

Mēs mācāmies no savas un citu pieredzes...

Mūsu uzticīgais lasītājs ir sagaidījis jauno žurnāla TAGAD izdevumu. Cerams, ka ir jau pamānīts – katrs izdevums veltīts jaunām, līdz šim šajā žurnālā vēl nerisinātām problēmām. Šoreiz tādas ir trīs: latviešu valodas didaktikas un literatūras didaktikas vēsture, valodas apguve pirmsskolā un skolā un informācija par tiem zinātniekiem, kuri mūsdienās veic dažādus pētījumus, lai no atšķirīgiem viedokļiem veicinātu lingvodidaktiskās domas attīstību.

Mūsdienu informācijas, globalizācijas un digitalizācijas gadsimts izvirza jaunas vajadzības arī lingvodidaktikā. Daudzveidīgāki kļūst informācijas avoti un līdzekļi šīs informācijas uztverei un pārraidei (no bilžu grāmatas līdz tekstam e-vidē; no pasakas līdz sarežģītai instrukcijai; no lineāra teksta līdz hipertekstam; no teksta, kura saturs uztverams tieši, līdz tekstam, kurā saturs atklājas tikai „starp rindiņām”; no rokrakstā rakstītas apsveikuma kartītes līdz datorrakstā noformētam ziņojumam u.tml.). Tajā pašā laikā ir tādas tradicionālās vērtības, kuras cauri gadsimtiem nezūd. Lai kāds no mums uzdrošinātos pieteikt kaut ko jaunu, ir jāizzina iepriekšējā pieredze, un savukārt tikai tāpēc, ka ir bijis kāds pirms mums, mēs varam radīt ko jaunu. Cerams, ka ieskats tajās lingvodidaktikas un literatūras didaktikas vēstures lappusēs, kuras apzināti vai arī neapzināti neesam līdz galam izvērtējuši, noderēs, lai saprastu, ka neatkarīgi no valsts un izglītības politikas visos laikos ir cilvēki, kuri ar lielu godbijību izturas pret valodas un literatūras mācīšanu un mācīšanos skolā. Jāatzīst, ka ne vienmēr godīgi esam izturējušies pret tā saucamā padomju laika valodas mācīšanas pieredzi. Daudzas vērtīgas idejas esam ar vieglu roku „aizslaucījuši”, līdz galam neizvērtēdami. Mūsdienās dažādu iemeslu dēļ bieži aizņemamies gan Rietumu, gan Austrumu valstu pieredzi un pat nezinām, ka līdzīga iepriekšējā gadsimtā ir aprobēta arī Latvijā. Šai sakarā vērts izlasīt Elitas Stikutes rakstu par latviešu literatūras didaktiku 20. gad-

simta 20. – 40. gados. Jaunus, ne visiem mums zināmus faktus atradīsim Arvila Šalmes rakstā par latviešu valodas kā svešvalodas didaktiku ārpus Latvijas un Latvijā. Šī pieredze ne vienam vien šodien noderēs, jo mūsu izglītības iestādes kļūst arvien etniski un lingvāli heterogēnākas.

Pēdējos gados dažādu ekonomisko un sociālo apstākļu ietekmē samērā bieži mainās valdību lēmumi par izglītības satura jautājumu risināšanu, izglītības finansēšanas kārtību u.c., bet tajā pašā laikā pedagoģiskajā procesā pastāv vispārējās dažāda rakstura likumsakarības, kas jāievēro neatkarīgi no valsts ekonomiskās situācijas vai izglītības politikas.

Viena no tādām ir pēctecības nodrošināšana pirmsskolā un skolā kā savstarpēji saistītās izglītības pakāpēs izglītības mērķa, uzdevumu, izglītības satura, tā apguves metodikas un sasniegumu vērtēšanas ziņā gan kopumā, gan atsevišķos mācību priekšmetos. Valoda ir nozīmīgs domāšanas u.c. psihisko procesu attīstības līdzeklis. Psihologijas doktores Gunas Svences rakstā īsi raksturotas pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma bērnu valodas un runas attīstības īpatnības. Savukārt pirmsskolas pedagoģijas speciālistes Inga Stangaine un Inese Freiberga piedāvā daudz vērtīgu ideju rotaļnodarbībām pirmsskolā. Diāna Laiveniece lasītāja uzmanību pievērš tādai problēmai kā atkārtošana. Arī šajā rakstā piedāvātas konkrētas idejas darbam: mācību satura atkārtošanas shēmas un paņēmieni. Vineta Vaivade un Fēlikss Svirskis pievēršas tādiem jautājumiem kā valodas mācīšanās kompetence, izmantojot arī mūsdienu informācijas tehnoloģiju.

Un – visbeidzot – žurnālā uzsākam jaunu rubriku par tiem zinātniekiem, kuri, iespējams, pat šajā brīdī, kad jūsu rokās ir šis žurnāls, strādā kādos Latvijas vai starptautiskajos zinātniskajos projektos, raksta paši vai recenzē citu autoru veidotos zinātniskos rakstus un mācību līdzekļus.


Zenta ANSPOKA
Dr. paed.,

žurnāla TAGAD

6. numura atbildīgā

redaktore



Latviešu valodas didaktika laika griežos

**Zenta ANSPOKA**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesore, pedagoģijas doktore. Lai arī pēdējos gados manas zinātniskās un praktiskās intereses saistītas ar dažādiem skolas pedagoģijas virzieniem, visvairāk sirds tomēr pieder valodas didaktikai. Ieskatoties latviešu valodas didaktikas vēsturē, labi var sajust konkrēta laika garu, īpaši, ja tas kādā veidā skar paša pieredzi. Neatkarīgi no laikmeta, kurā risināti latviešu valodas mācīšanas un mācīšanās jautājumi, visos atrodamas vērtības, kas katram nākamajam posmam parāda jaunas iespējas.

Tas, kurš nekad nav kļūdījies, nekad nav mēģinājis darīt ko jaunu.

(A. Einšteins)

Tā kā valodas didaktikas pētīšanas priekšmets ir valodas mācīšanas un mācīšanās likumsakarības saistībā ar tās mācību mērķiem, uzdevumiem, valodas mācību saturu, tad šajā rakstā caurviju uzmanība pievērsta visām ar pētījuma priekšmetu saistītām problēmām. Dažādos laika posmos par to ir atšķirīga izpratne. Līdz pat 20. gadsimta vidum latviešu valodas didaktikas kontekstā atrodamas atziņas tikai par latviešu valodas mācīšanas metodiku.

Jau 20. gadsimta beigās dominē latviešu valodas mācību metodika, ar to saprotot galvenokārt metožu, metodisko paņēmienu, mācību organizācijas formu kopumu, ko izmanto valodas mācīšanas un mācīšanās procesā. Tikai 21. gadsimtā latviešu valodas mācību metodika tiek skaidrota saistībā ar valodas mācību mērķi un tā īstenošanai paredzēto saturu, kā arī valodas mācību sasniegumu vērtēšanas sistēmu.

Lai spriestu par iepriekš minētajiem jautājumiem, vērtīgi bija ieskatīties dažādu laiku mācību programmās, mācību grāmatās, metodiskajos izdevumos. Īpaši interesants izpētes objekts ir valodas mācību grāmata: tā nav tikai mācību līdzeklis, kurā atbilstīgi adresāta vecumposma attīstības īpatnībām, interesēm vai vajadzībām tiek piedāvāti uzdevumi un vingrinājumi konkrētu zināšanu, prasmju un attieksmju apguvei. Latviešu valodas mācību grāmata ir konkrēta laika kultūrvērtība un valodas didaktikas izpratnes atspoguļotāja plašā kontekstā. Pēc latviešu valodas mācību grāmatas var spriest par konkrēta laika posma politisko iekārtu, valsts izglītības politiku, par valodas mācīšanas un mācīšanās zinātniskajām nostādnēm un praktiskā darba pieredzi. Latviešu valodas mācību grāmata ir liecinieks arī poligrāfijas attīstības līmenim u.c. ar reālo dzīvi saistītām lietām. Latviešu valodas mācību grāmatu visbiežāk skolēni un viņu vecāki cenšas saglabāt mājas bibliotēkā un nodot no paaudzes paaudzei. Īpaša vērtība ir ābecei kā pirmajai mācību grāmatai. Ābeci bieži pazīst nevis pēc autora, bet gan pēc tā, kāds simbols rotā tās vāku. Kopš pirmās 17. gs. 80. gados izdotās vācu mācītāja J. Nellerā latviešu ābece bieži šīs grāmatas vāku rotā gailis, jo tas tiek uzskatīts par agra rīta, čakluma simbolu. Populāra ir arī pūce kā gudrības simbols, ozols

kā spēka simbols, latviešu rakstu zīmes, Sprīdītis u.c. nacionālas vērtības.

Raksta mērķis sniegt īsu ieskatu latviešu valodas kā dzimtās valodas didaktikas attīstībā, vairāk vērības pievēršot tām atziņām, kuras līdz ar kādas politiskās iekārtas maiņu un izmaiņām izglītības mērķos neesam īsti izvērtējuši. Īpaši tas attiecināms uz padomju laika pieredzi. Rakstā tikai daļēji sniegts hronoloģisks latviešu valodas didaktikas attīstības apskats. Par to var lasīt monogrāfijās, zinātniskos rakstos u.c. izdevumos. Vairāk vērības veltīts atsevišķiem faktiem konkrētā laikā posmā un to saistībai ar mūsdienu situāciju.

Latviešu didaktikas pirmsākumi datējami ar pirmo latviešu skolu rašanos 16. gadsimta otrajā pusē, kurās skolotāji un pirmo ābeču autori ir vācu tautības mācītāji. Lai arī par šo posmu un laiku līdz pat 19. gadsimta beigām latviešu rakstnieks Andrievs Niedra raksta, ka *bērnu raudāšana mācoties reizēm bija lielāka par cūku bērnu troksni...*, tajā pašā laikā tas vien jau ir sasniegums, ka latviešu zemnieku bērniem tiek dota iespēja mācīties latviski.

Var likties, ka no pirmajām mācību grāmatām u.c. izdevumiem mūsdienu skolā latviešu valodas skolotājam maz labuma. Tā nav, jo šī vēsturiskā pieredze ļauj pārliecināties, cik svarīgi arī patlaban, veidojot mācību līdzekļus, piedāvājot mācību satura apguves metodiku, ņemt vērā latviešu valodas fonoloģiskās īpatnības, bērna fizioloģiskās, psiholoģiskās un sociālās konkrēta vecumposma īpatnības, apzināties, ka valodas didaktikā vieni no svarīgākajiem ir rakstpratības, t.i., rakstu runas prasmes, kas izpaužas kā lasītprasme un rakstītprasme (Jack, Schmidt 2002), jautājumi. Pēdējos gados, kad līdzās tradicionālajai rakstpratībai, t.i., papīrformātā iespiesta teksta lasīšanai un tā rakstīšanai ar zīmuli vai pildspalvu, jāapgūst arī digitālu tekstu lasīšana un rakstīšana, izmantojot datoru un citas informācijas tehnoloģijas, atkal esam aktualizējuši rakstpratības apguves metodes. Mūsdienās apzināti kritizējam visvecāko burtošanas jeb boksterēšanas metodi, jo ar šo metodi vispirms nepieciešams iemācīties burtus alfabēta secībā pēc to nosaukumiem, prast lasīt zilbes (bez sakara ar vārdiem), tikai pēc zilbju apgūšanas vingrināties tekstu lasīšanā (Nesterovs, 1974). Tās vietā esam pieņēmuši skaņošanas metodi, kura pazīstama kopš 1844. gada, kad tika izdota jaunlatvieša A. Spāģa ābece – lasāmā grāmata „Bērnu prieks” jeb „Maza, maza grāmatiņa, caur ko bērniem viegli, ātri un skaidri var iemācīties lasīt”. Izmantojot skaņošanas metodi, bērni soli pa solim apgūst noteiktā secībā iespiestos

un rakstītos burtus un mācās tos savilkt kopā vispirms zilbēs, vārdos, teikumos un pakāpeniski arī tekstā. Neapšaubāmi, skaņošanas metode cauri gadu desmitiem ir pilnveidota, un liela nozīme šai sakarā ir 1919. gadā izdotajai K. Dēķena grāmatai „Jaunā ābece”. K. Dēķens lasīt mācīšanā kā svarīgus posmus atzīst runas sadalīšanu vārdos (ar runu domājot tekstu, teikumus), vārdu dalīšanu balsienos un tad – skaņās (tā atklājas analīze). Autors akcentē skaņu saklausīšanu, to artikulāciju, zilbju veidošanu, tās saliekot no burtiem saliekamajā ābecē, zilbju lasīšanu, vārdu veidošanu un to lasīšanu teikumos (sintēze) (Nesterovs 1974; Lai-veniece 1999; Paegle 1999).

20. gadsimtā par pilnīgotas analītiski sintētiskās skaņošanas metodes izmantošanu rakstpratības apguvei ir daudz vērtīgu, mūsdienās ne mazāk svarīgu atziņu Z. Lubānietes (1907–1978), O. Nesterova (1906–1990) un A. Karules (1921–2001) monogrāfijās, metodiskajos izdevumos un mācību līdzekļos. Šobrīd, kad atkal aktuāla valstī ir sešgadīgo bērnu sagatavošana skolai atbilstīgi Ministru kabineta noteikumiem nr. 709 „Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām”, ir pienācis laiks rūpīgi izvērtēt gan to pieredzi, kas uzkrāta 20. gadsimta 70. un 80. gados, kad Latvijas Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūta zinātnisko līdzstrādnieku grupa iesaistījās Maskavas Pedagoģijas zinātņu akadēmijas organizētajā Vissavienības kompleksajā pētījumā „Mācību un audzināšanas darba saturs, mācību metodika un mācību–audzināšanas darba organizācija sagatavošanas un 1. – 3. klasēs”, gan to pieredzi, kas radusies, 2010./2011. gadā aprobējot Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs mācību programmu „Integrēta mācību programma sešgadīgiem bērniem”. Nekādā ziņā valodas didaktiku nevajadzētu saistīt ar politisko kontekstu, bet rūpīgi izanalizēt dažādās valsts politiskajās sistēmās iegūto pieredzi un piedāvāt tādu rakstpratības apguvei paredzēto saturu un tā apguves metodiku, kurā ņemtas vērā būtiskākās iezīmes bērnu intelektuālajā, emocionālajā un sociālajā attīstībā. Pēdējos gados latviešu valodas didaktikā pamatoti runājam ne tikai par rakstpratības apguves metodēm, bet vispirms par pieeju kā valodas apguves veidu, kas nosaka valodas mācību satura, mācību metožu, mācību organizācijas formu un vērtēšanas formu, kā arī metožu izvēli atkarībā no valodas apguves mērķa, uzdevumiem un valodas apguvēja vajadzībām. Līdzās analītiski sintētiskajai pieejai, kuras ietvaros dominē skaņošanas metode, latviešu valodas didaktikā varam atrast veseluma pieejas skaidrojumu, kurā netiek piedāvāta mehāniska lasītprasmes un rakstītprasmes



apguve, lai it kā pēc kāda laika to darītu ar izpratni. Vese-luma pieejas ietvaros didaktiski pārdomātā sistēmā notiek burtu apguve un vārda jēgas uztvere. Pēdējos gados latviešu valodas didaktikā parādās zinātniski pamatotas atziņas par to, ka skaņošanas metode ir tikai viena no rakstpratības metodēm, kuru var integrēt ar veselā vārda metodi u.c. pasaulē aprobētām metodēm, lai zilbju lasīšana vai rakstīšana, sintezējot iepriekš apgūtos burtus ar jaunapgūto burtu, nenotiktu, tās nesaistot ar vārdu, pat tekstu, lai bērns varētu mācīties ne tikai jēgpilni lasīt un rakstīt, bet vienlaikus paplašinātu pieredzi par apkārtējo pasauli, mācītos saskatīt un izprast vārdos ietvertu nozīmi dažādos kontekstos (*Anspoka, Lanka, Papule 2000; Ptičkina 1999*).

Cauri gadsimtiem par īpašu kultūrvērtību un devumu latviešu valodas didaktiskās domas attīstībā uzskatāma Sēlpils un Sunākstes draudzes mācītāja, valodnieka un rakstnieka G. F. Stendera (1714–1796) darbība. 1782. gadā izdotā „Jauna ABC un latviešu mācība” un 1787. gadā – „Bildu ābice”, kurai tika pievienoti arī metodiski norādījumi „Tā mācība, kā tie skolmeistari pēc šo jaunu ABC tiem skolas bērniem to lasīšanu it viegli var izmācīt”, nosacīti ir pirmais latviešu valodas mācīblīdzekļu komplekts. Mūsdienās jau esam pieraduši un negatavojamies atteikties no tā, ka katram latviešu valodas mācību līdzeklim komplektā ir arī skolotāja grāmata, kurā atrodama mācību līdzekļu autoru veidotā mācību programma, metodiskie ieteikumi u. c. palīg līdzekļi.

Tā kā mūsdienu skolās latviešu valodas skolotājam jāprot strādāt ar skolēniem, kuriem ir atšķirīgas spējas, domāšanas u.c. psihisko procesu attīstības līmenis, dažāda latviešu valodas lietošanas un arī tās mācīšanās pieredze, valodas didaktikā aktuāli ir metodiskie ieteikumi, kā palīdzēt katram skolēnam atbilstīgi vajadzībai uztvert un izprast tās valodas likumsakarības, kas svarīgas mutvārdu un rakstu runas lietojumā saziņā.

Mūsdienu fonētikas terminiem līdzās G. F. Stendera bokstābi, kā tolaik viņš dēvēja burtus, un to iedalījums īsajos skandiniekos (*a, e, i, u*), garajos skandiniekos ar garumzīmi (*ā, ē, ī, ū*), jumos (*ie, au, ai, ei*), neskaņos (līdzskaņi) un zīmētajos neskaņos (šņāceņi un mīkstīnātie līdzskaņi) liekas dīvaini, bet ideja par to, ka valodas mācību procesā ir svarīgi atrast tādu terminā ietvertā jēdziena būtiskāko pazīmju skaidrojumu, kas visvairāk paliek atmiņā, nav mazsvarīga. Iespējams, arī kādam mūsdienu bērnam emocionāli labāk var palikt prātā Vecā Stendera atzinums, ka lielajam burtam ir sava loma teikumā, jo tas teikumā ir

priekšnieks un vienmēr ir krāšņāks par pārējiem bokstābiem, vai vēlāk 1803. gadā latviešu valodā izdotajā G. G. Miliha pirmajā lasāmajā grāmatā „Jaunā skolas grāmata” stāstītais par interpunkcijas zīmēm un to nozīmi valodā: „Ja nu kā prāta cilvēks un ne kā muļķis gribi grāmatu lasīt, tad ņem vērā šās zīmes: (, ; : . ? !). Tā pirmajā zīme (,) ir starpa zīme, ko vācieši komma sauc. Līdz tai pašai ir tev bez atpūšanās vienā gabalā projām jālasa; bet pie šās kommas, kā arīdzan pie šām zīmēm (: ;) vari tu drusciņ divu atvilkt. Un tad lasi atkal tālāk līdz tai gala zīmei (.), kas punkts tiek dēvēts, kur tev brīvība ir jau ilgāki pakāvēties un balsi nolaist, kā jādara šinīs vārdos: Cilvēks, kam nepatīk to mācīties, slīktāks ir nekā lops. Kur šī zīme (?) stāv, kas ir jautāšanas zīme, tur jālasa tā, kā mēdz runāt ko jautādam, kā, proti, ar šiem vārdiem: Ko tu gribi? Un pie tās izsaukšanas zīmes (!) iegrozi savu balsi uz augšu, it kā tu dari, sacīdams: Vai dieviņ! Ak, manu sūru dienu! Kas tā par nelaيمي!” (*Nesterovs 1974, 17*).

Mūsdienās, kad dzīvojam vizuālās kultūras laikmetā, ne mīkli nešaubāties par to, ka valodas mācību procesā nozīme ir ne tikai verbālajai, bet arī vizuālajai informācijai. Tā valodas apguvējam izraisa konkrētas asociācijas, aktivizē domāšanu un atvieglo valodas mācību satura apguvi. Līdzīgi kā Vecā Stendera „Bildu ābice”, kurā katram alfabēta burtam ir veidota atbilstoša ilustrācija, arī mūsdienās rakstpratības procesā vērtību veltām attēliem, zīmējumiem. Saliekamā ābece arī mūsdienās rakstpratības apguves procesā dod iespēju sintezēt redzi, dzirdi, tausti u.c. sajūtas. Protams, salīdzinājumā ar 20. gadsimta sākumu, kad šo ideju uzsver K. Dēķens savās mācību grāmatās un izdevumā „Latviešu valodas metodika pamatskolām”, bez papīra saliekamās ābece pastāv iespējas izmantot arī datorprogrammās veidotās saliekamās ābece.

Kopš 19. gs. otrās puses valodas didaktikā īpaša vērtība tiek pievērsta arī valodas mācībai. Vācu autori ir pirmie, kuri cenšas rakstīt latviešu valodas mācību grāmatas latviešu skolām. Pieminama ir G. Brašes 1857. gadā Jelgavā izdotā „Īsa pamācīšana latviešiem, kas savu valodu labāk grib pārzināt un caur to par labiem rakstītājiem palikt”. Gan G. Brašes, gan 1874. gadā iznākušajā pirmā latviešu autora, bijušā pagastskolas skolotāja Fr. Mekona (1833–1901) mācību grāmatā, kā jau tolaik pierasts, ar ļoti garu nosaukumu „Latviskas valodas katķisma priekš tautas skolām jeb gramatikālas lasīšanas, runāšanas un rakstīšanas mācība iekš 393 prasīšanām, uzdošanām, atbildēm un provēm ar daudziem piezīmējumiem un īpašu pamācīšanu,

kā vēstules rakstāmas” vērība pievērsta latviešu valodas skaņām, to apzīmēšanai ar burtiem, vārdu dalīšanai zilbēs, vārdšķirās, teikumu šķiršanai pēc satura un uzbūves, pieturzīmju lietojumam un pamācībām par lietišķo rakstu mācīšanu (vēstuli jeb „sūtāmo grāmatu”, apliecību – „dienesta jeb darba zīmi”, parādźimi, līgumu jeb kontraktu, rēķinu, kvīti) (*Paegle 1999*).

Nozīmīgs latviešu valodas didaktiskās domas attīstībā ir jaunlatviešu laiks. Jaunlatvieši ir tie, kas sāk pievērsties latviešu valodas mācīšanas jautājumiem plašāk un dziļāk, nekā to darīja iepriekšējo posmu mācību grāmatu autori. Skolēns tiek rosināts domāt, kā ar valodas līdzekļiem var parādīt cieņu, bijību utt. Šī pieredze aktualizējama arī mūsdienās, lai skolēns mācās izprast, ka valodā atklājas etnosa kultūras tradīcijas, paražas, ikdienas dzīvesveida īpatnības, emocijas. Tikai tad, ja bērns apjēgs, ka vārdā ir ietverta tās pasaules aina, kurā bērns dzīvo, viņam vieglāk būs uztvert arī to, ko viņš lasa vai raksta. Darbojoties ar vārdu, to nosaucot, izlasot vai uzrakstot, bērns mācās aiz tā saskatīt kādu lietu, parādību, atklāt cēloņu un seku sakarības starp šīm lietām un parādībām. Tikai vārdā nosaukta lieta vai parādība kļūst pazīstama, to iespējams raksturot, par to iespējams pastāstīt. Apgūstot vārdu pasauli, bērns apgūst arī reālo pasauli – gan to, kurā dzīvo pats, gan to, par kuru var uzzināt tikai no grāmatām un nostāstiem, teikām, pasākām, ticējumiem un tautasdziesmām. Jo plašāka ir bērna verbālā pasaule, jo labāk viņš orientējas un darbojas arī reālajā pasaulē (*Gavriļina, Vulāne 2008*).

Vēl neesam pietiekami dziļi izvērtējuši iepriekšējo paaudžu autoru atzinumus par domraksta mācību. Gan J. Spīsa izdevumos „Uzdevums skolas bērniem priekš domu uzrakstīšanas” (1867) un „Domu raksti pagasta skolām” (1879), gan 20. gadsimta 20. – 40. gadu autoru darbos (V. Ramāna „Latviešu valodas metodika pamatskolām” (1938), E. Anševica „Sacerējuma plāni” (1930), E. Anševica „Pieci par labu domrakstu. Šis un tas par to, kā raksta labu domrakstu” (1932), E. Aistara „Sacerējumu mācīšanas metodika” (1932), J. Brokas „Kā iegūstama domrakstu tehnika” (1932) u.c.), gan padomju laikos populārajā O. Pauliņa grāmatā „Skolēnu sacerējumu teorija un mācīšanas metodika” (1974) atrodamās idejas sintezējamas ar pēdējo gadu publikācijās (*Blaua 1989; Lāce 1999; Ptičkina 1996*) izteiktajām atziņām, kā radināt skolēnu rūpīgi novērot personu vai priekšmetu, kuru gatavojas aprakstīt, plānot un veidot dažāda stila aprakstus, lietišķos rakstus. Latviešu valodas didaktikā arvien vairāk akcentējamas atziņas par

to, ka domraksts nav tikai viens no tekstveides apguvei vai pārbaudei paredzētajiem rakstu darbiem, bet arī radošs rakstu darbs savas pieredzes atklāšanai, pašizpaušmes, pašapliecināšanās līdzeklis, dažkārt arī skolēna pašterapijas līdzeklis. Domraksta mācībā svarīgāks ir tā rakstīšanas process, nevis rezultāts. Domraksta rakstīšanas procesā vispirms svarīga skolēna pieredzes aktualizēšana par konkrētu tematu, mācīšanās skaidri izvērtēt domraksta rakstīšanas mērķi, laiku, vietu u.c. būtiskus nosacījumus, teksta plānošana, dažādu stilu un žanru tekstu veidošanas apguve, mācoties pareizi izprast nekontrolēto („brīvais raksts”) un kontrolēto rakstīšanu. Domraksta mācībā ietilpst arī teksta noformēšana, tā publiskošana un vērtēšana.

Latviešu valodas didaktikā visos laikos liela vērība veltīta gramatikas apguvei. Lai to skolēni apgūtu, „nevis iekāļot gramatikas likumus, bet mācoties izprast valodas parādības, izkoptu valodas izjūtu un iemīlētu tēvu valodu” (*Ramāns 1938, 20*), aktuāls ir mācību satura sakārtojuma princips. Populārākais ir koncentra princips, kas prasa jau apgūto valodas mācību saturu atkārtot un katrā nākamajā posmā tā apguves līmeni paplašināt. Pirmo sistēmisko piedāvājumu tam varam atrast Skuju Jāņa mācību grāmatās. Pirmajā riņķī (1. klasei) autors sāk ar vienkāršu nepaplašinātu teikumu, aplūko teikuma locekļus un vārdšķiras, ar ko tie izteikti, un tad pievēršas skaņu mācībai. Otrajā riņķī (2. klasei) atkal sāk ar teikumu, bet jau aplūko paplašinātu teikumu, tad plašāk aplūko vārdus un skaņu mācību. Trešajā koncentriskajā riņķī (3. klasē) aplūko saliktus teikumus, plašāk pēti vārdus un skaņu mācības jautājumus. Valodas parādību izpētē autors akcentē teksta un teikuma lomu, jo gramatikas mācībā paredzēts katrā riņķī sākt ar sintaksi un tad pievērsties morfoloģijas un fonētikas jautājumiem. Šāds mācību satura sakārtojums arvien vairāk tiek atzīts arī mūsdienās.

Pieminama arī 1889. gadā iznākusi Antona Laimiņa „Latviešu valodas mācība tautas skolām” (2. izdevums – „Latviešu valodas mācība”). A. Laimiņš lielu vērību veltījis skolēnu pareizrakstības mācībai. Mācību vielu autors arī sakārtojis koncentros tā, lai var atgriezties pie mācītā, to atkārtot un padziļināt. A. Laimiņš piedāvā daudzveidīgus uzdevumus, kas veicami mutiski un rakstiski, tā norādot, ka latviešu valodas apguvē vienlīdz svarīgas abas runas formas (*Lāce 1968; Ņesterovs 1974; Paegle 2001; Laiveniece 1999*), un latviešu valodas didaktikā tā ir vērā ņemama atziņa.

Par vērtīgu rokasgrāmatu skolotājiem var uzskatīt 1901. gadā iznākušo Mārtiņa Ķuržēna „Latviešu valodas

metodika. I. Rakstu darbi. II. Valodas mācība”. Ja Skuju Jānis dod tikai praktiski izveidotu koncentru paraugu, tad M. Ķuržēns pamato to izveides nosacījumus, akcentējot, ka valodas mācības vielas iedalījumam koncentros (riņķos) vajag būt dabiskam, nevis mākslīgam (*Nesterovs 1974*). M. Ķuržēns piedāvā skolēniem mācīt tādas rakstu darbus kā apraksti, tēlojumi, biogrāfijas jeb dzīves apraksti, sakāmvārdu skaidrojumi. Jāatzīmē, ka šādus rakstu darbus latviešu valodas mācību procesā skolēniem mācām arī mūsdienās.

Pieminēšanas vērtā ir 1895. gadā izdotā K. Milēnbaha „Latviešu valodas mācība”. Grāmatā autors plaši apraksta teikumu un vārdšķiru mācību. K. Milēnbaha „Latviešu valodas mācība” ir solis uz priekšu piemērota mācību vielas satura meklējumos” (*Paegle 1999, 64*). Uzmanība tiek pievērsta skolēna runas kultūrai, valodas kā domāšanas līdzeklim.

Mūsdienu latviešu valodas didaktikas kontekstā izvērtējamas 19. gs. beigās un 20. gs. sākumā izdotās P. Abula mācību grāmatas „Latviešu valodas mācība pilsētu un lauku skolām” divās daļās. P. Abuls mācību saturu sakārto ne tikai divos koncentriskos riņķos, bet arī piedāvā temata beigās jautājumus par apgūto teoriju, ko zināmā mērā var uzskatīt par paškontroles jautājumiem.

20. gadsimta sākumā tiek izveidota jaunā ortogrāfija. Tā ar nelielām pārmaiņām un precizējumiem pamazām ieviešas praksē, un to lieto arī mūsdienās.

Mūsdienās, kad arvien vairāk tiek uzsvērtā starpkultūru izglītības ideja, rūpīgi izvērtējama 20. gadsimta 20. – 40. gados akcentētā ideja par valodas mācības lomu skolēna nacionālajā un estētiskajā audzināšanā, par to, ka valodas mācībai nav tikai praktisks mērķis – pareizrunas un pareizrakstības apgūšana. Līdzīgi, kā tas uzsvērts 20. gadsimta 20. – 40. gados, uzmanība pievēršama arī valodai kā skolēna domāšanas spēju attīstītājlīdzeklim (*Paegle 2001*). Dzīvojot daudz kultūru sabiedrībā, arī latviešu valodas didaktikā arvien vairāk popularizējama mērķtiecīgi organizēta dažādu sava un citu etnosu kultūras tradīciju, paražu, uzvedības normu apguve, lai indivīdam ir ne tikai izpratne par vispārcilvēciskajām un etniskajām vērtībām, bet arī prasme kritiski domāt un rīkoties, būt sociāli aktīvam, uzņemties atbildību par savu rīcību konkrētā kultūrvidē, saglabājot savu identitāti.

Kā zinām, lielās pārmaiņas Latvijas skolu dzīvē notiek pēc 1940. gada. Kopš šī laika jau varam runāt par citu politisko iekārtu un citiem nosacījumiem arī latviešu valodas

didaktikā. Izglītības sistēmas pārkārtošana padomju varas laikā būtiski pārmaina arī latviešu valodas mācību mērķi un tam atbilstošo saturu. Dominē marksistiski ļeņiniskā ideoloģija, tiek sludināts ateisms, pārspīlēti uzsvērtā kolektīvisma audzināšana, latviešu nacionālās kultūras mantojums netiek pienācīgi novērtēts. Ja līdz 1940. gadam latviešu valodas mācību saturs saistīts ar nacionālo audzināšanu, tautas tradīciju kopšanu, Dzimtenes mīlestības jūtu veidošanu, reliģiskās tikumības ievērošanu, cieņas audzināšanu pret nacionālām minoritātēm, tad pēc 1940. gada tiek sludināta internacionālā audzināšana, izpratnes radīšana par jēdzieniem – lielā un mazā dzimtene, piemēram, valodas mācībā ieviests likums – vārdu „Dzimtene” raksta ar lielo sākuma burtu tikai tad, ja domāta PSRS, ar mazo sākuma burtu, ja tā ir Latvija. Tiek uzsvērtā šķiriska pasaules uzskata veidošana, mācība par to, ka valoda ir tikai sazināšanās līdzeklis, nevis nācijas pastāvēšanas un pašapliecināšanās līdzeklis. Pat vārdus dalot zilbēs pārņemšanai jaunā rindā, nereti skolotāji skaidrojumam izmanto tā saukto „komunisma principu” – „sev paturi mazāk, draugam atdod vairāk”(lig-zda, kar-stums u.tml.) (*Anspoka 2008*).

Runājot par padomju laika latviešu valodas didaktiku salīdzinājumā ar mūsdienu didaktiskās domas virzību, ir daži jautājumi, kas kritiski izvērtējami, piemēram, mācību satura izkārtojums dažādos izglītības posmos, mācību uzdevumos izmantoto tekstu mākslinieciskā un lingvistiskā vērtība, teorijas un prakses līdzsvars mācību saturā.

Ja no 20. gadsimta sākuma līdz pat 70. gadiem latviešu valodas mācību grāmatās tiek ievērota pakāpenība un satura izkārtojums galvenokārt ir koncentra riņķos, tad 1989. gadā tiek dots rīkojums valodas mācību pabeigt pamatskolā. Tā rezultātā mācību grāmatās ieplūst arvien vairāk teorētiskā materiāla. Valodas gramatika, kas jau tā ir abstrakta pēc būtības, tiek papildināta ar vēl dziļāku teorētisku kursu, kļūst grūti aptverama skolas vecuma bērniem, it sevišķi tāpēc, ka tas jāveic pamatskolas vecumā, jo vidusskolā valodas mācība iegūst citu saturu. Rezultātā daudziem rodas nepatika pret savu valodu jau skolas gados, savukārt praktisko iemaņu nostiprināšanai un valodas teorijas pamatu apgūšanai skolā pietrūkst laika (*Paegle 2000; Paegle 2001*). Tajā pašā laikā no šīs pieredzes varam mācīties, cik svarīga tomēr ir precīza sistēma, kādā skolēnam piedāvājam pakāpeniski apgūt gramatikas likumsakarības, mācīties regulāri izmantot apgūto pieredzi dažādos kontekstos.

Padomju laika latviešu valodas mācību programmu un

mācību grāmatu autori galvenokārt ir filoloģijas doktori, Latvijas PSR Zinātņu akadēmijas, Pedagoģijas zinātniski pētnieciskā institūta zinātnieki, P. Stučkas Latvijas Valsts universitātes, Liepājas Pedagoģiskā institūta akadēmiskais personāls (A. Blinkena, E. Soida, A. Laua, I. Freidenfelds, J. Kārklīšs, R. Grabis, M. Moze u.c.).

