiāla atlases princips, kurā centrālais un vienojošais koncepts ir cilvēks kā bioloģiska, garīga un sociāla būtne. Tāpēc vārdnīcas pirmajā izveides posmā ir izmantotas leksēmas no dažādiem tematiskajiem lokiem, lai nākotnē tos paplašinātu.

Elektroniskās vārdnīcas e-PUPA izstrādē ir respektēta nepieciešamība nodrošināt starppriekšmetu saikni, integrēt dažādu mācību priekšmetu saturu un veicināt skolotāju sadarbību, paredzot, ka vārdnīcu būs iespējams izmantot arī citu mācību priekšmetu satura apguvē, projekta darbu un zinātniski pētniecisku darbu izstrādē. Vārdnīcas pilnā versija, kas tiks izstrādāta ilgākā laika periodā, lieti noderēs skolēniem, apgūstot jebkuru tēmu latviešu valodā. Pievienotās literārās un kulturoloģiskās informācijas, kā arī vizuālā materiāla dēļ tā iederēsies arī literatūras un kulturoloģijas stundās. Ģeogrāfijas stundās vārdnīcu varēs izmantot, lai iegūtu informāciju par kontinentiem, valstīm, reljefa formām, dabas apstākļiem, floru un faunu, sociālo zinību stundās – meklējot materiālu diskusijām gan par eksistenciāli nozīmīgiem jautājumiem, gan par ikdienas problēmām. Tā noderēs, pat gatavojoties sporta stundām – nākotnē skolēni vārdnīcā atradīs gan to, kā sākotnēji veidojās sporta terminoloģija, gan jaunāko sporta veidu nosaukumus, aprakstus un attēlus. Daudzveidīgais vārdnīcas materiāls izmantojams arī interešu izglītības pulciņos, projektu darbos un zinātniski pētniecisko darbu izstrādē, rosinot izvēlēties un plašāk raksturot pētījuma objektu, kā arī strukturēt lingvistisko vienību analīzes gaitu. Nākotnē skolēniem varētu tikt piedāvāta iespēja pašiem papildināt vārdnīcu ar jauniem šķirkļa vārdiem. Tādējādi tiktu attīsta skolēnu leksikogrāfiskā darba prasme un pilnveidota valodas un mācību kompetence. Domājams, ka elektroniskā latviešu valodas vārdnīca e-PUPA būs gan vērtīgs novatorisks papildinājums latviešu valodas apguvē izmantojamiem resursiem, gan nozīmīgs ieguldījums latviešu leksikogrāfijas attīstībā.

Vārdnīcas radošajā kolektīvā darbojas valodnieki, literatūrzinātnieki, latviešu valodas un literatūras skolotāji, interaktīvo elektronisko mācību līdzekļu veidošanas speciālisti: Dr. philol. Pauls Balodis, Dr. hab. philol. Ojārs Bušs, Dr. philol. Ieva Kalniņa, Mg. philol. Solvita Pošeiko, Mg. philol. Dzintra Knohenfelde, Dr. philol. Anna Vulāne.

Izmantotā literatūra

- 1) Latviešu valoda 1.–9. klasei. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs. 2. variants. Rīga : ISEC, 2005. (Programma-1). Pieejams: www.visc.gov.lv
- 2) Latviešu valoda un literatūra 1.–9. klasei skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas. Mācību priekšmeta programmas paraugs. Rīga : ISEC, 2005. (Programma-2). Pieejams: www.visc.gov.lv
- 3) Latviešu valoda un literatūra mazākumtautību izglītības programmās. Mācību priekšmeta standarts 1.–9. klasei. 10. pielikums Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumiem Nr. 1027. (Standarts 20062). Pieejams: www.visc.gov.lv

- 4) Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.–9. klasei. 9. pielikums Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumiem Nr. 1027. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. (Standarts 20061). Pieejams: www.visc.gov.lv
- 5) Latviešu valoda. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts. 1. pielikums Ministru kabineta 2008. gada 2. septembra noteikumiem Nr. 715. (Standarts 2008). Pieejams: www.visc.gov.lv
- 6) Latviešu valoda. Vispārējās vidējās izlītības mācību priekšmeta programmas paraugs. 2. variants. Rīga: ISEC, 2008. (Programma-3). Pieejams: www.visc.gov.lv

Summary

The article gives a brief insight into a brand new Electronic Latvian Dictionary “e-PUPA”. The dictionary module has been developed as an electronic learning resource for students of grades 7-12 by the project “Support for State language acquisition and bilingual education”. At the first stage the dictionary module contains 250 entries. The entry comprises the following information: etymology, word-building, grammatical and lexical information, insight into onomatopoeic system and phraseology. It also offers samples of contextual usage of the word and extralinguistic material (samples of visual and audio art). The dictionary is aimed at facilitating students’ sociocultural, linguistic, communicative and learning competences.

Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās

Mācību filmas latviešu valodā un literatūrā



Inese Auziņa,
*LVA īstenotā ESF projekta
„Atbalsts valsts valodas
apguvei un bilingvālajai
izglītībai” aktivitātes vadītāja*

Latviešu valodas aģentūras īstenotajā projektā „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” ir izveidotas sešas mācību filmas – divas latviešu valodā un četras literatūrā. Filmu izveides mērķis ir piedāvāt skolēniem un skolotājiem mūsdienīgus mācību materiālus, lai pilnveidotu mācību procesu, dažādotu mācību paņēmienus un veicinātu skolēnu interesi par latviešu valodu, literatūru un kultūru. Filmas veidotas kā epizožu filmas, un katra epizode izmantojama atbilstoši skolotāja vajadzībām, izklāstot mācību saturu saskaņā ar mācību standartu, programmu un stundas mērķi. Protams, ir arī iespēja demonstrēt visu filmu kopumā. Filmām pievienots informatīvais materiāls skolotājam (komentāri, pielikumi u.tml.) un norādīts katras epizodes garums, lai būtu vieglāk izvēlēties vajadzīgo materiālu atbilstoši stundas mērķim un plānot nepieciešamo laiku konkrētās epizodes demonstrēšanai. Mācību filmas izmantojamas latviešu valodas un literatūras stundās, taču dažu filmās skarto aspektu dēļ ir iespēja tās skatīties arī citos mācību priekšmetos. Tātad latviešu valodas un literatūras skolotājs var lieliski sadarboties ar citu priekšmetu, piemēram, vēstures, mūzikas, kulturoloģijas, skolotājiem un izmantot filmas atsevišķas epizodes, aplūkojot kāda temata atšķirīgos aspektus dažādos mācību priekšmetos. Piemēram, aplūkojot tematu par procesiem latviešu literatūrā 19. gadsimta septiņdesmitajos un astoņdesmitajos gados – brāļu Kaudzīšu romānu „Mērnieku laiki”, Andreja Pumpura ierosinātos Ķirpa vakarus Piebalgā (filma „Piebalgas kultūras mantojums”) –, iespējams paralēli runāt mūzikā par pirmo latviešu operu „Baņuta” un piedāvāt skolēniem saistošu materiālu par Zosēnos izveidoto šīs operas muzeju. Neapšaubāmi šāds mācību satura izklāsta plānojums, meklējot