No vienas puses, tas ir vērtējams pozitīvi, jo šī laika posma latviešu valodas mācību grāmatās nav zinātnisku kļūdu, ievērota mācību satura izkārtojuma struktūra, precīzi formulēti uzdevumu nosacījumi, rūpīgi atlasīti teksti, lai tajos skolēns var vingrināties pazīt ne tikai konkrētas valodas parādības, bet saskatīt vai saklausīt valodas māksliniecisko vērtību. To bieži vien nevar apgalvot par pēdējos gados izdotajām latviešu valodas grāmatām, kuru autori galvenokārt ir tikai skolotāji. Nākas atzīt, ka arī skolotāju grāmatās nekonsekventi, pat nepareizi tiek skaidroti pedagoģijas, psiholoģijas un valodniecības termini. Mācību līdzekļos bieži atrauti no valodas mācību mērķa un tā īstenošanai plānotā mācību satura liela vērība tiek veltīta metodēm, metodiskajiem paņēmieniem. No otras puses, neapšaubāmi, padomju laika latviešu valodas mācību grāmatās bieži ir pārāk zinātnisks mācību satura skaidrojums, nerēķinoties ar konkrēta vecuma bērnu uztveres, uzmanības u.c. īpatnībām, liela vērība pievērsta dažādiem izņēmumiem u.tml. Iepriekš izteiktie apgalvojumi ļauj secināt, ka mācību līdzekļu komplekti jāveido, sadarbojoties zinātniekiem un praktiķiem, tie jāaprobē praksē, jāizvērtē aprobācijas rezultāti un tikai tad jāpublicē.

Protams, padomju laika latviešu valodas grāmatās un metodiskajos izdevumos politisko apsvērumu dēļ obligāta prasība ir atbilstīgas cieņas izrādīšana tālaika ideoloģijas vadoņiem. Līdz ar to mācību grāmatās bieži pirmajās lapās ir J.V. Staļina un V. I. Ļeņina, vēlāk tikai V. I. Ļeņina fotogrāfijas vai šo vadoņu citāti. Piemēram, 1952. gadā izdotā R. Grabja, G. Ārensones un V. Niedras „Latviešu valodas gramatika 5. – 7. klasei” sākas ar J. V. Staļina apgalvojumu, ka „gramatika (morfoloģija, sintakse) ir likumu krājums par vārdu sakopšanu teikumā”. Tad turpinās fonētikas, leksikas, morfoloģijas un sintakses likumu sakārtojums un vingrinājumi, kas paredzēti, lai skolēns mācās apgūtās zināšanas izmantot praksē. Grāmatas nobeigumā ir biedra Staļina marksistiski ļeņiniskie atzinumi par valodniecības jautājumiem (Grabis, Ārensone, Niedra 1952). Gan šajā, gan arī vēlākajos gados izdotajās mācību grāmatās uzdevumu tekstos galvenokārt runāts par padomju zemes varenību, par Baikāla stepēm un Volgas daļumu, Kazbeku, Kazahijas

kokvilnu, Kurgānu. Tam kalpo A. Griguļa, A. Immermaņa, J. Sudrabkalna, J. Vanaga, V. Luksa u.c. tālaika dzejnieku un rakstnieku darbi, kuros tiek cildināta padomju valsts un padomju cilvēks. Latviešu valoda galvenokārt tiek apgūta kā saziņas līdzeklis. Vērība tiek pievērsta valodu saplūšanai. Ne vienā vien šī laika grāmatā, runājot par pasaules valodām, tiek lietoti apgalvojumi – PSRS valodas un citas valodas.

Sākot ar 1963./64. mācību gadu, skolās tiek ieviestas jaunas programmas. Atbilstīgi programmām zinātnieki sagatavo arī jaunas mācību grāmatas. Pamatskolas posmam 1965. gadā tiek izdota R. Grabja, V. Niedras, E. Zirnes „Latviešu valodas mācība 5. – 8. klasei”. Tās saturs izkārtots tā, lai rudens posmā skolēns sāktu ar teikuma apguvi, pēc tam turpinātu ar fonētikas, morfoloģijas un sintakses likumsakarību apguvi. Grāmatas nobeigumā tiek piedāvāts pārskats par svarīgākajiem izrunas un pareizrakstības noteikumiem. Jāpiemin, ka šādi pārskati ir arī citās grāmatās un tie ir ērti lietojami, jo sakārtoti tabulās, shēmās u.tml. Iepriekš minētā grāmata kļūst par vienu no populārākajām padomju laika latviešu valodas mācību grāmatām ne tikai pamatskolas posmā. To izmanto arī vidusskolu skolēni un pat augstskolu reflektanti, gatavojoties iestāšanāsmeniem augstskolās. Iespējams, ka šīs grāmatas popularitāti nosaka precīzā sistēmā sakārtotais mācību saturs un, pats galvenais, veiksmīgi formulētie nosacījumi, kas svarīgi pareizrūnas un pareizrakstības apguves procesā. Pieminēšanas vērta ir arī 1967. gadā izdotā I. Freidenfelda, A. Jankevica, J. Kārklīša, A. Lauas, I. Martinsones un E. Soidas „Latviešu valoda 9. – 11. klasei”, šo pašu autoru iepriekš izstrādātā „Latviešu valoda. Palīglīdzeklis vidusskolu skolotājiem”. Ja mācību grāmatā tiek piedāvāts pamatsaturs atbilstīgi tālaika vidusskolas mācību programmai, tad palīglīdzeklis dots padziļinājums. Kā priekšvārdā raksta autori, skolotājs šo grāmatu var lietot, gan strādājot klasē, gan vadot ārpusstundu nodarbības (Freidenfelds, Jankevics, Kārklīšs, Laua, Martinsons, Soida 1962).

20. gadsimta 60.–70. gadu latviešu valodas mācību grāmatu autori par svarīgāko uzskata piedāvāt tādu saturu, kas paredzēts, lai skolēns mācās gramatiski un stilistiski pareizi runāt un rakstīt.

Mūsdienās dažkārt skolotājs apjūk daudzo mācību grāmatu piedāvājumā. Šai sakarā jāatzīmē, ka arī padomju laikā grāmatu nav maz. Tikai salīdzinājumā ar mūsdienām katra jaunizdotā grāmata kļūst par obligātu mācību līdzekli visās skolās līdz brīdim, kad to nomaina cita. Šai sakarā netiek

akcentēta ideja par vienu mācīblīdzekļu komplektu, bet tas, ka izdevumi vairāk jāpopularizē, jāizklāsta pieredze, kā ar tiem paredzēts strādāt, kas arī nav mazsvarīgi.

Jauni meklējumi latviešu valodas mācību grāmatu vēsturē, balstoties uz attīstījāmācību, sākas 70. gadu beigās un 80. gadu sākumā. Mācību grāmatu saturā un metodikā salīdzinājumā ar agrāk izdotajām grāmatām parādās mācību satura izkārtojums un mācību virzība zināšanu apguvē no vispārīgā uz atsevišķo, izziņas darbības prasmi attīstīšana līdztekus speciālo mācību prasmi veidošanai. Pieminēšanas vērta ir 1974. gadā izdotā A. Blinkenas, Dz. Cīrules, K. Cīruļa, I. Freidenfelda un M. Mozes „Latviešu valoda 7. – 9. klasei”. Tā ir grāmata, kurā īpaša vērība tiek pievērsta sintaksei. Zināmā mērā par grāmatas moto var uzskatīt pirmajā mācību uzdevumā formulēto jautājumu „Kad valoda kļūst līdzīga sausam tuksnesim, netīram notekgrāvim, sabrukušai celtnei?” (*Blinkena, Cīrule, Cīrulis, Freidenfelds, Moze 1974*). Ar šo jautājumu mācību grāmatu autori uzmanību pievērš tam, cik svarīgi izkopt valodas stilu, prasmi veidot tekstu literārā valodā atbilstīgi valodas kultūras normām, rūpēties par savas valodas tīrību, izvairīties no rusicismiem. Tajā pašā laikā jāatzīmē, ka sarežģīti tiek skaidrota vārdu savienojumu sintakse, un ne jau katram skolēnam pusaudža vecumā ir pa spēkam saprast tādas apgalvojumus kā, piemēram, *stiprs kļuva vējš* – uz pagātni attiecināms apgalvojums, kas norāda vēja pārmaiņu virzienu; *stiprs vējš* – pazīmes sakars; *stiprs kā vējš* – salīdzinājuma sakars u.tml. Mācību grāmatas saturs paredzēts vārdkopu sintakses apguvei, grāmatā dota precīza pakārtotuma veidu noteikšanas kārtība, vārdu savienojumu analīzes un teikuma sintaktiskās analīzes paraugi. Daudz vērības veltīts vienkopas, divkopu un bezkopas teikumam, vienkāršu un saliktu teikuma locekļu analīzei, vienkāršas palīglocekļu un dubultlocekļu noskaidrošanai teikumos. Lai skolēns varētu to darīt arī patstāvīgi, pēc tam salīdzināt ar citiem, tiek ieviesti dažādi teikuma locekļu apzīmējumi, teikumu shēmu veidošanas nosacījumi. Šie apzīmējumi tiek izmantoti arī pēdējos gados izdotajās latviešu valodas mācību grāmatās. Tikai vērts padomāt par vairākiem to lietošanas nosacījumiem, nepārkāpjot to loģiku un lietošanas samērus. Praksē bieži ir tā, ka dažādi autori vienādos apzīmējumus izmanto vai nu ar atšķirīgu nozīmi, vai tos maina dažādos izglītības posmos. Tas vairs neliecina par pēctecības, sistēmiskuma u.c. būtisku didaktikas principu ievērošanas konsekvenci. A. Blinkenas, Dz. Cīrules, K. Cīruļa, I. Freidenfelda un M. Mozes

grāmatā „Latviešu valoda 7. – 9. klasei” liela vērība veltīta raitas runas un rakstu mācībai. Skolēniem piedāvāts saturs teksta plānošanas, tēžu, referāta, konspekta, darījumsrakstu apguvei. Arī citās padomju laika latviešu valodas mācību grāmatās piedāvāts saturs darījumsrakstu apguvei. Tie gan pārsvarā ir tikai trīs: vēstule, autobiogrāfija un iesniegums.

20. gadsimta 80. gadu beigās un 90. gadu sākumā viens no pirmajiem uzdevumiem kļūst pārskatīt mācību saturu latviešu valodā, to atvieglot. Tiek radītas jaunas latviešu valodas mācību programmas, jauni standartu projekti, jauna tipa mācību grāmatas. To mērķis radīt latviešu valodas mācību viegli uztveramu, praktisku, paredzot diferenciāciju pēc katra spējam, iedalot mācību saturu trīs grūtuma pakāpēs sākumskolā, pamatskolā un vidusskolā (*Paegle 2000; Paegle 2001*). Sākumskolā latviešu valoda kļūst par integrētu kursu, kurā paredzēts saturs lasīšanai un valodas mācības pamatu apgūšanai. Par svarīgāko kļūst nevis gatavu zināšanu sniegšana, bet darbības paņēmieni iemācīšana, lai skolēni patstāvīgi apgūtu zināšanas, teorētisko zināšanu praktisko lietojamību. Uzsvērta valodas likumu apzināta, nevis mehāniska iegaumēšana. Vislielākā vērtība šai laikā ir A. Karules un A. Lankas mācību līdzekļu komplektiem. Galveno vērību savos izdevumos autore veltī bērnu sensorajai audzināšanai, analītiskās uztveres sākotnējai attīstīšanai, jo to uzskata par pamatu skolēnu veiksmīgai intelektuālajai darbībai. Priekšplānā tiek izvirzīts mācību satura attīstošais un audzinošais raksturs (*Anspoka 2008*).

Latviešu valodas didaktiskās domas attīstībā 20. gadsimta beigās nevar nepieminēt Latvijas Universitātes Filoloģijas fakultātes profesores, filoloģijas doktores Dz. Paegles ieguldījumu. Dz. Paegle akcentē gramatikas vērtību skolā. Vērība tiek pievērsta valodas teorijas un prakses saistījumam. Mācoties gramatiskās sistēmas likumsakarības, skolēniem jāapgūst arī termini, jāprot analizēt, sintezēt, pretstatīt, salīdzināt, saskatīt analogijas un argumentēt. Zinātniece vērsas pret definīciju iekalšanu, norādot, ka tās jāmacās ar izpratni, jo pareizrunas un pareizrakstības likumi palīdz skolēnam sakārtot valodas praksi, veicina domāšanas un valodas attīstību. Latviešu valodas mācību procesā sākumskolā 90. gados 1.–3. klasē plaši tiek izmantotas Dz. Paegles mācību grāmatas „Vārds (Lasīšana un ievadijums valodas mācībā)” un komplektā ar tām darba burtnīcas, kā arī skolotājiem paredzētie metodiskie materiāli. Mācību komplekta autore lielu vērību velta tādu lasāmo tekstu izvēlei, lai tie bagātinātu skolēnu pieredzi par Latvijas ģeogrāfiju, vēsturi, tautas tradīcijām un tādējādi kalpo ne tikai skolēnu

lasītprasmes attīstīšanai, vārdu krājuma paplašināšanai, bet arī viņu audzināšanai. Lasīšanas un valodas mācības viela ir vienota. Tas izpaužas tādējādi, ka teksti vai to fragmenti, kas tika lasīti, analizēti, noder arī, lai apgūtu valodas likumsakarības. Valodas mācības jautājumi tiek apgūti, turpinot izpēti ceļu no zināmā uz nezināmo. Iepriekšējā gadā apgūtā viela tiek atkārtota un padziļināta. Uzmanība tiek veltīta valodas izjūtas veidošanai, pareizrūnas un pareizrakstības prasmju un rokraksta veidošanai. Darba burtņīcās vingrinājumi ar norādi „Raksti glīti!” paredzēti glītrakstīšanas apguvei. Pēctecība latviešu valodas mācībā tiek nodrošināta Dz. Paegles mācību grāmatās „Latviešu valoda 5. – 7. klasei” (1991 – 1994). Mūsdienās par arvien lielāku vērtību kļūst gan 1977. gadā izdotā Z. Lubānietes monogrāfija „Skolēnu rokraksta veidošanas metodika”, gan 1997. gadā izdotie Dz. Paegles un V. Villeruša „Glītrakstīšana. Metodiski ieteikumi sākumskolas skolotājiem”, kuros

izklāstītās atziņas, tās kritiski izvērtējot, noder arī mūdienu datorizētajam laikmetam atbilstošajam lietišķajam rakstam.

Pēdējie piecpadsmit gadi latviešu valodas didaktiskās domas attīstībā ir visražīgākie.

D. Laivenieces, M. Gavriļinas un A. Vulānes monogrāfijās arvien lielāka vērība tiek pievērsta ne tikai tam, ka valodai ir sava loma domas izteikšanā atbilstīgi noteiktam saziņas nolūkam, bet arī tam, ka valoda ir kulturālas, izglītotas personības pašizpaušmes garants, tā ir aktuāla cilvēces pieredzes, nacionālās piederības apziņas veidotāja (*Laiveniece 2000; Gavriļina, Vulāne 2008*). Tajā pašā laikā nevar nepieņemt arī Dz. Paegles atziņu, ka mācīšanās motivāciju palīdz veidot skolotājs kā personība, priekšmeta apmēri un sekmes atkarīgi no skolotāja apzinīguma, no viņa talanta, vērtīborientācijas, metodisko paņēmienu daudzveidības (*Paegle 2001*).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1.-4. klase*. Monogrāfija. Rīga: Raka.
2. Anspoka, Z., Lanka, A., Papule, E. u. c. (2000). *Metodikas rokasgrāmata sākumskolā*. Rīga: LVAVP.
3. Gavriļina, M., Vulāne, A. (2008). *Valodā veldzējas tautas dvēsele*. Rīga: SIA „Mācību grāmata”.
4. Blaua, G. (1989). *Man jāraksta domraksts*. Rīga: Zvaigzne ABC.
5. Blinkena, A., Cīrulis, Dz., Cīrulis, K., Freidenfelds, I., Moze, M. (1974). *Latviešu valoda 7.-9. klasei*. Rīga: Zvaigzne.
6. Grabis, R., Ārensone, G., Niedra, V. (1952). *Latviešu valodas gramatika V-VII klasei*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība.
7. Grabis, R., Niedra, V., Zirne, E. (1965). *Latviešu valodas mācība 5.-8. klasei*. Rīga: Liesma.
8. Freidenfelds, I., Jankevics, A., Kārklīšs, J., Laua, A., Martinsone, I., Soida, E. (1967). *Latviešu valoda 9.-11. klasei*. Rīga: Zvaigzne.
9. Freidenfelds, I., Jankevics, A., Kārklīšs, J., Laua, A., Martinsone, I., Soida, E. (1962). *Latviešu valoda. Palīglīdzeklis vidusskolu skolotājiem*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība.
10. Jack, C. R., Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Third Edition. London: Pearson Education Limited.
11. Lāce, M. (1968). *Latviešu mācību grāmatas. (1585-1917). Latviešu grāmatniecība. Materiālu krājums. 2. laidziens*. Rīga: P. Stučkas Latvijas Valsts universitāte, Vēstures un filoloģijas fakultāte.
12. Lāce, R. (1999). *Domraksts? Tas ir vienkārši!* Rīga: Zvaigzne ABC.
13. Laiveniece, D. (1999). *Latviešu metodikas vēsture (aizsākums un attīstība) no 19. gs. 70. gadiem līdz 20. gs. 40. gadiem*. Liepāja.
14. Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie aspekti. Teorija un prakse*. Rīga: RaKa.
15. Ņesterovs, O. (1974). *Latviešu valodas un literatūras mācīšanas metodikas attīstība*. Rīga: Zvaigzne.
16. Paegle, Dz. (2000). Zinātniskuma un sistēmiskuma principi latviešu valodas mācībā. *LZA Vēstis*. 54. sēj. 5. /6. nr., 98.-102. lpp.
17. Paegle, Dz. (2001). Latviešu valoda kā vērtība skolā un sabiedrībā. *Latvijas Vēstnesis*, 1. marts, 1. un 17. lpp.
18. Paegle, Dz. (1999). *Latviešu valodas mācībgrāmatu paaudzes. Pirmā paaudze 1874 - 1907. Teorija un prakse*. Rīga: Zvaigzne ABC.



19. **Paegle, Dz.** (2001). *Latviešu valodas mācībgrāmatu paaudzes. Otrā paaudze 1907 – 1922. Teorija un prakse.* Rīga: Zvaigzne ABC.
20. **Pauliņš, O.** (1974). *Skolēnu sacerējumu teorija un mācīšanas metodika.* Rīga: Zvaigzne.
21. **Ptičkina, Ā.** (1999). *Lasīšanas mācības sākumskolā.* Rīga: Pētergailis.
22. **Ptičkina, Ā.** (1996). *Rakstveida atstāstījumi un domraksti.* Rīga: Zvaigzne ABC.
23. **Ramāns, V.** (1938). *Latviešu valodas mācīšanas metodika.* Rīga: Latvju Kultūra.

Par dažām mazāk zināmām lappusēm latviešu valodas apguves vēsturē



Arvils ŠALME,

LU Humanitāro zinātņu fakultātes asociētais profesors. Interesē oriģinālas idejas, jauni projekti, saistoši meklējumi, taču joprojām pētniecībā un pedagoģiskajā darbā esmu palicis pie stabilām vērtībām – valodu apguves teorija, pragmatika, terminoloģija, stilistika un valodas kultūra.

Vēl līdz pagājušā gadsimta beigām daudziem izbrīnu radija ārvalstnieki, kas, ierodoties Latvijā, demonstrēja labu vai pat izcilu latviešu valodas prasmi. Grūti bija noticēt, ka daudzus gadus vietējo cittautiešu acīs nenovērtētā un bieži pat noniecinātā latviešu valoda izrādās nozīmīga un interesanta cilvēkiem tālu ārpus Latvijas robežām. Turpmāko gadu laikā ārvalstnieku vēlme apgūt latviešu valodu strauji pieauga un mūsu pedagoģijas un valodniecības jomā radās nepieciešamība šajā virzienā rast risinājumu, pakāpeniski veidojot jaunu valodas didaktikas jomu – latviešu valodu kā svešvalodu. Šīs nozares zinātniskās un praktiskās atziņas bija jāattīsta gandrīz pilnīgi neapgūtā laukā, jo Latvijā līdz 90. gadiem nebija gandrīz nekādas pieredzes, kā mācīt latviešu valodu ārvalstniekiem, bet par mācībām ārpus Latvijas zināms bija ļoti maz. Valodu apguves pētniecības jomā bagātīgu pieredzi varēja smelties

dzimtās valodas mācību metodikā, taču daudzos jautājumos svešvalodas apguvē šīs idejas nebija piemērojamas. Atsevišķu pedagoģisko, metodisko un valodniecības jautājumu risinājumiem nācās meklēt citu pieeju un vienlaikus pārvarēt neticību, ka latviešu valoda cittautiešiem var būt tikpat interesanta kā jebkura cita modernā pasaules valoda un to nākotnē vēlēsies apgūt aizvien lielāks skaits ārvalstnieku. Svešvalodas mācīšanas teorētisko un praktisko ideju attīstību veicināja vēl arī cita strauji progresējoša valodas apguves nozare – latviešu valoda kā otrā valoda minoritāšu izglītībā, kurā jaunas zinātniskas un praktiskas idejas strauji ienāca 90. gadu vidū.

Toreiz tikai retais Latvijā zināja, ka latviešu valodas kā svešvalodas apguve ārvalstīs veidojusies jau 20. gadsimta 50. – 60. gados. Šis process bija cieši saistīts ar latviešu darbību trimdā, kur tautieši ar savu enerģisko rīcību kultūras, izglītības un citās jomās (teātris, dziesmu svētki, Līgo svētku svinības, ģimeņu nometnes, svētdienas skolas u.c.) pievērsa vietējās sabiedrības uzmanību. Vienlaikus, svešumā attālinoties no dzimtās valodas lietojuma vides, arī daudziem jaunās paaudzes trimdiniekiem latviešu valoda kļuva par svešvalodu.

Kā zināms, gadsimta pirmajā pusē karu, ekonomisko un politisko krīžu un jo īpaši Latvijas okupācijas rezultātā liels skaits latviešu pameta dzimteni. Sevišķi daudz latviešu izceļoja, sākoties Otrajam pasaules karam un tā turpinājumā, kad bēgļu gaitās no Latvijas aizbrauca vairāk nekā 250 tūkstoši cilvēku. Neraugoties uz milzīgām grūtībām, trimdiniekus vienoja interese par notiekošo dzimtenē, vēlme saglabāt latvietību un cerības visdrīzākajā laikā atgriezties Latvijā. Jau ar pirmajiem gadiem svešumā latvieši veidoja savu īpašo dzīves telpu un tautisko apziņu, kas ieguva arī



īpašu jēdzienu – „trimdas latvietība”. Lielu darbu latviešu valodas un kultūras saglabāšanas, attīstīšanas un tālāk nodošanas procesā veica trimdas pedagogi – L. Ruperte, E. Silkalns, G. Pāvuls, A. Cipulis, J. Mežaks, V. Nollendorfs, D. Rudzītis, O. Rozītis, L. Streipa, V. Lasmane u.c. Nozīmīgs bija arī latviešu valodnieku – L. Bērziņa, E. Hauzenbergas-Šturmas, V. Rūķes-Draviņas, V. Zepa, J. Leļa, V. Bērziņas-Baltiņas, A. Gātera, A. Priedītes, B. Metuzāles-Kangeres, A. Graša u. c. ieguldījums valodas pētniecībā, popularizēšanā un izglītībā. Vairāki no viņiem iesaistījās latviešu valodas kursu organizēšanā un vadišanā, sarakstīja mācību līdzekļus, veica aktīvu darbību latviešu valodas popularizēšanā ārpus Latvijas.

Jautājums par latviešu valodas kā svešvalodas apguvi aktualizējās 60. gados, kad liels skaits latviešu bija pārcēlušies no Vācijas uz jaunām mītnes zemēm (ASV, Kanādu, Austrāliju, Zviedriju, Angliju u.c.), kur trimdinieki nonāca attiecīgo zemju jurisdikcijā un bija spiesti izpildīt šo valstu likumus, t.sk. likumu par izglītības iegūvi valsts valodā (*Rietumu trimdas latviešu pedagoģiskā doma*, 18). Tas nozīmēja, ka „latviešu identitāte bija jādala ar mītnes zemes identitāti, kas gribot negribot ieauga latviešu apziņā” (*Kangere*, 12). Apstiprinājās latviešu vecākās paaudzes bažas par jauniešu attālināšanos no latviskā dzīvesveida un viņu latviešu valodas kvalitātes pasliktināšanos. Kā norāda valodniece Baiba Metuzāle-Kangere: „Trimdā tai paaudzei, kas dzimusi pēc sešdesmito gadu vidus, ar retiem izņēmumiem pasīvās valodas zināšanas latviešu valodā noteikti bija pietiekamas, lai saprastu teikto, bet aktīvās zināšanas bija nepietiekamas, lai izteiktos latviski tā, ka Latvijā viņu latviešu valodu uzskatītu par augstvērtīgu vai pat pietiekamu.” (*Kangere*, 10) Atrautība no dabiskās valodas lietojuma vides izmainīja ne tikai jaunās paaudzes latviešu dzimtās valodas sniegumu; īpatnējas izpausmes pastiprinājās arī diasporas latviešu valodas lietojumā kopumā. Mītnes zemju valodu ietekmē latviešu runā ieplūda liels skaits īpatnēju aizguvumu, kas bieži savijās ar dialektāliem vai arhaiskiem pirmskara Latvijā lietotās valodas elementiem (*Latviešu valoda 15 neatkarības gados*, 41.–42. lpp.). Daļa trimdas latviešu nevēlējās atzīt jaunā laika latviešu valodu dzimtenē, uzskatot, ka tā krievu valodas ietekmē ir sabojāta. Visbeidzot, labas latviskās izglītības perspektīvas mazināja piemērotu skolotāju trūkums, jo trimdas zemēs iegūt pedagoga izglītību, lai mācītu latviešu valodu vai citus latviskai izglītībai nepieciešamos priekšmetus, nebija iespējams.

Diemžēl līdz pat šim laikam maz pētīts, kā trimdā

attīstījās pedagoģiskā un valodnieciskā doma latviešu valodas apguves jomā. Ja par latviešu skolas vēsturi un dzimtās valodas mācību jautājumiem vēl atrodami raksti atsevišķos trimdas izdevumos („Jaunā Gaita”, „Laiks”, „Akadēmiskā Dzīve”, „Ceļi”, „Archīvs” u. c.), tad par cittautiešu un latviešu jaunatnes iesaistīšanos latviešu valodas kā svešvalodas apguvē rakstīts ir ļoti maz. Var pieņemt, ka daudzos gadījumos dzimtās valodas un svešvalodu apguves mācību saturs un izmantotās metodes mācību procesā netika nošķirtas un cittautiešu vajadzības īpaši apzinātas.

Daudz lielāka nozīme latviešu valodas kā svešvalodas apguvei bija atsevišķās ārvalstu augstskolās. Šai parādībai ir senākas tradīcijas, piemēram, Prāgas Kārļa Universitātē Baltijas valodu studijas un pētniecība aizsākās jau 1923. gadā ar ievērojamā letonista Jozefa Zubatija darbību. Ir zināms, ka no 1923. līdz 1924. gadam latviešu valodu mācījusi Anna Ābele, iespējams, vēlāk arī Marta Grimma. Līdzīga situācija veidojās arī Sanktpēterburgas Universitātē, kur pirmskara periodā tika organizēti kursi latviešu valodā. 50. gadu beigās ar baltu filoloģijas jautājumiem Bonnas Universitātē sāka nodarboties pazīstamā latviešu valodniece Edīte Hauzenberga-Šturma. Baltistikas studiju programmu Stokholmas Universitātē izveidoja 1968. gadā, kad par Stokholmas Universitātes vispārīgās valodniecības profesori un vēlāk par Baltu valodu katedras vadītāju kļuva Velta Rūķe-Draviņa. Šajā laikā nodibināja arī Baltu filoloģijas nodaļu Minsteres Universitātē. Jau no 1966. gada latviešu valodas kursi tika organizēti arī ASV – Rietummičiganas Universitātē, kur, pateicoties profesoru L. Muižnieces un V. Muižnieka aktīvai darbībai, 1981. gadā tika izveidota pilna laika akadēmiskā latviešu valodas studiju programma. Latviešu valodu varēja apgūt arī Viskonsinas Universitātē ASV, Adelaides Universitātē Austrālijā, Kentas Universitātē Anglijā u. c. Zīmīgi, ka vairākās augstskolās ar latviešu valodas un literatūras jautājumiem nodarbojās nelatviešu izcelsmes zinātnieki, piemēram, Jozefs Zubatijs Prāgas Universitātē, Terje Matiasens Oslo Universitātē, Fridrihs Šolcs Minsteres Universitātē, Trevors Gārts Fennels Adelaides Universitātē u.c.

Plaša interese par latviešu valodas apguvi pasaulē turpinājās 90. gados pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas. Kā parāda Latvijas Universitātē veiktais pētījums „*Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās: situācijas apzināšana*” 2007. gadā latviešu valodu teorētiskā vai praktiskā veidā varēja studēt jau deviņpadsmit ārvalstu augstskolās Eiropā. Visplašākās studiju iespējas

bija Sanktpēterburgas Universitātē, Poznaņas Universitātē, Greifsvāldes Universitātē, Stokholmas Universitātē, Prāgas Universitātē, Helsinku Universitātē u. c. augstskolās, kā arī ārpus Eiropas – Vašingtonas Universitātē ASV.

Labu priekšstatu par latviešu valodas apguves situāciju ārvalstīs sniedz šajā laika periodā publicētās mācību grāmatas. Trimdas izglītības sākuma posmā stāvoklis mācību grāmatu jomā bija kritisks. Kara laikā tika iznīcināta lielākā daļa mācību literatūras, bet jauna netika izdota. Mācību procesā grāmatu saturs bieži vien tika nodiktēts vai arī grāmatu daļas pārrakstītas ar roku. Pirmās pēckara mācību grāmatas trimdā tika izdotas nelielā metienā un ļoti pieticīgā poligrāfiskajā noformējumā.

50. gados pastiprinājās padomju varas orgānu negatīvā attieksme pret Rietumiem un tur dzīvojošo trimdas sabiedrību, tāpēc mācību materiālus skolas diasporā no Latvijas nevarēja saņemt. Neraugoties uz šiem apstākļiem, stāvoklis mācību grāmatu izdošanas jomā pakāpeniski uzlabojās. Vairākus desmitus gadu emigrācijā konsekvēnti izmantoja tikai savās mītnes zemes izdotās mācību grāmatas vai arī pārpublicējumus no pirmskara mācību literatūras. Tas radīja ievērojamas atšķirības starp Latvijā un trimdā izdoto mācību līdzekļu zinātnisko saturu, tajos ietvertu metodiku un valodas stilu. Paši trimdas pedagogi atzina, ka mācību literatūrā nereti parādījās nacionālā elementa pārspīlējumi, mītnes zemes vērtību noniecināšana, tālaika Latvijas dzīvesveida noklusēšana vai noliegšana. Tāda pieeja bieži vien neradīja atsaucību skolēnos un atsvešināja viņus no latviskās izglītības (*Rietumu trimdas latviešu pedagoģiskā doma*, 22).

Rietumvalstīs 60. – 80. gados publicēto mācību līdzekļu skaits latviešu valodas kā svešvalodas apguvei nav pārāk liels. Trūkst ziņu, kādu mācību literatūru lietoja cittautieši latviešu valodas apguvē pirmajās desmitgadēs pēc kara. Var pieņemt, ka šādu personu skaits bija neliels un viņiem netika veidota īpaša mācību programma. Valodu mācīja tradicionālā veidā, tāpat kā dzimto, nodarbībās akcentējot gramatikas likumu iegaumēšanu, tekstu lasīšanu un reproduktīvu gramatikas vingrinājumu izpildi. Mācībām izmantoja tās dzimtās valodas mācību grāmatas, kas bija izdotas Latvijas brīvvalsts laikā vai pēckara gados trimdā. Mācību nolūkam lietoja arī lasāmgrāmatas, zinātnisko literatūru (piemēram, J. Endzelīna „Latviešu valodas gramatiku”), daļēji literatūras darbus vai citus rietumvalstīs pieejamos avotus latviešu valodā.

Pirmais sistematizētais latviešu valodas mācību

kurss – Terēzes Budiņas-Lazdiņas *Teach Yourself Latvian* – iznāca tikai 60. gadu vidū. Par šīs grāmatas saturu plašāk tiks runāts raksta turpinājumā. Tālāk sekoja diezgan ilgaicīgs klusuma periods, un tikai 70. gadu beigās latviešu valodas mācību grāmatu izdošana turpinājās. Pazīstamākie izdevumi šajā laikā iznāca ASV – L. Streipas *Easy Way to Latvian* (1983) un Rietummičiganas Universitātes profesora J. Leļa *Latviešu valodas mācība iesācējiem – Basic Latvian I* (1984). Interesanti, ka L. Streipas izdevums *Легкий путь к латышскому языку* tika adaptēts arī krieviski runājošai auditorijai un iznāca Latvijā 1998. gadā. Speciālistiem mazāk zināmi ir valodnieces A. Milleres *Latvian Language, Grammar, Vocabulary, Exercises* (1979) un V. Zepa *Speak You Latvian?* (1981), *Speak You Latvian? Key to Exercises* (1981) un *Speak U-2 Latvian* (1983). Eiropā 80. gados visplašāk bija pazīstams Zviedrijā dzīvojošās latviešu valodnieces V. Lasmanes valodas mācības kurss *A course in modern Latvian – Latviešu valodas mācība angļu valodas pratējiem* (1985). Augstskolu mācību praksē nereti tika uzsvērtā akadēmiskā pieeja latviešu valodas apguvei, tāpēc ilgus gadus ārvalstīs par nozīmīgu mācību līdzekli tika uzskatītas T. Fennela un H. Gelsena trīsējumu zinātniskā gramatika *A Grammar of Modern Latvian* (1980); vēlāk arī Terjes Matiasena *A Short Grammar of Latvian* (1996).

Strauji latviešu valodas mācību līdzekļu skaits palielinājās 90. gados, kad Latvija atguva valstisko neatkarību. Līdz ar šo procesu pieauga citu valstu interese par politiskajām, sociālajām un ekonomiskajām norisēm Baltijā un vēlme kultūrā, izglītībā u. c. jomās tai tuvoties. Kā jau iepriekš minēts, vairākās Eiropas universitātēs tika izveidotas balistikas vai latviešu valodas apguves programmas. Tajās strādājošie mācībspēki centās izveidot savai studentu auditorijai piemērotus mācību līdzekļus, kā rezultātā latviešu valoda tika aplūkota caur dažādu valodu lietojuma prizmu. Piemēram, Somijā iznāca V. Gurtajas, M. Itkonenas *Laipni lūdzam!* (1996), Ungārijā – D. Nitiņas, L. Arankas *Lett nyelvkönyv* (1998), Vācijā – A. Priedītes, A. Ludena *Lehrbuch der lettischen Sprache* (1991), Zviedrijā – A. Priedītes *Lettiska för universitetsbruk I* (1993) un *Övningsbok till Lettiska för universitetsbruk II* (1994); Lietuvā – J. Kabelkas *Latvii kalba* (1987), A. Butkus *Latviešu-lietuviešu ceļvedis* (2002) un *Latvii kalba: Gramatika ir pratimai* (2005), Krievijā – A. Andronova *Материалы для латышско-русского словаря* (2002) un D. Nitiņas, A. Lachazi *Тексты и упражнения: Материалы к курсу латышского языка* (2006) u.c.



Aizvien vairāk ārvalstnieku devās valodu mācīties uz Latviju. Par pieprasītākajiem mācību līdzekļiem Latvijā kļuva A. Šalmes, P. Ūdra *Do it in Latvian!* (1996), G. Pujātes, M. Sosāres *Latvian for Foreigners* (1995) un A. Svarinskas *Latviešu valoda. Mācību kurss 25 nodarbībām* (2003). Pēdējos gados šiem izdevumiem var pievienot arī D. Dumpeš *Latvian in Three Months* (2009).

Svešvalodas apguvei nereti izmantoja arī mācību līdzekļus, kuri Latvijā bija paredzēti otrās valodas apguvei mazākumtautību izglītībā, piemēram, L. Cīrules *Palīgā! Mācību grāmata pieaugušajiem* (1999), D. Nitiņas *Palīgā! Latviešu valodas mācību kurss pieaugušajiem* (2004, 2005), N. Nau *Palīgā! Komunikatīvā gramatika* (2002), N. Nau, I. Budviķes, V. Vaivades *Komunikatīvās gramatikas vingrinājumi* (2003) u.c.