saskares punktus dažādos mācību priekšmetos, prasa no skolotājiem papildu darbu un laiku, taču noteikti tas būtu skolēnu ieguvums ceļā uz dažādu procesu sintēzi vienotā kopainā un izpratnes padziļināšanā par kultūras procesiem Latvijā. Iespēja mācību stundā izmantot filmu skolotājam ļauj dažādot darba paņēmienus un metodes un piedāvāt skolēniem mūsdienīgu, tieši viņu izpratnei piemērotu audiovizuālu materiālu, tā paplašinot skolēnu redzesloku, raisot viņu interesi. Bieži vien skolēni latviešu valodas un literatūras stundās garlaikojas, nespēj uztvert informāciju tikai klausoties vai lasot. Mācību filma it kā skolēnu izved ārpus klases telpām, ārpus pierastās vides. Tā ļauj ieraudzīt, sadzirdēt, sajust, kā arī aktīvi piedalīties, apspriežot redzēto. Ne vienmēr skolotājam ir iespēja parādīt dažādus grāmatu un preses izdevumus, īpaši senākos, gleznu reprodukcijas, demonstrēt teātra izrāžu un filmu fragmentus, aizvest skolēnus uz rakstnieku muzejiem. Ļoti gribas cerēt, ka šīs filmas mūsdienu jaunieši atvērs viņam saprotamus uztveres kodus, lai stundā būtu iespējama saruna ne tikai par dažādām parādībām mākslā, tostarp literatūrā, saruna par valodu kā cilvēka individuālu vērtību, bet galvenokārt saruna par viņiem pašiem un viņiem nozīmīgām vērtībām. Iespējams, jauniešu emocionālais pārdzīvojums, skatoties filmas, palīdzēs izprast dažādas parādības, kas varbūt viņiem ir bijušas svešas un šķietami vienaldzīgas.

Ķīniešu sakāmvārds vēsta: „Runā ar sarunas biedru viņa valodā.” Filmu veidotājiem bija ļoti svarīgi, lai skolēni sadzirdētu, ieraudzītu, nebūtu vienaldzīgi un domātu par to vēstījumu, kuru sniedz katra filma. Veidojot filmu scenārijus, īpaša uzmanība pievērsta skolēnu uztveres īpatnībām, veidam, kā mūsdienu jaunieši vērtē pasauli. Tāpēc blakus nopietniem pētniekiem, pazīstamiem kultūras darbiniekiem savu viedokli par filmās aplūkotajiem jautājumiem izsaka arī jauni cilvēki – skolēni, studenti, dzejnieki, mūziķi („Latgales kultūras mantojums”, „Piebalgas kultūras mantojums”, „Personības. Laiks. Vide”, „Latviešu rakstnieku muzeji”, „LV ziņas”) – vai piedalās filmā kā aktieri („Viņš Viņa Valodiņa”).

Filmu „LV ziņas” un „Viņš Viņa Valodiņa” mērķauditorija ir

7.–12. klašu skolēni. Skolotājam ir jānovērtē, kad katru no filmām vai filmu atsevišķas epizodes ir vispiemērotāk izmantot mācību procesā.

„LV ziņas” stāsta par latviešu valodu kā valsts valodu, tās nozīmi katra Latvijas valsts iedzīvotāja dzīvē. Filma veidota kā reāls ziņu raidījums, kurā darbojas gan īsts diktors, gan studijas viesi un eksperti. Skolēniem saprotamā valodā tiek izstāstīts par tām institūcijām Latvijā, kas rūpējas par valsts valodas stiprināšanu. Tiek parādīts, kā latviešu valodu, tās apguvi uztver Latvijas iedzīvotāji un cittaunieši, kas savu dzīvi saista ar latviešu valodas studijām gan Latvijā, gan citās valstīs. Pirms filmas skatīšanās skolotājs var piedāvāt skolēniem sagatavot darblapu, kurā viņi ierakstīs institūcijas, kuras rūpējas par valsts valodas stiprināšanu, pierakstīs galvenās cittauniešu studentu atziņas, kāpēc viņi mācās latviešu valodu. Filmas fragmenti izmantojami arī kā klausīšanās un skatīšanās uzdevumi (skolotājs sagatavo jautājumus par kādu fragmentu, skolēniem pēc fragmenta noskatīšanās uz šiem jautājumiem jāatbild). Pēc tam skatās fragmentu vēlreiz un pārbauda atbildes (skolēns pats vai klasesbiedrs), kopā ar skolotāju pārrunā, kas sagādāja grūtības šā uzdevuma veikšanā. Pēc filmas noskatīšanās iespējams rīkot klasē diskusiju – kāpēc katram Latvijas pilsonim svarīgi zināt un cienīt latviešu valodu. Filmas materiāls rosina runāt ar skolēniem par toleranci, cieņu, valodu kā nozīmīgu līdzekli, lai saprastu sevi un citus, par valodas prasmes lomu savas karjeras izveidē.

Filma „Viņš Viņa Valodiņa” ir notikumiem bagāts stāsts par valodu kā universālu līdzekli ceļā uz otra cilvēka sirdi, ceļā uz draudzību. Filma veidota no septiņām asprātīgām epizodēm, kurās nonāk filmas galvenie varoņi: Humanitāro zinātņu fakultātes studente Anna, jaunais dzejnieks, students Valters un students, breika dejotājs Aleksandrs (krievs, bet lieliski iejuties latviešu vidē). Jauniešiem jānovērtē latviešu valodas prasmju nepieciešamība ikdienas dzīvē un savas karjeras izveidē. Šī filma piedāvā daudzveidīgas iespējas darbam stundā:

- 1) skolēni var analizēt situācijas, kurās nonāk varoņi, un izteikt savu viedokli par to, kā jaunieši tās risina, kas viņiem traucē vai sekmē komunikāciju;
- 2) skolēni strādā ar filmas atsevišķām epizodēm, klausās un analizē filmas varoņu valodas lietojumu, novērtē viņu rīcību un izsaka viedokli par koptas literārās valodas nepieciešamību ikdienas saziņā gan mutvārdos, gan rakstveidā.

Lai skolotājam būtu vieglāk sagatavoties darbam ar filmas materiālu, tiek piedāvāts papildmateriāls, proti, epizožu apraksti un norādes, kam ieteicams pievērst skolēnu uzmanību:

- vārda nozīmes un formas skaidrojums;

- varoņu runā izmantotajiem frazeoloģismiem un frāzēm, to skaidrojums;
- gramatikas jautājumiem – morfoloģijai un sintaksi –, to skaidrojums;
- leksikostilistikas problēmjautājumu skaidrojums;
- interpunkcijas likumu skaidrojums.

Tiek piedāvāts arī 2. epizodes scenārijs, kuru skolotājs var ērti atvērt uz datora ekrāna vai izdrukāt. Šī epizode stāsta, kā Anna uzdod Aleksandram rakstīt CV un pieteikuma vēstuli. Tātad šis materiāls palīdzēs skolotājam sagatavot stundu, kurā skolēni mācās rakstīt CV, apgūst kārtas skaitļa vārdu rakstību. Iespējams, ka skolēni sākotnēji noskatīsies 2. epizodi un pēc tam saņems šīs epizodes scenāriju, un veiks konkrētus skolotāja sagatavotus uzdevumus, nostiprinot prasmi rakstīt CV. Varbūt skolotājs izvēlēsies citu ceļu – skolēni strādās ar filmas scenāriju, apgūstot CV rakstīšanas prasmi, un grupu darbā iztēlosies, kā šo epizodi varētu izspēlēt, un tikai pēc tam to skatīsies.

Katra filmas epizode piedāvā ļoti daudzveidīgus paņēmienus, kā skolēnus ieinteresēt latviešu valodas dažādu jautājumu izpētē un iesaistīt aktīvā izziņas darbībā.

Vidusskolēniem literatūras apguvei tiek piedāvātas filmas „Latgales kultūras mantojums”, „Piebalgas kultūras mantojums” un „Personības. Laiks. Vide”. Šīs filmas izmantojamas dažādu literatūras tematu apgūvē, un, visticamāk, skolotājs vienas filmas dažādas epizodes demonstrēs atšķirīgās klašu grupās (10., 11. un 12. klasē).

Filma „Latgales kultūras mantojums” veidota no četrām epizodēm, kas iepazīstina ar Latgales kultūrvides savdabību, latgaliešu literatūras attīstības ceļu, kā arī sniedz ieskatu latgaliešu folkloras un amatniecības tradīcijās. Filmas konsultants un scenārija līdzautors ir Daugavpils Universitātes Latviešu literatūras un kultūras katedras docents, filoloģijas doktors Valentīns Lukaševičs. V. Lukaševičs ir Latgales kultūrvides un literatūras zinātnieks, prozaikšis un dzejnieks, kas raksta latgaliešu rakstu valodā.

Filma izmantojama temata sagatavošanā par latgaliešu literatūru, iepazīstinot skolēnus ar latgaliski rakstošajiem autoriem – Ilzi Spergu, Ontonu Slišānu, Annu Rancāni, Juoņu Ryučānu, Raibo Suņi, Līgu Seikstu-Deksni, Dagniju Bramani un dramaturģi Danskovīti – un atklājot novada savdabību, latgaliešu pasaules skatījumu un spēcīgo piederības izjūtu savam novadam. Skolēni var noskatīties filmas 4. epizodi par izdevumiem latgaliešu valodā (intervijas ar Vladislava Loča latgaliešu rakstniecības muzeja vadītāju Pēteri Loci un Latgales Kultūras centra izdevniecības vadītāju Jāni Elksni) un patstāvīgi sagatavot mācību materiālu par latgaliešu literatūras attīstību. Plašas iespējas filma piedāvā tematu sagatavošanā par Raini, lugu „Jāzeps un viņa brāļi”. Skolēnu izpratni par Raina dramaturģiju noteikti rosinās intervijas ar

R. Dobrovenski un J. Paukštello (Jāzepa lomas atveidotāju). Īpaši nozīmīgi, ka skolotājs, gatavojot stundas par Raiņa „Jāzepu un viņa brāļiem”, varēs demonstrēt fragmentus no 1983. gada teātra izrādes „Jāzeps un viņa brāļi” iestudējuma.

Mācību filmai pievienoti arī divi pielikumi:

- 1) Annas Rancānes un Juoņa Ryučāna dzejoļi (filmas epizodē „Latgaliešu literāti” iekļauti šo dzejoļu fragmenti) autoru lasījumā un latgaliešu reto grāmatu kolekcionāri (Valentīna Lukaševiča intervijas ar reto latgaliešu grāmatu kolekcionāriem: valsts aģentūras „Nacionālais botāniskais dārzs” direktoru un publicistu Andreju Svilānu un novadpētnieku Ivaru Loginu);
- 2) latgaliešu valoda Latgales skolās – viedokli izsaka Imants Slišāns (Baltinavas vidusskolas direktors), Anita Ločmele (Baltinavas vidusskolas latviešu valodas un literatūras skolotāja), Anna Šmite (Rēzeknes 5. vidusskolas latviešu valodas un literatūras skolotāja), Tina (vidusskolniece no Daugavpils), Ilga Šuplinska (Dr. philol., Rēzeknes Augstskolas asociētā profesore) un Dagnija Bramane (Rēzeknes Augstskolas studente).

Filma **„Piebalgas kultūras mantojums”**, līdzīgi kā filma „Latgales kultūras mantojums”, arī veidota no četrām epizodēm, kas sniedz ieskatu Piebalgas vēsturē un palīdz izprast šā novada kultūrvides attīstību no 13. gadsimta līdz mūsdienām. Filma atklāj brāļu Kaudzīšu romāna „Mērnieku laiki” nozīmi latviešu literatūrā un iepazīstina ar izciliem Piebalgas kultūras darbiniekiem. Filmas scenārija līdzautors ir Kaspars Kļaviņš, vēstures zinātnieks, Daugavpils Universitātes Latviešu literatūras un kultūras katedras asociētais profesors, literāts un publicists. Filmas materiāls izmantojams dažādu tematu sagatavošanā. Īpaši plašas iespējas filma piedāvā temata sagatavošanai par latviešu literatūras attīstību 19. gadsimta vidū, atklājot Piebalgas kultūrphenomenu. Tur satiekas tā laika pazīstami latviešu izglītības un kultūras darbinieki: brāļi Kaudzītes, Andrejs Pumpurs, Auseklis, Atis Kronvalds, Jēkabs Zvaigznīte. Plašs materiāls piedāvāts par romānu „Mērnieku laiki”. Skolotājs var izmantot gan E. Brencēna romāna ilustrāciju demonstrēšanu un to saistīšanu ar konkrētiem mācību uzdevumiem, gan 1991. gada spēlfilmu fragmentu demonstrēšanu. Epizode par „Mērnieku laikiem” rosina arī diskusiju klasē „Mērnieku laiki mūsdienās”.

Piebalga rosinājusi ne tikai 19. gadsimta radošos prātus, tā bijusi iedvesmas avots arī 20. un 21. gadsimta izciliem rakstniekiem, dzejniekiem un kultūras darbiniekiem, tāpēc filmas materiāls izmantojams, gatavojot tematus par K. Skalbi, O. Vācieti, P. Putniņu, I. Ziedoni un V. Belševicu.

Mācību filmai pievienoti trīs pielikumi:

- 1) Vecpiebalgas novads (par Vecpiebalgas novadu mūsdienās);

- 2) Jaunpiebalgas novads (par Jaunpiebalgas novadu mūsdienās);
- 3) brāļu draudzes Piebalgā (vēstures zinātnieka Kaspara Kļaviņa stāstījums par hernhūtiešiem un brāļu draudzēm Vidzemē un Piebalgā).

Filma **„Personības. Laiks. Vide”** veidota no sešām epizodēm, kas atklāj, kā dažādā laikā un apstākļos radoši cilvēki meklējuši jaunu māksliniecisku patiesību, radījuši savu kopību, bieži vien laikmeta dramatisku notikumu ietekmēti.

Epizode „Dzelmes grupa (1906–1907)” izmantojama, gatavojot pārskata tematu par 20. gadsimta sākuma latviešu literatūras attīstības tendencēm, kad latviešu literatūrā ienāk simbolisms, impresionisms, neoromantisms, kā arī parādās apzīmējums „dekadence”. Pie šīs grupas piederēja autori, kas bija individuālisti, tiecās pēc mākslinieciskas brīvības. Epizode izmantojama arī, gatavojot tematu par E. Virzas personību un ienākšanu literatūrā ar krājumu „Bīķeris”.

Epizode „Mākslinieku biedrība *Zaļā vārna*” rosina ar skolēniem sarunu par latviešu kultūras norisēm 20. gadsimta divdesmitajos un trīsdesmitajos gados. Tā izmantojama arī tematu sagatavošanā par A. Čaku, E. Ādamsonu, M. Zivertu un I. Leimani. Epizodes pamatā izmantoti K. Štrauha un F. Gulbja atmiņu stāstījuma fragmenti, kas sniedz plašu pārskatu par biedrības „Zaļā vārna” darbību.