Pēdējos desmit gados izdotas vairākas mācību grāmatas arī ārvalstīs, piemēram, J. Petitas, D. Petita *Parlons Letton* (2004), B. Forsmana *Labdien! Lettisch für Deutschsprachige. Teil 1* (2008), *Labdien! Lettisch für Deutschsprachige. Teil 2* (2010), D. Prauli, C. Mosleja *Colloquial Latvian: The Complete Course for Beginners* (2010), T. Svilānes *Teach Yourself Latvian Complete Course* (2009) un *Complete Latvian with Two Audio CDs: A Teach Yourself Guide* (2011) u. c.

Lai iegūtu dziļāku priekšstatu par latviešu valodas kā svešvalodas apguves mācību saturu, interesanti ir ielūkoties dažās tālaika mācību grāmatās dziļāk. Apskatam piedāvāti divi mācību līdzekļi – T. Budiņas-Lazdiņas *Teach Yourself Latvian* un A. Priedītes un A. Ludena *Lehrbuch der lettischen Sprache*. Šīs grāmatas pārstāv latviešu valodas apguves periodu Rietumos pirms Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas: T. Budiņas-Lazdiņas grāmata ir pirmais plašāk pazīstamais latviešu valodas mācību kurss angļiski runājošai auditorijai, savukārt A. Priedītes un A. Ludena grāmata – pēdējais izdevums vāciski runājošajiem pirms vēsturiskajām pārmaiņām Latvijas dzīvē un jauna izglītības posma sākuma mūsu valodas mācības vēsturē.

Anglijā dzīvojošās latviešu valodnieces un literatūrzinātnieces Terēzes Budiņas-Lazdiņas grāmata *Teach Yourself Latvian* iznāca 1966. gadā *English Universities Press* apgādā, kurš jau 30. gados sāka izdot neliela formāta mācību grāmatu sēriju dažādu valodu apguvei.

Kā norādīts *Teach Yourself Latvian* ievadā, kursa mērķis ir sniegt pamatzināšanas latviešu valodā, attīstīt prasmi lasīt un saprast tekstus latviešu valodā, palīdzēt iegūt praktisku saziņas prasmi. Mācību grāmatā diezgan sīki var iepazīties ar latviešu valodas gramatikas uzbūvi, izpildīt nelielu skaitu

reproduktīvo vingrinājumu, tulkot atsevišķus teikumus no angļu valodas latviešu valodā, kā arī lasīt tekstus, bet saziņas prasmes attīstīšanai paredzēta materiāla gan šajā mācību grāmatā nav. 80. gadu beigās, vērtējot atsevišķas latviešu valodas mācību grāmatas, ASV dzīvojošais latviešu valodnieks un pedagogs Valdis Jānis Zeps par šo grāmatu žurnālā „Jaunā Gaita” rakstīja: „Šī grāmata ir no vēsturiskās valodniecības viedokļa nevainojama, bet nekādā gadījumā nav piemērota pašmācībai. Lai izsekotu gramatiskajiem norādījumiem, vajadzīgs grāds baltu filoloģijā, un pāreja no viegliem lasāmgabaliem uz grūtiem ir daudz par strauju” (Zeps, 60).

Grāmata sastāv no 32 nodaļām (lekcijām). Nodarbība sākas ar tekstu vai tematiski saistītu teikumu kopu, kam seko jauno vārdu saraksts ar tulkojumu angļu valodā. Pie atsevišķiem vārdiem norādītas īpašas izrunas vai gramatiskās pazīmes, piemēram, šaurā vai platā *e, ē* izruna, norāde par dzimti, skaitli, locījumu u.tml. Nereti pēc teksta dots liels skaits sarežģītu vārdkopu ar tulkojumu angļu valodā (*pasaules alga, ceļošana gāja gausi; kamēr pārvēdza zirgus; netīrumos ir slimību dīgli; pats darbiņš mani teic; goda amats* u.c.), kas liecina, ka tekstu un valodas līdzekļu izvēle tajos nav bijusi īpaši pārdomāta.

Katrā nodaļā ietverts padziļināts gramatikas teorētisko jautājumu izklāsts angļu valodā un piemēri, kas ilustrē teorētiskos skaidrojumus. Lasāmie teksti un gramatikas vingrinājumi cieši saistīti ar gramatisko jautājumu aprakstu. Grāmatas beigās pievienota latviešu–angļu un angļu–latviešu vārdnīca, kā arī vingrinājumu atbildes. Priekšvārdā, raksturojot valodas attīstību, ir teikts, ka latviešu valoda pēc Otrā pasaules kara attīstījusies divos virzienos – viens inkorporētajā Latvijā, otrs trimdas sabiedrībā. Autores pieredze „trimdas valodai” mācību kursā ir labi pamanāma. To apliecina, piemēram, burta *ŗ* (skaidrojumā *karš* – *rh* in *rheumatic*) un bigrafēmas *ch* (*šachs* – *ch* in Scottish ‘loch’) izmantojums. Kā zināms, burta *ŗ* lietojums rakstos Latvijas teritorijā administratīvi tika pārtraukts 1946. gadā, bet burtkopa *ch* ar valdības rīkojumu no alfabēta izņemta 1957. gadā. Valodas arhaiskums un pagātnes idealizēšana jaušama arī tekstu izvēlē. Kā norādīts ievadā, mācību teksti ņemti no lasāmgrāmatas „*Tēvu valoda*” 1946. gada izdevuma un trimdas žurnāla „*Ceļa Zīmes*”. Grāmatā nav tekstu, kas apliecinātu 60. gadu valodas lietojuma īpatnības dzimtenē. Jau astotajā nodaļā jāapgūst adaptēts Jāņa Akuratera stāsts „Kalpa zēna vasara” fragments, vienpadsmitajā nodaļā – teksta fragments no Kārļa Skalbes stāsta „Jāņu

nakts", divpadsmitajā lekcijā – fragments no Jāņa Jaunsudrabiņa stāsta „Ziema”. Kursa beigās iesācējam valodā ir jālasa daži fragmenti no P. Roziša „Valmieras puikas”, A. Eglīša „Dzīvība pēc atomkaŗa”, A. Brigaderes „Dievs, daba, darbs” u. c.

Kā jau recenzijā norādīja V. Zeps, tekstuālais materiāls nav saskaņots: vienā nodarbībā jālasa strukturāli un semantiski sarežģīts oriģinālteksts, bet jau nākamajā – atsevišķu teikumu salikums. Piedāvātie teikumi daudzos gadījumos ir samāksloti vai arhaiski: pārspīlēta gramatiskās precizitātes ievērošana ietekmējusi valodas plūdumu, labskaņu un runas dabiskumu, piemēram, *Māte gaida bērņus mājās ar labu launagu. Bērņi ēd launagu ar steigu. Viņi grib iet ārā braukt ar kamanām* (37. lpp.); *Mūsu mātei daudz negulētu nakšu. Māte raud: acis viņai pilnas asaru* (55. lpp.) u. c.

Katrā nodarbībā ietverts liels skaits gramatisko likumu. Diezgan bieži autore pievērš uzmanību no valodas lietojuma viedokļa maznozīmīgiem vai pat novecojušiem valodas faktiem, piemēram, lietvārda *viesis* locīšanai, *tikt*, *tapt* lietojumam (*Es tieku bagāts. Es topu bagāts*, 84. lpp.), apstākļa vārdu darināšanai ar izskaņām *~šus* un *~tin* (*lūgšus lūgt; rātin rāt*, 94. lpp.), skaitļa vārda atvasināšana ar piedēkli *~ej~/-~ēj~* (*vienēji, divēji, treji; Istabai ir divējas durvis. Dārzam ir treji vārti*. 122. lpp.) u.c. Jau sestajā nodarbībā ir jāsāk apgūt īpašības vārdi ar noteikto galotni. Tajā diezgan detalizēti izskaidroti gandrīz visi raksturīgākie šīs formas lietojuma gadījumi, pat kā pēc šīs formas parauga atvasināti lietvārdi (*mazais, vecāki, nabags*). Gramatikas jautājumu izkārtojumā trūkst metodiski izvērstas sistēmas. Šķiet, ka autore vēlējusies šajā grāmatā iekļaut pēc iespējas vairāk gramatikas teorijas jautājumu.

Vingrinājumu grāmatā ir maz, un ar tiem ir gandrīz neiespējami apgūt un praktiski pilnveidot valodas zināšanas. Uzdevumi ir arī vienveidīgi – visa kursa gaitā jāizpilda gandrīz vienīgi struktūrorientēti vingrinājumi, piemēram, vārdam jāpieraksta atbilstoša galotne, vārds vai teikums jāpārveido pareizā formā, pēc noteiktām pazīmēm jāatrod vai jāgrupē vārdi, jātulko teikumi no angļu valodas latviešu valodā u. c.

No mūsdienu svešvalodu apguves skatpunkta raugoties, šai grāmatai ir daudz trūkumu. Tomēr jāņem vērā fakts, ka tā bija pirmā šāda veida latviešu valodas mācību grāmata mūsu valodas izglītības vēsturē. Ja veidojam paralēles ar tajā laikā cittauteiņiem paredzēto mācību literatūru Latvijā, piemēram, B. Vekslera un B. Jurika mācību grāmatu „*Latviešu valoda*” (Б. Векслер, В. Юрик. *Латвийский язык*),

kas vairākus desmitus gadu nemainīgi tika izmantota patstāvīgai latviešu valodas apguvei, var atrast daudz līdzību (Par B.Vekslera un B.Jurika mācību grāmatu plašāk sk. *Lazdiņa, Šalme* 2008, 23 – 25). Tas liecina vien par to, ka latviešu valodas apguves metodika cittauteiņiem Latvijā un ārvalstīs ilgstoši saglabāja vienādas iezīmes.

Metodiski daudz pārdomātāk veidota A. Priedītes un A. Ludena *Lehrbuch der lettischen Sprache*, kas iznāca divdesmit piecus gadus pēc pirmās latviešu valodas mācību grāmatas publicēšanas. Progress mācību metodikas jomā ir ļabi pamanāms, jo 80. gados latviešu valodas apguve rietumvalstīs ievērojami pilnveidojās. Šis process turpinājās PSRS sabrukšanas un Latvijas Atmodas posmā, kad pieauga Rietumu sabiedrības interese par politiskajām un kultūras norisēm Latvijā un citās Baltijas valstīs. Vācija bija viena no pirmajām Eiropas valstīm, kas vēlējās atjaunot gadsimtiem ilgos vēsturiskos, ekonomiskos un kultūras sakarus ar Latviju. A. Priedītes un A. Ludena grāmatai, kas tika sagatavota īpašas valodu apguves programmas ietvaros („*Balticum*” – *Intensivkurse der estnischen, lettischen und litauischen Sprache*), bija jāatver vācu sabiedrībai saziņas logs uz Baltijas valstīm. Jāpiezīmē, ka līdztekus latviešu valodas mācību grāmatai projekta ietvaros tika plānots kurss un uzrakstītas mācību grāmatas arī igauņu valodas un lietuviešu valodas apguvei. (Par projektu plašāk sk. *Huelmane, Šalme* 2009, 49 – 50).

Kursa ietvaros Vācijas universitāšu studentiem tika piedāvāts apgūt vienu no Baltijas valstu valodām, turklāt iespēja arī viesoties un valodu mācīties mērķvalodas lietojuma vidē. Šo izdevību izmantoja daudzi vācu studenti; tika veiksmīgi noorganizēta vēsturē visilgākā latviešu valodas apguves mācību programma ārvalstniekiem, kas turpinājās no 1988. līdz 2005. gadam. Visu šo laika periodu mācībām tika izmantota A. Priedītes un A. Ludena grāmata.

Apjomīgā, zinātniski un metodiski pārdomātā grāmata sastāv no 40 nodaļām (lekcijām) un ietver plašu latviešu valodas gramatikas, leksikas, tekstuālo, kā arī latviešu sadzīves un kultūras informatīvo materiālu.

Mācību grāmatā daudz vietas aizņem plašs teorētisko jautājumu skaidrojums vācu valodā, kā arī gramatikas vielas un leksikas reproduktīvai apguvei piemēroti ievietošanas un tulkošanas vingrinājumi. Veidojot šādu pieeju, mācību kursa autori izmantoja armijas speciālo valodas apguves metodiku, kura radās ASV pagājušā gadsimta 40. gados, lai sagatavotu amerikāņu militāros speciālistus saziņai dažādās militārās darbības teritorijās. Īpaši strauji



mācību programmas popularitāte pieauga Aukstā kara laikā, to pat ieviesa vairākās ASV augstskolās. Viens no šīs metodes elementiem ir paralēlu tekstu izmantošana valodas apguvē. Piedāvājot teikumus, kur vienā pusē ir piemērs latviešu valodā, bet otrā šī teikuma tulkojums vācu valodā, tiek apgūta visa mācību nodaļa paredzētā gramatika. Līdztekus ir iespēja šādā veidā mācīties arī tēmai atbilstošas frāzes un paraugteikumus.

Grāmatu caurvij sadzīvīgs stāsts par vācu studentiem, kuri ierodas Latvijā, lai apgūtu tur latviešu valodu un studētu augstskolā. Viņi dzīvo latviešu ģimenē, saskaras ar ikdienas sadzīves jautājumiem, pakāpeniski izzina dzīvi Latvijā. Spraigi dialogi ir veidoti par dažādiem sadzīves un kultūras jautājumiem. Valoda tajos ir dzīva, bagātināta ar labu humoru, vārdu spēlēm, mūsdienīgiem frazeoloģismiem un idiomām. Tāda forma rosina valodas apguvēju ne tikai domāt par dažādām modernās latviešu sarunvalodas niansēm, bet arī plašāk iepazīt Latvijas kultūrvidi, saziņas kultūru, tradīcijas un rituālus. Piemēram, sarunā vācu viesi noskaidro pārpratumu ar latviešu vārdiem „*vecmāte*” un „*vecāmāte*”, iemācās atšķirt, kā guļ latvieši („*kā nosisti*”) un vācieši („*kā lāči*”), apspriež sadzīvīkus un sociālus jautājumus („*latviešu feminisms*”, dzīve komunālajā dzīvoklī, dabas aizsardzības problēmas, kā gatavot īstu kurzemnieku sklandu rausi u. c.), mācās grūti izrunājamu vārdu kalam-būrus („*Zivis makšķerē ar makšķeri! Un tas, kas makšķerē, ir makšķernieks vai makšķerētājs*”) u.c. Grāmatā nav atrodams kritisks Latvijas sadzīves vai sociālās dzīves atainojums, kā arī trimdas valodas, uzskatu vai rietumnieku dzīvesveida idealizēšana. Atsevišķi Latvijas ikdienas dzīves pārpratumi skatīti caur cilvēcisko vērtību un attiecību prizmu. Kursā plaši pārstāvētas kultūras tēmas – dziesmu svētki, latviešu kora kultūras tradīcijas, Misiņa bibliotēkas vēsture, sarunas par latviešu klasisko un moderno literatūru u. c. Valodas apguvējiem ir iespēja lasīt arī nelielus oriģināltekstu fragmentus (anekdotes, teikas, pasakas, tautasdziesmas, prozas fragmentus, dzejoļus, dziesmu tekstus, izvilumus no laikrakstiem, uzzīņu materiālu u.c.).

Kā jau minēts, gramatiskais apraksts ir plašs. Jau pirmajā nodarbībā sniegts apraksts par lietvārdu un tā gramatiskajām

kategorijām. Tiek pievērsta uzmanība lietvārda un jautājamā vietniekvārda vienskaitļa nominatīva, akuzatīva un lokatīva formai, īpašvārdu dzimtes atšķirībām, tiešo darbības vārdu nenoteiksmei, to celmiem, tagadnes formu veidošanai, personas vietniekvārdu *tu/jūs* lietošanas īpatnībām, jautājumu veidošanai ar modālo partikulu *vai*. Otrajā nodarbībā ir teorētiski aprakstīts ģenitīva lietojums un tā funkcijas, kā arī lietvārda daudzskaitļa formas. Šajā lekcijā jāapgūst ar īpašības vārda gramatiskās kategorijas, jānošķir tā atributīvā un predikatīvā lietojuma funkcija teikumā, personas vietniekvārdu *viņš/viņa* vienskaitļa un daudzskaitļa formas, pamata skaitļa vārdi no 1 līdz 10, to saskaņošana ar lietvārdu, darbības vārdu *iet (aiziet), braukt, nākt* locīšana un nolieguma formas veidošana. Sniegts arī teorētiskais skaidrojums par prievārdu sistēmu latviešu valodā un to lietošanu saskaņojumā ar lietvārdu. Kaut arī apguves jautājumu ir ļoti daudz, mācību saturs ir labi strukturēts, saprotams un metodiskā ziņā caurskatāms.

Šī mācību grāmata praksē apstiprinājusi savu dzīvotspēju un vēl joprojām tiek izmantota dažādos latviešu valodas kursos Vācijas universitātēs.

Nelielais ieskats divu mācību grāmatu saturā pilnībā neļauj spriest par metodikas attīstības tendencēm latviešu valodas kā svešvalodas apguves jomā, taču parāda, ka ar gadiem metodiskā doma ir ieguvusi aizvien lielāku spēku. Par to var pārliecināties, ielūkojoties vēl citās rakstā pieminētajās mācību grāmatās. Katrā no tām var atrast kaut ko tādu, kas apliecina, ka latviešu valodu var sekmīgi mācīt atbilstoši svešvalodu apguves pamatprincipiem. Diezgan droši var teikt, ka latviešu valodas kā svešvalodas apguves pieredze pusgadsimta laikā ir paplašinājusies un vismaz praktiskās darbības jomā šobrīd ir sasniegts labs līmenis. Taču priekšmetu gaida jauni uzdevumi – praktiskai darbībai nepieciešama stiprāka teorētiskā bāze, jāprecizē nozares zinātniskā terminoloģija, vajadzīga plašāka sadarbība starp nozares speciālistiem, kā arī jāizstrādā jauni dažāda līmeņa mācību līdzekļi atbilstoši Eiropas Padomes ieteiktajām pamatnostādnēm moderno valodu mācīšanas jomā. (Rekomendācijas sk. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*, 2006).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Archīvs: raksti par latviskām problēmām*. Red. Edgars Dunsdorfs. (1977). 17.sēj. Melburna: Pasaules Brīvo Latviešu Apvienība.
2. **Budiņa-Lazdiņa, T.** (1966). *Teach Yourself Latvian*. London: The English Universities Press Ltd.
3. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. (2006). Eiropas Padome. Rīga: VVA.
4. **Huelmane, M., Šalme, A.** (2009). Latviešu valodas studijas Minsteres Universitātē. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr.4, 47. – 50. lpp.
5. *Konferences „Trimda, kultūra, nacionālā identitāte” referātu krājums*. (2004). Rīga: Nordik.
6. *Latviešu valoda 15 neatkarības gados. Lingvistiskā situācija, attieksme, procesi, tendences*. (2007). Valsts valodas komisija. Rīga: Zinātne.
7. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās*. (2008). Valsts valodas aģentūras projekts (A.Šalmes vad.). Rīga: VVA.
8. **Lazdiņa, S., Šalme, A.** (2008). *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes*. Monogrāfija. Latviešu valodas apguves valsts aģentūra. Rīga: LVAVA.
9. **Metuzāle-Kangere, B.** (2007). Latviešu valodas attīstība divvalodības kontekstā. *Akadēmiskā Dzīve*, 44. rakstu krājums, 5. – 13. lpp.
10. **Nau, N.** (2007). LAT-S – LAT-2 jaunā māsa. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr. 2., 6. – 7. lpp.
11. **Priedīte, A., Ludden, A.** (1991). *Lehrbuch der lettischen Sprache*. Münster.
12. *Rietumu trimdas latviešu pedagogiskā doma (1944 - 1990)*. Antoloģija. (2004). Rīga: RAKA.
13. **Šalme, A.** (2008). Latviešu valodas apguve Eiropas augstskolā. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr. 4, 57. – 59. lpp.
14. **Zeps, V.** (1987). Dažādi ceļi uz latviešu valodu. *Jaunā Gaita*, nr. 162, 60. lpp.



Latviešu literatūras didaktikas vēsturiskā pieredze (20.gs. 20.-40. gados) mūsdienu literatūras didaktikas kontekstā



Elita STIKUTE,

Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Skolotāju izglītības nodaļas docente un Rīgas Centra humanitārās vidusskolas latviešu valodas un literatūras skolotāja, pedagoģijas doktore.

Manas zinātniskās intereses ir pedagoģijas vēsture, latviešu literatūras didaktika, kritiskās domāšanas pieeja mācību procesā.

20. gadsimta 20. – 40. gados, kad tiek izstrādāti latviešu literatūras didaktikas teorētiskie pamati, nozares speciālisti (zinātnieki, metodiķi, skolotāji) risina vairākas literatūras satura apguves problēmas, kuras nav zaudējušas aktualitāti arī mūsdienīgā literatūras mācību procesā, proti, literatūras kā mācību priekšmeta specifika, mācību satura atlases un izkārtojuma principi, dažādu literatūras veidu un žanru apguves iespējas, literatūras stundas plānošana, atbilstīgu mācību metožu, uzskates līdzekļu un ilustratīvā materiāla izvēle un izmantošana.

Literatūras didaktikā mūsdienās tiek piedāvāta saturiski plaša, kvalitatīvi dažāda līmeņa teorētiski didaktiskā doma. Latvijas pedagoģijas telpā tiek apgūta gan Rietumu, gan

Austrumu valstu pieredze, un tā tiek dažādi interpretēta Latvijas izglītības pētījumos, publikācijās, izglītības dokumentos, kā arī skolotājiem piedāvātajos tālākizglītībasursos. Pētot literatūras didaktikas teorētiskās domas attīstību pēdējos divdesmit gados, varam konstatēt, ka tā ir samērā fragmentāra, neviendabīga un nereti balstīta virspusējā, sekundārā informācijā, nevis oriģinālpētījumos.

Pašreizējā situācija rada apmulsumu skolotājos, kuri „profesionālās, pedagoģiskās, didaktiskās identitātes meklējumos” (*Laive-niece 2003, 8*) piedalās dažādos semināros un tālākizglītībasursos, bet nerod atbildi uz jautājumu, kāda īsti ir mūsdienīga latviešu literatūras didaktika. Šādu situāciju raksturojusi LU profesore I. Žogla, atzīstot, ka nepieciešama didaktiski precīzi strukturēta un metodiski aprakstīta sistēma, kas sniegtu stabilu atbalstu skolotāja individuālajiem meklējumiem un eksperimentiem. Tā būtu iespēja sakārtot un izveidot savu mācību sistēmu atbilstīgi jaunākajām didaktikas teorijām, kā arī paša pieredzei un iecerēm. Šo darbību kopumu raksturo jēdziens „pedagoga didaktiskās kompetences pilnveide”, kad „skolotājs izprot mācību teoriju variativitāti un didaktisko modeļu daudzveidību, prot tos didaktiski pamatoti izvēlēties, mērķtiecīgi attīsta profesionālo kompetenci no iesācēja līdz meistara un eksperta līmenim” (*Žogla 2001, 98*).

Uzskatu – lai panāktu šādu profesionālo līmeni, gan latviešu valodas un literatūras skolotāju izglītības programmās, gan skolotāju tālākizglītībasursos svarīgi piedāvāt vispusīgu, kompleksu skatījumu uz literatūras didaktikas sistēmu, kas savukārt iespējams, ja veidojam modernu didaktisku sistēmu,

sakņotu pagātnes vērtībās un akumulētu mūsdienu inovatīvajos piedāvājumos.

Sagatavojot topošos latviešu valodas un literatūras skolotājus Latvijas Universitātē Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē, kā mentoram koordinējot un vadot studentu novērošanas un aktīvās pedagoģiskās prakses, vadot un izstrādājot skolotāju tālākizglītības kursu saturu, veicot Valsts izglītības satura centra ārštata metodiķa pienākumus un recenzējot mācību līdzekļus literatūrā, mācot latviešu valodu un literatūru skolā, gūta pieredze, kas ļauj secināt, ka mūsdienu literatūras didaktikā valda mulsums, zināma neskaidrība. Tāpēc nepieciešams apzināt jauno didaktisko ideju kvalitāti, atbilstību Latvijas izglītības sistēmai, no vienas puses, un, no otras – izvērtēt to didaktisko mantojumu, kas uzkrāts iepriekšējos gadu desmitos, sākot no literatūras didaktikas pamatu izstrādes laika.

Raksta mērķis ir analizēt latviešu literatūras didaktikas vēsturisko pieredzi 20. gadsimta 20. – 40. gados.

Rakstā piedāvātais materiāls balstīts uz plašu Latvijas Valsts vēstures arhīva materiālu izpēti (LVVA, 1632.f., 2.apr., 393.l., 1362.l., 1363.l., 1364.l.; 1362.f., 2.apr., 1383.l., 1390.l., 1508.l.): lasāmās, mācību grāmatas un hrestomātijas (1920., 1924., 1928., 1929., 1931., 1934., 1936., 1939., 1941.), mācību grāmatu recenzijas, 41 metodiskais raksts par literatūras un latviešu valodas mācīšanu, kā arī 12 metodiskie raksti par literatūras mācīšanu pedagoģiskajā presē („Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā”, mēnešrakstā „Latvijas Skola”, „Nākotnes Spēks”). Materiāls aprobēts studiju kursā „Latviešu literatūras didaktika”, studentu pedagoģiskajā aktīvajā praksē, skolotāju tālākizglītībasursos.

Literatūras didaktikas priekšvēsturē (19. gadsimta 50. – 60. gadi – 1918. g.) postulētās atziņas par nacionālās pašapziņas principa respektēšanu literatūras mācīšanā, par literatūras lielo nozīmi skolēnu ētiskajā, estētiskajā audzināšanā, literatūru kā skolēnu gara un jūtu modinātāju, daiļdarba lasīšanu kopumā, dzīvām, rosinošām mācību metodēm, literatūras skolotāja personību (estētikas zinātnieks, daiļuma cienītājs, literatūras pazinējs) kļūst par literatūras mācīšanas metodikas turpmāko pamatu.

Latvijas Republikas pirmajos pastāvēšanas gados latviešu valoda un literatūra kā mācību priekšmeti tika oficiāli ieviesti gan obligātās sešklasīgās pamatskolas, gan ģimnāziju programmās (Lūse 1991, 13). Sākās sistemātiska šo priekšmetu mācīšanas metodikas izstrāde, kas izpaudās daudzveidīgās formās: krievu un vācu metodiķu pieredzes apzināšanā, literatūras mācīšanas metodikas pamatu

izstrādē, mācību programmu izstrādē, mācību satura pārstrukturēšanā un pārskatīšanā, mācību grāmatu un literatūras hrestomātiju izdošanā, ārpusklases lasīšanas nodrošināšanā, dažādu metodisko jautājumu risināšanā un skolotāju metodiķu pieredzes apzināšanā.

20. gadsimta 20. – 40. gados literatūras didaktikas teorētisko pamatu izstrādē piedalās gan ievērojami sava laika pedagoģijas zinātnieki (K. Dēķens, V. Ramāns, A. Dauge, K. Kārkliņš, E. Aistars, L. Bērziņš, O. Svenne, V. Ziemeļis), gan arī skolotāji – praktiķi (A. Širmane, A. Plaubis, M. Gaide, J. Dāvidsons, J. Salmgrieze, K. Karulis, E. Ābele, M. Vitruna, J. Miesnieks, Z. Sūna, H. Kreicers, A. Zaļā). Savas teorētiskās atziņas un metodisko pieredzi viņi publicē metodikas rokasgrāmatās, izsaka viedokli presē („Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā”), kā arī uzstājas konferencēs ar zinātniskajiem lasījumiem. Literatūras skolotāji tiek rosināti apkopot, popularizēt un dalīties savā pedagoģiskajā pieredzē, iesūtit to izdevumiem, publicēt rokasgrāmatās. Literatūras didaktikas jautājumu risināšanā iesaistās literatūras un kultūras darbinieki.

Metodiķi (rakstā respektēta pagājušajā gadsimtā dominējošā terminoloģija, proti, lietots apzīmējums *metodiķis*, nevis *didaktiķis*, kā tas pieņemts mūsdienās) pievēršas vairākiem jautājumiem, piemēram, literatūras kā mākslas priekšmeta un daiļdarbu apguves problemātikai, mācību satura atlases un vielas izkārtojuma principu izstrādei, literatūras stundas plānošanai un mācību metožu izvēles pamatojumam, uzskates līdzekļu un ilustratīvā materiāla nozīmei literatūras stundās, dažādu literatūras žanru apguves specifikai, kā arī domrakstu metodikas pamatu izstrādei.

Jau pagājušā gadsimta pirmajā pusē latviešu literatūras metodiķi vienprātīgi atzīst, ka literatūrai mācību saturā ir īpaša vieta un tā jāmāca kā mākslas priekšmets, jo viens no tās svarīgākajiem uzdevumiem, kā atzīst profesors P. Jurevičs, ir cilvēka audzināšana un garīgās pasaules izkopšana, proti, „starp daudzajiem faktoriem, kas audzina un veido modernā cilvēka dvēseli, visizcilāko vietu ieņem literatūra”. Literatūrai un lasīšanai ir milzīga ietekme uz cilvēka dzīvi, jo, „lasot literārus darbus, izdzīvojam līdzīgi simtiem literāri veidotiem dzīves stāstiem un pieredzējumiem” (Jurevičs 1943, 2). Literatūra ir dvēseļu sugestijas līdzeklis, tā rada skolēnos dziļu un patiesu pārdzīvojumu. „Tieši literatūras iedarbīgās dabas dēļ tai ir pavisam izcils un īpats stāvoklis citu mācību priekšmetu vidū,” – tā atzīst zinātnieks V. Ziemeļis rakstā „Par literatūras darbu mācīšanu” (Ziemeļis

1943). Arī viņš, līdzīgi kā citi metodiķi, norāda, ka „dailliteratūras darbs ir mākslas darbs, ko vajag **pārdzīvot, izjust**” (Ziemelis 1943, 109; LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.). Pārdzīvojumam jāatspoguļojas skolēna dvēseles dzīvē, jārada reakcija, kuras rezultātā varam runāt par jaunā indivīda garīgo augšanu, attīstību un veidošanos. Daiļdarba mācīšanā galvenais uzdevums ir radīt skolēnos dziļu un patiesu pārdzīvojumu, tāpēc literatūras mācību saturs latviešu valodas skolotājam ir brīnišķīgs līdzeklis skolēnu garīgās dzīves vispusīgai veidošanai. V. Ziemelis īpaši uzsver literatūras kā tautas garīgās dzīves veidotājas un jaunatnes audzinātājas lomu, ko ne vienmēr novērtē paši dzimtās valodas skolotāji, tāpēc savā mācīšanas darbā viņi neizmanto visas iespējas, ko literatūras darbi var piedāvāt. Šī atziņa ir ļoti mūsdienīga, jo pēc nepilna gadsimta saskaramies ar to pašu problēmu – cik lielā mērā latviešu valodas un literatūras skolotājs ir gatavs ievirzīt skolēnus daiļdarba kā mākslas darba pilnvērtīgā apgūvē.

Aktuāli skan arī atziņa, kas literatūras didaktikā ir akcentēta jau pašos tās izstrādes pirmsākumos – literatūras skolotājam jābūt personībai, kas apveltīta ar augstām morālām un tikumiskām īpašībām, sirds izglītību, labi pārzina savu priekšmetu, vispārīgo didaktiku un mācību metodiku, nepārtraukti papildina, atjauno un pilnveido savas zināšanas, viņam ir jābūt ierosmes, pašdarbības bagātam jaunradītājam (H. Kreicers, V. Ziemelis). Tikai šāds skolotājs ir spējīgs izstrādāt kvalitatīvu mācību saturu un nodrošināt tā pilnvērtīgu apguvi mācību procesā.

Kā liecina arhīva dokumenti, publicētie raksti un metodikas rokasgrāmatas, 20. gadsimta 20. – 40. gados latviešu literatūras didaktiķi aktīvi apgūst vācu un krievu pedagogisko pieredzi, adaptē to atbilstīgi latviešu kultūrvidei un papildina ar savā pedagogiskajā darbībā gūtajām atziņām. Literatūras didaktiķis K. Dēķens kritizē dogmatisko, formālo mācību veidu un atzīst, ka ir jārespektē skolēnu iedzimtie dotumi, intereses un tieksmes, mācībām jāsekmē skolēnu individuālo spēju attīstība, viņu darbības aktivizēšana un pašdarbības veicināšana (kā redzam, te jaušama H. Gaudīga un V. Laja ietekme), kā arī jārada interese par veicamo darbu (J. Herbarta ietekme). Ievērojamais latviešu didaktiķis izstrādā arī attīstījāmācības didaktiskos nosacījumus un atzīst, ka mācībās jāievēro darba, individualizācijas, sistematiskuma (J. A. Komenska, J. H. Pestalocija, K. Ušinska ietekmē) princips un tas jāsaista ar audzināšanu (J. Herbarta ietekmē). Minētie principi nav zaudējuši savu aktualitāti arī mūsdienās.

Runājot par literatūras mācību procesu, metodiķi izvirza šādus mācību principus:

- darba principu (K. Dēķens), kas rosina skolēnu aktīvi zēšanu un pašdarbību mācību satura atlasē,
- izvēlēto daiļdarbu atbilstību skolēnu vecumposmam (E. Pētersons, K. Dēķens, V. Ramāns, E. Aistars, V. Ziemelis, M. Gaide, H. Kreicers un A. Širmāne),
- apercepcijas jeb intereses principu (J. Dāvidsons, H. Kreicers, A. Zaļa, K. Videnieks, M. Gaide),
- dzīves principu (E. Aistars).

Metodiskajos rakstos tiek akcentēta doma, ka literatūras apgūvē un mācību satura izkārtojumā jāievēro specifiski, tikai šim priekšmetam raksturīgi principi:

- pakāpenības (K. Kārklīšs, V. Ziemelis, A. Zaļa),
- graduālais, t.i., mācību vielas iedalījums koncentriskos riņķos (K. Dēķens, A. Dauge, V. Ramāns, A. Širmāne),
- parciālais, t.i., mācību vielas apguve noslēgtos priekšmetos secības kārtībā (M. Gaide, J. Salmgrieze),
- apvienotās mācības, t.i., vielas koncentrācija bez iedalījuma mācību priekšmetos, sakārtojot to uzdevumos (M. Gaide, J. Salmgrieze),
- sakarības, t.i., radniecīgi darbi seko viens otram, iepriekšējais darbs jau izraisa nākamo (V. Ziemelis),
- aktualitātes (V. Ziemelis),
- centru un sistēmiskais (A. Dauge, O. Svenne),
- pamatīguma un daiļdarbu dziļuma apguves princips (H. Kreicers).

Kā liecina autores pedagogiskā un pētnieciskā darba pieredze, iepriekš minētie principi mūsdienā latviešu literatūras didaktikā ne vienmēr tiek respektēti, kaut gan to aktualitāte nav apstrīdama.

Zinātnieki A. Dauge, O. Svenne uzskata, ka izcila vērtība mācībās ir tam, kas ievēro sistēmu, t.i., mācības pakārto vispārīgiem didaktiskiem un metodiskiem noteikumiem. Ja neievēro didaktiskās un metodiskās prasības, atļaudami skolēniem mācīties, ko grib, cik grib, tad skolas darbi zaudē savu audzinošo vērtību un ievieš skolas dzīvē paviršību un haosu. Latviešu valodas un literatūras skolotājam rūpīgi jāplāno mācību saturs, jau gada sākumā jāparedz vielas, laika, stundu skaits, lai apgūtu visu plašo mācību programmu, kur ietilpst gan gramatika, lasīšana, diktāti, domraksti, literatūra, poētika, literatūras vēsture (Svenne 1935, 28). Tātad – darbs pēc plāna un sistēmas!