Epizode „Franču grupa” rosinās skolotāja sarunu ar skolēniem par vēstures norisi (izsūtījums, trimda) un mākslas izpausmju saikni, par kultūras cilvēku likteņiem dramatiskos vēstures notikumos. „Franču grupas” pārstāvji – leva Lase, Elza Stērste, Mirdza Erska, Kurts Fridrihsons un citi – nespēja izturēt okupētās Latvijas gara šaurību, viņu glābiņš un reizē posts bija literatūra. Šī epizode palīdzēs skolēniem izprast 20. gadsimta piecdesmito gadu situāciju un tās ietekmi uz mākslas procesiem. Epizode izmantojama arī, gatavojot tematu par G. Repšes romānu „Ugunszīme” (1990), jo tajā saskatāmas spilgtas atbalsis no „Franču grupas” cilvēku likteņiem.

Epizode „Elles ķēķis” izmantojama, gatavojot tematu par modernisma izpausmēm latviešu dzejā 20. gadsimta piecdesmito gadu vidū trimdas literatūrā un spilgtākajiem „Elles ķēķa” autoriem G. Saliņu un L. Taunu, kuri mēģina apgūt jauno realitāti (svešumu), tai piešķirot savdabīgus latviskus vaibstus.

Epizode „Kazas bērni” izmantojama, gatavojot tematu par 20. gadsimta sešdesmito gadu mākslas norisēm, kur pretstatīta oficiāli valstiskā un jauniešu individuāli meklētā mākslas patiesība. Tā ir saruna ar mūsdienu jauniešiem par dzīves vērtībām un sevis meklējumiem caur literatūru, mākslu un vēlēšanos vairāk zināt un veidot neatkarīgu dzīves stilu. Iespējams sarīkot klasē diskusiju „Ko nozīmē būt atšķirīgam”.

Epizode „Tekstu grupa *Orbīta*” izmantojama, gatavojot tematu par 20. un 21. gadsimta mijas mākslinieciskajām tendencēm literatūrā, atklājot ne tikai latviešu literatūras attīstību, bet parādot arī kultūras daudzveidības situāciju un raksturojot Latvijas krievu dzejnieku grupu „Orbīta”, kuras priekšnesums ir dzejas, mūzikas un video instalāciju apvienojums. Ar skolēniem iespējama arī saruna par literatūru kā sabiedrības integrācijas ietekmētāju.

Filmas diskam pievienots informatīvais materiāls skolotājam par katru filmas epizodi, kā arī ieteicamā papildliteratūra. Filmas scenāriju un informatīvo materiālu sagatavojusi Dr. philol., Franču liceja skolotāja Lita Silova.

Filmas **par latviešu rakstnieku muzejiem** mērķauditorija ir 5.–12. klašu skolēni. Filmas sešās epizodēs tiek parādīti latviešu literātu (K. Barona, K. Skalbes, A. Čaka, O. Vācieša) muzeji. Filma veidota kā ceļojums pa muzejiem. Šā ceļojuma laikā skolēns iepazīst vidi un nozīmīgas reālijas, kas saistāmas ar konkrēto rakstnieku. Tieši lietas un muzeju stāsti atklāj rakstnieka personības šarmu un palīdz izprast katra autora veikuma savdabību. Filmā akcentēts, ka muzejs nav sastindzis un garlaicīgs, bet gan dzīvs, tas pulcina jaunus cilvēkus uz sarunām un radošu kopā būšanu. Tas pat mēdz iziet ārpus savām telpām un pulcināt domubiedrus, piemēram, epizode par A. Čaka muzeja rīkoto pasākumu jauniešu kafejnīcā „Piens”. Filma rosina skolēnu izziņas darbību, veicina viņu vēlmi iepazīt konkrētā autora devumu literatūrā.

Filmā izmantoti inovatīvi meklējumi rakstnieku personību atklāsmē. Katra filmas epizode izmantojama, gatavojot stundas tematu par kādu no minētajiem autoriem. Iespējams, ka skolēniem pēc filmas noskatīšanās radīsies vēlšanās pašiem apmeklēt kādu rakstnieka muzeju.

Projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” komanda saka paldies SIA „Interaktīvais parks” video un multimediju producentiem, mārketinga un reklāmas aģentūrai SIA „A PRO”, SIA „DD Studio” un SIA „Ienesīga vieta. Production” par labu un radošu sadarbību filmu izveidē.

Summary

The project “Support for State language acquisition and bilingual education” implemented by Latvian Language Agency offers six visual resources (educational films) for language and literature acquisition. These resources are developed to improve learning process, diversify teaching techniques and raise students’ interest in Latvian literature, language and culture. The films are based on separate stories, each episode can be used according to the subject standard, programme and educational purpose of the lesson.

Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās

Interaktīvie elektroniskie mācību materiāli valodas apguvē



*Signe Bāliņa,
Ekonomikas zinātņu
doktores ekonometrijā*



*Dace Baumgarte,
Humanitāro zinātņu
maģistre filoloģijā*

Informāciju sistēmas ir kļuvušas par nepieciešamiem rīkiem ne tikai profesionālajā darbībā un zinātnē – arvien biežāk e-mācību sistēmas tiek izmantotas izglītības iegūšanai, pārbaudei un/vai kvalifikācijas pilnveidei gan vispārējā un augstākajā izglītībā, gan tālākizglītībā un uzņēmumu personāla profesionālajās apmācībās. Arī skolēni skolās arvien vairāk pieprasa inovatīvu pieeju mācību procesā, jo būtiski ir palielinājusies informācijas un komunikācijas tehnoloģiju lietošana ikdienā. Līdz ar to paralēli tradicionālajām mācību metodēm nepieciešams ieviest moderno tehnoloģiju atbalstītas mācību metodes, kas vienlaikus gan padara mācību procesu aizraujošāku, gan dod iespēju ātri un kvalitatīvi nodot zināšanas. Visu iepriekšminēto nodrošina elektroniskie mācību materiāli, kas pieejami internetā tiešsaistē un tālmācības sistēmās (ko sauc par e-mācību sistēmām).

Šīs sistēmas nevar pastāvēt bez satura – elektroniski veidotiem e-mācību materiāliem.

▣ E-mācības un e-mācību materiāli

E-mācību zināšanu pasniegšanas un pārbaudes metodika ir cieši saistīta ar pedagoģisko un psiholoģisko jautājumu

risināšanu. Līdz ar to, lai veidotu efektīvus e-mācību materiālus, jāatbild uz jautājumiem:

- kā mācīt;
- kad kontrolēt;
- ko kontrolēt;
- kā kontrolēt.

E-mācību satura izklāstā svarīgākais ir uztveramība, turklāt noteikti jāņem vērā mācīšanās stili, kas dažādiem cilvēku tipiem ir atšķirīgi. Aktivistiem, reflektoriem, teorētiķiem un pragmatikiem ir katram savs – visefektīvākais un piemērotākais – zināšanu uztveršanas veids. Tā kā eksistē trīs reprezentatīvās sistēmas – kinestētiskā, audiālā un vizuālā, tad arī tās ir jāņem vērā, veidojot visiem uztveramu e-mācību materiālu.