Literatūras stundai tiek izvirzītas augstas prasības: tai jāaudzina, jāpaplašina skolēnu redzesloks, priekšstats par pasauli, jāveido spriešanas spējas, daiļuma izjūta, mācību

vielai jāietekmē skolēnu raksturs, jāpalīdz tam augt. Īpaši jāizceļ daiļdarba ētiskais nolūks, jāveido skolēnu literārā gaume u.tml. (*Širmane 1942, 33*). Lai izpildītu norādītos uzdevumus, skolotājam ļoti rūpīgi metodiski jāizplāno gan mācību plāns trimestrim, gan nopietni jāsagatavojas katrai stundai. Piemēram, skolotāja Austra Širmane, veidojot mācību plānu 1942./43. mācību gada pirmajam trimestrim, uzsver skolotāja lielo atbildību un mācību praktisko pielietojamību un norāda, ka „sastādīt darba plānu kādā mācību disciplīnā nozīmē sadalīt un izkārtot laika plānā obligāto mācību vielu, ko sniedz skolu programma un mācību grāmata, papildināt plānu ar personīgi izvēlētām vielas un uzdevumu detaļām un variācijām, klasei un skolotājam piemērotiem viedokļiem, darba veidiem, citiem vārdiem – padarīt oficiālo plānu par konkrētās klases un skolotāja izjustu un iemīļotu nākamā darba ainu” (*Širmane 1942, 142*).

40. gados aktualizējas ideja par daudzveidīgu, mērķtiecīgi un lietderīgi izplānotu mācību darbu stundā, jo tikai tad, ja literatūras skolotājam būs skaidri mācīšanas un audzināšanas mērķi, kas viņam jāsasniedz (*Ziemelis 1943, 111*), stunda izdosies. Literatūras didaktikā tika izmantotas šādas mācību metodes: skolotāja lekcija, jautājumu uzdošana, pārrunas, mērķtiecīgi virzīta saruna, diskusija, stāstījuma un atstāsta, plāna veidošana, referātu sagatavošana, daiļdarba fragmentu mācīšanās no galvas, izteiksmīga runāšana. Šajā laikā didaktikā iezīmējas jautājums par sadarbīgām mācību metodēm, piemēram, H. Kreicers norāda, ka „visus jautājumus skolotājs var sniegt apgarotā, aizrautīgā stāstījumā, skolēni sēdēs kā piesieti un pārvērtīsies vienā uzmanībā, bet panākumi būs labāki, ja tos iztirzā sarunas veidā, cenšoties izdabūt no skolniekiem pašiem atrisinājumus” (*Kreicers, 82*).

Mācību stundai jābūt izstrādātai saskaņā ar konkrētu mācību priekšmeta metodiku (*Gregors 1942, 10–13*). Tajā atklājas skolotāja prasme plānot, analizēt, secināt, izmantot saviem skolēniem piemērotākās mācību metodes un darba paņēmienus, disciplinēt un aktivizēt skolēnus, audzināt viņus gan ar mācību vielu, gan savu personību un rīcības paraugu. Skolotājam jābūt elastīgam, jāseko līdzi gan pašmāju, gan ārzemju pedagoģiskajai literatūrai, savā pedagoģiskajā darbībā jāprot ietvert un izmēģināt jaunas atziņas un idejas, kritiski novērtēt to lietderību. Gregora vērojumi un secinājumi var būt par ierosmes avotu literatūras skolotājam refleksijai par savu pedagoģisko darbību.

Lai literatūras stundā rosinātu skolēnu emocionālo,

intelektuālo, ētisko un estētisko audzināšanu, veidotu saikni ar citiem mākslas priekšmetiem, kā arī ievērotu literatūras un dzīves tuvumu, literatūras didaktiķi vēršas pret šablonismu un stereotipiem un izvirza prasību izmantot dažādus mācību metodiskos, uzskates, ilustratīvos un tehniskos līdzekļus, kuru sagatavošanā un apzināšanā skolotājam veicams liels darbs (V. Ramāns, M. Štāls, H. Dzelme, A. Plaubis, J. Dāvidsons, M. Gaide; LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l.). Skolotāji tiek rosināti dalīties savā metodiskajā pieredzē. Daiļdarbu mācīšanā iezīmējas novatoriskas un drosmīgas idejas.

Atsaucoties uz J. A. Komenski (1592–1670) par ilustratīvā materiāla izmantošanas nepieciešamību, zinātnieks O. Svenne atzīst, ka skolās šai ziņā vērojama liela pieticība un ka šie jautājumi ir nopietni jāpārdomā (*Svenne 1935*). Viņš arī norāda, ka lasāmajās grāmatās ilustrāciju ir maz un tie ir zemas kvalitātes. Skolotājam vajadzētu būt ierosmes un pašdarbības bagātam, veidot pašdarināto ilustrāciju krājumus. Attēlu un gleznu izmantošana pamudina skolēnus salīdzināt, aprakstīt, spriest, iztēloties, tādējādi latviešu valodas un literatūras skolotāja darbs kļūst nesalīdzināmi vieglāks, ražīgāks. Arī skolotājs Plaubis norāda, ka skolotājam nav pietiekami daudz palīgmateriālu (apceru, rakstnieku darbu, laikrakstu izgriezumus, ilustrāciju u.c.), lai pilnvērtīgi mācītu literatūru, tāpēc ieteicams veidot palīgmateriālu krājumu, aktīvi sekot noderīgai informācijai presē un žurnālos un apkopot un sakārtot to noteiktā sistēmā, tādējādi padarot to par vērtīgu papildmateriālu dažādu jautājumu apguvē. Autors atzīst, ka „šiem dažādajiem, nesvarīgajiem sīkumiem un blakus apstākļiem piemīt tā brīnišķīgā īpašība, ka tie pievelk, bērns jūtas kā pašā rakstnieka pasaulē, viņš it kā saskaras ar to, jūt tā tiešu tuvumu” (*Plaubis, 82*). Savukārt skolu inspektors M. Gaide ir izveidojis sarakstu, kādiem materiāliem vajadzētu būt latviešu valodas un literatūras kabinetā: rakstnieku ģimenes un citi skati no rakstnieku dzīves, skati no teātros izrādītajām lugām, izvilcumi no rakstnieku darbiem, tautasdziesmu albumi, kritikas, recenzijas, informācijas, pašu bērnu ilustrācijas, zīmējumi, rakstu darbu paraugi pa klasēm: domraksti, diktāti, dažādi vingrinājumi, ekskursiju apraksti no rakstnieku dzīves un atdusas vietām, ilustratīvi materiāli par sacerējumiem aprakstītām vietām, rokasgrāmatas – vārdnīcas, gramatikas, literatūras vēstures, tautasdziesmu un pasaku kopojumi, folkloras materiāli par dzimto pagastu vai pilsētu, piemēram, teikas, vietējās izloksnes apraksti (*Gaide, 192*).

Vērā ņemama arī atziņa, ka literatūras stundās ieteicams

lietot tehniskos uzskates līdzekļus, piemēram, projekcijas aparātu, uz kura var parādīt pirmās grāmatas, vecos garīgos rakstus u.c. Šo ideju atbalsta arī M. Gaide, J. Dāvidsons u.c., kuri uzskata, ka stundās vairāk un pilnvērtīgi jāizmanto uzskates līdzekļi, piemēram, karte, kurā, lasot aprakstus vai rakstnieku dzīves stāstus, var sameklēt ģeogrāfiskos nosaukumus.

Pētāmā laika posma metodiķi norāda, ka labs uzskates līdzeklis ir tāfele, uz kuras var uzrakstīt nezināmus, svešus, grūti rakstāmus vārdus.

Pirmo reizi literatūras metodikā tiek pievērsta uzmanība bibliotēkām, akcentējot to audzinošo lomu. Piemēram, A. Plaubs uzskata, ka „bibliotēka nedrīkst būt nenozīmīgs laika kavēklis, bet tai jābūt apzinīgai audzinātājai” (*Plaubs, 1942, 84*). Lai bibliotēka varētu veikt šo uzdevumu, bibliotēkām izvirzāmas augstas prasības: tam jābūt cilvēkam, kam šis darbs interesē, vislabāk – literatūras skolotājam. Labi jāpazīst savi lasītāji (lai varētu ieteikt, apmierināt lasītāju intereses), jāpārzina grāmatu krājums, lai bērni lasītu labus darbus un pie tiem pierastu. Būtisks ir jautājums par grāmatu iegādi – bibliotēkām jāsadarbojas ar grāmatniecām un grāmatu izdevējiem, lai skolās būtu vismaz viens eksemplārs no izdotajām grāmatām. Lasītavā tām jābūt pieejamām. Lasītavai, kā atzīst Plaubs, ir ļoti liela nozīme bērnu lasīšanas interešu veicināšanā – te varētu organizēt literārās pēcpusdienas (*Plaubs 1942, 86*), kuru laikā skolēni gūtu ierosmi pilnīgāk iepazīt literāro mantojumu.

Gan zinātnieku, gan skolotāju metodiskajos rakstos tiek meklēti ceļi un iespējas dažādu literatūras veidu un žanru apguvei. Liela uzmanība pievērsta skolotāju izglītošanai literatūras teorijas jautājumos (literatūrzinātnieks K. Kārklīšs). Ievērojot vispārējās didaktikas un literatūras priekšmeta specifiku, tiek izstrādāta literatūras stundas norises secība, shēmas, paraugi literāru darbu analīzei stundā (atsevišķu stāstu, dzejoļu, lugu analīzes paraugi). Skolotāji publisko savu pedagoģisko pieredzi un stundu konceptus pedagoģiskajā presē, notiek diskusija par atsevišķu darbu mācīšanu. Literatūras didaktikā 20. gadsimta 20. – 40. gados atrodamas daudzveidīgas metodiskas idejas dažādu literatūras veidu un žanru mācīšanā. Par prozas darbu mācīšanu un teksta uztveres problēmām rakstījusi M. Stanguta („Literatūras stundu uzbūve tautskolā”), J. Dāvidsons („Lasāmvielas izpratne pamatskolā”), J. Miesnieks (novēles „Andriksons” iztīrījums), E. Ābele (A. Saulieša stāsts „Purvā”), Z. Sūna (Kā iztīrāju Niedras pasaku „Zemnieka dēls”), par dramaturģijas mācīšanu – A. Širmane („Kā

aplūkosim Antiņu?”), E. Āboliņa (A. Brigaderes „Maija un Paija” pamatskolas 5. klasē), par izteismīgu runu – A. Zaļā („Izteismīgas runas prasme tautskolā”), A. Mežaks („Dailīšana”). Visvairāk metodiķi pievērsušies dzejas mācīšanas jautājumiem. Acīmredzot jautājumi, kā analizēt dzeju klasē, ir bijusi metodiķu un skolotāju redzeslokā un droši vien iztīrīšanas un metodisku piedāvājumu vērtā problēma, par tiem rakstījis gan ievērojamais zinātnieks K. Kārklīšs („Lirika pamatskolā”, „Par lirikas mācīšanu vidusskolās”), gan vairāki skolotāji: A. Širmane („Ar dzejoli klasē”, „Pa citu ceļu”), Konstantīns Karulis („Kā rīkoties ar dzejoli?”), J. Salmgrieze („R. Blaumaņa dzejolis „Negaidīts vakars””, „Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela”, „Elzas Stērstes „Lai ar sauli laukā ejam””), M. Vitruna („Kā iztīrāt klasē V. Plūdoņa dzejoli „Svešumā klīstot?””) (LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 1363.l.).

Domrakstam ir liela nozīme skolēnu fantāzijas, novērošanas, spriešanas spēju, kā arī valodas izjūtas attīstīšanā un morālo vērtību aktualizēšanā, tāpēc pētāmā posma didaktiķu darbos liela vērība tiek pievērsta domrakstu mācībai.

Par domraksta metodikas pamatlicēju varam uzskatīt A. Laimiņu, kura idejas publicētas 20. gadsimta sākumā. 20. – 40. gados tās radoši attīstīja un pilnveidoja K. Dziļleja, J. Broka, P. Mežulis, E. Aistars (Anševics) u.c. Kā norāda K. Dziļleja (*Dziļleja 1924*), domrakstu mācīšanas metodikā izveidojās divas skolas: funkcionālā (jaunā jeb „darba” un „pārdzīvojumu skola”), kas balstījās uz „brīvo domrakstu tēva” H. Šarelmaņa atziņām par skolēnu intereses radīšanu, radošā darba prieka un radošo spēju pilnveidošanu un attīstīšanu, un tradicionālā (vecā jeb „mācību skola”), kas atbalstīja akadēmisko pieeju domrakstu mācīšanā (rakstīt skaistas frāzes, pēc zināma plāna, darbs pēc šablona, nebrīvs, bērna jūtām un domām nepieskaņots).

K. Dēķena, K. Dziļlejas un E. Aistara domrakstu metodikas pamatā ir atziņa, ka „rakstīšanas process ir patstāvīgs un brīvs radīšanas akts” un skolotāja uzdevums ir neapspiest, neatstāt novārtā, bet attīstīt skolēnu radošās dziņas. Balstoties redzamāko vācu pedagogu H. Šarelmaņa, F. Gansberga, A. Jensena, V. Lamscuna, Antessa, M. Reinigera, H. Gaudiga un L. Millera atziņās, viņi aplūko brīvos domrakstus, izklāsta teorētiskās atziņas par skolēnu radošajiem darbiem, tostarp domrakstiem, domrakstu tematu, vielu, rakstu darbu labošanu, kā arī raksturo citus (sevišķi) rakstu darbus – dienasgrāmatas, vēstules, referātus, rakstu krājumus un žurnālus u.c.

Disputi par domraksta mācīšanas metodiku izraisa lielu

interesi arī skolotāju pārrunās sapulcēs un pedagoģiskajos priekšlasījumos.

Tātad 20. gadsimta 20. – 40. gados formulēts domrakstu mācības uzdevums, domrakstu iedalījums, noteikti domrakstu priekšdarbi (īpaša uzmanība pievērsta mutes vārdiem, t.i., mutiskā stāstījuma veidošanai; lai pilnvērtīgi sagatavotos domrakstu rakstīšanai, metodikā parādās jēdzieni „domraksti mutes vārdiem” un „rakstītie domraksti”), piedāvātas shēmas, vingrinājumi, izstrādāti plāna un tēzu veidošanas principi un paraugi, ieteikumi skolotājiem domrakstu labošanai, skolēniem – domraksta kļūdu labošanai. Aizsākas diskusija par subjektīvismu un objektīvismu domrakstu labošanā (E. Anševics), tiek analizēti skolēnu pārbaudījumu domraksti, kur saturā ziņā paveras plašs darba lauks (trūkst domu patstāvības un noteiktības, pašu domu) (Anševics).

20. gadsimta 20. – 40. gados latviešu literatūras skolotāji, metodiķi un zinātnieki ir radījuši stabili un pārdomātu sistēmu literatūras kā mākslas priekšmeta apguvei, par ko liecina gan daudzi teorētiskie raksti, metodikas rokasgrāmatas, kā arī mācību līdzekļi un atbalsta materiāli skolotājiem, kuros iedzīvināta gan teorētiskā, gan pedagoģiskā darba pieredze. Kā liecina raksta autore pieredze, docējot studiju kursu „Latviešu literatūras didaktika”, minētās atziņas nav zaudējušas savu nozīmīgumu un aktualitāti arī mūsdienās, jo gan topošie, gan esošie literatūras skolotāji tās uztver ar dzīvu interesi un labprāt izmanto savā izmēģinājumdarbībā. Iepazīnušies ar literatūras didaktikas vēsturisko pieredzi, latviešu valodas un literatūras skolotāji atzīst, ka tā ir interesanta, aktuāla un mūsdienīga, kā arī veido sistēmisku skatījumu uz literatūras didaktikas saturu jautājumiem un palīdz izprast, kā savienot literatūras didaktikas teorētiskās atziņas ar praktisko pedagoģisko darbību.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Aistars, E. *Literāro interešu loks*. LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362. l., 50. – 57. lp.
2. Anševics, E. *Domraksta mērķi*. LVVA, 1632. f., 2. apr., 1365. l., 42. – 56. lp.
3. Ābele, E. A. *Saulieša „Purvā”*. Tēvu valoda. IV klasei. LVVA, 1632.f., 2. apr., 1362. l., 75. – 79. lp.
4. Āboliņa, E. *Annas Brigaderes „Maija un Paija” pamatskolas 5.klasē*. 1632.f., 2.apr., 1362.l., 28. – 32. lp.
5. Dāvidsons, J. *Lasāmvielas izpratne pamatskolā*. 1362. f., 2. apr., 1363. l., 1. – 12. lp.
6. Dēķens, K. (1922). *Latviešu valodas mācības metodika pamatskolām*. Rīga: Valters un Rapa, 18. – 136. lpp.
7. Dzelme, H. *Filma kā mācības līdzeklis skolās*. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1383. l.
8. Dzīleja, K. (1924). *Brīvie domraksti*. Metodiska rokasgrāmata skolotājiem ar 150 skolēnu darbu paraugiem. Rīgā: Valtera un Rapas akc. sab. izdevums.
9. Gaide, M. (1924). *Vērojumi latviešu valodas stundās*. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1364. l., 186., 190. lpp.
10. Gregors, J. *Stundas metodiskā gaita un novērtējums*. Referāts, nolasīts 1942. gada 11. jūnijā tautskolu inspektoru konferencē. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1390. l., 1. – 23. lp.
11. Grīns, J. (1942). *Par literāru daiļdarbu vispār*. LVVA, 1632. f., 2. apr. 1362. l., 58. – 69. lp. Reģ.nr. 73.
12. Jurevičs, P. *Literatūra kā cilvēku veidotāja*. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1508. l.
13. Karulis, K. *Kā rīkoties ar dzejoli?* LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 18. lp.
14. Kārklīšs, K. (1942). *Lirika pamatskolā*. LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 4.-20. lp.
15. Kārklīšs, K. (1942). *Literārā darba saturs un forma*. LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 21. – 27. lp.
16. Kreicers, H. *Lasāmvielas iztīrāšana*. 1632. f., 2. apr., 1363. l., 69. – 83. lp.
17. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzīm*. RaKa, 8. lpp.
18. Lūse, D. (1991). Ieskats literatūras mācīšanas metodikas attīstībā. *No: Literatūras mācīšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne, 11., 12. lpp.
19. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga: A. Gulbja grāmatu spiestuve.
20. Plaubs, A. (1942). *Literatūras stunda*. Reģ.nr. 157. LVVA, 1632.f., 2.apr., 1362.l., 80.-86. lp.
21. Ramāns, V. (1938). *Latviešu valodas metodika pamatskolām*. Rīga: Latvijas Vidusskolas skolotāju kooperatīva izdevums.
22. *Recenzijas par mācību grāmatām*. LVVA, 1632. f., 2. apr., 393. l.
23. Salmgrieze, J. R. *Blaumaņa dzejolis „Negaidīts vakars”*. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1363. l., 19. – 27. lpp.



24. **Salmgrieze, J.** *Dzejolis kā interesanta mācīšanas un audzināšanas viela*. LVVA, 1632. f., 2. apr., 1363. l., 28. – 35. lp.
25. **Stanguta, M.** *Literatūras stundu uzbūve tautskolā (pamatskolā)*. LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 47. – 49. lp.
26. **Svenne, O.** *Panākumi un kļūdas latviešu valodas mācīšanā*. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1363. l., 24. – 30. lp.
27. **Sūna, Z.** *Kā iztīrījām Niedras pasaku „Zemnieka dēls”*. LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 87. – 108. lp.
28. **Širmane, A.** (1942). *Ar dzejoli klasē*. LVVA, 1632. f., 2. apr., 1363. l., 1. – 16. lp.
29. **Širmane, A.** (1942). *Kā aplūkosim Antiņu? Rīgā*, LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 33. – 43. lp.
30. **Širmanis, A.** *Pa citu ceļu*. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1363. l., 40. – 46. lp.
31. **Štāls, M.** (1942). *Mācību filmu izlietošanas metodiskie principi*. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1383. l., 7. – 11. lp.
32. **Štāls, M.** *Metodes problēma mūsdienu pedagogijā*. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1390. l., 24. – 32. lp.
33. **Videnieks, K.** *Pārdomas, mācot latviešu valodu pamatskolā*. LVVA, 1362. f., 2. apr., 1364. l., 92. – 97. lp.
34. **Vitrunga M.** *Kā iztīrāt klasē V. Plūdoņa dzejoli „Svešumā kļīstot”?* LVVA, 1362. f., 2. apr., 1363. l., 36. – 39. lp.
35. **Zaļā, A.** *Tēvu valoda pamatskolas 1. klasē. Lasīšanas stundas*. LVVA, 1632. f., 2. apr., 1362. l., 128. – 141. lp.
36. **Ziemeļis, V.** (1943). *Par literatūras darbu mācīšanu*. 1632. f., 2. apr., 1362. l., 109. – 158. lp.
37. **Žogla, I.** (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 98. lpp.

Bērna valodas un runas attīstība pirmsskolas un jaunākajā skolas vecumā



Guna SVENCE,

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesore, psiholoģijas doktore.

Esmu piecu grāmatu autore psiholoģijā. Mana pirmā izglītība – latviešu valodas un literatūras skolotāja. Tieši darbs ar bērniem izraisīja interesi 1991. gadā studēt psiholoģiju LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūtā. Šobrīd esmu pedagogs jau ar 30 gadu darba stāžu, jo skolā sāku strādāt no 19 gadu vecuma. Zināšanas par personības attīstību, kas ir iegūtas skolā un augstskolā, izmantoju darbā ar bakalaura un maģistra studiju programmu studentiem.

Cilvēka valoda attīstās tiešā saistībā ar domāšanas attīstību un priekšstatu bagātināšanos. Lai pamatotu šo pieņēmumu, ir veikti plaši pētījumi bērnu valodas attīstības jomā. Valoda ir viss, kas bērnam ir visapkārt. Turklāt bērna valoda ir tieši atkarīga no tuvākās apkārtnes, no mātes un tēva valodas. Jāpiebilst, ka bērna runā visspilgtāk atspoguļojas mātes valodas ietekme. Tas liecina, ka valoda ir sociāla parādība. Bez sociālā faktora valodas pilnveidošanos būtiski ietekmē arī cilvēka psihi attīstība un valodas saikne ar domāšanas attīstību. Valodas attīstību nedrīkst uztvert izolēti no citiem psihiskajiem procesiem. Izprotot to mijiedarbību, var

radīt labvēlīgu vidi bērnu valodas attīstībai; tas attiecas arī uz bērnu ar intelektuālās attīstības traucējumiem (*Выготский 1982; Piažē 2002*).

Bērna valodas uztvere sāk veidoties jau kopš dzimšanas. Protams, primārais valodas uztverē ir bērna dzirdes, sajūtu un atmiņas īpatnības. Bērns kopš dzimšanas iekļaujas saskarsmes procesā. Bērnam valoda ir viss, kas ap viņu notiek un ko viņš vēro, sajūt, dzird. Tāpat kā domāšana, arī valoda katram saistās ar individuālo pieredzi, respektīvi, valoda un runa attīstās līdz ar priekšstatu bagātināšanos; valodas robežas nozīmē pasaules robežas.

Valoda un runa ir tik saistīti jēdzieni. Valoda un runa ir nesaraujami saistītas un uztveramas kā vienots veselums (*Ньюкомб 2002*).

Valoda un runa ir vienas parādības atšķirīgās puses. Visas lingvistiskās vienības ir valodas un runas vienības. Šie jēdzieni ir jāšķir (*Выготский 1982*).

Runa ir saskarsmes forma, kas veidojas cilvēka darbības procesā, pastarpināta ar valodu. Runa – tas ir galvas smadzeņu daudzu saskarotu darbību rezultāts. Artikulācijas orgāni tikai izpilda pavēles, kas nāk no galvas smadzenēm (*Селуверстов 2003*).

Runa ir vēsturiski izveidojusies saziņas forma ar valodas starpniecību, domu formulēšana un izteikšana (*Psiholoģijas vārdnīca 1999*).

Runas iekļaušana bērna izziņas darbībā pārkārt viņa galvenos psihiskos procesus. Tādas domāšanas operācijas kā sintēze, analīze, salīdzināšana, vispārināšana attīstās un uzlabojas runas apgūšanas procesā (*Лалаева 1988*).

Bērna runa agrīnā vecumā ir egocentriska: tā neveic komunikatīvās funkcijas, tā nekalpo tam, lai kaut ko ziņotu, un neko nemaina bērna darbībā (*Piažē 2002*).



Pamatojoties uz egocentrisko runu, veidojas bērna iekšējā runa, kas ir bērna domāšanas pamatā. Bērna saskarsmē ar pieaugušo veidojas vārdu nozīmes. Saskarsmē ar pieaugušo bērns atklāj, ka dažādi elementi ir saistāmi nedalāmā, vienotā tēlā, taču bērna un pieaugušā vārdu nozīme bieži vien nesakrīt. Pateicoties saskarsmei, savstarpējai sapratnei, rodas noteikta vārda nozīme, kas kļūst par jēdziena nesēju: vārdi nosauc vienas un tās pašas lietas, sakrīt ar nominatīvu funkciju, bet domāšanas operācijas, kas ir šo vārdu pamatā, ir atšķirīgas. Veids, kā gan bērns, gan pieaugušais nonāk līdz šim nosaukumam, tas process, kurā viņi apjēdz konkrēto priekšmetu un šim procesam ekvivalenta vārda nozīmi, abos gadījumos būtiski atšķiras (*Выготский 1982*).

Vārda nozīmei ir milzīga nozīme, jo vārds bez nozīmes nav vārds, bet gan tukša skaņa ... tā ir runas domāšanas vienība (*Выготский 1982*).

Ja ir traucēta psihiskā attīstība, tiks traucēta arī valodas un runas attīstība. Autiskiem bērniem dažreiz novērojama labi attīstīta valoda – tā ir gramatiski pareiza, izvērsta, pat pirmsskolas vecuma bērns savā runā var izmantot sintaktiski sarežģītas valodas konstrukcijas, kas absolūti neraksturīgas tāda vecuma bērniem. Tomēr, dziļāk pētot šo parādību, atklājas, ka autisku bērnu izvērstajiem stāstījumiem nav jēgas. Bērna vārdu krājums ievērojami apstēdiz izziņas līmeni, turklāt traucētā komunikācijas funkcija, kas valodas attīstībā ir ļoti nozīmīga, nivelē nepieciešamību pēc konkrēta satura. Tas nozīmē, ka bērns vienkārši atkārtot dzirdētus tekstus un teikumus, lai arī to nozīmi nesaprot. No tā izriet, ka, lai valoda pildītu visas savas funkcijas (komunikatīvo, domāšanas, pašregulācijas utt.), tai jāattīstās vienlaicīgi ar domāšanu (*Ньюкомб 2002; Лалаева 1988*).

Ņemot vērā to, ka arvien vairāk mūsdienu bērnu skatās multiplikācijas filmas, kurās dominē muzikālie un vizuālie, nevis verbālie efekti, viņam var trūkt vārdu, ar kuriem atklāt redzēto. 20. gadsimta 70. – 80. gados daudzās ģimenēs televīzija nebija vienmēr pieejama, tādēļ bērni galvenokārt klausījās pasakas pa radio. Lai arī šobrīd ir plaši pieejami skaņu diski ar latviešu un cittautu pasaku ierakstiem, tomēr daudzi vecāki šādu disku iegādi uzskata par naudas tērēšanu, jo televīzija demonstrē multiplikācijas filmas, kurās pasakas apvienotas ar vizuālajiem efektiem. Savukārt pašiem vecākiem nereti pietrūkst laika lasīt priekšā saviem bērniem grāmatas, rotaļāties, sarunāties utt., līdz ar to bērnu valodas attīstība bieži vien līdz pirmsskolas izglītības iestādes apmeklēšanai tiek atstāta pašplūsmā. Tas kļūst

par iemeslu faktam, ka runas attīstības kvalitatīvās atšķirības starp četrus un sešus gadus veciem bērniem (ar nosacījumu, ka sešgadīgie nav apmeklējuši pirmsskolas iestādi pirms piecu gadu vecuma) mēdz būt minimālas.

Tā kā pati valoda un tās attīstība ir samērā komplicēts process, tad tās pētītāju vidū nav vienota viedokļa, kas ir svarīgākais šajā procesā, un šie jautājumi tiek skatīti no dažādu teoriju viedokļa.

Biheiviorisma (no angļu valodas *behaviour* – uzvedība) skolas pārstāvji uzvedības apguvi skaidro ar sakarību starp stimulu un atbildes reakciju. Valodas apguvē par šādiem signāliem kalpo vārds, žests, mīmika u.c. Sākumā pieaugušā izrunātais vārds bērnam saplūst ar attiecīgo situāciju, piemēram, barošanas laikā. Tikai pakāpeniski pēc sešu mēnešu vecuma vārds sāk atdalīties no citiem pazīstamā situācijā blakus esošiem komponentiem. Bērns ir samērā vienaldzīgs pret vārda jēdzienisko saturu, līdz ar to noteikts vārds sāk saistīties ar rīcību un sekām. Piemēram, bērns nokrīt, mēģinot iekāpt gultā. Nākamajā reizē māte norāda: „Nokritīsi (sasitisies)!” Bērns tomēr to dara un sasitas. Šādas mācīšanas rezultātā bērns pakāpeniski sāk saistīt vārdu „sasities” ar bīstamu situāciju, kam seko nepatīkamas fiziskās izjūtas. Šai sakarā noteikti ir jārūnā par tā saucamo iemācīšanās teoriju. Valoda tiek apgūta saistībā starp stimulu un atbildes reakciju. Valoda ir saistīta starp vārdu un tā nozīmi, vārdu un fonēmām, paziņojumu un atbildi. Saiknes, kas veidojas starp stimulu un reakcijas stiprumu, nosaka noteiktas reakcijas rašanās iespējamību.

Ja analizējam bērna valodas attīstību, tad noteikti ir jāpēta kognitīvā teorija un tās pārstāvju – Ž. Piažē un Ļ. Vigotska darbi. Kognitīvā psiholoģija distancējas no iepriekš aplūkotās „stimulu – reakcijas” teorijas, valodas attīstību cieši saistot ar bērna vispārējo kognitīvo attīstību, respektīvi, ar procesu, kurā iegūst zināšanas. Bērna intelektuālā attīstība ir cieši saistīta ar rotaļām un spēlēm (*Выготский 1982; Piažē 2002*).

Kaut arī bērna valodas attīstība notiek nepārtraukti, tomēr, pētot domāšanas un valodas attīstību, bērns noteiktā secībā iziet vairākām kognitīvās attīstības stadijām:

- sensori motoriskā inteliģence (no dzimšanas līdz 1,5–2 gadiem);
- pirmskonceptuālā domāšana (no 1,5 līdz 2–4 gadiem);
- intuitīvā domāšana (4–7–8 gadi);
- konkrētās operācijas (7–8–12 gadi);

- formālās operācijas (12–16 gadi) (*Piažē 2002*).

Valodas un domāšanas attīstībā svarīga arī bērna intelektuālai attīstībai piemērota vide (*Piažē 2002*).

Sensomotoriskā inteliģences posmā bērns ir egocentrisks, apkārtējo pasauli viņš uzskata par sevis paplašinājumu. Šajā periodā parādās pirmie patstāvīgie valodas veidojumi, kas izsaka komandas vai bērna vēlmes apmierināt sevi. Bērnam pieaugot, sociālā vide arvien vairāk sāk ietekmēt viņa prāta attīstību un arvien nozīmīgāka kļūst verbālā uzvedība. Atšķirības starp verbālo uzvedību un sensomotorisko inteliģenci izskaidrojama ar faktu, ka verbālie paraugi var vienlaicīgi attēlot visus konstrukta komponentus, bet sensomotoriskie procesi virzās lēni no viena faktora uz nākamo (*Lieģeniece 1999*).

Pirmskonceptuālās domāšanas stadijā bērns mācās simbolus. Tas ir periods, kad bērns apgūst vārdu krājumu lietu apzīmēšanai. Vārds kļūst par nosauktās lietas simbolu. Jaunos vienādos priekšmetus (objektus) viņš sāk apzīmēt ar vienu un to pašu vārdu, pat īsti neapjaušot, ka katram objektam ir atšķirīgas pazīmes, kas to atšķir no pārējiem. Būtībā bērns pievērš uzmanību galvenajām pazīmēm, ignorējot (nepamanot) detaļas. Bērnam šādas atšķirības neeksistē. Turklāt šie simboli jeb pirmskoncepti veidojas, balstoties uz bērna līdzšinējo pieredzi (*Piažē 2002*).

Intuitīvās domāšanas posmā bērna izpratni lielā mērā nosaka viņa uztvere. Šajā vecumā pat burvju trikus bērns uztver kā realitāti (*Lieģeniece 1999*).

Pētījumos par bērna verbālo uzvedību 4–7 gadu vecumā valodai tiek piešķirtas divas funkcijas: sociālā un egocentriskā. Egocentriskā runa norāda, ka bērnam nerūp klausītājs, viņu neinteresē, kam viņš runā un vai viņu klausās. Socializētā runa ir adresēta uz konkrētu klausītāju. Egocentriskā runa ietver atkārtojuma kategoriju (bērns atkārtot skaņas un vārdus vienīgi runāšanas priekā dēļ), monologu (bērns sarunājas pats ar sevi, it kā skaļi domā) un kolektīvo monologu (runa orientēta uz citiem cilvēkiem bez vēlēšanās saņemt atbildi). Savukārt socializētā runa ietver sevī šādus elementus:

- adaptēto informāciju (starp bērnu un pārējiem notiek domu apmaiņa);
- kritiku (bērns izsaka piezīmes par citu uzvedību);
- komandas, prasības un draudus;
- jautājumus (bērns gaida atbildi);
- atbildes (bērns reaģē uz jautājumiem un komandām) (*Lieģeniece, 1999*).

Sešu gadu vecumā ap 44–47% no visas runas ir egocentriska (*Lieģeniece 1999*).

Savukārt septiņu un astoņu gadu vecumā bērna runa ir konkrēto operāciju stadijā. Bērns jau spēj izmantot noteiktus loģiskās domāšanas elementus: klasificēt, konceptuāli sakārtot lietas pēc to saistības un veikt operācijas ar skaitļiem. Bērns var brīvi virzīties no domām uz vārdiem un atpakaļ (*Lieģeniece 1999*).

Mūsdienās par svarīgāko valodas veidošanās un attīstības stimulu kalpo sociālā vide. Bērna valodas attīstību galvenokārt ietekmē bērna iedzimtā vajadzība sazināties. Bērns pirmajos trīs dzīves gados iemācās runāt savā dzimtajā valodā, viņa vārdu krājums paplašinās līdz 1500 vārdiem. Viņš bez speciāliem paskaidrojumiem sāk lietot pareizas gramatiskas formas. Ja bērns pirmsskolas vecumā (jo īpaši līdz trīs gadu vecumam) sāk mācīties arī otru valodu, tad apguves mehānisms būs tieši tāds pats – atdarinot tos cilvēkus, kurus viņš ikdienā dzird (*Акушианов 2002; Hoff- Ginsberg 1986*).

Bērnu valodas un runas izpaušmju rādītāju kvalitatīvās atšķirības ir cieši saistītas ar bērna intelektuālo attīstību. Īpaši skaidri bērnu runas un intelektuālās attīstības kop-sakarības atklājas saistītās runas veidošanā, t.i., saturiskā, loģiskā, secīgā, organizētā runā. Lai varētu saistīti par kaut ko pastāstīt, ir skaidri jāiedomājas stāsta objekts (priekšmets, notikums), jāprot analizēt, atlasīt galvenās īpašības un pazīmes, noteikt dažādās sakarības (cēloņu, seku, laika) starp priekšmetiem un parādībām, jāpiemeklē domas izteikšanai vispiemērotākie vārdi, jāprot veidot vienkārši paplašināti un salikti teikumi, izmantojot daudzveidīgus līdzekļus teikumu un teikuma daļu saistīšanai. Saistītās runas attīstībā spilgti atklājas runas un estētiskā aspekta mijiedarbība. Saistīts izteikums atklāj, cik lielā mērā bērns apguvis dzimtās valodas bagātību, tās gramatisko uzbūvi, tas vienlaicīgi atspoguļo arī bērna garīgās, estētiskās, emocionālās attīstības līmeni (*Rūķe-Draviņa 1992*).