Mācoties ikvienam svarīga ir atgriezeniskā saite – precīza izpratne par to, kādā laika posmā un cik labi kāds mācību materiāls ir apgūts. No pedagoģiskā viedokļa svarīgi ir izvērtēt, kad, ko un kā kontrolēt, lai iegūtu priekšstatu par skolēnu sekmēm un vienlaikus radītu motivējošu vidi mācībām. Tāpēc elektroniskās zināšanu apguves un pārbaudes metodes ir izaicinājums gan pedagoģijā, gan informācijas tehnoloģijās, kas jau sekmīgi tiek risināts ar e-mācību sistēmās iekļautu zināšanu vērtēšanas sistēmu palīdzību.

E-mācību procesam raksturīgas četras galvenās iezīmes:

- multimedīāls satura atspoguļojums;
- interaktivitāte;
- saziņa;
- mācību procesa pārraudzīšana.

E-mācību materiālu izpratnē **multimedīāls** nozīmē teksta, attēlu, animāciju, vides simulācijas, video un audio. Multimedīālam materiālam ir vairākas priekšrocības, salīdzinot ar tradicionālajiem, drukātajiem mācību materiāliem – tiek aptverti visi mācīšanās stili un samazināts tikai tekstuālās informācijas apjoms. Valodu kursus tas dod iespēju iekļaut reālus dialogus reālā vidē, kā arī nodrošināt klausīšanās uzdevumus un to daudzveidību.

Otra e-mācību materiālu raksturīgā iezīme ir **interaktivitāte**, kas piedāvā skolēnam pašam iesaistīties un

kontrolēt mācību procesu. Tradicionālajās mācībās pedagogs rosina aktivitātes (diskusijas vai darbu grupās), savukārt e-mācībuursos interaktivitātei jau jābūt iekļautai. Tā nodrošina skolēna aktīvu iesaistīšanos mācību procesā un piedāvā padarīt mācīšanos individuālāku. E-mācībuursos ar interaktivitāti tiek saprasta arī uz uzdevumu pildīšanu balstīta mācīšanās, iespēja izvēlēties apgūstamo tematu, veidu un sev piemēroto tempu. Interaktivitāte nodrošina arī saziņas iespējas un mācību procesa virtuālu pārraudzīšanu. Piemēram, skolēns, apgūstot jaunu tematu, var atgriezties pie iepriekš apgūtā – pildot uzdevumu var atgriezties pie gramatikas izklāsta vai vārdu tulkojumiem un skaidrojumiem.

Trešā e-mācību procesu raksturojošā iezīme ir **saziņas rīku lietošana**, izmantojot e-pastu, tiešsaistes saziņu, audio un videokonferences. Turklāt pieredze rāda, ka cilvēki labāk apgūst mācību saturu un ir motivētāki mācīties, ja viņi var sazināties ar citiem skolēniem vai pedagogu. Piemēram, valodas mācībās saziņas rīkus var izmantot, lai lietotu apgūstamo valodu, sazinoties tajā ar citiem skolēniem vai pedagogu. Tāpat būtiska e-mācību procesa sastāvdaļa ir elektroniskā socializēšanās, kas dažām cilvēku grupām ir īpaši būtiska dažādu iemeslu dēļ, piemēram, izteikti introvertiem cilvēkiem, vājdzirdīgajiem vai cilvēkiem ar kustību traucējumiem.

Mācību procesa elektroniska **pārraudzīšana** ir ceturta e-mācību iezīme. Izmantojot saziņas rīkus, pedagogs palīdz skolēniem izvēlēties apgūstamos tematus, kā arī sniedz konsultācijas. Tāpat skolēniem elektroniski ir pieejami viņu rezultāti, kas ļauj novērtēt mācību progresu un sasniegumus.

▣ E-mācību materiālu priekšrocības izglītībā

Izmantojot e-mācību materiālus, skolēni var ne tikai patstāvīgi apgūt un/vai atkārtot mācību vielu, bet arī pārbaudīt savas zināšanas un apgūto materiālu, piemēram, valodas mācībās apgūstot jaunu vielu vai vārdu, var elektroniski pildīt arī pašpārbaudes un kontroles uzdevumus un redzēt rezultātu. Turklāt to ir iespējams darīt no **jebkuras vietas**, kur pieejams dators un internets, un **jebkurā** sev vēlamā un iespējamā **laikā**. Šī ir viena no būtiskākajām e-mācību materiālu priekšrocībām.

Otra e-mācību materiālu priekšrocība ir iespēja skolēnam mācību vielu apgūt **sev piemērotā tempā** un personalizēti – skolēns var izlaist kādu tematu, ko jau ir apguvis vai par kura pārzināšanu ir pilnībā pārliecināts.

E-mācību materiālu lietošana nodrošina arī zināšanu nodošanas kvalitāti – e-mācību materiāls piedāvā no subjektīvas interpretācijas neatkarīgu mācību saturu. Turklāt

valodu mācībās šādi var ērti iekļaut apgūstamās valodas vārdu izrunu un klausīšanās uzdevumus, ko ierunājis cilvēks, kuram tā ir dzimtā valoda, ko ne vienmēr var nodrošināt klātienē mācībās.

No mācību satura aktualitātes viedokļa būtiska e-mācību materiālu priekšrocība ir to ātrā un ērtā atjaunošana, kas nav salīdzināma ar tradicionālo drukāto mācību materiālu papildināšanai nepieciešamo laiku un resursiem.

▣ E-mācību materiālu saturs un tā piegādātāji

E-mācību materiālus izstrādā profesionāli satura piegādātāji – izdevniecības un uzņēmumi –, kas specializējušies elektronisko mācību materiālu izstrādē. Materiālus var veidot arī pedagogi paši.

Pedagogi e-mācību kursus veido kā uzskates palīgmateriālu savām stundām, iekļaujot tajos gan attēlus, gan saites uz ārējiem resursiem. Šādi materiāli satur galvenokārt jaunāko pieejamo informāciju par mācību vielu vai papildu informāciju, ko ir būtiski izmantot mācību procesā.

Lai veicinātu izglītības jomā strādājošo un pedagogu sadarbību un mijiedarbību, kā arī izpratni par informācijas un komunikācijas tehnoloģiju piedāvātajām iespējām, ir izveidots portāls www.skolotajs.lv, kurā pedagogi paši ievieto savus un vērtē kolēģu veidotos elektroniskos mācību materiālus, apmainās ar tiem.

Atšķirībā no pedagogu izstrādātajiem elektroniskajiem materiāliem tie e-mācību materiāli, ko izstrādā izdevniecības vai profesionāli uzņēmumi, biežāk ir interaktīvi – tajos iekļautas dažādas video un audio demonstrācijas, kas veidotas tieši konkrētajam mācību saturam, lai akcentētu atsevišķus tematus un saturs būtu vizuāli saistošs. Šo e-mācību materiālu saturu arī vairākumā gadījumu izstrādā autoru kolektīvs, līdz ar to nodrošinot redakcionālu pieeju un atbilstību mācību standartiem. Turklāt šie e-mācību kursi tiek izstrādāti ar tādu datorprogrammu un rīku palīdzību, kas nodrošina ērtu satura strukturēšanu, pārvietošanos pa tematiem, izmantojot interaktīvu satura rādītāju, un multimediju izmantošanu. Šādi veidotie e-mācību materiāli ir ērti lietojami, izmantojot interneta pārlūkprogrammas. Speciālas datorprogrammas nav nepieciešamas.