Saistītā runa ir izvērsts, pabeigts, ar noteiktu kompozīciju un gramatisko noformējumu, saturisks un emocionāls izteikums, kas sastāv no vairākiem savstarpēji loģiski saistītiem teikumiem (*Es gribu iet skolā 2003*).

Saistītā runa nav atdalāma no domu pasaules. Tajā atspoguļojas bērna domāšanas loģika, viņa prasme pārdomāt uztveramo un izteikt to pareizā, skaidrā un loģiskā runā. Tādēļ pēc tā, kā bērns prot veidot savus izteikumus, var spriest par viņa runas attīstības līmeni (*Акушианова 2002*).



Saistītā runa veicina bagāta vārdu krājuma uzkrāšanos, valodas gramatiskās uzbūves apguvi, kā arī prasmi lietot apgūto, tieši, secīgi un skaidri, pavēstot teksta saturu apkārtējiem, vai patstāvīgi veidot savu saistīto tekstu (*Акулианова 2002*).

Kā zinām, pastāv dialogiskā un monoloģiskā runa. Dialogiskās runas attīstības procesā svarīga ir prasme formulēt un uzdot jautājumu, atbilstoši dzirdētajam jautājumam veidot atbildi, izteikt repliku, papildināt un labot sarunu biedru, spriest, apstrīdēt, vairāk vai mazāk argumentēti aizstāvēt savu viedokli. Tieši dialogiskās runas procesā bērns mācās veidot netiešos izteikumus, viņam attīstās prasme vērtēt savu izteikumu loģiskumu; dialogā dzimst un attīstās monoloģiskās runas prasme (*Коноваленко, Коноваленко 2003*).

Monoloģiskā runa pēc savas struktūras ir izvērsta, pilnīga, kontekstuāla, loģiski saistīta un pabeigta, kompozīcijas un gramatiskās pareizības ziņā noformēta, tajā tiek izmantotas saliktas sintaktiskas konstrukcijas, kuras pieprasa stingru leksisko līdzekļu atlasīšanu. Tā tiek plānota un balstās uz dziļu izziņas darbību, kas ietekmē loģiskās domāšanas un verbāli loģiskās atmiņas attīstību (*Markus 2003*). Pirms bērna nonāk līdz spējai veidot monologu, viņš iziet vairākas nozīmīgas valodas attīstības stadijas. Īpaša uzmanība tiek pievērsta atdarināšanai. *Atdarināšanai* ir nozīmīga loma valodas apguvē. Savus pirmos vārdus bērns apgūst, pateicoties attīstītai dzirdei un atdarināšanas spējam. Tā veidojas bērna vārdu krājuma lielākā daļa: viņš nevar izdomāt vārdus un atklāt to nozīmi, bet spējīgs atkārtot pieaugušo teikto (*Сохина 1984; Зимняя 1989*).

Sagatavošana monoloģiskai runai sākas jau bērna otrajā dzīves gadā, lasot bērnam priekšā pasakas un dzejoļus. Sākot ar četru gadu vecumu, bērni var apgūt tādus monologa veidus kā apraksts un vēstījums. Vēlāk bērni ir spējīgi apgūt arī atstāstījumu un stāstījumu (*Markus 2003*).

Lai apgūtu atstāstīšanas prasmi, bērniem svarīgi klausīties priekšlasījumu, iegaumēt izklāsta secību, saprast tā galveno saturu, uztvert autora teksta izklāstu un pēc tam saistīti atstāstīt iegaumēto. Tā bērns apgūst arī izteiksmīgas runas līdzekļus, ko lietojis skolotājs, lasot vai stāstot attiecīgo tekstu (*Алексеева, Яшина 1997*). Pirmsskolas vecuma bērni ir apzināti mācāmi arī aprakstīt rotaļlietas, dažādus sadzīves priekšmetus, dabas parādības, dzīvniekus, putnus, augus, interjeru, cilvēkus, attēlus, stāstīt par šizetiskiem notikumiem. Bērnu valodas attīstībā nozīmīgi ir bērnu stāstījumi pēc iztēles. Bērni var sacerēt gan pasakas, gan

reālistiskus stāstus, arī dažādus anekdotiskus atgadījumus (*Коноваленко, Коноваленко 2003*). Pirmsskolas vecumā ir vērojama pakāpeniska pāreja no pieaugušo ierosināta stāstījuma uz bērna patstāvīgu stāstījumu. Ja vien bērniem tiek radīti atbilstoši apstākļi, jau trīs gadu vecumā viņi klausās, uztver, atdarina, imitē, vingrina runas orgānus. Ja viņam šīs iespējas tiek liegtas, tad turpmākā valodas attīstība tiek kavēta (*Lieģeniece 1999*). Runas attīstība ir cieši saistīta ar uztveres, atmiņas, domāšanas un citiem psihiskajiem procesiem. Trīs gadu vecumā aktīvi attīstās bērna redzes uztvere. Bērns trīs gadu vecumā, balstoties uz redzes uztveri, var apgūt priekšstatu par piecām formām (riņķi, ovālu, kubu, trīsstūri, taisnstūri) un astoņām krāsām (melnu, baltu, sarkanu, dzeltenu, zaļu, zilu, oranžu, violetu) (*Галанова 2002*). Īpaša nozīme valodas apguvē ir dzirdes uztverei. Trīs gadu vecumā bērns ir spējīgs uztvert visas dzimtas valodas skaņas, turklāt viņš pakāpeniski iemācās uztvert arī garus un fonētiski sarežģītus vārdus. Bērni sāk lietot visas dzimtas valodas vārdu šķiras. Izzūd atvieglinātie un nepareizi izteiktie vārdi, sāk lietot saliktus teikumus. Tas liecina par bērna domāšanas attīstību. Trīs gadus veciem bērniem samērā lēni attīstās skaņu augstuma uztvere. Lai attīstītu šīs spējas, tiek izmantotas spēles. Līdz ar to trīs gadus veci bērni viegli uztver skaņas ar salīdzinoši nelielu augstuma atšķirību. Trīs gadu vecumā attīstās arī dzirdes atmiņa. Trīsgadīgs bērns var atšķirt skaņas, ko nelieto sarunu valodā: lietus troksni, lapu čaboņu, pulksteņa tikšķi un citas skaņas apkārtējā dzīvē. Attīstās runas atmiņa: pazīstamu cilvēku balsis, nelieli dzejoļi. Ievērojami pieaug bērna vārdu krājums. Tas sasniedz vairākus simtus. Trīsgadīgs bērns apgūst pareizu gramatisko formu lietojumu (*Галанова 2002*). Bērns šajā vecumā kļūst spējīgs apzināti kaut ko iegaumēt, piemēram, iemācīties no galvas dzejoļi. Bērna atmiņas attīstība saistīta ar viņa intelekta attīstību (*Lieģeniece 1999*). Kā svarīgs valodas attīstības stimulants ir saskarsmes vajadzība. Trīs gadu vecumā bērniem rodas saskarsmes vajadzība, bet reizē ar to var vērot neatbilstību starp saskarsmes vajadzību un prasmi. Bērniem ir svarīgi savā starpā kontaktēties, tāpēc arvien aktīvāk tiek izmantoti dažādi valodas līdzekļi. Šis posms ir ārkārtīgi svarīgs turpmākai valodas un runas attīstībai (*Lieģeniece 1999*).

Vidējā pirmsskolas vecumā (4 gadi) bērnu patstāvības limenis ir pietiekams, lai piedalītos dažādās rotaļās, mākslinieciskajā darbībā, nopietnas pārmaiņas notiek arī domāšanā (*Эриксон 2000*). Modelējot reālās dzīves situācijas, bērns iemācās pārdzīvot, palīdzēt, just līdzīti citiem un atspoguļot, piemēram, zīmējumā iegūto radošās darbības

pieredzi. Sniedzot iespēju patstāvīgi izvēlēties darbības veidus, neierobežojot bērna izvēli, rotaļas, atbildot uz viņa jautājumiem, tiek nostiprināta viņa iniciatīva. Tā izpaužas dažādās bērna patstāvīgās mākslinieciskās darbības formās – ieceres, mērķa izvirzīšanā, darbības veidu, materiālu brīvā izvēlē, kā arī valodas attīstībā (Prindule 1994).

Bērnu runai piektajā gadā raksturīga virkne atšķirību salīdzinājumā ar iepriekšējo periodu. Piecos gados bērnam strauji palielinās aktīvais vārdu krājums. Tas sniedz bērnam iespēju pilnīgāk veidot teikumus, precizāk izklāstīt domas. Runa kļūst vairāk saistoša, iegūst dialoga formu, vienlaicīgi parādās sarežģītākas runas formas – paplašināti monoloģiski stāstījumi. Bērns spēj piedalīties kolektīvās sarunās, pārstāstīt pasakas un īsus stāstīšus, veidot stāstījumus pēc attēliem un citiem uzskates materiāliem. Raksturīgā paaugstinātā jutība pret dzimtās valodas dažādu elementu apguvi saglabājas un pilnveidojas, un, pateicoties tam (ja notiek atbilstošs pedagoģiskais darbs), piektā gada beigās bērns, sarunājoties ar apkārtējiem, spēj pareizi izrunāt visas dzimtās valodas skaņas, bagātinās viņa leksika un tās izmantošanas formas, mainās izteikumu morfoloģiskā uzbūve, jo arvien biežāk bērns runā sāk izmantot darbības vārdus, īpašības vārdus un apstākļa vārdus. Bērni iemācās piemeklēt vārdus ar pretējām nozīmēm (antonīmus) un līdzīgām nozīmēm (sinonīmus). Arvien plašāk bērni izmanto personas vietniekvārdus, prievārdus; parādās vispārinošie lietvārdi (trauki, apģērbs, mēbeles, augļi, dārzeni utt.), taču tos bērni izmanto reti. Straujās valodas attīstības rezultātā bērnu runā parādās ne tikai vienkārši paplašināti, bet arī salikti teikumi, rodas iekšēja nepieciešamība izskaidrot citiem, ko viņš redz un zina. Valoda pati par sevi bērnam kļūst par analīzes priekšmetu. Viņš tiecas to saprast, runāt par to, aktīvi uzdot jautājumus par valodu (vārdu nozīmēm) pieaugušajiem. Strauji pieaug interese par vārdu skanisko noformējumu. Ieklausoties pieaugušā runā, bērns nereti pats cenšas noteikt līdzību vārdu skanējumā, nereti pats izdomājot vārdu pārus ar atskaņām (kasa – lasa, Anna – vanna u.tml.). Šajā vecumā bērniem patīk valodu ritmizēt, sacerēt nelielas divrindes vai četrindes. Šāda interese par valodas ritmu veicina arī bērna uzmanības attīstību pret runas skanisko aspektu, kā arī attīsta runas dzirdi. Tieši tādēļ šis vecums ir ļoti svarīgs, lai uzsāktu valodas elementu apguvi (Коноваленко, Коноваленко 2003; Акушанова 2002; Милтиņa 2005; Krūmiņa, Tiltiņa-Kapele 2008; Мухина 1975).

Daudzi bērni saskaņā ar Latvijā spēkā esošo likum-

došanu šajā vecumā uzsāk sagatavošanos skolai – sāk apmeklēt sagatavošanas grupas skolā vai pirmsskolas izglītības iestādē.

Tā kā piecu gadu vecumā bērni izzina pasauli atdario, viņi ir ļoti zinātkāri, izrāda aktīvu interesi par apkārtējo runu, var atkārtot, iegaumēt dzirdēto teikumu, kas sastāv no pieciem sešiem vārdiem, sāk izmantot arī tēlainos izteiksmes līdzekļus („mati kā no zelta”, „deguns kā gurķītis” u.tml.), spēj saprast jaunā vārda nozīmi, kas izriet no konteksta vai konkrētās izteiktās frāzes, daudz jautā. Skolotājam savukārt jāņem vērā, ka tikai no viņa apzināti plānotajiem pasākumiem valodas un runas attīstība kļūs daudzveidīgāka, bagātīgāka satura un formas ziņā. Ja tas netiks ievērots, var notikt pretējais – bērns var apstāties savas valodas un runas attīstībā (Мухина 1975).

Mērķtiecīgi turpinot valodas un runas attīstību, bērniem sešos gados jau ir labas paškontroles spējas. Bērns sāk kritiski izturēties pret savu izrunu, apzinās esošos runas defektus, dažreiz pat atsakās atbildēt, ja būs jāizmanto vārds, kuru bērns nespēj izrunāt. Attīstoties spriestspējai, loģiskajai domāšanai, turpina veidoties saistītā runa, bērni aktīvi piedalās sarunā, samērā pilnīgi un precīzi atbild uz jautājumiem, var paši formulēt jautājumus, papildināt vai labot citu atbildes, iestarpināt savas replikas. Šajā vecumā bērnam ļoti svarīgs ir paraugs, kā stāstījumā atspoguļot savu emocionālo stāvokli, attieksmi pret aprakstāmo priekšmetu vai parādību (Алексеева, Яшина 1997; Сохина 1984).

Tieši sešu gadu vecums ir laiks, kad bērni ir gatavi iesaistīties mācību procesā, jo pakāpeniski galvenais darbības veids – rotaļa – tiek aizvietots ar nākamo galveno darbības veidu – mācībām. Tas ir saistīts ar sešus un septiņus gadus vecu bērnu kognitīvās attīstības īpatnībām. Bērns mācās veidot uztveramo lietu kopsakarības – pazīt lietas un situācijas pēc to būtiskajām pazīmēm. Jo vecāks bērns, jo labāk viņš spēj izdalīt uztveramā priekšmeta informatīvās pazīmes un abstrahēt tās no nebūtiskajām. Redzes uztvere šajā periodā jāattīsta īpaši (pilnveidojot krāsu uztveri, priekšmetu formu uztveri, telpu uztveri). Telpu uztverē liela loma ir sensoriem priekšstatiem – tā ir iespēja aptaustīt un redzēt – tikai pēc tam vārdiskajam apzīmējumam (te, tuvu, tālu), lieluma un virziena izpratnei (stāvus, guļus), telpisko attiecību izpratnei (pa labi, pa kreisi). Līdztekus telpas uztverei attīstāma arī laika uztvere, parādību ilguma, ātruma, kā arī secības atspoguļojums. Šajā periodā liela nozīme ir ilustrāciju, attēlu aplūkošanai un sarunai par

tām, uzdevumiem, kas veicina iztēli, rosina fantazēšanu. Svarīgi, lai bērna darbību pavada arī emocionāls pārdzīvojums (Акушанова 2002; Lieģeniece 1999; Prindule 1994). Bērni pakāpeniski mācāmi kontrolēt uzmanību un koncentrēšanās spējas, pievēršot uzmanību ne tikai priekšmeta ārējam veidolam, bet arī atsevišķām detaļām. Šī iemesla dēļ šajā vecumā svarīgi tādi uzdevumi, kas saistās ar uzmanīgu vērošanu, kopīgā un atšķirīgā meklēšanu (Мухина 1975).

Šajā vecumā bērniem patīk daudz runāt, viņi skaidri formulē domu, teksta izklāstā ievēro loģisku secību: vispirms ir ievads, notikuma izklāsts, kam seko atrisinājums (iepriekšējos vecumos šie posmi nereti tiek jaukti). Arvien lielāku interesi bērni izrāda par vārda skanisko pusi – viņiem patīk sacerēt pantiņus ar atskaņām, spēlēties ar vārdiem, aktīvi nodarboties ar vārddarināšanu. Runā no vienkāršiem nepaplašinātiem un paplašinātiem teikumiem bērni pakāpeniski pāriet uz sarežģītākām gramatiskajām struktūrām, arvien vairāk izmanto saliktus pakārtotus teikumus, kas atspoguļo cēloņsakarības (Markus 2003).

Tā kā, sagatavojoties skolai, parādās jauni darbības veidi, ir kļuvusi sarežģītāka saziņa ar pieaugušajiem un vienaudžiem, paplašinās dzīves sakaru un attiecību loks, kurā iekļauts bērns. Tas noved pie intensīvas dažādu runas formu (kontekstuālās un paskaidrojošās) un funkciju (vispārinošās, komunikatīvās, plānojošās, regulējošās un zīmju) attīstības. Bērns apgūst arī rakstu runu, sāk apzināties valodas uzbūvi, kam ir ļoti svarīga nozīme

turpmākai runas gramatiskās uzbūves apguvei (Мухина 1975; Селивѣрстов 2003).

Ja vien bērna runas attīstība norisinās bez aiztures, viņš līdz skolai ir pilnībā apguvis dzimtās valodas fonētiku (spēj izrunāt un saklausīt visas dzimtās valodas skaņas). Bērnā ir izveidojies priekšstats par runas gramatiskajiem un sintaktiskajiem aspektiem – viņš prot pareizi saskaņot vārdus dzimtē, skaitli, locījumā. Ir pamatzināšanas vārddarināšanā (jaunu vārdu veidošana ar priedēkļu un izskaņu palīdzību, saliktnu veidošana), ir pietiekami attīstīta runas elpošana. Bērns prot regulēt runas tembru un tempu, izmantot atšķirīgas intonācijas atkarībā no teikuma ievirzes (stāstījuma, jautājuma, izsaukuma teikums). Ikdienas saziņā bērns plaši izmanto vienkāršus paplašinātus un saliktus teikumus. Šie priekšnoteikumi ļauj bērnam runu izmantot arvien daudzveidīgākās situācijās, arī, lai pastāstītu (vai atstāstītu) kādu notikumu, pasaku u.tml. Stāstījumos bērns spējīgs ievērot izklāsta loģiku, turklāt, ja iepriekšējos periodos, lai ievērotu noteiktu stāstījuma secību, bērnam bija svarīgs paraugs (precīza pasakas satura atstāstīšana, stāstījuma veidošana pēc piedāvātas shēmas, atbildot uz jautājumiem, pēc pieaugušā runas parauga u.tml.), tad septiņos gados bērns jau ir spējīgs veidot radošus stāstījumus bez parauga, piemēram, sacerēt pasakas, radīt sižetisku stāstījumu pēc attēla (Markus 2003; Селивѣрстов 2003). Jo sarežģītākas domāšanas operācijas bērnam ir pieejamas, jo pilnīgāka un precīzāka kļūst viņa valoda un runa.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Es gribu iet skolā.* (2003). *Rokasgrāmata skolotājiem. Rakstu krājums.* Atbildīgā par izdevumu R.Каņепēja. Rīga: SIA "Puse Plus".
2. Hoff-Ginsberg, E. (1986). *Function and Structure in Maternal Speech. Their Relation to the Child's Development of Syntax.* Behavioral Science Division. Wisconsin-Parkside: The University of Wisconsin-Parkside.
3. Krūmiņa, D., Tiltiņa- Kapele, I. (2008). *Runas izpausmju rādītāju kvalitatīvās atšķirības 4 un 6 gadus veciem bērniem.* Rīga: RPIVA.
4. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā.* Rīga: RaKa.
5. Markus, D. (2003). *Bērna valoda: no pirmā klieziena līdz pasakai.* Rīga: Rasa ABC.
6. Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi.* Rīga: Raka.
7. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība.* Rīga: Pētergailis.
8. *Psiholoģijas vārdnīca.* (1999). G. Breslava redakcijā. Rīga: SIA „Mācību grāmata”.
9. Prindule, L. (1994). *Bērnu psihiskās attīstības vecumposmu psiholoģija.* Liepāja: LPA.
10. Rūķe-Draviņa, V. (1992). *No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem.* Rīga: Zvaigzne.
11. Алексеева, М. М., Яшина, В. И. (1997). *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников.* Москва : Академия.
12. Акушанова, А. (2002). *Речь и речевое общение.* Москва: Мозаика.

13. **Выготский, Л. С.** (1982). *Мышление и речь*. Собр. соч. в 6-ти томах, т. 2. Москва: Педагогика.
14. **Галанова, А.** (2002). *Психическое и физическое развитие ребенка от 1 года до 3 лет*. Москва: Аркти.
15. **Зимняя, И.А.** (1989). *Психология обучения неродному языку*. Москва: Русский язык.
16. **Коноваленко, В. В., Коноваленко, С. В.** (2003). *Формирование связной речи и развитие*
17. **Лалаева, Р. И.** (1988). *Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников*. Ленинград.
18. **Мухина, В.С.** (1975). *Психология дошкольника*. Москва: Просвещение.
19. **Ньюкомб, Н.** (2002). *Развитие личности ребенка*. Санкт-Петербург: Питер.
20. **Селивёрстов, В. И.** (2003). *Речевые игры с детьми*. Москва: Владос.
21. **Сохина, Ф. А.** (1984.) *Развитие речи детей дошкольного возраста*. Москва : Просвещение.
22. **Эриксон, Э.** (2000). *Детство и общество*. Перевод с английского и научная редакция А.А. Алексеева. Санкт-Петербург: Летний сад.



Interaktīvā lasīšana kā valodas apguves sekmētāja pirmsskolas vecumā



Inese FREIBERGA,

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas lektore,
Liepājas Universitātes doktorante.

Jau daudz gadu esmu saistīta ar pirmsskolas pedagoģiju.
Visvairāk esmu pētījusi literatūras izmantošanas daudzveidīgās
iespējas pirmsskolas vecuma bērna personības attīstībai.

Personības intelektuālā, emocionālā, sociālā attīstība, kultūras vērtību apguve un radīšana nav iedomājama bez valodas. Ar un caur valodu bērns uztver, izprot, sakārto un rada pasauli. H.G. Gadamers atzīmē, ka „valoda ir vidus, kurā Es un pasaule saplūst”, valodā tiek priekšstatīta pasaule (Gadamers 1999, 441, 419). Valoda un runa veido sarežģītu dialektisku vienību, ir „ābola divas pusītes” (Vulāne 2011, 434), tāpēc valodas apguve pirmsskolas vecumā skatāma ciešā saiknē ar bērna runas attīstību. Nozīmīgi runas attīstības uzdevumi pirmsskolas vecumā ir vārdu krājuma paplašināšana un aktivizēšana, gramatiski pareizas runas veidošanās, stāstītprasmes, skaņu izrunas kultūras apguve un sagatavošanās lasītprasmes apguvei (Kaņepēja 2003). Mācību programma sešgadīgiem bērniem paredz apgūt prasmes izteikt viedokli un argumentēt to, iesaistīties dialogā, stāstīt par sev nozīmīgiem notikumiem, parādībām un lietām, atveidot runā dažādus personāžus, to emocionālos stāvokļus un apgūt runas kultūru (*Integrētā mācību programma sešgadīgiem bērniem*, 2010). Ne mazāk aktuāla ir vērtīborientēta pieeja dzimtās

valodas apguvei, kas sekmē priekšstatu veidošanos par dzimtās valodas bagātību, skaistumu un skanīgumu, raisa bērnos prieku un interesi un vēlmi to apgūt.

Valodu cilvēks neapgūst izolēti, bet ciešā saistībā ar apkārtējās pasaules norisēm, kurās ir iesaistīts, tāpēc pašsaprotami, ka pirmsskolas vecumā valodas apguves uzdevumi būtu jāintegrē ar citiem izglītības satura uzdevumiem, veidojot valodas apguves procesu kā jēgpilnu veselumu. Apgūstot izglītības saturu integrēti, bērns darbojas brīvi, viena darbība dabiski pāraug citā un viss mācīšanās process atklājas bērnam kā jēgpilns, saistošs un motivēts. Jau J. A. Komenskis uzsvēris, ka „viss, kam ir kopsakars, jāmāca kopsakarā” (Komenskis 1992, 98), savukārt J. H. Pestalocijs uzskata, ka tieši runas attīstība, vārdu krājuma bagātināšana saistāma ar citos mācību priekšmetos apgūstamo (Pestalocijs 1996, 15). J. Broka runā par saskaņojumu starp mācību priekšmetiem un apkārtnes mācības un ticības mācības saturu iesaka izmantot latviešu valodas stundās valodas izkopšanai (Broka 1930, 5). Z. Anspoka kā nozīmīgu līdzekli integrēta latviešu valodas mācību satura izveidē un īstenošanā sākumskolā min arī folkloru, latviešu oriģinālliteratūru, tulkoto literatūru (Anspoka 2008). Arī A. Vulāne uzskata, ka augstvērtīgi daiļdarbi un folklorā, īpaši tautasdziesmas, ir iekļaujamas mācību saturā, kas īsteno vērtīborientētu pieeju dzimtās valodas apguvei, jo šādā saturā iekļaujams tāds materiāls, kurā izpaustos runas kvalitātes rādītāji (tīrība, skaidrība, precizitāte, bagātība) un citi normatīvie, ētiskie un estētiskie rādītāji (Vulāne 2011, 432–433).

Pedagoģiskajā domā uzkrājies bagāts teorētisko atziņu klāsts par daiļliteratūras un folkloras nozīmību indivīda personības attīstībā. Akcentēta tiek gan tās ietekme uz personības

attīstību veselumā, gan uz kādu konkrētu personības attīstības jomu, tomēr daiļliteratūras funkcijas indivīda personības attīstībā ir cieši saistītas un tikai nosacīti tās var aplūkot atsevišķi. Mākslai un daiļliteratūrai kā tās daļai tiek ierādīta nozīmīga loma **vērtībīzglītībā** (Vaitheds, Rīds, Raskins, Manro, Vigotskis, Dauge u.c.). Daiļliteratūra ieved bērnu kultūras vērtību pasaulē, ļauj kontaktēties ar augstāko ideālu pasauli un sekmē garīgi bagātas personības veidošanos (Svenne 1930; Students 1988; Štāls 1929; Amonašvili 1988; Копоткова 2001).

Literārā darba teksta saprašana rosina indivīdu veidot jaunas attieksmju perspektīvas pret savu esamību, sabiedrību, vēsturi un savas domāšanas un darbības iespējām (Puķep 2002, 23–25). Mākslinieciskajam vārdam, kas pateikts atbilstošā brīdī, ir liels spēks. Tas izraisa bērnam emocijas, vēl spīgtāk izgaismo uztveramo parādību vai objektu, tā īpašības un nozīmību, rosina paskatīties uz pasauli pārstieguma un atklājuma pilnām acīm. Tas ir mākslas, arī vārda mākslas galvenais uzdevums – atklāt, ka pasauli iespējams uztvert dažādi, sekmēt estētisko attieksmju veidošanos, vērtīborientāciju. Vārdi nevis attēlo esošo, bet gan izsaka attieksmi pret būtmes veselumu un ļauj tai iegūt valodu, dod jaunu skatījumu jaunai pasaulei (Gadamer 1999, 436).

Daudzu autoru darbos izskan domas par daiļliteratūru kā līdzekli bērna **sociālajā un emocionālajā attīstībā**, iepazīstot sociāli nozīmīgas normas, dažādus uzvedības modeļus un problēmu risināšanas variantus (Biskin & Hoskisson 1977; Egan 1979; Selman 1980; Doyle & Bramwell 2006; Смирнова, Медведева 2004). Pozitīvu sociālo rīcību (altruismu, palīdzību citam, prasmi dalīties, rūpes un līdzjūtību) veicina empātijas attīstība, savukārt to sekmē iespēja izdzīvot dažādas lomas, kas ļauj iejusties cita vietā, izprast viņa jūtas un emocijas, līdzpārdzīvot tām (Selman 1980; Ianotti 1985; Harris 1992).

Priekšā lasīšana pirmsskolas vecumā un kopīgas sarunas par izlasīto ir ne tikai nozīmīgas literārā darba satura apjēgšanā un runas attīstībā, bet apmierina vajadzību pēc pieaugušā kā sadarbības partnera. Nozīmīga loma literatūrai tiek piedēvēta arī indivīda **intelektuālajā attīstībā**. Pasauls izzināšana nenotiek tikai nepastarpinātos uztvērumos, sajūtās un izjūtās. Valodā nepastarpināti uztvertais tiek konceptualizēts, „pacelts” virs jutekliskā. Lai saprastu literārā darba tekstu jeb to dekodētu, nepieciešama aktīva lasītāja prāta darbība. Ne visi uztvērumi, pieredzējumi, ko indivīds gūst ikdienā, tiek apzināti un vispārināti. Kā atzīmē fenomenologs M.Mamardašvili, tie nav izniruši „uz analītiskās

virsmas” (Mamardašvili 1994, 75). H.G.Gadamer norāda, ka cilvēka intelektam ir raksturīgs nepilnīgums, tas „nav pilnīgi klātbūtnīgs tajā, ko zina” (Gadamer 1999, 397), tāpēc, kad literārā darbā atspoguļotais sasaucas ar līdz galam neapzinātiem uztvērumiem jeb atgriežas pie lasītāja „poētiskā vārdā” (turpat, 437), rodas iespēja apjēgt pieredzēto, sastapto, izjusto. Metaforas sekmē attēlotā apjēgšanu veselumā, palīdz izprast jaunu domu pazīstamā un saprotamā izteiksmē (Roiss & Pauel 1983; Лотман 2010; Nile 2010). Daiļliteratūras teksti ietvert arī plašu informāciju par apkārtnējo pasauli, ko nespēj dot reālā pieredze, jo to ierobežo laiks un telpa. Mākslai tiek piedēvēta arī **baudas jeb kompensatorā funkcija**, kas saistīta ar mākslas spēju sniegt katarsi, jo mākslā cilvēks izdzīvo tādu savas psihi pusī, kura nerod savu izpausmi ikdienas dzīvē.

Atgriežoties pie runas attīstības uzdevumiem un to īstenošanu pirmsskolas vecumā, iespējams izdalīt vairākus uzdevumus, kuru realizēšanā nozīmīgs līdzeklis ir daiļliteratūra un folklorā. Priekšā lasīšana pirmsskolas vecumā sekmē:

- dzirdes uzmanības attīstību;
- klausīšanās prasmes;
- vārdu krājuma paplašināšanos un aktivizēšanos;
- gramatisko formu apguvi;
- intereses raisīšanos par literatūru kā nozīmīgu motivāciju lasīšanas prasmju apguvei.

Savukārt uztvertā interaktīvā refleksija pārrunās un diskusijās par dzirdēto veicina:

- prasmi izteikt runā savu viedokli, argumentēt to;
- jautāt un veidot atbildes uz jautājumiem;
- stāstītprasmi, stāstot par literāro darbu.

Dzejoļu, tautasdziesmu, skaitāmpantu runāšana, to iekļaušana rotaļās attīsta:

- artikulācijas aparātu;
- skaņu saklausīšanu un izrunu;
- elpošanas regulēšanu runas laikā;
- dikciju;
- izteiksmīgo runu.

Viena no pieejām, kas vērsta uz pirmsskolas vecuma bērna kognitīvo, valodas un sociāli emocionālo spēju attīstību, ir *interaktīvās lasīšanas jeb aktīvās lasīšanas pieeja* (Malcuit & Pomerleau & Seguin 2007). Tā pazīstama arī kā *dialoga sarunas jeb dialogiskā lasīšana* (dialogic reading) (Chrain-Thorenson & Dale 1999; Wasik & Bond 2001; Doyle & Bramwell 2006). Interaktīvās lasīšanas galvenās nostādnes ir:



- katrs bērns attīstās un mācās savā īpašā tempā;
- bērnu vajadzību respektēšana;
- dažādu darbību un paņēmieni integrēšana strukturētās interaktīvās lasīšanas aktivitātēs, kuras lietderīgi iekļaut bērna ikdienas darbībās (*Malcuit & Pomerleau & Seguin 2007, 7*).

Interaktīvās lasīšanas pieejā akcents nav likts tikai uz literārā darba priekšā lasīšanu. Centrā ir bērna runas aktivitāte, kas balstās uz sarunām par grāmatas ilustrācijām un tekstu. Pieaugušais uzdod jautājumus, papildina bērna teikto, mudina detalizētāk aprakstīt to, ko redz, iedrošina stāstīt par dzirdēto, uzslavē bērnu. Interaktīvo lasīšanu īsteno nelielā bērnu grupā, un tā nodrošina:

- visu dalībnieku aktīvāku iesaistīšanos;
- jēgpilnu attiecību veidošanu starp dalībniekiem;
- augstu runas aktivitāti;
- bērnam iespēju uzdot jautājumus un saņemt atbildes, tādējādi pašam iesaistīties un regulēt mācīšanās procesu;
- pieaugušā personisku saskarsmi ar katru bērnu, izzināt katra bērna personisko jēgu, iesaistīt katra bērna pieredzi, tādējādi sekmējot viņa nozīmību pašā un grupas vienaudžu acīs;
- lasītā vai stāstītā apjēgšanu augstākā līmenī (*Doyle & Bramwell 2006; Malcuit & Pomerleau & Seguin 2007*).

Kā norāda autori, interaktīvo lasīšanas pieeju iespējams īstenot jau no pirmajiem dzīves mēnešiem, respektējot bērna attīstību, viņa spējas un intereses (*Malcuit & Pomerleau & Seguin 2007, 13–14*). Agri gūti iespaidi un sajūtu pieredze veicina aktīvu galvas smadzeņu šūnu darbību – veidojas jauni sakaru ceļi starp smadzeņu šūnām un nostiprinās jau iepriekš izveidotie. Jo agrāk bērnam būs iespēja iepazīties ar dažādu materiālu, kas sekmē viņa runas attīstību, jo ātrāk un vieglāk veidosies sakaru ceļi galvas smadzenēs. Tas attiecināms arī uz intereses raisīšanu par grāmatu. Aktuāls ir jautājums – vai agra interese par grāmatām un priekšā lasīšanu veicina arī ātrāku lasīšanas prasmi apguvi? Aplūkojot grāmatas ilustrācijas un klausoties pieaugušā lasījumu vai stāstījumu, sekmīgi attīstās prasmes, kas nozīmīgas lasītprasmes apguvei. Bērnam ir bagātāks vārdu krājums (sevišķi pasīvais) nekā viņa vienaudžiem, kas maz tiek iesaistīti interaktīvā lasīšanā, labāka īslaicīgā atmiņa, sekmīgāk attīstās dzirdes uzmanība, ātrāk tiek pievērsta uzmanība rakstītajam tekstam – rindiņām, vārdiem, burtiem un bērns ātrāk atpazīst arī konkrētus vārdus un burtus. Līdztekus tam tiek rosināta interese par literatūru, kas ir nozīmīga motivācija lasītprasmes apguvei.

Amerikāņu zinātnieces L. Akredolo un S. Gudvina (*Акредоло, Гудвин 2004*) pievērsušas uzmanību žestu nozīmei komunikācijas procesā ar bērnu, pirms viņš apguvis prasmes runāt. Žestus viņas nosauc par *bērna zīmēm*, kas dod bērnam iespēju izteikties, tikt saprastam un kļūt par sarunu iniciatoru. Ilgu pētījumu rezultātā autore nonākusies pie atziņas, ka apgūtās zīmes nebūt neveicina tā saukto „valodas slinkumu” un bērni neuzkavējas zīmju pasaulē ilgāk, nekā tas būtu vajadzīgs. Gluži pretēji, komunikācija ar zīmju un skaņu palīdzību attīsta jutīgumu pret valodu un veicina ātrāku tās apguvi. Bērns uzmanīgi ieklausās valodā, apjēdz, ka lietām ir nosaukumi, un pauž zīmēs un skaņās apjēgto daudz aktīvāk un detalizētāk nekā bērns, kurš nav apguvis noteiktas zīmes un aizstājējvārdus (tie ir katram bērnam, bet atšķiras to daudzums) (*Акредоло, Гудвин 2004, 136–163*).