Latvijā ir izveidoti vairāki latviešu valodas atbalsta mācību materiāli skolotājiem un skolēniem, kas pieejami internetā bez maksas jebkuram interesentam, piemēram, vietnē www.valoda.lv ir pieejams latviešu valodas apguves e-mācību kurss „Latviešu valoda sākumskolai” un „Latviešu valoda pieaugušajiem (A1 valodas prasmes līmenis)”. Šajos mācību materiālos ir izmantota multimedialitāte un interaktivitāte, bet, tā kā šie materiāli nav iekļauti kādā e-mā-

cību sistēmā, tad netiek nodrošināta saziņa un mācību procesa pārraudzība.

Kā latviešu valodas apguves kursu, kurā ir izmantotas visas četras e-mācību galvenās iezīmes, var minēt latviešu valodas apguves kursus A1 un A2 līmenim, ko ar Eiropas trešo valstu valstspiederīgo integrācijas fonda atbalstu ir izstrādājušas akciju sabiedrības „Datorzinību Centrs” un „Latviešu valodas apguves valsts aģentūra” projekta „Latviešu valodas apguves e-mācību kursa izveide trešo valstu valstspiederīgajiem izglītības un darba tirgus pieejamības veicināšanai” ietvaros. Sadarbībā ar Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministriju šiem e-mācību kursiem piekļuve tiek nodrošināta interaktīvajā mācību vidē www.skolas.lv.

□ Iespējamie šķēršļi e-mācību materiālu izmantošanā

Ir arī daži apstākļi, kas vēl kavē jauno mācību iespēju un e-kursu iekļaušanu mācību procesā:

- interneta pieejamība – ne visiem un ne visur ir pieejams internets un dator;
- iepriekšējā pieredze – lai gan mūsdienās gandrīz ikviens, it sevišķi skolēni, māk strādāt ar datoru un lietot dažādas programmas, tomēr vēl nav izveidojies ieradums internetu un datoru lietot kā formālu mācību rīku. Tas nozīmē, ka e-mācību materiālu izmantošana mācību procesā jāievieš pakāpeniski un pārdomāti, kā arī var būt nepieciešamas nelielas apmācības to izmantošanā;
- socializēšanās – tradicionālajās mācībās ļoti būtiska loma ir saskarsmei un klātienē saziņai gan starp pedagogiem un skolēniem, gan skolēniem savstarpēji. Tā kā e-mācību materiālu izmantošana notiek individuāli un neklātienē, tā būtu rūpīgi jālīdzsvaro ar efektīvu un pietiekamu klātienē saziņu.

□ Secinājumi

E-mācību materiāli ir veids, kā padarīt mācību procesu skolās mūsdienīgu situācijā, kad informācijas un komunikācijas tehnoloģiju iespējas jau ir radījušas apvērsumu zinātnē un cilvēku profesionālajā ikdienā (reti kurā profesijā mūsdienās neizmanto informācijas sistēmas un datorus). Īpaši piemēroti e-mācību materiāli ir valodas apguvē, ar saziņas rīku palīdzību organizējot tiešsaistes saraksti vai mutisku saziņu apgūstamajā valodā, kā arī izmantojot klausīšanās ierakstus, kas īpaši paredzēti apgūstamajam tematam un grūtības pakāpei un ko ierunājuši cilvēki, kam tā ir dzimtā valoda. Būtiska e-mācību materiālu priekšrocība ir skolēnu iespēja apgūt mācību saturu sev piemērotā tempā un iegūt tūlītēju atgriezenisko saiti pēc uzdevumu izpildes. Tādējādi mācību process tiek padarīts vēl saistošāks un interesantāks, un skolēni tiek motivēti mācīties.

□ Izmantotā literatūra

- 1) Baturay, M. H., Daloglu, A. and Yildirim, S. (2010). Language practice with multimedia supported web-based grammar revision material. *ReCALL / Volume 22 / Issue 03*, pp. 313–331.
- 2) Khan, B. H., Joshi, V. E-Learning Who, What and How? *Journal of Creative Communications*, March 2006; vol. 1, 1: pp. 61–74.
- 3) Kukulka-Hulme, A., Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL/Volume 20/Issue 03*, pp. 271–289.
- 4) Senior R. Connectivity: A Framework for Understanding Effective Language Teaching in Face-to-face and Online Learning Communities. *RELC Journal*, August 2010; vol. 41, 2: pp. 137–147.
- 5) Webster, D. (2006). Learning about e-learning. Kookaburra Studios.

□ Summary

The article discusses the situation that simultaneously with traditional training methods it is necessary to introduce methods based on the use of modern technologies. This approach makes the learning process for students more captivating as well as it provides means for effective and quick access to knowledge.

The article gives insight into four characteristic features of e-learning process which are especially significant for language acquisition. These features are: (1) use of multimedia for displaying content; (2) interactivity; (3) communication and (4) management of learning process. The article also acquaints us with the benefits of the use of e-learning materials in education. Main benefits for students are considered to be the opportunity to choose a personalized way of learning. It includes the choice of place and time for learning and individual learning pace.

The article also covers the issue of e-learning content providers – there are a number of companies and agencies providing e-learning materials for Latvian language acquisition. One should also mention learning materials available on the Internet. The article also touches upon the obstacles not allowing incorporate e-learning materials and new technologies into learning process to a full extent.

Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās

Izaicinājumi tehnoloģiju efektīvai izmantošanai mācību procesā



Andris Gribusts,
izdevniecības Lielvārds IT
valdes priekšsēdētājs

Iedomāsimies, ka pirms simts gadiem dzīvojušu ārstu un skolotāju mēs ieliktu laika mašīnā un pārceltu uz viņu darba vietu – tikai mūsdienās. Nonācis operāciju zālē, ārsts noteikti būtu apmulsis – cik daudz jaunu tehnoloģiju viņam apkārt, un kā viss mainījies. Savukārt skolotājs, nonācis mūsdienu skolā, šo simts gadu starpību pirmajā mirklī pat nejustu – tāpat kā ierasts, viņš dotos klases priekšā un uz krīta tāfeles rakstītu uzdevumus.

Cik divaini, ka visas attīstības pamatā esošā izglītība pasaulē joprojām ir viena no nozarēm, kurā tehnoloģiju iespējas tiek ieviestas un izmantotas salīdzinoši gausi. Turpretī jebkura cita joma – medicīna, finanšu sektors, aviācija, armija – tehnoloģiju priekšrocības izmanto jau sen.

Tikmēr izglītības eksperti vairs nerunā par nepieciešamību tehnoloģijas integrēt mācību procesā, kas ir pašsaprotami, bet gan par vajadzību ar tehnoloģiju starpniecību arvien uzlabot tā efektivitāti (gan skolotājam, gan skolēniem) un pielāgot mūsdienu jauniešu vajadzībām un ieradumiem¹.

Viena no būtiskākajām profesionālajām kvalitātēm 21. gadsimtā ir prasme sadarboties. Mūsdienu „globālajā ciematā” ir tūkstošiem piemēru, kad vienā projektā sadarbojas dažādu vecumu, dzimumu un tautību cilvēki ar atšķirīgu darba stilu un izpratni. Tehnoloģijas var palīdzēt izkopt un uzlabot sadarbšanās prasmes un līdz ar to arī konkurētspēju jau skolas solā.