Mazajai Annai ir gads un divi mēneši, un viņai ļoti patīk „lasīt” grāmatas. Nopietni un ar zināmām pūlēm viņa pati cenšas pāršķirt grāmatas lapas. Izmantodama skaņas, zilbes, mīmiku un žestus, viņa „lasa” to, ko redz ilustrācijās. Vienā lapā redzamais āzītis tiek apzīmēts ar skaļu „ā”, tad lapa tiek pāršķirta un seko izteiksmīgs „kaka” (kaķis). Sauli meitene apzīmē ar žestu un skaņu – strauji paceļ augšā roku un saka „ušš”. Nākamajā lapā redzama puķe, un Anna izteiksmīgi demonstrē, kā viņa pasmaržo puķi – ieelpo caur sarauktu deguntiņu un pēc tam apmierināta nogroza galviņu, tā rādot, cik puķe jauki smaržo. Skaņu, žestu un mīmikas izvēle nav haotiska, katrs objekts ilustrācijās vienmēr tiek apzīmēts ar vienu un to pašu skaņu, zilbi, aizstājējvārdu, žestu vai mīmiku. Skatot grāmatu kopā ar pieaugušo, vispirms ar zīmju palīdzību par redzēto stāsta viņa pati, tad ar lielu interese seko pieaugušā stāstam un cenšas tajā iesaistīties. Viena no mīļākajām grāmatām ir V.Sutejeva bilžu grāmata „Kuģītis”. Ar grāmatu rociņās un skaļi saukdama „kā, kā”, kas nozīmē vārdi, viņa neatlaidīgi uzrunā gan vecākus, gan lielos brāļus, līdz atrod kādu, kas kopā ar viņu skatīs grāmatu.

Apgūstot gan verbālo, gan neverbālo izteikšanās veidu, bērnam ir iespēja agri paust uztverto un to, kas viņam aktuāls. Lai sekmētu valodas apguvi, intereses raisīšanos par lasīšanu un arī lasītprasmes apguvi, tiek ieteikti dažādi paņēmieni darbā ar grāmatu jau agrajā bērnībā (no 0 līdz 3 gadiem):

1. Uzsākt iepazīšanos ar grāmatu jau pirmajā dzīves gadā.
2. Veidot īsu, bet izteiksmīgu stāstījumu par ilustrācijās redzamo, atdarināt skaņas, skaidri un uzsvērti izrunāt

objektu nosaukumus, iesaistot mīmiku, žestus. Mīmkas un žestu iesaistišana īpaši aktuāla tad, ja nosaukumi ir pārāk sarežģīti izrunai.

3. Uzdod vienkāršus jautājumus un izrādīt prieku par bērna atbildēm, ja bērns neatbild, atbildēt viņa vietā.
4. Maksimāli atbalstīt bērna vēlmi skatīties grāmatas un ļaut viņam šajā procesā „izteikties” pirmajam.
5. Stāstot var vilkt līdzi ar pirkstu pa teksta rindiņām, pakāpeniski sekmējot priekšstata veidošanos par to, kas ir teksts. Var izvēlēties kādu vārdu un, to izrunājot, norādīt uz to, tādējādi veidojot priekšstatu arī par vārda izskatu.
6. Grāmatas skatīšanu vai lasīšanu ieteicams padarīt par rituālu un to īstenot tā, lai abām pusēm tas izraisītu prieku, lai šis rituāls vienmēr tiek gaidīts ar prieku. Jābūt vērīgiem, lai pamanītu, kad šo procesu beigt, lai nenogurdinātu vai negarlaikotu bērnu. Labāk beigt īsu mirkli pirms tam, kad bērns to vēlas pats, lai nākamā reize nāktu ar prieku un aizrautību (Retter 1989; Акредоло, Гудвин 2004; Malcuit & Pomerleau & Seguin 2007).

Pirmsskolas vecumā no 3 līdz 6 gadiem *Aktīvās lasīšanas iespēju (ALI) programmas* (Malcuit & Pomerleau & Seguin 2007) Kanādā paredz jēdzienu apguvi, kas dalīti trīs daļās: vārdi nosaukšanai, vārdi aprakstīšanai un vārdi atrašanās vietu apzīmēšanai (Malcuit & Pomerleau & Seguin 2007, 116–142). Arī šajā nolūkā tiek izmantotas grāmatas ilustrācijas un tāds žanrs kā mīklas. Programmā minētas aprakstošas mīklas, kuras sacer un uzdod gan pieaugušais, gan bērni, tomēr jau vecākajā pirmsskolas vecumā ir ieteicamas arī tautas vai literārās mīklas, kurās izmantota tēlaina valoda. Lai tās atminētu, nepieciešama izpratne par vārdu pārnestām nozīmēm, kā arī sajūtu pieredze, labas novērošanas prasmes un iztēle. Pirmsskolas vecumā bērni informāciju uztver tieši un vārdu daudznozīmība viņiem vēl ir sveša, tāpēc nozīmīga ir objektu izpēte, kuras gaitā tiek noskaidrotas tā raksturīgākās īpašības, izteikti salīdzinājumi un veidota izpratne, kāpēc objekti tiek raksturoti tieši tā (Илларионова 1985). Piemēram, izpētot olu, pieaugušais savā runā var izmantot mīklās ietvertos salīdzinājumus: „Gluži kā maza mājiņa, tikai nekur nevar atrast nevienas durvis! Logu arī nav!” Vai, iepazīstot sīpolu: „Kā tāds mazs vīriņš, uzvilcis mugurā tik daudz mētelīšu. Vai, kā kož acīs, kad tos velk nost! Jūs arī jūtat?” Šādi tiek izraisītas redzes gleznas iztēle, veidota saikne starp reālo objektu un objektu, ar kuru tas tēlaini tiek salīdzināts. Ja mīklai iespējami vairāki atminējumi un bērni tos piedāvā, tad lai

tā arī būtu. Tomēr ieteicams rosināt bērnus atminējumu paskaidrot. Tas nozīmīgi arī tad, ja atminējums nav pareizs. Atminējuma paskaidrošana runas attīstības aspektā sekmē pierādījuma jeb argumentējošās runas attīstību, kas no vēstīšanas atšķiras gan ar intonāciju, gan teikumu un visa vēstījuma struktūru. Dažādie iespējamie atminējumi attīsta domāšanu un iztēli, vispārināšanas prasmes un oriģinalitāti.

Nav vēlams vienlaicīgi uzdot mīklas par dažādiem apkārtējās pasaules objektiem un parādībām. Bērni nonāk grūtā stāvoklī, jo viņi vēl nespēj elastīgi „pārkārtot” domāšanu no viena temata uz citu. Virzot domāšanu viena temata ietvaros, padziļinās arī zināšanas. Veiksmīgs atminējums dod bērnam pašpalāvību un paaugstina interesi par pašu mīklu minēšanas procesu (Илларионова 1985, 49).

Interaktīvā lasīšana akcentē arī vairākus paņēmienus, kas sekmē gan valodas apguvi, gan jēgas veidošanos par literārā darba saturu, un tie izmantojami, sākot jau ar jaunāko pirmsskolas vecumu (no 3 gadiem).

Vārdu nozīmju noskaidrošana paver dziļāku pieeju teksta jēgai (Doyle & Bramwell 2006, 555). Būtiski izprast vārda nozīmi teksta kontekstā un ārpus tā ikdienas situācijās, kas saistītas tieši ar bērnu un viņa sociāli emocionālo pasauli. Izpratne par vārdu, kas veidojas bērnam aktuālā situācijā, padziļina arī vārda izpratni teksta kontekstā un visa teksta izpratni dziļākā līmenī. Vārda nozīmes nezināšana kavē literārā darba saprašanu, maina tā atsevišķu epizožu jēgu vai vispār jēgu kopumā. Bērnu valodas pētnieki norāda, ka nepazīstamus un sarunvalodā reti dzirdētos vārdus vai vārdu morfoloģiskās formas un sintaktiskās konstrukcijas bērni aizstāj ar sev zināmiem vārdiem, formām un konstrukcijām. Bieži tas notiek, uztverot dzejoļus vai dziesmas (Круглякова 2006, 88–89). Piemēram, priekšstatu ainas par V. Plūdoņa dzejoli „Zvirbuļu rudens dziesma” M. (6 g.) veidojas citāda, nekā to domājis autors. Dzejoli ir rindas: „pilli tīrumi kviešu karašu”. M. nezina vārda „karaša” nozīmi. Zēns domā, ka „karašas” ir traktori, un interpretē uztverto – *rudeni ir pilni tīrumi ar traktoriem, kas ved kviešus*. Kāpēc karašu zēns saprot kā traktoru, viņš neprot izskaidrot. Teiktais ļauj domāt, ka bērnam ir zināmi priekšstati par rudens darbiem tīrumā, un var būt, ka nezināmo vārdu viņš tulko šo priekšstatu kontekstā. Savukārt U. (5,6 g.) nezina ne vārda „kvieši”, ne vārda „karaša” semantiku. Vārds „kvieši” tiek aizstāts ar „iešu”, bet vārda „karaša” vietā tiek saklausīta „garāža”. Rezultātā veidojas teksts: *pilli tīrumi iešu garāžu*, kas ar savu nelogoiskumu nerada nekādu

jēgu. Līdzīgus piemērus var minēt ar vārda „gaņģi” nozīmes nezināšanu K.Skalbes pasakā „Kaķīša dzirnavas”. T. (5 g.) domā, ka tie ir *visādi kārumi no riekstiem un mandelēm, un sev gribētu daudz tādus gaņģus*. I. (5,3 g.) priekšstata tos kā *rokturus, kas jāpagriež, lai dzirnavas samaltu riekstus vai mandeles*. Veidojot jēgu par tekstu, bērns izmanto viņa pieredzē esošos faktus un zināšanas par apkārtnējo pasauli, vienkāršas likumsakarības, izpratni par cēloņiem un sekām. Tāpēc epitēti, metaforas, personifikācijas nereti netiek saprastas, un tas kavē visa literārā teksta kā veseluma uztveri un jēgas veidošanos par to. Piemēram, pārrunājot L.Apšenieces dzejoli „Vakara sapņi”, atklājas, ka lielākā daļa bērnu izmantotos izteiksmes līdzekļus nav izpratuši. Taisni pretēji, bērni tos saprot tieši, un viņiem rodas neizpratne, piemēram, kā sapņos var uzbraukt debesīs un ērti šūpoties uz mēness raga. S. (4,7 g.) uzskata: „*Bērniņš jau nešūpojas, viņš guļ gultā, tā ja ... Mēness tikai šūpojas.*” Līdzīgi domā arī L. (4,9 g.) – viņa norises dzejoli skaidro racionāli: „*Man liekas, ka tas bērniņš ir aizmidzis. Mēness spīd, bet varavīksne neguļ pa nakti, viņa gaida ritu. Tad atkal var rotāties. Tumsā jau viņu neredz.*” Spriežot par sapņiem, bērni izprot, ko nozīmē „saldi sapņi”, taču, vai sapņi ir arī viegli, atbildes ir dažādas, tomēr tās rāda, ka bērni atkal meklē racionālu skaidrojumu. Piemēram, A. (5 g.): „*Sapņi ir viegli, jo tie šūpojas pa gaisu.*” R. (4,7 g.) atbild atklāti: „*Nezinu gan, es guļu.*” B. G. Doila un V. Bramvela pievērš uzmanību vārdiem, kas nosauc emocionālas izjūtas, un iesaka veidot sarunu par šiem emocionālajiem stāvokļiem, lai aktualizētu bērnu pieredzi, raisītu asociācijas, meklētu citus vārdus to apzīmēšanai, tad atgriezties atpakaļ pie tekstā lietotā vārda, lai akcentētu tā nozīmes saikni ar atspoguļoto situāciju tekstā. Viss minētais ne tikai paplašina vārdu krājumu, bet veido emociju identifikācijas prasmi, atklāj teksta sarežģīto sociālo dinamiku un veido bērna sociāli emocionālo pieredzi kopumā, jo sasaista lasījumu ar sociālo saskarsmi ar vienaudžiem un pieaugušo (Doyle & Bramwell 2006, 555–558).

Raksturīga pirmsskolas vecumā ir literārā darba idejas vai morāles pārprašana, neuztveršana. Bērns vienmēr uztver to, kas nozīmīgs viņam, kas piesaista viņa uzmanību un interesi un teksta saturu saprot savas personiskās jēgas kontekstā, kas nereti var būt pretrunā ar literārā darba ideju vai sasauca ar to tikai daļēji. Īpaši raksturīgi tas ir literārajos darbos, kas atspoguļo morāles normas un tādas kategorijas kā labais un ļaunais. Jau Ī.Vigotskis vērta uzmanību uz to, ka mākslinieciskais teksts var kavēt apgūt morāles normas. Tieši pretēji, tas nereti pamudina bērnu

idealizēt to, kas ir pretrunā tām. Iemeslu viņš redz bērnam raksturīgā estētiskā pārdzīvojuma dabā, kam, viņaprāt, nav nepastarpinātas saiknes ar morāli. Bērns var izjust simpātijas pret tēliem, kuri ir attapīgi, droši, veikli, jautri, spēcīgi un vareni, taču ne vienmēr tie ir pozitīvie tēli, raugoties no morāles viedokļa (Выготский 1999, 227–228). Tā, piemēram, J. (4,3 g.) domā, ka kukulītis nav labs, jo aizmuka no vecmāmiņas un tieši tāpēc lapsa to apēda, jo viņš ir nelabs. B. (4,9 g.) nevar saprast, kā muļķītis var kļūt par ķēniņu, ja viņš ir muļķis, jo ķēniņam ir jābūt ļoti gudram. Reālā pieredze un vērotais sociālajā vidē vecākajā pirmsskolas vecumā nereti rosina bērnu paraudzīties no cita rakursa uz personāžu rīcību un izjūtām, nekā to paredz literārā darba ideja. Piemēram, pārrunājot K.Skalbes pasaku „Kaķīša dzirnavas”, K. (6,7 g.) uzskata, ka melnais runcis droši vien varētu būt „*kaut kas līdzīgs kā no bankas*” un kaķītim vajadzēja zināt, ja neatdos naudu, tad izliks no mājām. T. (6,9 g.) brīnās, kāpēc kaķītis nepadamāja, ka nevar visu naudu tērēt, kaut ko vienmēr vajag sakrāt krājkasītē, nevis visu iztērēt. Viss iepriekš minētais aktualizē tādu interaktīvās lasīšanas paņēmieni kā *jautājumu uzdošanu teksta lasīšanas laikā*, lai aktivizētu bērnu domāšanu un pilnveidotu dialogiskās runas prasmes, prasmi argumentēt savu viedokli. Uzdotot jautājumus, kas saista bērna pieredzi ar teksta personāžu pieredzi, tiek iegūta dziļāka teksta izpratne. Nozīmīgs ir jautājumu formulējuma veids. Stratēģiski nozīmīgi ir jautājumi, kas rosina dialoga veidošanos un liek iedziļināties teksta jēgā. Jautājumi, kas nestimulē bērna atbildes, ne tikai neatklāj teksta būtību, bet var izraisīt vienaldzību par literārā darba iepazīšanas norisi. Abpusēja jautājumu uzdošana nodrošina atgriezenisko saikni – bērns saņem impulsu domāt vai iepazīst citu pieredzi, bet pedagogam rodas iespēja patiesāk izprast bērna izpratnes līmeni saistībā ar tekstu un reaģēt uz to ar savu tālāko taktiku. Pedagoģa reakcija uz bērna atbildēm var mudināt domāt, izteikties. Pirmsskolas vecumā būtiska ir arī ilustratīvā materiāla izmantošana, jo tas sekmē domāšanas procesu, rosina emocijas un palīdz saturu apjēgt (Retter 1989; Doyle & Bramwell 2006).

Literārā darba atkārtota lasīšana noteiktā laika posmā padziļina tā izpratni un veicina bērna runas aktivitāti kopumā. Pētījumi atklāj, ka bērni, kas vairākkārtēji piedalījās viena un tā paša teksta lasīšanā, uzdod vairāk jautājumu, vairāk iesaistās dialogā un teksta interpretācijās nekā tie, kas tekstu klausās pirmo reizi (Pappas 1991). Bērni, kas tekstu klausās pirmo reizi, koncentrējas uz teksta noskaidrošanu,

bet tie, kas klausās atkārtoti, koncentrējas uz secinājumiem un tālāko reālo vai iespējamo norišu prognozēšanu, izsaka vairāk komentāru (Phillips & McNaughton 1990).

Literāro personāžu darbības, rīcības un uzvedības motivācijas meklēšana saistāma ar bērna pieredzi, viņiem aktuāliem notikumiem, pārdzīvojumiem. Pārdzīvotā un nozīmīgā aktualizēšana, atsauksana atmiņā stimulē bērnu iesaistīties sarunā un sekmē runas attīstību.

Psiholoģiski droša, uzticības pilna atmosfēra, cieņa pret bērnu viedokli sekmē motivāciju kopīgai lasīšanai, vēlmi aktīvi tajā iesaistīties, prieku un aizrautību, kas kopumā ne tikai nodrošina teksta jēgas dziļāku izpratni, bet sekmē arī runas aktivitāti, bērna personības attīstību. Atmosfēra interaktīvās lasīšanas laikā atkarīga no pedagoga attieksmes pret notiekošo un emocionālās saiknes ar bērniem (Retter 1989; Акредоло, Гудвин 2004; Doyle & Bramwell 2006; Malcuit & Pomerleau & Seguin 2007).

Nozīmīga ir interaktīvā lasīšanā gūtās pieredzes sakārtošana un apjēgšana. B.G.Doyle un V.Bramwela šajā nolūkā iesaka katra teksta pēdējā lasīšanas reizē akcentēt galvenos notikumus vai stāsta pagrieziena punktus, piedāvājot tos sakārtot loģiskā secībā refleksijas laikā. Šajā nolūkā izmantojamas ilustrācijas, kas attēlo sižeta galvenos notikumus (Doyle & Bramwell 2006, 561). Ilustrācijas, kuras bērns sakārto atbilstoši sižeta risinājumam, var salīdzināt ar plāna punktiem, pēc kuriem viņš veido literārā darba atstāstu, bet

literārā darba atstāstīšana sekmē stāstītprasmes attīstību, gramatisko formu, teikumu struktūras atdarināšanu runā un runas izteiksmīgumu.

Gūtās pieredzes saistīšana ar bērnu tālāko darbību ārpus teksta lasīšanas rosina uzzināto reflektēt un apjēgt reālās dzīves situācijās, aktivizē vārdu krājumu (Doyle & Bramwell 2006, 561). Pirmsskolas vecumā efektīvi refleksijas veidi ir dažādas mākslinieciskas un konstruktīvas darbības. Zīmējot, veidojot, aplicējot vai konstruējot literārā darbā atspoguļoto, bērni labprāt stāsta par savu ieceri, dalās iespaidos par dzirdēto un redzēto ilustrācijās. Ja arī pieaugušais iesaistās bērnu aktivitātēs, zīmē vai darina kopā ar bērniem, stāsta par savu ieceri, uzdod jautājumus vai atbild uz bērnu jautājumiem, viņš var veicināt bērnu runas aktivitāti, sekmēt jauno vārdu aktivizēšanos bērnu runā un stāstītprasmes pilnveidi.

Z.Anspoka norāda, ka integrēts mācību saturs rada apstākļus valodas dabiskai apguvei, jo skolēns tiek „iegremdēts” valodā kā veselumā, apgūst valodu konkrētā kontekstā, viņam ir iespēja lietot valodu daudzveidīgās situācijās un viņš uzņemas atbildību par to, ko viņš mācās (Anspoka 2008, 109). Teikto var attiecināt arī uz pirmsskolas vecumu – īstenojot interaktīvo lasīšanu, vienlaicīgi ar valodas apguvi tiek sekmēta arī bērna pašīstenošanās vajadzība, vajadzība pēc komunikācijas ar vienaudžiem un pieaugušo, bērna personības attīstība veselumā (prāts, jūtas, griba).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Amonašvili, Š.** (1988). *Kā klājas, bērni? Palīgīdzeklis skolotājiem*. Rīga: Zvaigzne.
2. **Anspoka, Z.** (2008). *Latviešu valodas didaktika 1.–4. klasei. Monogrāfija*. Rīga: RaKa.
3. **Biskin, D., Hoskisson, K.** (1974). *Moral Development through Children's Literature*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blackburg.
4. **Doyle, B.G. & Bramwell, W.** (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, Volume 59, No 6, pp. 554–564.
5. **Egan, K.** (1979). *Educational development*. Oxford University Press, New York.
6. **Gadamer, H.G.** (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava.
7. **Harris, P.L.** (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7, pp. 120–144.
8. **Iannotti, R. J.** (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21, pp. 46–55.
9. *Integrētā mācību programma sešgadīgiem bērniem*. http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/dokumenti/sesgad_progr_lat.pdf [sk. 9.06.2011.]
10. **Kaņepēja, R.** (2003). *Iepazīstināšana ar apkārtni. Literatūra. Runas attīstīšana. Rakstīt un lasītmācīšana*. Es gribu iet skolā. Rokasgrāmata skolotājiem. Rīga: SIA „Puse Plus”.
11. **Komenskis, J. A.** (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.



12. **Malcuit, G., Pomerleau, A., Seguin, R.** (2007). *Aktīvās lasīšanas iespēju programmas (ALI programmas). Interaktīvas lasīšanas darbības*. Rīga: Bērnu un ģimenes lietu ministrija.
13. **Mamardašvili, M.** (1994). *Domātprieks*. Rīga: Spektrs.
14. **Nile, L.** *Using story as a transformational device*. http://didache.nts.edu/pdfs/6-1_Niles.pdf [sk. 2.02.2010].
15. **Pappas, C.C.** (1991). Fostering full Access to literacy by including information books. *Language Arts*, 68, pp. 449–462.
16. **Pestalocijs, J. H.** (1996). *Darbu izlase*. Rīga: LU.
17. **Phillips, G., McNaughton, S.** (1990). The practice of story-book reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, pp. 196–212.
18. **Retter, H.** (1989). *Beurteilung von Bilderbüchern. Pädagogische Probleme und empirische Befunde*. Band 1. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH, Seelze-Velber.
19. **Royce, J. R. & Powell, A.** (1983). *Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
20. **Selman, R.** (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
21. **Students, J.A.** (1998). *Vispārīgā paidagoģija. II daļa. Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā*. Rīga: Raka.
22. **Štāls, M.** (1929). Bērnu lasīšanai derīgas grāmatas. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts I*, 135.–138. lpp.
23. **Svenne, O.** (1930). *Modernie audzināšanas jautājumi*. Rīga: Ausekļa izdevums.
24. **Spivack, G., Shure, M.B.** (1976). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
25. **Vulāne, A.** (2011). Latviešu tautasdziesmu loma bērna valodas ideāla veidošanā. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2. daļa: Skolas pedagoģija. Mūžizglītība. Apskati*. Rēzekne: RA, 430.–439. lpp.
26. **Акредоло, Л., Гудвин, С.** (2004). *68 игр для развития мозга, в которые дети играют с наслаждением*. Минск: Попурри.
27. **Выготский, Л. С.** (1999). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-пресс.
28. **Илларионова, Ю.Г.** (1985). *Учите детей отгадывать загадки*. Москва: Просвещение.
29. **Короткова, Н.** (2001). Художественная литература в образовательной работе с детьми старшего дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание*, 8, с. 35–41.
30. **Круглякова, Т.А.** (2006). Ослышки дошкольников в процессе восприятия стихотворений. *Онтолингвистика. Некоторые итоги и перспективы. Материалы научной конференции*. Санкт-Петербург: СПб ИРПАВ, с. 88–94.
31. **Лотман, Ю.** (2010). *Семиосфера*. Санкт-Петербург: Искусство – СПб.
32. **Рикёр, П.** (2002). *Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике*. Пер. с фр. и вступит. ст. И. Вдовиной. Москва: Издательство «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле».
33. **Смирнова, Е., Медведева, Е.** (2004). *Любимые герои современных дошкольников. Толерантность в подростковой и молодежной среде*. Под ред. В.С.Собкина. Москва: ЦСО, с.10–48.

Pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstība rotaļās un spēlēs



Inga STANGAINE,

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas doktorante un Pirmsskolas pedagoģijas katedras lektore.

Paralēli darbam augstskolā strādāju arī Rīgas 65. pirmsskolas izglītības iestādē "Kamenīte". Esmu vadītājas vietniece. Mana galvenā zinātniskā interese – pirmsskolas vecuma bērnu komunikatīvās prasmes un rotaļu daudzveidība.

Personības attīstība, kā arī kultūras vērtību apguve un radišana nav iedomājama bez dzimtās valodas. Pirmsskolas vecumā ar valodu bērns uztver, izprot, sakārto un arī rada pasauli (Freiberga 2009). Bērna vārdu krājuma plašums nodrošina viņam iespēju saprast apkārtējo cilvēku runu, piedalīties verbālā saskarsmē un paust savas domas, viedokli, vajadzības un pārlicību.

Valoda ir sabiedriskā parādība. Pēc valodas mēs vērtējam cilvēku, iepazīstam viņu. Valoda liecina par cilvēka morālajām vērtībām, rakstura īpašībām, spējām, izglītības un kultūras līmeni.

Valoda īstenojas runā. Māka prasmīgi runāt un veiksmīgi kontaktēties ir svarīgs ikvienas personības aspekts, ko nodrošina valodas, runas un saskarsmes prasmes, kā arī spēja šīs prasmes pielietot visdažādākajās dzīves situācijās (Kramiņš 2005).

Bērnība ir sensitīvākais laiks cilvēka mūžā, kad tiek likti pamati valodas apguvei. I. Elnebija uzskata, ka valodas attīstība sākas pirms dzimšanas un auglis spēj „dzirdēt” jau sešus mēnešus pēc ieņemšanas (Elnebija 1990). Tāpēc mātei vajadzētu sarunāties ar vēl nedzimušo bērnu, jo, kad bērns piedzimst, viņš atpazīst mātes balsi, balss ritmu. Ģimene ir tā vide, kur bērns psiholoģiski nobriest runai, apgūst prasmes izmantot valodu kā apkārtējās pasaules izziņas, cilvēku saskarsmes un mijiedarbības līdzekli. Jaunākajā pirmsskolas vecumā bērnam pieaugušais, īpaši vecāki, ir paraugs, kuru viņš cenšas atdarināt un tāpēc pieaugušā runas veids tiek pārņemts dabiski un viegli ikdienas saskarsmē (Freiberga 2009). Jo vairāk laika bērns pavada kopā ar pieaugušo, kas runā ar viņu, rotaļājas, jo ātrāk sāk apgūt valodu.

Vēlāk, sākot apmeklēt pirmsskolas izglītības iestādi, zinošu skolotāju vadībā bērns apgūst dzimtās valodas vārdu krājumu, skaņu izrunu un gramatiku. Pirmsskolas izglītības programmā galvenā uzmanība pievērsta bērna artikulācijas aparāta pilnveidošanai, fonemātiskās dzirdes attīstībai, pareizai skaņu izrunai; bērna vārdu krājuma papildināšanai un aktivizēšanai; gramatiski pareizas runas veidošanai, rosinot prasmi klausīties un stāstīt. Savukārt Pirmsskolas izglītības vadlinijās (Latvijas Ministru kabineta noteikumi Nr. 709 2010) uzsvērts, ka, dodoties uz skolu, sešgadniekam jāpazīst gan iespiestie, gan rakstītie burti, jāprot lasīt, rakstīt vienkārši vārdi un teikumi. Protams, to visu nevar apgūt tikai rotaļnodarbībās. Valodas apguve notiek gan bērna ikdienišķajā, dabiskajā saskarsmē ar apkārtējiem – bērniem, pieaugušajiem un vecākiem, gan arī pedagogu īpaši organizētā mācību procesā. Uzdevumi valodas un runas attīstības sekmēšanai jāveic jebkurā situācijā un jebkurā rotaļnodarbībā, bērnu patstāvīgā darbībā, pastaigā,



rotaļās, spēlēs u.c. Galvenais bērnu runas aktivizēšanā ir viņu aktīvā darbība, kas saistīta ar apkārtējās pasaules izziņāšanu.

Bērnam apgūt jauno ir vieglāk un saprotamāk ar rotaļas palīdzību. Šādā veidā bērns nemanot apgūst jaunus vārdus, jaunus jēdzienus. Rotaļājoties bērni runā ar priekšmetiem, paši ar sevi, ar vienaudžiem, atdarina pieaugušos, viņi aktīvi kustas, spēlējas ar sīkiem priekšmetiem, tā nodarbinot pirkstu sīko muskulatūru. Tas viss sekmē viņu runas attīstību. Bērns iemācās pilnveidot un attīstīt valodu saskarsmē.

Rotaļa ir neatņemama bērna dzīves sastāvdaļa, kurā viņš izzina pasauli, pauž savas izjūtas, apgūst uzvedības veidus, lomas, attiecības. Rotaļa ir tā, kas palīdz bērnam attīstīties un pilnveidoties un dara viņa dzīvi interesantu. Bērnam rotaļa ir komunikācija ar sevi un apkārtējo pasauli. Tieši rotaļā, kā atzīmē psihologs Dž. Bruners, bērns savu dzimto valodu apgūst kontekstā ar praktisku darbošanos un viņa runas neprecizitātes nav saistītas ar nepatīkamām sekām, kā tas mēdz būt mācībās. Zinātnieks uzsver, ka valodas attīstību bērnam nodrošina ne tik daudz valodas mācīšana, cik iespēja eksperimentēt ar valodu un personīgo domāšanu. Nereti sarežģītas gramatiskas konstrukcijas pirmoreiz tiek lietotas rotaļas laikā, vēl pirms bērns ir aktīvi sācis tos pielietot konkrētu apstākļu apzīmēšanai ikdienā (Брунер 1987). Jāatzīmē, ka pirmsskolas izglītības iestādēs (PII) galvenā uzmanība tiek pievērsta monoloģiskās runas attīstībai mācību nodarbībās, nepietiekami tiek akcentēta dialogiskās runas sekmēšana rotaļā.

Runa palīdz regulēt bērnu savstarpējās attiecības. Taču, lai saskarsme noritētu rezultatīvi, ir jābūt ne tikai attiecīgam vārdu krājumam, prasmei veidot teikumus, dialogus, bet arī prasmei izsacīt atbilstošu domu atbilstošā vietā un laikā, tas nozīmē, ka ir jābūt izpratnei par valodas lietošanu (Freiberģa, Dzintere, Augstkalne 2009). To visu bērns mācās rotaļās, īpaši radošajās rotaļās (lomu rotaļas, teatrālās, celtniecības rotaļas), kas ir patstāvīga bērna darbība.

Radošās rotaļas attīsta bērnu valodas un sociālās prasmes – bērns vingrinās savstarpējo attiecību regulēšanā, apgūst uzvedības normas, dzīves prasmes, pilnveidojas bērna runas prasmes, bērns mācās runāt dialogus, attīstās bērna iztēle, prasme radoši izmantot savu pieredzi.

Populārākās no radošajām rotaļām ir **lomu rotaļas**. Lomu rotaļa ir patstāvīga bērna darbība, kurā viņš kļūst subjekts, savas darbības saimnieks. Tās ir rotaļas par sadzīves tēmām (ģimene, iepirkšanās veikalā), pieaugušo darbu (ārsts, šoferis, darbs lauksaimniecībā), bērnu dzīvi

(bērnudārzs, skola, deju pulciņš), dažādiem sabiedriskās dzīves notikumiem (dziesmu svētki, Eirovīzijas koncerts), TV pārraidēm (multiplikāciju filmu un seriālu varoņi, šovi).

Daudzi rotaļu eksperti uzskata pirmsskolas gadus par lomu rotaļu “zelta gadiem”. Sižetiskās lomu rotaļas sāk parādīties 18 mēnešu vecumā un sasniedz savas attīstības kalngalus ap 4 – 6 gadiem. Tad pamazām tās samazinās, dodot vietu teatrālajām rotaļām un spēlēm. Lomu rotaļā bērns:

- visu var darīt, un viss viņam izdodas (“aizbraukt” ciemos pie vecmāmiņas, uzcelt pili, izdomāt un stāstīt pasaku);
- ir tāds, kāds viņš vēlas būt (labs skolnieks, skaista princese, niķīgs bērns, kas izpaužas arī viņa runā);
- ir tur, kur viņš vēlas būt (veikalā, uz Mēness);
- ir interesantu notikumu dalībnieks;
- var realizēt dažādas ieceres, vēlmes, pārtraukt mirkli, atkārtot, pārdzīvot daudz reižu (vairākas reizes tikties ar Ziemassvētku vecīti, skaitīt dzejoļus, saņemt “dāvanas” u. c.) (Dzintere, Stangaine 2007).

Bērns, izpildot rotaļas lomu, nokļūst dažādās situācijās, kas tieši vai netieši vingrina viņa runas prasmes – viņam jāprot turpināt iesākto dialogu, izteikties saprotami, saskaņot savu atbildi ar otras lomas uzdoto jautājumu, izteikuma saturu, izdomāt jaunas situācijas. Lomas izpilde nereti nosaka arī to, vai viņš – lomas izpildītājs – pārējiem bērniem ir interesants rotaļu biedrs, vai viņu vēlēšies pieņemt kopīgā rotaļā (Freiberģa, Dzintere, Augstkalne 2009).

Izspēlējot ģimeni, veikalus, frizētavas, slimnīcas, bērni papildina savu vārdu krājumu ar apģērbi, apavu, trauku, mēbeļu, sadzīves priekšmetu, produktu nosaukumiem, apgūst izpratni par profesijām, mācās tās pareizi nosaukt. Iekārtojot veikalus, bieži „jāsaraksta” produktu nosaukumi, spēlējot ārstus, „jāizraksta” recepte slimajai lellītei, gatavojot teātra izrādi, jāsgatavo arī ieejas biļete. Tā, praktiski darbojoties, bērni apgūst un nostiprina arī pirmās lasīšanas un rakstīšanas prasmes. **Teatrālajās rotaļās** bērni iedzīvojas tēlā, dzīvo viņa dzīvi, atdarina personāža runu, intonāciju, kustības, mīmiku. Šo rotaļu sižets parasti ir saistīts ar kādu literāro darbu, vēroto koncertu, kino. Dažkārt šīs rotaļas dēvē arī par “dzīvo teātri”. Bērni izspēlē dzirdētās pasakas ar roku vai pirkstiņu lellēm, kā arī aktīvākie bērni iesaistās nedēļas tēmas izspēlē ar rotaļlietām. Kopā ar grupas biedriem, vienojoties par kopēju darbošanos, veidojas sarunas, dialogi.

Celtniecības rotaļās bērni būvē, ceļ, konstruē dažādas celtnes, izvirza mērķi, plāno savu darbību, kopīgi apspriežas, sadarbojas, atlasa un izmanto dažādus materiālus (kļūšus, segas, krēslus, galdus u.c.); attīsta domāšanu, matemātiskās prasmes – plāno, salīdzina, analizē, pārveido, aktivizē prievārdu lietošanu – uz, zem, aiz, iekšā, priekšā, starp, blakus, apkārt utt.

Celtniecības rotaļās bērni attēlo ārējo pasauli, kuru pārveido pēc savas iekšējās iztēles. Šāda iekšējā iztēle bērnam būs vajadzīga, lai mācītos skolā un saprastu abstraktus jēdzienus (*Lieģeniece 1995*).

Bērnu patstāvīgajās rotaļās rotaļlieta bieži vien ir rotaļas materiālais centrs, stimulē attīstībai rotaļu biedrs, kas tieši vai netieši vingrina bērna rotaļāšanās prasmes. Rotaļlietas palīdz bērnam sadarboties ar citiem bērniem. Bērns rotaļājoties rotaļlietu iztēlē veido konkrētu sižetu, kas ir saistīts ar konkrēto rotaļlietu. Ar šo rotaļlietu viņš sarunājas, gan skaļi, gan savās domās. Rotaļlieta atšķirībā no bērna viņam „paklausa”. Par šīs sarunas norisi bieži vien liecina bērna mīmika un žesti (*Dzintere, Stangaine 2007*). Darbojoties galvenais ir, lai bērni runātu, nosauktu savas darbības, priekšmetus, ar ko darbojas.

Niklāvs brauc ar mašīnu: „Tā, mazliet atpakaļ, vēl mazliet, un tagad var ar sarkano mašīnu – tikai uz priekšu! Lidojam! Līdz bezgalībai un tālāk!”

Pieaugušā attieksme pret bērna rotaļu ir svarīgs priekšnosacījums tās attīstībai. Lai sekmētu bērnu runas attīstību rotaļā, svarīga loma ir skolotājam, kurš izprot bērnu rotaļu nozīmīgumu, atvēl laiku rotaļām un dažādām radošām idejām, sagatavo un iekārto bērna attīstībai un vajadzībām atbilstošu vidi, vēro un analizē rotaļas, stimulē un atbalsta bērnus, līdzdarbojas, palīdzot bērnam ar savu paraugu. Balstoties uz bērnu pašu pieredzi, rotaļu var papildināt ar kaut ko jaunu, lai tā kļūtu daudzveidīgāka. Piemēram, skolotāja var iejusties klienta lomā, bet kāds no bērniem ir ārsts vai frizieris. Rotaļas procesā skolotāja lūdz, lai „ārsts” pastāsta, ko dara, kāpēc to dara, izvirza dažādas savas prasības, tādā veidā bērnam liekot ne tikai darboties, bet arī runāt, veidot dialogu, kā arī vingrināties šos dialogus uzturēt. Bērns rotaļājoties mācās. Modelējot dialogisku situāciju, pieaugušais bērnam parāda, kā iespējams jauno informāciju apvienot ar jau esošo.

Vārdu krājuma paplašināšanās pirmsskolā cieši saistīta ar bērna priekšstatu paplašināšanos un padziļināšanos par apkārtējo pasauli, jaunu objektu un parādību iepazīšanu. Tāpēc runas aktivitāte tiek sekmēta gan pastaigās,

vērojumos, gan citās nodarbībās. Tās var būt arī sarunas rīta aplītī, individuālas sarunas ar bērniem vai nelielā interesentu lokā par jautājumiem, kas nodarbina bērnus. Jau par tradīciju kļuvis pirmdienas rīta aplītī uzsākt ar katra bērna stāstījumu par brīvdienās piedzīvoto, redzēto. Svarīgs ir arī skolotāja stāstījums par sevi, savām izjūtām, skolotāja var pastāstīt kādu notikumu no savas bērnības, šādi stāsti interesē bērnus, izraisa diskusijas. Vienlaicīgi bērniem ir iespēja dzirdēt stāstījumu, tā veidošanos, plūdumu, teikuma konstrukciju, ko vēlāk viņi izmanto savos stāstījumos vai rotaļās.

Rīta aplītī var iekļaut īsas rotaļas vai spēles, kas kļūst par maziem rituāliem. Piemēram, pirkstiņu rotaļas, vienkāršus rotaļvingrinājumus mēlei, lūpām. Veicot dažādus rotaļīgus vingrinājumus, artikulācijas aparāta kustīgums attīstās, kas ir būtisks priekšnoteikums pareizai skaņu izrunai un skaņu izrunas attīstībai. Jautrāki un rotaļīgāki šie vingrinājumi būs, ja katrs bērns to varēs veikt maza spoguļša priekšā. Tāpat neatņemama rīta aplīša sastāvdaļa ir rotaļas ar bērnu vārdiņiem. Bērni ne tikai var nosaukt savu un kaimiņa vārdu, bet arī ritmizēt to pa zilbēm. Izrunājot vārdus pa zilbēm un uz katru zilbi sasitot plaukstiņas, var noskaidrot, kurš vārds garāks, kurš īsāks. Iepriekš vienojas, kuri sitīs plaukstiņas, kuri skaitīs līdz.

Lai sekmētu bērnu interesi pa uzrakstītu vārdu, jau no 3-4 gadu vecuma bērniem var piedāvāt savu vārdu kartītes. Bērni ātri atpazīst savu vārdu un pamazām iegaumē arī drauga uzrakstīto vārdu. Vārdiņus var pielikt pie magnētiskās tāfeles vienu zem otra, lai ar redzi pārliedzinātos par vārda garumu un izskatu. Var salikt vienā stabiņā zēnu vārdus, otrā meiteņu, šādi pārliedzinoties par zēnu un meiteņu skaitu grupiņā. Var mēģināt uzminēt, kuri bērni šodien nav ieradusies, kuru bērnu vārdiņi palikuši groziņā un nav uzlikti uz tāfeles. Izgatavotas bērnu vārdu sloksnītes var izmantot arī citās rotaļās, piemēram, izlozējot rotaļu vadītāju vai dežurantu. Šādi tiks sekmēta bērnu interese apgūt lasītprasmi.

Bērniem interesantas un saistošas ir arī speciāli organizētas rotaļas ar viņu vārdiem:

- Katram bērnam pie apģērba piestiprina kartīti ar viņa vārdu. Skan mūzika, bērni brīvi staigā pa grupiņu un sasveicinās, saskaroties ar pretī nākošā bērna plaukstiņām. Sasveicinoties viņam „jājāzlasa” (bērns vēl lasīt neprot, bet grupas biedrus pazīst un ir lepns, ka grupas biedra vārdu var „izlasīt”) otra bērna vārdiņš. Kad mūzika apklust, visi sastājas aplī un mēģina uzminēt,



cik bērniem vārdiņš sākas ar burtu „A”, „R” utt. Nosauktie bērni nostājas vidū, un visi kopā vēlreiz izlasa rakstītos vārdus.

- Skan mūzika, bērni iet pa grupiņu un sasveicinās, saskaroties ar elkoņiem (vai citām ķermeņa daļām). Tāpat kā iepriekš, uzdevums ir „lasīt” satikto bērnu vārdus. Kad mūzika apklust, visi sastājas pa grupiņām pēc burtu skaita vārdā. Pārrunā, cik katrā grupiņā bērnu, kurā vairāk, par cik, kuram bērnam vārdiņš ir visisākais, kuram visgarākais utt. Rotaļu var variēt un dot dažādus uzdevumus.

Lai sekmētu bērnu lasītprasmi un rakstītprasmi, uzrakstītajam vārdam (tā var būt nodarbības tēma, kāds jauns vārds utt.) jāpievērš uzmanība vairākkārt. Tas jānovieto bērnu acu augstumā. Jaunie vārdi var tikt rakstīti dažādās krāsās, ar dažādu burtu lielumu, ar lieliem un maziem iespaidburtiem, vēlāk arī ar rakstītiem burtiem. Pieaugušais var demonstrēt, kā vārds rakstāms. Bērni vēlēties rakstīt un atdarināt skolotāju, ja tas būs bērnam saistoši, interesanti, jēgpilni, ja rakstīšana netiks uzspiesta. Interesanta pieredze ir Rīgas PII „Madariņa”, kur katru dienu rīta aplīti bērni raksta savu grāmatu – kalendāru. Bērni, atdarinot skolotājas rakstīto, ieraksta nedēļas dienu (ar drukātiem burtiem vai rakstītiem, vai vienkārši ķeksīšiem, katrs pēc savām spējām), datumu, bērnu skaitu, ilustrē savu kalendāru. Bērniem ļoti patīk pašiem gatavot savas grāmatiņas, rakstīt tajās, zīmēt. Īpaši mīlas grāmatiņas ir par ģimeni, draugiem. Tādas grāmatas bērni lasa un šķirsta vairākkārt.

Pirmsskolā bērni mācās darbojoties. Aktīvas, praktiskas un patstāvīgas darbības rezultātā apgūtās prasmes un zināšanas ir lielākā mērā noturīgas un stabilas. Uzdevums, kas izvirzīts rotaļu un spēļu veidā, bērnam ir viegli uztverams, un viņš nejūt grūtības, kas jāpārvar, lai apgūtu kaut ko jaunu, lasītprasmi un rakstītprasmi. Arī burtus var mācīties, aktīvi darbojoties ar dažādiem priekšmetiem. Lūk, dažas rotaļas ar aukliņām (aukliņu garums 70 cm – 1 m):

- Skan mūzika, bērni brīvi dejo un rokās tur aukliņu. Mūzikai apklustot, katrs atrod sev pāriti un no divām aukliņām uz grīdas izliek burtiņu – kādu vēlas, kādu viņi pazīst (tā viņi māca viens otru) vai kādu burtu pēc skolotāja norādījuma. Atkal skan klusa mūzika, bērni apstaigā (dodas ciemos pie burtiņiem) visus burtiņus. Pēc tam pārrunā ar skolotāju: kādus burtiņus mēs redzējām? Cik bija A burtiņu, cik bija T burtiņu utt.?
- Bērni ar basām kājiņām izsoļo, izstaigā visus burtiņus, vēlreiz nosaucot katru izlikto burtu.

- Spēlē “aklos”. Bērni sadalās pa pāriem. Vienam acis aizvērtas. Otrs bērns aizved “aklo” līdz kādam burtiņam, izvadā pa burtu. Bērnam jāuzmin, ar pēdām vai plaukstām jāsatausta un jāatpazīst uz grīdas ar aukliņām izliktais burts. Pēc tam mainās lomām.

- Grūtāks uzdevums – skan mūzika, bērni brīvi dejo, aukliņas rokās. Mūzikai apklustot, bērni sadalās apakšgrupiņās un no aukliņām uz grīdas izliek īsu vārdu. Pārējās darbības līdzīgas.

- **Klusie telefoni:** Bērni nostājas kolonnā cits aiz cita. Pēdējais bērns priekšējam uz muguras ar pirkstiņu “zīmē” kādu burtu (ciparu, ģeometrisku figūru utt.). Kad burts ir saprasts, tas tiek sūtīts tālāk. Tā katrs bērns zīmē sev priekšā stāvošam rotaļniekam burtu, kādu sapratis un uztvēris. Pirmajam bērnam jāpasaka, ko viņš sajutis. Ja ir kļūda, katrs nosauc savu variantu. Bērns, kurš ir kļūdījies, nostājas galā.

- **Klusie telefoni ar aukliņām:** Darbība tā pati, tikai bērni sadalījušies pa četri vai pa pieci. Priekšējais bērns uz grīdas izliek sajusto burtiņu. Kad tas apgūts, var sūtīt vārdu no četriem burtiem. Tad priekšējais bērns no aukliņām uz grīdas izliek visu vārdu.

- **Kluso telefonu stafete:** Bērni stāv rindā pa divi cits aiz cita. Pēc signāla aizmugurējais bērns priekšējam uz muguras zīmē kādu burtu. Kad priekšējais uzmin burtu, aizmugurējais bērns pārvietojas savam partnerim priekšā. Darbība atkārtojas, līdz kāds pāris sasniedzis finišu.

Bērni labprāt spēlē dažādas spēles – lec klasītes, min mīklas, spēlē domino, loto, saliek dažādas mozaikas, lego, puzzles utt. Spēlē viņi padziļina savas zināšanas, prasmes, mācās pielietot tās dažādos variantos, vingrina atmiņu, uzmanību, gribu. Bērnam liksmi izraisa apziņa, ka viņš spēj kaut ko izdarīt – salikt attēlu, uzvarēt utt. Spēles sekmē bērnu mācīšanos, paaugstina bērnu mācību motivāciju, jo mācīšanās pamatā ir emocijas, kas rada prieku. Rotaļā un spēlē iegūto informāciju bērns saista ar sevi, tāpēc īpaši tuvas un interesantas šķiet pašgatavotas spēles. Varētu jaūtāt, kāpēc mūsdienās, kad nopērkams gandrīz viss, būtu jāgatavo savas spēles. Skolotājs pazīst savas grupas bērnus, zina viņu vajadzības un intereses. Tāpēc spēli var gatavot tieši savas grupas bērniem. Pašgatavotām spēlēm, tāpat kā pašgatavotām rotaļlietām, grāmatiņām, it īpaši, ja to gatavošanā iesaistās arī paši bērni, piemīt divkārsa vērtība. Tās šķiet mīlākas, interesantākas, personiskākas. Izmanojamas spēles, kas sekmē bērnu lasītprasmi, piemēram,

spēle „**Pazudušie burtiņi**”. Šī ir galda spēle, kurā ir doti lodziņi un katrā no lodziņiem ir kāds vārds, bet katram vārdujam trūkst burts. Vidū ir bultiņa, kuru bērns iegriež. Spēlē piedalās vairāki bērni, kuri pēc kārtas griež bultiņu. Kad bultiņa apstājas pret kādu no vārdiem, bērnam ir jāpasaka trūkstošais burtiņš, jāizlasa vārds. Ja bērns ir pateicis pareizi, tad viņš saņem žetonu. Uzvar tas, kurš sakrās visvairāk žetonu.

Darbam var noderēt arī galda spēle „**Divskani**”: spēlētāji met metamo kauliņu un iet uz priekšu pa tik lauciņiem, cik rāda uzmestais kauliņš. Ja apstājas uz lauciņa ar zīmējumu, jānosauc zīmējumā attēlotā vārda divskanis. Ja to var, tad drīkst pāriet vienu lauciņu uz priekšu. Ja apstājas uz krāsainā lauciņa, tad jāizdomā un jānosauc vārds ar divskani (sarežģītākajā variantā katrai krāsai atbilst kāds divskanis, piemēram, ja uzkāpj uz sarkanā lauciņa, jānosauc vārds, kurā ir divskanis IE). Ja nevar to izdarīt, jāpāriet trīs lauciņus atpakaļ. Ja uzkāpj uz melnā lauciņa, jāizlaiž gājiens. Uzvar tas, kurš visātrāk sasniedz finišu.

Bērna valodas attīstība, prasme lasīt un rakstīt pirmsskolā tiek sekmēta dažādās aktivitātēs, kur noteicošā loma to organizēšanā ir skolotājam. Tāpēc, apkopojot iepriekš teikto, var secināt:

- Valodas apguve notiek gan bērna ikdienišķajā, dabiskajā saskarsmē ar apkārtējiem – bērniem, pieaugušajiem, gan arī pedagogu īpaši organizētā mācību procesā. Uzdevumi valodas un runas attīstības sekmēšanai jāveic jebkurā situācijā un jebkurā rotaļnodarbībā, bērnu patstāvīgā darbībā, pastaigā, rotaļās, spēlēs u.c.
- Kopīgās rotaļās bērni mācās izmantot valodu dažādās mainīgās situācijās, lomu dialogos, mācās uzklaut, sadzirdēt otru, saskaņot savu un rotaļu biedra rīcību, mācās dalīties. Pieaugušais demonstrē pareizas runas prasmes un palīdz bērnam apgūt dialogiskās runas tehniku.
- Lai sekmētu bērna aktivitāti, mācību motivāciju, skolotājs nodrošina atbilstošu rotaļu vidi, nodrošina materiālu pieejamību un atvēl laiku bērnu radošajām rotaļām.
- Skolotājs organizē spēles, rotaļu situācijas, kas vingrina bērnus apgūt prasmi lasīt un rakstīt.
- Bērnu rotaļīgums ir dabas dāvana, kas sekmē viņa aktivitāti, zinātkāri, dzīvesprieku. Mums svarīgi, lai mūsu pirmsskolās un skolās mācītos tikai dzīvespriecīgi bērni.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Dzintere, D., Stangaine, I.** (2007). *Rotaļa – bērna dzīvesveids*. Rīga: RaKa.
2. **Elnebija, I.** (1990). *Pakāpieni bērna attīstībā*. Rīga: Pētergailis.
3. **Freiberģa, I., Dzintere, D., Augstkalne, D.** (2009). *Bērna valoda jaunradē un rotaļās*. Rīga: SIA Izglītības soļi.
4. **Kramiņš, E.** (2005). *Runas prasme saziņā*. Rīga: Turība.
5. **Lieģeniece, D.** (1995). *Rotaļas nozīme bērna pašattīstības sekmēšanā*. Liepāja: LPA.
6. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*. http://izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK709 Latvijas Ministru kabineta noteikumi Nr. 709 (2010) Skatīts tiešsaistē [2.06. 2011].
7. **Брунер, Дж.** (1987). Игра, мышление и речь. *Перспективы. Вопросы образования*. №. 1. Москва, с. 73–82.



Valodas apguve pirmsskolā un skolā: daži pēctecības aspekti

**Zenta ANSPOKA,**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesore,
pedagoģijas doktore.

Strādājot ar pirmsskolas skolotājiem, kuri sagatavo bērnus skolai, un sākumskolas skolotājiem, esmu pārliecinājusies, ka mazāk problēmu ir tiem skolotājiem, kuri ir ne tikai labi praktiķi, bet brīvi orientējas arī lingvodidaktikas teorijās.

Pedagoģiskajā procesā pastāv dažāda rakstura vispārējas likumsakarības, kas jāievēro neatkarīgi no valsts ekonomiskās situācijas vai izglītības politikas. Viena no tādām ir *pēctecības principa* nodrošināšana pirmsskolā un skolā kā savstarpēji saistītās izglītības pakāpēs mērķa, uzdevumu, satura, tā apguves metodikas un sasniegumu vērtēšanas ziņā gan kopumā, gan atsevišķos mācību priekšmetos.

Izglītības programmā katrai jomai ir sava vieta bērna harmoniskas personības veidošanās procesā. Taču valoda, gan dzimtā valoda, gan otrā valoda, mazākumtautību izglītības programmā ieņem īpašu vietu. Apgūstot valodu, bērns mācās domāt, izteikt savas domas mutvārdu un rakstu runā, apgūt jaunu pieredzi un veidot analītiski vērtējošu attieksmi pret apkārtējo pasauli. Valodas mācīšanas un mācīšanās rezultāts ietekmē bērna izglītības kvalitāti kopumā.

Raksta mērķis pievērst uzmanību tām valodas apguves problēmām no pēctecības viedokļa, kas saistītas ar skolotāja profesionalitāti teorētiski pamatoti plānot un īstenot valodas apguves procesu pirmsskolā un skolā. Valodas mācīšanās un mācīšana nav vienkāršs uzdevums nevienā vecumā, bet jo īpaši pirmsskolā un skolas pirmajos gados, kad jāreķinās ne tikai ar ne visai augsto bērna valodas līmeni, bet arī ar to, ka bērns vienlaicīgi apgūst prasmi mācīties, socializēties jaunos apstākļos. Valodas apguvi agrīnās bērnības vecumā nevar īstenot sasteigti. Tās apguvei svarīga teorētiski pamatota sistēma. Katrai nodarbībai jābūt maksimāli līdzsvarotai, pretējā gadījumā rezultāts var būt neproduktīvs un bērns var zaudēt interesi par valodas mācīšanos mūža garumā. Valodas mācības balstāmas uz tādu metodiku, kas paredz katru jaunu pieredzi apgūt, pamatojoties uz iepriekšējo pieredzi, nesasteigti virzoties no zināmā uz nezināmo, no vieglākā uz grūtāko, no vārdos, teikumos un tekstā ietvertu domu uztveres un sapratnes uz izpratni un apgūtās pieredzes lietojumu atbilstīgi saziņas situācijai (*Gootkina 2010*). Ja pirmsskolas izglītības programmās bērns tiek mērķtiecīgi radināts uztvert valodas skanējumu, saziņā apzināti lietot konkrētus runas modeļus, tad arī pamatizglītības programmā ir daudz vieglāk apgūt pareizrunas un pareizrakstības likumsakarības, zināšanas par valodas vietu citu valodu starpā, valodu patstāvīgi izmantot kā mācīšanās līdzekli, saskatīt tās lomu savas kultūras un karjeras attīstībā. Pēctecības kontekstā svarīgi šādi jautājumi: valodas mācību mērķu apzināšanās pirmsskolā un skolā; izpratne par tādiem lingvodidaktikas jautājumiem kā dažādām valodas apguves pieejām, metodēm, lingvodidaktiskajiem principiem, kas prasa konkrētu rīcību pedagoģiskajā procesā; spēju valodas

mācību metodiku pielāgot konkrētām pedagoģiskajām situācijām (N'Namdi 2005; Cooper 1998).

Tā kā Latvijā pirmsskolas izglītības programmu īstenošanu nosaka 2010. gada 3. augustā Ministru kabinetā apstiprinātās pirmsskolas izglītības vadlīnijas (*Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām 2010*), pamatskolā – valsts pamatizglītības standarts un mācību priekšmetu standarti (*Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006*), salīdzinot abos normatīvajos aktos izvirzītās prasības latviešu valodas kā mācību priekšmeta mācību mērķu, mācību satura, tā metodiskā nodrošinājuma un valodas apguves rezultātu vērtējuma ziņā, var skaidri redzēt, kā virzāms valodas mācību process abos izglītības posmos, kas vairāk akcentējams katrā no tiem, bet kas līdzsvaroti turpināms (sk. 1. tabulu), neaizmirstot gan vēl vienu svarīgu atziņu, kas pamatota personības attīstības psiholoģijas un lingvodidaktikas pētījumos. Bērniem vecumā, kurā notiek pāreja no pirmsskolas uz skolu, ir izteikti individuāla fiziskā, kognitīvā, emocionālā un sociālā attīstība. Mūsdienās dažāds ir arī bērnu iepriekšējās valodas lietošanas pieredzes līmenis – vienā grupā/ klasē mācās monolingvi, t.i., bērni, kuriem dzimtā valoda sakrīt arī ar mācību valodu, un bilingvi. Taču, kā zinām, bilingvisma izpausmes pedagoģiskajā praksē mēdz būt dažādas. Ja harmoniskajam bilingvam nesagādā problēmas pāriet no vienas valodas uz otru, tad secīgajam bilingvam vai asimetriskajam bilingvam bieži vajadzīgs apzināti plānots atbalsts, lai viņš uztvertu dzirdēto vai lasīto, spētu iesaistīties dialogā u.tml. Nevar neņemt vērā arī to, ka 70% pirmsskolas un arī jaunākā skolas vecuma bērnu motorika, pašregulācija un paškontrolē ir vāji attīstītas. Lai gan tajā pašā laikā jau četros, bet galvenokārt piecos un sešos gados bērnam ir tāds runas attīstības līmenis, kas ļauj viņam izteikt savas jūtas, vajadzības, izklāstīt savu pieredzi. Piecgadīgiem un sešgadīgiem bērniem raksturīgs t.s. „bibliotekāra vecums”, ar to saprotot pastiprinātu interesi par grāmatās, žurnālos vai citos informācijas avotos rakstīto. Šajā vecumā bērns pietiekami labi spēj analizēt pieaugušo nodarbības. Viņš apzinās, ka runājot, lasot un rakstot pieaugušo pasaulē notiek komunikācija, jaunas pieredze apguve. Sākot apgūt šīs prasmes, bērns grib redzēt arī savus sasniegumus šai jomā. Tā kā apkārtējo pasauli šī vecuma bērni uztver galvenokārt emocionāli un emocionālā attieksme ir tā, kas stimulē darboties, tad skolotājam jāprot sagādāt šo prieku. Prieks, ko bērns gūst, sākotnēji tikai klausoties izteiksmīgu priekšlasījumu

vai redzot rakstītu tekstu un atdarinot šo procesu, ir pirmais nopietnais viņa sasniegums ceļā uz valodas apguvi. No klausīšanās un vērotā bieži var gūt daudz vairāk nekā no paša teiktā vai neveiksmīgi izdarītā. Ja bērns nesaskata jēgu tiem darbiem, ko viņš dara, ja viņam, apgūstot kaut ko jaunu, nav iespējams izmantot iepriekšējo pieredzi, viņš negūst apmierinājumu. Šādā stāvoklī bērns jūtas vilies, viņam rodas stress, iekšēja trauksme, kam bieži ir sakars ar norobežošanos, protestu un nevēlēšanos mācīties. Tas ir īpaši bīstami tajos izglītības posmos, kad mācīšanās kā jēgpilns process tikai sākas (Амонашвили 2011; Крайз 2000; Sousa 2001; Anspoka 2011).

Analītiski izvērtējot abu izglītības posmu normatīvajos aktos akcentētās pamatprasības, nākas atzīt, ka to īstenošanā būtiski apzināties vispārīgas lingvodidaktikas likumsakarības un konkrētas vajadzības, ko nosaka individuālas pedagoģiskās situācijas. Salīdzinot mērķus abos izglītības posmos, skaidri iezīmējas, ka pirmsskolā bērnam svarīgi apgūt tikai tās zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai skolā varētu sākt izmantot par valodas un citu mācību priekšmetu mācīšanās līdzekli.

Savukārt mācību satura ziņā svarīgi, lai pirmsskolas un skolas valodu skolotājiem būtu vienota izpratne par terminos *prasme klausīties, runātprasme, lasītprasme un rakstītprasme* ietvertu jēdzienisko būtību. Ja klausīšanos kā vienu no runas darbības veidiem jeb valodas pamatprasmēm saprotam kā procesu informācijas uztveri ar dzirdi, kura laikā notiek informācijas saņemšana, apjēgšana un interpretēšana atkarībā no klausīšanās mērķa vai tās norises, tad pēctecīgi pirmsskolā un skolā jāapgūst nevis vienkārši prasme klausīties, bet gan prasme klausīties un uztvert kopumā dzirdēto, klausīties un uztvert tikai konkrētus faktus u.c. detaļas, klausīties un izteikt savu viedokli klausīšanās laikā. Līdzīgi arī runāšanas prasmes apguves procesā pirmsskolā un skolā bērnam jāapgūst ne tikai dialogiskā runa, bet vienlaikus arī runātāja kultūra. Domājot par rakstpratību, t.i., rakstu runas prasmi, kas izpaužas kā lasītprasme un rakstītprasme, plānojams tāds saturs, kas palīdz bērnam vienlaicīgi apgūt lasīšanas un rakstīšanas tehniku, apzinātu lasīšanu un rakstīšanu un lasīšanas un rakstīšanas kultūru. Protams, no pareizrakstības apguves viedokļa pirmsskolā bērns mācās uztvert un pierakstīt tos vārdus, kuru izruna saskan ar rakstību, bet skolā soli pa solim arī tādas rakstījumus, kuros jāievēro citas likumsakarības u. c. Līdzīgi arī rokraksta izkopšana notiek skolā, kad bērns jau apguvis rakstīšanas tehniku.



1. tabula. Pirmsskolas un pamatskolas izglītības normatīvajos aktos ietvertās prasības latviešu valodas satura apguvei

Lingvodidaktiskie aspekti	Pirmsskolas izglītības programma	Pamatizglītības programma (3. klasi beidzot)
Valodas mācību mērķis	Apgūt tās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nepieciešamas, lai nodrošinātu bērnam iespēju sagatavoties pamatzglītības apguvei	Attīstīt izglītojamā kompetenci valodā , prasmi sazināties valodā, apzināties valodas nozīmi personības izveidē, nacionālās identitātes saglabāšanā un starpkultūru dialoga veidošanā
Valodas mācību satura raksturojums	Sākotnēja runas darbības veidu jeb valodas pamatprasmju apguve (klausās, uztver, stāsta, pauž attieksmi pret dzirdēto; saklause, pareizi izrunā un diferencē skaņas vārdos; saprot saikni starp skaņu un burtu; pazīst iespīestos burtus; lasa vārdus un vienkāršus teikumus atbilstoši savām spējām; saprot lasīto, atbild uz jautājumiem un pauž attieksmi pret to; pazīst rakstītos burtus; raksta burtus, vārdus un vienkāršus teikumus; ir attīstīta roku sīkā muskulatūra; prot sev un apkārtējiem drošā veidā un tvērienā turēt un lietot rakstāmpiederumus); izsaka lūgumu, prot pateikties, jautā un atbild uz jautājumiem, stāsta par to, ko prot; iejūtas dažādos tēlos, attēlo ar kustībām, žestiem, mīmiku un runu; skandē tautasdziesmas un runā dzejoļus)	Padziļināta runas darbības veidu jeb valodas pamatprasmju apguve (uztver izteiksmā un/vai tekstā ietvertu konkrētu informāciju; nosaka dzirdētā teksta tematu; atstāsta lasītu un dzirdētu tekstu; pareizi un apzināti lasa mācībām un/vai savām interesēm atbilstošu tekstu; uztver lasāmajā tekstā izteikto domu un nosaka teksta tematu, virsraksta un temata saistību; saskata lasāmajā tekstā rindas un rindkopas u.c.; atrod tekstā konkrētu informāciju un izmanto to savā darbībā; raksta tekstu par sevi, par redzēto, dzirdēto, lasīto, piedzīvoto vai pārdzīvoto; rakstiski atstāsta (tuvu tekstam) lasītu/dzirdētu mācībām un/vai savām interesēm atbilstošu tekstu, pieraksta ikdienā vai mācībām nepieciešamo informāciju; glīti un pareizi raksta vārdus (burtu forma, burtu savienojumi) un teikumus; atbild uz jautājumiem par mācību saturu un interesējošām tēmām, kā arī uzdod jautājumus; stāsta par sevi, piedzīvoto un pārdzīvoto, par redzēto, dzirdēto un lasīto, veido adresātam un saziņas tematam atbilstošus izteikumus un izsaka savu viedokli; ievēro apgūtās runas etiķetes normas)
Valodas apguves metodiskais nodrošinājums	Tematiski integrētā izglītības programmā tiek nodrošināts diferencētu mācību priekšmetu, tai skaitā arī latviešu valodas mācību saturs. Rotaļnodarbība kā mācību organizācijas forma, kurā latviešu valodas mācību satura apguvei kā metodiskie paņēmieni tiek izmantotas rotaļas un spēles	Latviešu valoda ir integrēts mācību priekšmets , kurā sintezējas literatūras lasīšanas un valodas mācības saturs. Didaktiskā modeļa izvēlē nosaka konkrēta mācību programma. Pastāv dažādu veidu mācību programmas: tematiski integrētā izglītības programmā tiek nodrošināts diferencētu mācību priekšmetu, tai skaitā arī latviešu valodas mācību saturs līdzīgi kā pirmsskolā; latviešu valodas kā integrēta mācību priekšmeta satura apguve tiek plānota autonomi, nodrošinot tikai pedagoģiski pamatotu starpriekšmetu saikni. Mācību stunda kā mācību organizācijas forma, kurā kā metodiskie paņēmieni tiek izmantoti dažādi metodiskie paņēmieni, kas veicina aktīvu skolēna darbību, tai skaitā arī rotaļas un spēles
Valodas apguves rezultātu vērtējums	Aprakstošs vērtējums, uzsverot katra bērna individuālos sasniegumus. Vērtēšanas procesā savstarpējā saistībā pastāv vērtēšana un pašvērtēšana. Regulāri tiek veikta bērna vispārīgās attīstības līmeņa, valodas un runas līmeņa diagnosticēšana atbilstīgi vajadzībai, bērna sasniegumu vērtēšana nodarbības laikā, temata vai tā loģisku daļu beigās, mācību gada beigās	1. klasē aprakstošs vērtējums , uzsverot katra skolēna individuālos sasniegumus; sākot ar 2. klasi, vērtējums 10 ballu sistēmā . Vērtēšanas procesā savstarpējā saistībā pastāv vērtēšana un pašvērtēšana. Regulāri tiek veikta skolēna valodas un runas līmeņa, prasmes valodu mācīties diagnosticēšana atbilstīgi vajadzībai, skolēna sasniegumu vērtēšana stundas laikā, temata vai tā loģisku daļu beigās, mācību gada beigās, 3. klasi beidzot, lai pārliecinātos par valsts pamatzglītības standarta prasību izpildi

Neatkarīgi no tā, vai valodas mācīšanās notiek pirmskolā vai skolā, bērnam jāļauj pārliecināties, ko viņš jau zina un prot, aktīvi darbojoties, pašam saskatīt kādu problēmu, meklēt līdzekļus tās risināšanai un pārliecināties par rezultātu. Šāda pieeja pilnā mērā atbilst teorijām par jēgpilnu mācīšanos (*Anspoka 2008; Cooper 1998*).

Rotaļa un spēle pirmsskolā un skolā valodas apguves procesā ir līdzekļi, lai attīstītu bērna valodu, domāšanu, iztēli, atmiņu, lai paplašinātu priekšstatus par apkārtējo dzīvi. Situācijās, kurās dominē rotaļdarbība, bērns ne tikai apgūst valodu, bet arī prasmi mācīties valodu. Spēle un rotaļa nevar būt atrautas no citiem metodiskajiem paņēmieniem, ko izmantojam runas darbības veidu apguvei. Tikai, protams, skolā, salīdzinot ar pirmsskolu, mainās spēļu un rotaļu izmantošanas īpatsvars attiecībā pret citiem metodiskajiem paņēmieniem.

Svarīgs aspekts ir rūpīga skolotāja valodas un runas plānošana, tā nevar būt spontāna, kā tas parasti notiek ģimenē. Skolotājs ir tas, kurš izvēlas apzināti plānot runas tempu, teksta saturu, vārdu izvēli u.c., tai skaitā arī ekstralingvālos līdzekļus (ķermeņa kustību, žestu, mīmiku u.c.).

Tā kā valodas apguves procesā no lingvodidaktiskā viedokļa svarīga ir *pieeja*, ar to saprotot valodas apguves veidu, kas nosaka valodas mācību saturu, mācību metožu, mācību organizācijas formu un vērtēšanas formu, kā arī metožu izvēli atkarībā no valodas apguves mērķa, uzdevumiem un valodas apguvēja vajadzībām, tad skolā nebūtu vēlams bez pamata mainīt pieeju, kas bijusi pietiekami mērķtiecīga jau pirmsskolā. Ja pirmsskolā pamatā tiek izmantota integrētā pieeja, kas nosaka klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas kā runas darbību apguvi savstarpējā saistībā, tad nav vēlams arī skolā literatūras lasīšanu īpaši atdalīt no valodas mācības un, protams, ja vien skolotājs ir profesionāli gatavs, plānot arī citu mācību priekšmetu saturu integrētu apguvi. Tas tikai veicinās arvien dziļāku izpratni ne tikai par to, ka runas darbības veidi pastāv ciešā mijiedarbībā, bet arī izprast un emocionāli pārdzīvot vārdos ietverto jēgu bērnam nozīmīgā kontekstā. Valodas mācīšanās nesākas ne ar skaņu un burtu apguvi, teikumu mācību u.tml. Vispirms bērnam jāmacās vērīgi ieklausīties apkārtējā pasaulē, novērot notiekošo, pakāpeniski mācīties būt uzmanīgam klausītājam, runātājam, stāstītājam, koncentrēties uz uzdevumiem, kas veicami mācību procesā. Valodas mācīšanās pirmsskolā un skolā ir arī bērna audzināšanas un pašaudzināšanas līdzeklis. Bērnam jau pirmsskolā jāmacās izprast, ka valodā atklājas etnosa kultūras

tradīcijas, paražas, ikdienas dzīvesveida īpatnības, emocijas. Tikai tad, ja bērns apjēgs, ka vārdā ir ietverta tās pasaules aina, kurā bērns dzīvo, viņam vieglāk būs uztvert arī to, ko viņš lasa vai raksta. Darbojoties ar vārdu, to nosaucot, izlasot vai uzrakstot, bērns macās aiz tā saskatīt kādu lietu, parādību, atklāt cēloņu un sekas sakarības starp šīm lietām un parādībām. Tikai vārdā nosaukta lieta vai parādība kļūst pazīstama, to iespējams raksturot, par to iespējams pastāstīt. Jo plašāka ir bērna verbālā pasaule, jo labāk viņš orientējas un darbojas arī reālajā pasaulē (*Anspoka 2011*).

Skolā īpaša vērība veltāma darba individualizēšanai un diferencēšanai tā, lai neciestu nedz tie bērni, kuri jau pirmsskolā labi apguvuši lasītprasmi un rakstītprasmi, nedz tie, kuriem šī prasme jāapgūst. Tas nozīmē, ka skolotājam rūpīgi jāplāno, kā stundā panākt tādu darba atmosfēru, kurā visi ir vienādi ieinteresēti aktīvi piedalīties mācību procesā atbilstīgi savām spējām.