□ Interaktīvās izglītības tehnoloģijas efektīvā mācību procesā

Viena no lielākajiem priekšrocībām, ieviešot un izmantojot interaktīvās tehnoloģijas izglītībā, ir iespēja mācību procesu personalizēt – daudz precīzāk noteikt un sekot līdzi katra skolēna sekmju līmenim, spējot ātri noteikt – kas jādara, lai ikviens jauniešs maksimāli izmantotu savu potenciālu. Tā ir iespēja ļaut attīstīties talantīgākajiem, neatstājot novārtā arī tos, kam mācību vielas apgūšana prasa ilgāku laiku. Iespēja kvalitatīvi un efektīvi strādāt ar ikvienu skolēnu klasē.

Pasaules vadošā interaktīvo izglītības tehnoloģiju ražotāja *Promethean* Izglītības stratēģijas komanda (*Promethean Education Strategy Group*) eksperta Džima Vīna (*Jim Wynn*) vadībā definējusi trīs pamata izaicinājumus izglītības sistēmai:

- izglītības kvalitāte un ekonomikas izaugsme jeb izpratne par izglītības pamata nozīmi ekonomikas izaugsmei;
- sadarbšanās un mācību procesa personalizācija – mācību procesa maiņa atbilstoši šīm vadošajām, starpdisciplinārajām tendencēm;
- mācīšanās 21. gadsimtā – domājot gan par vides, gan procesa pielāgošanu tehnoloģiju laikmeta prasībām.

Izglītības procesa vadība tieši nosaka mācību efektivitāti, tāpēc tik būtiska ir ātra reakcija uz pārmaiņām un vadošajām tendencēm, iesaistīto pušu (gan lēmumu pieņēmēju, gan skolotāju) atvērtība un līdzdalība lēmumu pieņemšanā, kā arī maksimāli lietderīgi izmantots laiks un resursi jaunu mācību procesu iedzīvināšanā².

Promethean izstrādājis interaktīvās klases modeli *Activ-Classroom*, kurā centrālā loma ir interaktīvajai tāflei, kā arī jautājumu un atbilžu sistēmai, kas skolotājam palīdz veidot un vadīt uz katra skolēna individuālo spēju attīstību

¹ Interaktīvā izglītība nozīmē interaktīvo izglītības tehnoloģiju (interaktīvās tāfeles, balsošanas sistēmas u. tml.) iesaistīšanu mācību procesā, padarot mācību procesu un skolēnu sekmju novērtēšanas iespēju efektīvāku, atbilstošu 21. gadsimtam.

² Plašāku informāciju par *Promethean* izglītības stratēģiju iespējams iegūt interneta vietnē www.prometheworld.com/education



vērstu mācību procesu. Šis risinājums ļauj ātri veidot jautājumus un pārbaudīt zināšanas, kā arī tikpat ātri novērtēt visas klases sekmes, veikt rezultātu apstrādi un analīzi. Vairs nekādu kontroldarbu lapiņu un garu stundu, tās labojot. Šo laiku var izmantot daudz lietderīgāk, iegūtos rezultātus analizējot.



Lai noskaidrotu, kā efektīvāk ieviest tehnoloģijas skolu ikdienā un uzlabot izglītības kvalitāti, regulāri tiek veikti arī neatkarīgi pētījumi. 2010. gada pētījumā par *Promethean ActivClassroom* ietekmi uz skolēnu sasniegumiem pasaules vadošais izglītības jomas eksperts Marzano secinājis ka *Promethean ActivClassroom* ir efektīvs, praksē pārbaudīts risinājums, kas ļauj vidēji par 16 procentu punktiem uzlabot skolēnu sekmes. Izdevuma *Education Week* Kolorādo Nacionālā izglītības politikas centra vecākais pētnieks Džins V. Glass (*Gene V. Glass*), komentējot pētījuma rezultātus, teicis: “Ar tehnoloģiju palīdzību 12 mēnešos apgūstamo mācību vielu iespējams apgūt deviņos mēnešos.”

▣ Situācija Latvijā

Latvijā patlaban aptuveni 8% mācību telpu ir aprīkotas ar interaktīvajām tehnoloģijām. Sabiedrībā ir nostiprinājies uzskats, ka tehnoloģiju izmantošana mācību procesā ir vajadzīga un „moderna.” Taču, tāpat kā visur citur pasaulē, arī pie mums lielākais izaicinājums ir interaktīvās izglītības tehnoloģijas uztvert ne tikai kā iespēju dažādot mācību procesu – sak, šodien pastrādāsim ar krīta tāfeli, bet rīt dažādībai ar interaktīvo. Interaktīvās izglītības tehnoloģijas nozīmē paradigmas, procesa maiņu, kas, pareizi ieviests dzīvē, var atvieglot ikdienu skolotājiem un būtiski uzlabot sekmes skolēniem.

Taču atslēgas persona pārmaiņu iedzīvināšanā izglītības sistēmā ir skolotājs. Tehnoloģijas ir tikai rīks prasmīga meistara rokās, un patlaban ikvienam skolotājam nozīmīgāks nekā jebkad agrāk ir teiciens: “Mūžu dzīvo – mūžu mācies.” Ikdienā, apmācot pedagogus rīkoties ar interaktīvajām izglītības tehnoloģijām, redzam, ka jaunu prasmju un metožu apgūšana un – vēlāk – iedzīvināšana mācību procesā prasa mainīties, pat lauzt sevi. Taču pēc tam novērojam, ka tie paši skolotāji, kas sākotnēji tehnoloģiju ienākšanu savā ikdienā uzlūko ar zināmām aizdomām un neticību, vēlāk novērtē priekšrocības, ko sniedz iespēja uzrunāt skolēnus viņiem saistošā veidā, kā arī dalās pieredzē ar kolēģiem.

Latvijai ir visas iespējas veidot efektīvu izglītības sistēmu, ko papildina zinoši, pieredzējuši skolotāji un atbilstošs tehniskais nodrošinājums. Tāpēc ambīcija kļūt par stabili augošu, zināšanās balstītu ekonomiku ir sasniedzama, un iespēja turpināt sākt pārmaiņu procesu ir mūsu pašu rokās.

▣ Summary

The article gives us information on the situation in the field of education that has been facing an evident interest in the use of interactive learning technologies during the last few years. These technologies not only make the learning process more effective and individual but also help a lot to develop the skills that are highly appreciated when young professionals enter the labour market. Today around 8 per cent of the classrooms in Latvia are equipped with interactive learning technologies, but the number is growing significantly. The learning paradigm is changing towards the ambition to become a stable, knowledge based and innovative education system and economy.

Jauni mācību un metodiskie līdzekļi

Mācību filmas

LVA īstenotajā ESF projektā „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālai izglītībai” ir izveidotas sešas mācību filmas. Filmu izveides mērķis ir piedāvāt skolēnam un skolotājam mūsdienīgus mācību materiālus, lai pilnveidotu mācību procesu, dažādotu mācību paņēmienus un veicinātu skolēnu interesi par latviešu valodu, literatūru un kultūru. Filmas veidotas kā epizožu filmas, un katra epizode izmantojama atbilstoši skolotāja vajadzībām, izklāstot mācību saturu saskaņā ar mācību standartu, programmu un stundas mērķi.

Mācību filma „**LV ziņas**” (7.–12. klasei) stāsta par latviešu valodu kā valsts valodu, tās nozīmi katra Latvijas valsts iedzīvotāja dzīvē. Filma veidota kā ziņu raidījums, kurā darbojas gan īsts diktors, gan studijas viesi un eksperti. Skolēniem saprotamā valodā tiek



izstāstīts par tām institūcijām Latvijā, kuras rūpējas par valsts valodas stiprināšanu. Tiek parādīts, kā latviešu valodu, tās apguvi uztver Latvijas iedzīvotāji un cittaunieši, kuri savu dzīvi saista ar latviešu valodas studijām gan Latvijā, gan citās valstīs.

Mācību filma „**Viņš Viņa Valodiņa**” (7.–12. klasei) ir notikumiem bagāts stāsts par valodu kā universālu līdzekli ceļā uz otra cilvēka sirdi, ceļā uz draudzību. Filma veidota no septiņām epizodēm. Filmas galvenie varoņi – Humanitāro zinātņu fakultātes studente Anna, jaunais dzejnieks, students Valters un students, breika dejotājs Aleksandrs (pēc tautības krievs, bet lieliski iejuties latviešu vidē) – novērtē latviešu valodas prasmju un zināšanu nepieciešamību ikdienas dzīvē un savas karjeras izveidē.



Mācību filma „**Latgales kultūras mantojums**” (10.–12. klasei) veidota no četrām epizodēm, kas iepazīstina ar Latgales kultūrvides savdabību, latgaliešu literatūras attīstības ceļu, kā arī sniedz ieskatu latgaliešu folkloras un amatniecības tradīcijās. Filma atklāj J. Klīdzēja un Raiņa nozīmi latviešu literatūrā.



Mācību filma „**Piebalgas kultūras mantojums**” (10.–12. klasei) veidota no četrām epizodēm, kuras sniedz ieskatu Piebalgas vēsturē un palīdz izprast šī novada kultūrvides attīstību no 13. gadsimta līdz mūsdienām. Filma atklāj brāļu Kaudzīšu romāna „Mērnieku laiki” nozīmi latviešu literatūrā un iepazīstina ar izciliem Piebalgas kultūras darbiniekiem.



Mācību filma „**Personības. Laiks. Vide**” (10.–12. klasei) veidota no sešām epizodēm (Dzelmes grupa, Zaļā vārņa, Franču grupa, Elles ķēķis, Kazas bērni, Tekstu grupa Orbīta), kas atklāj, kā dažādā laikā un apstākļos radoši cilvēki meklējuši jaunu māksliniecisku patiesību, radījuši savu kopību, bieži vien laikmeta dramatisku notikumu ietekmēti.

Mācību filma „**Latviešu rakstnieku muzeji**” (5.–12. klasei) veidota no 6 epizodēm, kurās parādīti latviešu literātu muzeji (Kr. Barona, K. Skalbes, A. Čaka, O. Vācieša).

Metodisks atbalsts pedagogiem

„Labās prakses piemēri darbā ar digitālo tāfeli” DVD formātā.

„Labās prakses piemēri darbā ar digitālo tāfeli” DVD formātā veidota ar mērķi iepazīstināt skolotājus ar digitālās tāfeles izmantošanas efektivitāti un sniegt metodiskus ieteikumus mūsdienīga mācību procesa nodrošināšanai.

Zinātniski metodisks izdevums „TAGAD” „Moderno tehnoloģiju izmantošana skolās”



ESF projekta izdevums „TAGAD” veltīts medijpedagoģijai, kuras pārstāvji aicina skolotājus neuzskatīt medijus par apdraudējumu personības attīstībai, bet gan par mūsdienīgiem pedagoģiskiem līdzekļiem.

Zinātniski metodiskā izdevuma „TAGAD” mērķis: veicināt plašsaziņas līdzekļu pedagoģiskā potenciāla izmantošanu izglītībā Latvijā, akcentējot valodas apguvi kā vienu no izglītības prioritārajām jomām.

Pamatojoties uz šo ideju, žurnālā iekļauti šādi tēmu loki:

1. Ieskats medijpedagoģijas teorijās.
2. Skolēnu un skolotāju tehnoloģiju lietošanas paradumi.
3. Moderno tehnoloģiju pedagoģiskais potenciāls.
4. Modernās tehnoloģijas Latvijas skolās.

Labā prakse darbā ar digitālo tāfeli.



Filmas mērķis ir pievērst uzmanību digitālās tāfeles izmantošanas iespējām mācot un mācoties latviešu valodu.

Elektroniskie mācību resursi latviešu valodā darbam ar interaktīvo tāfeli 7., 8., 9. klasei.



Elektroniskie mācību resursi 7., 8., 9. klasei – kopā gandrīz 2000 darblapas.

Multimediju programma „No modernisma līdz postmodernismam”.



Interaktīvajā mācību līdzeklī literatūrai 10.–12.klasei ietvertas 14 tēmas, kas katra atbilst kādai kultūras parādībai – literatūras virzienam, stilam, strāvojumam.

Latvijas skolas saņēmušas interaktīvā mācību līdzekļa 1000 eksemplārus.

Elektroniskas latviešu valodas vārdnīcas izmēģinājuma modulis „e-PUPA”.



„e-PUPA” ir latviešu leksikogrāfijas un latviešu valodas didaktikas praksē unikāla, daudzfunkcionāla un informatīvi ietilpīga kompleksa datorvārdnīca. Vārdnīca apvieno etimoloģisko, vārddarināšanas, gramatisko un plašu leksisko informāciju, sniedz ieskatu onomastiskajā sistēmā un frazeoloģiskajā materiālā, kā arī piedāvā vārda lietojuma konteksta fragmentus, lai ieinteresētu skolēnus mācību procesā, veicinātu izziņas darbību un pilnveidotu sociokultūras, valodas, komunikatīvo un mācību kompetenci.

Pedagogu profesionālās kvalifikācijas paaugstināšana darbā ar elektroniskajiem mācību resursiem

1. 12 pedagogi apguvuši prasmi veidot elektroniskos mācību resursus digitālajām tāfelēm un izveidojuši tos 7., 8., 9. klasēm, kopā gandrīz 2000 darblapas.
2. 12 pedagogi (tālākizglītotāji) apguvuši prasmi strādāt ar digitālo tāfeli un aprobējuši elektroniskos mācību resursus 7., 8., 9. klasēs.
3. 12 pedagogi tālākizglītotāji iepazīstinājuši 333 Latvijas pedagogus ar elektroniskajiem mācību resursiem digitālajām tāfelēm.
4. 21 pedagogu studiju docētājs apguvis prasmi strādāt „Moddle” vidē, pārzināt digitālās tāfeles iespējas, veidot un izmantot valodas korpusu.
5. Profesionālās pilnveides kursos „Pārbaudes uzdevumu veidošana un skolēnu zināšanu diagnostika atbilstoši interaktīvai mācību videi” izglītoti 24 pedagogi.

Pētniecība

Pētījums „Mediju lietošanas kompetence skolotāju un skolēnu mērķa grupā”.

Pētījuma mērķis ir izpētīt vispārīzglītojošo skolu skolotāju un skolēnu mediju kompetenci – mediju lietošanas prasmes un mediju izmantošanu pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma rezultāti tiks publicēti 2011. gada decembrī ESF projekta tīmekļa vietnē www.bilingvals.lv.

Informācija par materiālu izstrādes gaitu un saņemšanu www.bilingvals.lv.



ESF projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” Nr. 2008/0003/1DP/1.2.1.2.1/08/IPIA/VIAA/002 izdevums.