Pēctecības sakarā svarīgi, lai bērni jau pirmsskolā apzināti macās sadarboties ar vienaudžiem un pieaugušajiem, pieņemt vai noraidīt ieteikumus, pamatot savu viedokli, vērtēt savu un citu rīcību, paust attieksmi pret to, pazīt un paust emocijas mijiedarbībā ar apkārtējo pasauli. Neatkarīgi no tā, vai bērns ir pirmsskolas vai skolas vecumā, katram no viņiem vispirms piemīt vajadzība noskaidrot lietu un parādību mijsakarības, vajadzība pēc saskarsmes ar citiem, lai tādējādi parādītu sevi, vajadzība darboties, būt aktīvam, vajadzība iztēloties, fantazēt, saskatīt savu pūliņu rezultātus, tikt par to atzītam (*N'Namdi 2005; Anspoka 2008*).

Mūsdienās palīgs valodas apguvē ir arī informācijas tehnoloģijas, jo ir bērni, kuri rakstot ātrāk uztver lasīšanas un rakstīšanas jēgu nekā tikai lasot un velkot līdzi ar roku katram burtam vārdā. Speciāli sagatavoti digitālie mācību līdzekļi, ja vien tos mērķtiecīgi izmanto, ļauj valodas apguves procesā izmantot sajūtas (redzi, dzirdi, tausti, kustības) un, uz tām balstoties, radīt asociācijas ar jau iepriekš apgūto pieredzi. Digitālo mācīblīdzekļu izmantošana paaugstina bērna aktivitāti valodas apguves procesā, jo viņš redz, ka arī pats, līdzīgi kā pieaugušie, var iegūt informāciju lasot vai to nodot citiem rakstot. Datorprogrammas dod iespējas salīdzināt objektus, vārdus, tos grupēt pēc dažādām pazīmēm, pārvietot pa laukumu, savienot, atdalīt, samazināt vai palielināt, iekrāsot vai iezīmēt, rakstīt, labot, pārbaudīt darba rezultātu, to vērtēt, klausīties ierakstus vai ierakstīt savu runu, pievienot tiešsaistes interaktīvu vietnes u.tml. Nevar noliegt, ka arī rokas sīkā muskulatūra attīstās, tikai citā veidā. Protams, līdzīgi, kā sekojam līdzi tam, kā bērns



sēž, tur rakstāmpiederumu, rakstot burtnīcā, tā to darām arī tad, kad bērns veic mācību uzdevumus, izmantojot datoru, kontrolējam laiku un ņemam vērā citus ar bērna fizioloģisko, intelektuālo un emocionālo attīstību saistītus aspektus (Anspoka 2011).

Pirmsskolā un pirmajos skolas gados bērns nav psiholoģiski orientēts uz rezultātu. Viņš ir gatavs iesaistīties procesā, un, ja vien skolotājs šo procesu vada tā, ka bērns nevis fragmentāri, bet sistēmā, pēctecīgi un rotaļīgi no vienas darbības pāriet uz otru, maina valodas apguvei paredzētos pedagoģiskos līdzekļus, bērns var sekmīgi apgūt

daudzas jaunas lietas, bieži pat netiešā veidā, un priecāties par savu veikumu. Pirmsskolā un skolas pirmajos gados no didaktiskā viedokļa svarīgākais mērķis ir radīt apstākļus, lai bērns aizraujas ar procesu, lai ir nodarbināts, lai var iejusties tajā vidē, ko viņš pazīst, kas viņu interesē, lai darba temps un apjoms atbilst viņa individuālajām spējām, bet tajā pašā laikā tā, lai katrs bērns neatkarīgi no viņa spējām var parādīt savu intelektuālo spēku un gribasspēku, tā pakāpeniski pierodot pie izpratnes par to, ka apgūt pasauli lasot un rakstot ir interesanti, bet tas prasa arī piespīšanās, sava rakstura audzināšanu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Anspoka, Z.** (2011). Rakstpratība pirmsskolā un skolā: dažas pēctecības problēmas un risinājumi. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. Rēzeknes Augstskolas starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2. daļa*. Rēzekne: RAPSPI, 21.–30. lpp.
2. **Anspoka, Z.** (2008). *Latviešu valodas didaktika*. Monogrāfija. Rīga: RaKa.
3. **Bazeley, P.** (2003). Teaching mixed methods. *Qualitative Research Journal*. No. 3, pp. 117–126.
4. **Cooper, D.** (1998). Reading, writing and reflections. *New directions for teaching and learning*. No. 73, pp. 47–56.
5. **Gootkina, N. I.** (2010). School readiness in the context of the problem of preschool and primary school education continuity. *Psychological science and education. Perspectives on early childhood care and education*. No.3, pp. 85–91.
6. **N' Namdi, K. A.** (2005). *Quide to teaching reading at the Primary School Level*. UNESCO.
7. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*. (2010). <http://www.visc.gov.lv> [sk. 12.06.2011]
8. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem* (2006) <http://www.visc.gov.lv> [sk. 12.06.2011]
9. **Sousa, A.** (2001). *How Brain Learn*. 2nd edn. Thousand Oaks: Corvin.
10. **Амонашвили, С.** (2011). *Гуманная педагогика. Актуальные вопросы обучения родному языку и развития личности*. Москва: Амрита-Русь.
11. **Крайг, Г.** (2000). *Психология развития*. СПб: Питер.

Atkārtošana valodas mācībās: veidi un iespējas



Diāna LAIVENIECE,

Pedagoģijas zinātņu doktore, Liepājas Universitātes Humanitāro zinātņu un mākslas fakultātes asociētā profesore. Pēdējo gadu zinātniskās intereses vairāk saistītas ar latviešu zinātnisko rakstveida tekstu pētniecību, bet atsevišķie raksti lingvodidaktikā ir patīkama pārmaiņa. Par Jāņa Brokas popularizēto Ludviga Korna atkārtošanas sistēmu esmu gribējusi uzrakstīt jau sen, bet vienmēr kaut kas cits šim nodomam aizsteidzies priekšā. Priecājos, ka beidzot mērķis ir īstenojies.

Atkārtošana, atmiņa un atcerēšanās

Klasiskais teiciens *Atkārtošana – zināšanu māte* mūsdienās ir tiktāl nonivelēts, ka retais iedomājas par tā patieso būtību un reālo saturu. „No kurienes nāk šis visiem zināmais aizspriedums? Jirgens Hiholds (*Jürgen Hüholdt*) domā, ka šis teiciens ir pārņemts no amatniecības (*Übung macht den Meister – vingrināšanās rada meistarību*)” (*Riņķis* 2002, 40). Iepriekš mācītā atkārtošana mācību gada sākumā un/vai beigās, retāk – semestra sākumā/beigās skolās nereti tiek uzlūkota par obligāto mācību procesa „nodevu”, bet patiesībā tā ir nozīmīga un vajadzīga mācīšanās sastāvdaļa. Tomēr šāds tipiskais skolas atkārtošanas ritms (mācību gada/pusgada sākums/beigas) uzlūkojams par mazefektīvu salīdzinājumā ar zinātniski

izstrādātiem un psiholoģiski pamatotiem atkārtošanas modeļiem, kurus iespējams prasmiīgi integrēt mācību procesā, ja vien skolotājs pievērš tam vajadzīgo uzmanību.

Pētījumi par smadzeņu darbību, smadzeņu puslodēm, par īslaicīgās un ilglaicīgās atmiņas īpatnībām pēdējos divdesmit gados arvien mērķtiecīgāk tiek izmantoti produktīvas un rezultatīvas mācīšanās izpratnes nolūkos. Kā mācīto paturēt prātā un vajadzīgajā brīdī atcerēties, reproducēt jeb atsaukt atmiņā – tā ir būtiska mācīšanās prasmes sastāvdaļa, kas padara atkārtošanu par vienu no svarīgākajām mācīšanās procesa stratēģijām.

Tiek uzskatīts, ka par atmiņu „ir atbildīga” smadzeņu labā puslode (*Kārteris, Rasels* 2004), precīzāk, smadzeņu garozas priekšpusē zona (*amygdala*). Patiesībā tā atbild tikai par vienu no atmiņas veidiem – t. s. emocionālo atmiņu, kura gan ir spēcīgāka par citiem atmiņas veidiem – semantisko un epizodisko atmiņu (veidojas smadzeņu *hippocampus* daļā), procesuālo un automātisko atmiņu (veidojas smadzeņu *cerebellum* daļā) (*Sprenger* 1999). Izglītības procesā pārsvarā tiek ekspluatēta semantiskā atmiņa – mācīšanās no vārdiem (skolotāja skaidrojums, stāstījums, lekcija), grāmatas tekstiem, izdales materiāliem u. tml. Tomēr arī citiem atmiņas veidiem nedrīkst piešķirt mazāku uzmanību. Piemēram, emocionālajai atmiņai mācīšanās procesā ir izšķiroša nozīme, jo emocionālā sasaiste veidojas, jauno mācību vielu savienojot ar iepriekšējām zināšanām (*LeDoux* 1996). Tā ir konstruktīvisma teorijas pamata tēze. Emocijas un izziņa nav atdalāmas; emocijas var būt noteicošas informācijas uztverē, saglabāšanā un atcerēšanās procesā (*Siek-Piskozub* 2003), jo „emociju izjušana ir informācijas kopums, ko cilvēks atceras un saista ar citu informāciju” (*Valbis* 2005, 49).



Taču abas smadzeņu puslodes nedarbojas atrauti viena no otras. Tikai abas kopā tās nodrošina domāšanas produktivitāti, iegaumēšanu un atcerēšanos (*Bazens 2008, 19*) – būtībā to, kas uzlūkojams par sekmīgas mācīšanās rezultātu.

Par drošāko un produktīvāko informācijas kodēšanas metodi tiek uzskatīta atkārtošana. Pastāv divi atkārtošanas veidi:

- 1) *paturēšana* jeb *seklā apstrāde*, kad informācija vienkārši, nepārveidojot, vārdiski izrunājot vairākas reizes, tiek atkārtota, lai to saglabātu īslaicīgajā atmiņā;
- 2) *iegaumēšana* jeb *dziļā apstrāde*, kad informācija tiek apstrādāta, izmantojot dažādus mnemonikas paņēmienus, lai to iekļautu jau esošajos ilglaicīgās atmiņas iekšējos modeļos (*Borns, Ruso 2001, 71*).

Ja ar informācijas seklo apstrādi skolēns nodarbojas pats, mājās mācoties, vingrinot un nostiprinot aktuālo mācību vielu, kas nepieciešama nākamajai stundai vai pārbaudes darbam, tad informācijas dziļajai apstrādei nepieciešamas mērķtiecīgas darbības prasmes un arī zināšanas, kuru visbiežāk skolēnam nav.

Skolotāji nereti, jo īpaši pirms pārbaudes darbiem, skolēniem sniedz apmēram šādas norādes: „Uz nāmo stundu atkārtojiet visu, ko mēs pagājušajā nedēļā (mēnesī, semestrī) mācījāmies par ...” Lielākajai skolēnu daļai līdz ar to tiek ieslēgts „slēdzis” vienai no garlaicīgākām nodarbēm – atkārtošanai. Galvenokārt jau tāpēc, ka viņi īsti nezina, kā atkārtot, izņemot vienu vienīgo veidu – vēlreiz uzmanīgi vai mazāk uzmanīgi izlasīt iepriekš mācīto vielu. Taču cilvēkus garlaiko vienveidīga atkārtošana, kad viņiem „liek rūpīgi pārlasīt agrāk mācīto vielu un vingrināties tās reproducēšanā” (*Skujiņa 2000, 19*). To, ka lasīšana nav uzlūkojama par efektīvu mācīšanās veidu, atzīst Fils Bidls (*Phil Beadle*): „Lasot cilvēks uzņem ļoti nelielu informācijas apjomu, un vēlāk atmiņā nav palicis nekas konkrēts, ko varētu atkārtot, nedz arī kas tāds, kas varētu iedarbināt atcerēšanās mehānismu” (*Bidls 2010, 317*).

Lai arī ne īpaši produktīvs, tomēr šis paņēmiens (lasīšana un izlasītā tieša reproducēšana – semantiskās atmiņas nodarbināšana) vairumam nodrošina iemācītā aktualizēšanu jeb atcerēšanos konkrētajam mērķim – mutvārdu atbildei, pārbaudes darbam vai kam tamlīdzīgam. Tomēr, kā jau tika minēts, šāds atkārtošanas veids vēl nenodrošina vajadzīgās informācijas noglabāšanu ilglaicīgajā atmiņā. Lai skolēnu zināšanas kļūtu daudz ilgturīgākas un līdz ar to – vērtīgākas, nepieciešams kas vairāk, proti, skolotāja

mērķtiecīgi plānota zināšanu atkārtošanas sistēma, kas balstīta uz praksē pārbaudītām atkārtošanas shēmām, kuras iestrādātas mācību procesā (lielākoties mājas darbu jeb skolēnam patstāvīgi veicamo uzdevumu daļā) kā obligāta sastāvdaļa.

Atcerēšanās vērtā valodas mācību viela

Latviešu valodas skolotāji nereti saņem pārmetumus no kolēģiem – ģeogrāfijas, bioloģijas vai vēstures skolotājiem –, ka nav skolēniem iemācījuši pareizi rakstīt vai, vēl konkrētāk, pareizi lietot lielos sākumburtus īpašvārdos. Skolēns, rakstot kontroldarbu, piemēram, sociālo zinību priekšmetos, mierīgi var uzrakstīt vārdus „Nīla” un „Eiropa” ar mazajiem sākumburtiem un to nemaz nepamanīt. Parasti skolotāji šādus gadījumus izskaidro ar neuzmanību, paviršību, izklaidību, taču īstenībā vaina ir meklējama citur. Skolēni noteiktas zināšanas sasaista ar noteiktu vietu, situāciju, kontekstu – darbojas epizodiskā atmiņa (*Sprenger 1999, 51–52*). Latviešu valodas stundās tie paši skolēni rakstīs šos vārdus pareizi. Līdzīgus piemērus varētu minēt matemātikā, kad skolēni pēkšņi apjūk pie pamata un kārtas skaitļa vārdu nošķiršanas u. tml. Būtībā visos šajos gadījumos ir runa par informācijas pārneši un lietošanu jaunā vai neierastā situācijā, ko var ievingrināt ar mērķtiecīgi veidotu atkārtošanas sistēmu.

Tādi dzimtās valodas mācību satura elementi kā alfabēts, interpunkcijas likumi (piemēram, latviešu valodā – iesprausti vārdi un vārdu savienojumi, kas atdalāmi ar pieturzīmēm, paskaidrojošo vārdu grupu ievadvārdi, kas ir/nav atdalāmi ar pieturzīmēm, utt.), ortogrāfijas likumi (piemēram, priedēkļi, kopā/šķirti rakstāmi vārdi, lielo burtu lietojums utt.); svešvalodu mācībās – jaunie vārdi, izteicieni, frāzes, prievārdu pārvaldījums, arī locīšanas paradigmas u. c. jautājumi valodas praksei ir tik nozīmīgi un nepieciešami, ka daudz par maz ir tos vienreiz izskaidrot, likt iemācīties, pārbaudīt, izdevīgā brīdī atkārtot un cerēt, ka skolēna prāts to būs piesavinājis uz visiem laikiem. Izmantojot dažādus iegaumēšanas paņēmienus, tostarp mācīšanos no galvas, skolēns spēj valodas likumus iemācīties un neilgā laika periodā sekmīgi reproducēt. Lai iemācītais kļūtu par skolēna garīgo īpašumu, nepieciešama vingrināšanās un atkārtošana vai – vēl labāk – atkārtošana vingrinoties, t. i., iegūto zināšanu lietošana regulāri, jaunās situācijās un kombinācijās, izmantojot daudzveidīgus atkārtošanas veidus.

To, ka ne viss, kas tiek mācīts, ir jāatceras uz visiem

laikiem, saprot lielākoties katrs, kas ir mācījies. Latviešu valodas mācībās metodiķi jau sen centušies noteikt to, kas patiešām „skolēniem skolā jāiegūst visam mūžam” (*Broka 1931, 249*). Piemēram, Jānis Broka atbilstoši tālaika (20. gs. 20.–30. gadiem) latviešu valodas mācību satura sadalījumam šķir vairākas mācību daļas, norādot iegaumējamās jautājumus:

- Lasīšanā: 1) tehnika, 2) tieksme piegriezt vērību saturam.
- Rakstīšanā: 1) tehnika, 2) tieksme piegriezt vērību saturam, 3) pareizrakstība.
- Atstāstīšanā: 1) tieksme iegaumēt saturu, 2) tieksme saprotami, sakarīgi izteikt saturu, 3) zināma tehnika.
- Grammatikā: 1) teikumu shēmas, 2) vārdu formas, 3) tieksme teikumos ielikt pareizu saturu.
- Literātūrā: 1) saturs, 2) forma, 3) tieksme saprast, 4) rakstnieka īpatnības.
- Rakstniecības teorijā: atziņa par formas atkarību no satura.
- Domrakstos: 1) tieksme pareizām domām, īstiem pārdzīvojumiem dot piemērotu formu, 2) zināma tehnika” (piezīme: citātā saglabāta autora lietotā ortogrāfija) (*Broka 1931, 249–250*). Visu izklāstīto rezumējot, Jānis Broka atzīst, ka kopumā skolēniem no latviešu valodas stundām visam mūžam jāiegūst (zināms) saturs, formas apziņa, (zināma) tehnika, izpratnes funkcijas un dažādas pozitīvas tieksmes (*Broka 1931, 250*).

Izmantojot šādu vispārīnājumu attiecībā uz mūsdienu valodas mācību saturu, katrs skolotājs pēc savas pieredzes, ieskatiem un pārliecības arī var noteikt absolūti nepieciešamo, iegaumējamo un atcerēšanās vērtu mācību vielas „koncentrātu”. Piemēram, pareizrakstība, pareizrakstība (ortogrāfija un interpunkcija), saziņas prasme, tekstveides prasme, publiskās runas iemaņas, informācijas ieguves, apstrādes un izmantošanas prasmes.

Šie tad varētu arī būt tie balstjēdzieni, ap kuriem tiek veidota mācību satura atkārtošanas sistēma, izmantojot noteiktu shēmu jeb kārtību.

Mācību vielas atkārtošanas shēmas

Smadzeņu uzbūves un darbības pētījumi, kas ietver arī atmiņas darbības izpēti, ļāvuši zinātniekiem secināt, ka atmiņa nav noliktava un informācijas saglabāšana tajā ir dinamisks process (*Riņķis 2005*), turklāt informācija tiek saglabāta dažādās smadzeņu daļās (*Sprenger 1999*). Tas nozīmē, ka tā ir jāatkārto dažādos veidos, variējot

atkārtošanas intervālu. Uzskatos par atkārtošanas regularitātes nepieciešamību, lai informācija ilglaicīgajā atmiņā būtu gan stabili saglabāta, gan viegli atsaucama, arī tad, kad tā no aktīvā stāvokļa ir pārgājusi uz *latento* (*Riņķis 2005, 55*), speciālistu vidū valda lielāka vai mazāka vienprātība. Tomēr uz jautājumu: *cik reižu informācija jāatkārto un ar kādiem intervāliem?* atbildes ir dažādas.

Jau pieminētais latviešu valodas mācību metodiķis Jānis Broka balstās uz Austrijas laukskolotāja Ludviga Korna (*Ludwig Korn*) darbā „Lernschule oder Arbeitsschule?” (Wien 1924) izstrādāto atkārtošanas shēmu:

- 1) atkārto stundas beigās vai nākamās stundas sākumā,
- 2) atkārto otrās stundas beigās (divas stundas seko viena pēc otras),
- 3) atkārto pēc 6 stundām (mājās),
- 4) atkārto nākamajā dienā,
- 5) atkārto pēc 6 dienām,
- 6) atkārto pēc 6 nedēļām (*Broka 1928, 276; Broka 1931, 250–251*).

Šāda atkārtojuma plāna lietderība tiek pamatota ar tālaika psihologu Ernesta Meimaņa (*Ernst Meumann*) un Hermana Ebinghausa (*Hermann Ebbinghaus*) pētījumiem, kas uzskatīja, ka spēcīgākie informācijas iegaumēšanas līdzekļi ir laba izpratne, dzīva interese un atkārtojumi. Pastiprināta uzmanība un interese „paātrina pirmo iegaumējumu” (islaicīgo atmiņu), bet „atkārtojumu daudzums – ilgstošo iegaumējumu” (ilglaicīgo atmiņu) (*Broka 1931, 250*). Tā kā aizmirstāna sākas tūlīt pēc iemācīšanās, jāatkārto drīz un pamatīgi (kā uzskatīja Ernests Meimanis), garākā laika periodā (kā uzskatīja Hermanis Ebinghaus).

Mūsdienu efektīvas mācīšanās teorētiķis Tonijs Bazens (*Tony Buzan*) tāpat uzsver vairākkārtējas atkārtošanas nepieciešamību, respektējot zināšanas par atmiņu (sal. ar Ernesta Meimaņa viedokli!): „Mēs zinām, ka atmiņa nepavājinās tūlīt pēc tam, kad esam kaut ko iemācījušies, bet gan uzlabojas, nostabilizējas noteiktā līmenī un tad strauji pasliktinās” (*Bazens 2008, 48*). Viņš uzskata, ka informācija jāatkārto caurmērā piecas reizes:

- 1) atkārto neilgi (10 minūtes) pēc mācīšanās,
- 2) atkārto dienu (24 stundas) pēc mācīšanās,
- 3) atkārto pēc 1 nedēļas (no pirmās mācīšanās reizes),
- 4) atkārto pēc 1 mēneša,
- 5) atkārto pēc 3–6 mēnešiem (*Bazens 2008, 49, 94*).

Domājams, nav būtiski, vai skolotājs izmanto kādu no jau gatavām atkārtošanas shēmām un stingri to ievēro vai veido pats savu kārtību, svarīgi ir tas, ka skolotājs uzlūko



atkārtošanu par obligātu mācību procesa sastāvdaļu, domājot gan par tās organizēšanas regularitāti, gan par satura un formas daudzveidīgumu.

Daudzveidīgā atkārtošana

Kā tika minēts jau iepriekš, mācības pārsvarā tiek balstītas uz semantisko atmiņu, respektējot arī emociju nozīmi. Tas nozīmē, ka atkārtošana, izmantojot tekstus no grāmatām un izdales materiāliem, var būt arī ļoti produktīva, ja vien tā tiek prasmīgi organizēta. Piesavināt informāciju tikai lasot ir grūti un garlaicīgi, tāpēc ir svarīgi ar šo informāciju kaut ko aktīvi darīt – apstrādāt, izcelt svarīgāko, pievienot piezīmes, skaidrojumus, vispārināt, sadalīt sīkākās vienībās, konspektēt, ilustrēt, attēlot, dramatizēt utt. Turpmāk rakstā tiks aplūkoti dažādi mācīšanās paņēmieni, kas labi piemēroti valodas mācību materiāla atkārtošanai.

1. *Grafiskie organizatori* (kognitīvās kartes jeb domu kartes, jeb atmiņas kartes) mūsdienās tiek uzskatīti par ļoti iedarbīgiem mācīšanās līdzekļiem (*Bazens 2008; Fišers 2005*). Tas ir teksta pieraksta jeb konspektēšanas veids, kurā tēlainais aspekts apvienots ar lingvistisko – apvienojot vārdus ar tēliem, tiek izmantotas abas smadzeņu puslodes pretstatā parastajai pierakstīšanai, kas nodarbina vienīgi kreiso smadzeņu puslodi (*Bīdls 2010, 158–159*). Grafisko organizatoru veidošanai ir vismaz divējāds labums:

- 1) tos zīmējot, notiek teksta apstrāde (atslēgvārdu meklēšana un atbilstošu balsta tēlu atrašana, jēdzienu sakarības un hierarhijas noskaidrošana) vienlaikus ar informācijas izpratni un sākotnēju iegaumēšanu;
- 2) tos vairākkārt izmantojot, notiek informācijas atkārtošana, ja nepieciešams – arī papildināšana (grafiskie organizatori ir viegli turpināmi) vienlaikus ar mācību materiāla stabilu iegaumēšanu un apguvi.

Norādes par grafisko organizatoru veidošanu atkārtošanas nolūkā skolēniem uzdodams kā mājas darbs uz nākamo stundu vai pēc nedēļas (vai 6 dienām – atkarībā no skolotāja izmantotās atkārtošanas shēmas). Tad karte produktīvi varēs tikt izmantota arī nākamajām atkārtošanas reizēm – pēc mēneša, 6 nedēļām vai ilgāka laika.

2. *Piezīmes uz lappuses malām* ir ļoti efektīvs, bet mūsu izglītības kultūrā maz izmantots paņemiens; valda vispārpieņemts priekšstats, ka kaut ko rakstīt grāmatā ir slikti, grāmata ir jāsaudzē. Īstenībā ir otrādi – labi saglabāta grāmata rāda, ka tā ir maz kādam noderējusi, savukārt – ja grāmata ir vairāk noliegta, tajā ir ar roku veikti pasvītrojumi, izcēlumi, piezīmes, tā bijusi vērtīgāka un sniegusi kādam

patiesu labumu. „Ja grāmatai nepiemīt antikvāra vērtība, nešaubieties, svītrojiet un atzīmējiet tās lappusēs visu, kas vajadzīgs. [...] Cieņu pret grāmatu var izrādīt, vienīgi to lietojot, nevis ļaujot tai neaiztiktai noputēt plauktā” (*Eko 2006, 189*). Tomēr, lai nerastos pretruna starp mācīšanās vajadzībām un gadiem kultivēto tradīciju saudzēt grāmatu, apgūstamo materiālu ieteicams vispirms nokopēt un tikai tad lasot veidot piezīmes. „Piezīmes ir cilvēka domas. [...] Domas uzplauksnī prātā gluži kā zibens, un, ja tu ar tauriņu ķeramo tiklu (ar to domātas piezīmes uz lappuses malām) šo fantastisko domu nenotver tajā pašā mirklī, kad tā šķērso tavu vizuālās uztveres lauku, tā pagaisīs nebūtībā” (*Bīdls 2010, 318*). Protams, piezīmes vēl nenodrošina iegaumēšanu un atcerēšanos, tās ir tikai mācīšanās/atkārtošanas procesa līdzeklis. Svarīgi ir, ka šādu ar piezīmēm papildinātu materiālu, kad darbošanās ar to ir pabeigta, noliek uz kādu laiku malā, lai ļautu „smadzenēm atpūsties”, bet patiesībā – lai zemapziņa varētu brīvi darboties. No jauna tam pievērsties, piemēram, nākamajā dienā, idejas tiek ne vien atsauktas atmiņā, bet rindojas arī kādā zināmā kārtībā, sistēmā. Tad ir ļoti iespējams, ka rodas vajadzība tās fiksēt citā formātā, piemēram, tēzēs vai domu kartē.

3. *Pasvīturošana*, mācību materiālā izceļot galvenās domas vai svarīgākos faktus, ir viens no pašiem vienkāršākajiem teksta vizuālās apstrādes paņēmieniem, kas ļauj „nepazaudēt galveno”. Līdzīgi kā strādājot ar piezīmēm uz lappuses malām, arī šim atkārtošanas veidam labāk izmantot materiāla kopiju, nevis grāmatu. Pasvīturošana nodrošina ne tikai teksta labāku izpratni, bet attīsta arī teksta ātras pārskatīšanas iemaņas (*Bīdls 2010*), jo, atkārtoti lasot šādu ar pasvītrojumiem apstrādātu mācību materiālu, pasvītrotais teksts piesaista uzmanību. Umberto Eko uzskata, ka „pasvītrojumi piešķir grāmatai individuālus vaibstus. Pasvītrojumi ir kā pēdu nospiedumi, ko atstājusi jūsu interese par tekstu” (*Eko 2006, 187*). Būtībā teksts ar pasvītrojumiem varētu tikt uzlūkots par materiāla konspektu. Pasvīturošanu var veikt arī ar krāsām – teksta *marķēšana* palīdz mācību materiālu atcerēties tiem skolēniem, kuriem ir izteikta vizuālā uztvere. Krāsas nodrošina informācijas daudzveidīguma atspoguļošanu, vienlaikus to grupējot (katrai grupai sava krāsa). Piemēram, atkārtējot mācību materiālu par leksikas slāņiem, skolēns, marķējot informāciju, vienlaikus klasificē un nošķir leksikas grupas; svešvalodā, apgūstot jaunus vārdus, marķēšana noder vārdšķiru klasifikācijai u. tml.

4. *Pāru mācības*, kad skolēni pēc kārtas māca viens

otru, var būt ļoti labs zināšanu nostiprināšanas līdzeklis, atkārtotot tikko kā iemācīto (pēc 10 minūtēm vai stundas beigās, vai nākamajā dienā), jo mācīšana otram ir viens no labākajiem veidiem, kā pašam kaut ko līdz galam izprast. Vienlaikus tiek attīstītas skolēnu interpersonālās spējas (saziņa, sadarbība).

5. *Jautājumu kopas*, kad skolotājs, norādot atkārtojamo informāciju, vienlaikus ir sagatavojis jautājumu kopu par to, liek skolēniem mācību materiālā iedziļināties, meklējot atbildes. Cita pieeja šim paņēmienam ir apgriezta – skolēni tiek nodrošināti ar atbildēm, kurām jāpiemeklē atbilstoši jautājumi. Abi paņēmieni ir piemēroti mājas darbam ar mērķi atkārtot mācību materiālu īsākā vai garākā laika periodā kopš pirmās mācīšanās reizes.

6. *Rezumēšana* ir labs atkārtšanas paņēmiens, kas prasa augstāka līmeņa domāšanu nekā atbilžu vai jautājumu meklēšana. Lai rezumētu teksta galveno domu, skolēnam mācību materiāls ir vēlreiz rūpīgi jāizlasa, jānošķir svarīgākais no mazsvarīgākā un pati būtiskākā informācija jāsakoncentrē, piemēram, vienā teikumā. To izdarīt ir vieglāk, ja mācību materiāls iepriekš ir ticis apstrādāts ar pasvītrosanas vai marķēšanas paņēmieni. Rezumēšana var būt ļoti labs mājas darbs uz nākamo stundu, lai atkārtotu iepriekš mācīto.

7. *Pārfrāzēšana* jeb uzrakstīta, gatava teksta pārveidošana, izsakot informāciju saviem vārdiem, arī ir viens no atkārtšanas veidiem, ar ko skolēni var nodarboties individuāli, pāru darbā vai mazajās grupās. Sākotnēji pārfrāzēšana notiek mutvārdos, tad – rakstveidā. Lai tekstu varētu pārfrāzēt, tas ir labi jāizprot, tāpēc šis atkārtšanas veids iesakāms jau puslīdz stabili apgūtai mācību vielai. Tāpat kā rezumēšana, arī pārfrāzēšana ir piemērots paņēmiens kombinācijā ar teksta pasvītrosanu vai marķēšanu.

8. *Mnemonikas triki* ir piemēroti atmiņas vingrināšanas paņēmieni. Mnemonika ir uz asociācijām balstītu paņēmieni kopums, kas atvieglo iegaumēšanu un palielina atmiņas apjomu (Baldunčiks 1999). Izmantojot mnemoniku, informācija tiek uzkrāta gan automātiskajā, gan semantiskajā atmiņā. Akronīmu, repa tekstu, skaitāmpantu (rīmju)

veidošana, mūzikas ritma, melodijas izmantošana kopā ar savu tekstu ir tikai daži no mnemonikas paņēmieniem. Šāds atkārtšanas veids ir piemērots mācību materiālam, kas tiešām jābalsta uz iegaumēšanu – alfabēts, priedēkļi, paskaidrojošo vārdu grupu ievadītārvārdi u. tml. mācību viela –, un, vienreiz sagatavots, izmantojams neatkarīgi no atkārtšanas shēmas.

9. *Testi* kā atkārtšanas veids izmantojami samērā plaši, gan piedāvājot tos skolēniem izpildīt, gan pašiem veidot. Neapšaubāmi – otrs paņēmiens ir daudz produktīvāks. Mācību materiāla atkārtšanas nolūkos skolēni tiek lūgti uz noteiktu stundu sagatavot testu, vienojoties par jautājumu skaitu un jautājumu veidu (tradicionālie testa jautājumi ar atbilžu variantiem (jāvienojas par variantu skaitu, parasti ir 3–4 atbildes, no kurām tikai viena ir pareiza), pareizi/nepareizi vai jā/nē jautājumi, brīvie jautājumi, savietošanas jautājumi utt.). Klasē šie testi tiek samainīti, un katrs skolēns pilda kāda klasesbiedra veidoto testu, tādējādi mācību materiālu atkārtot vēlreiz.

10. *Šifrētie kopsavilkumi* ir piemērots teorētiskas mācību vielas atkārtšanas veids. Kopsavilkumu veido svarīgākie mācību materiāla teikumi, kuros ir ietverti mācību satura balstvērdi, taču tie doti šifrētā veidā – vārdam ir dots pirmais un pēdējais burts, bet pārējos aizstāj zvaigznītes (cik burtu, tik zvaigznīšu). Šifrējot skolēnam jāatsauc atmiņā gan iepriekš mācītais materiāls, gan jāatmin šifrētie jēdzieni, termini, fakti, arī skaitļi. Liela nozīme šeit ir konteksta informācijai.

Liekot skolēniem kaut ko konkrētu atkārtot, svarīgi ir atcerēties – atkārtšanai ir jābūt aktīvai, proti, ar mācību materiālu – informāciju – ir kaut kas jādara; nepietiek tikai ar tās atkārtotu izlasīšanu vārds vārdā. Būtībā atkārtšana ir informācijas reprodukcija domās tuvu tekstam, bet saviem vārdiem. Tekstu var sev stāstīt, deklamēt, dziedāt vai repot – tam nav nozīmes. Nozīme ir tikai tam, kādā veidā tas konkrētajam cilvēkam vislabāk paliek atmiņā. Noteikt sev vispiemērotāko atkārtšanas veidu ir jau liela daļa no mācīšanās panākumiem.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Bazens, T.** (2008). *Efektīvas mācīšanās rokasgrāmata* : kā veidot domu kartes, apgūt ātrlasīšanu un uzlabot atmiņu. Tulk. Iveta Teibe. Rīga : Jāņa Rozes apgāds.
2. **Bīdls, F.** (2010). *Tu to vari!* : kā palīdzēt savam bērnam skolā izcelties. Tulk. Īrisa Vika. Rīga : Avots.
3. **Borns, L. E., Ruso, N. F.** (2001). *Psiholoģija: izturēšanās un tās konteksts*. 2. daļa. Tulk. Ieva Kalnciema. Rīga : RaKa.



4. **Broka, J.** (1928). Kā padarīt skolas darbu sekmīgu. *Audzinātājs*, nr. 11, 274.–277. lpp.
5. **Broka, J.** (1931). Kā pielāgot Korna metodi mūsu skolās. *Audzinātājs*, nr. 10, 249.–252. lpp.; nr. 11, 274.–284. lpp.
6. **Eko, U.** (2006). *Kā uzrakstīt diplomdarbu*. Tulk. Dace Meiere. Rīga : Jāņa Rozes apgāds.
7. **Fišers, R.** (2005). *Mācīsim bērniem mācīties*. Tulk. Ieva Kalnciema. Rīga : RaKa.
8. **Kārteris, F., Rasels, K.** (2004). *Domāšanas māksla : uzdevumi, testi un spēles abu smadzeņu pusložu līdzsvarotai attīstībai*. Tulk. Nora Kalēja. Rīga : Zvaigzne ABC.
9. **LeDoux, J.** (1996). *The Emotional Brain: the Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon&Schuster.
10. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2002). Sast. autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā. Rīga : Zvaigzne ABC.
11. **Riņķis, J.** (2002). *Mācīšanās spēju attīstīšana*. Rīga : Pētergailis.
12. **Riņķis, J.** (2005). Mācīšanās un atmiņa. *Skolotājs*, nr. 3., 53.–57. lpp.
13. **Siek-Piskozub, T.** (2003). *Smadzeņu darbības īpatnību ievērošana valodu mācīšanās*. Eiropu Valodu dienas materiāli. Rīga.
14. **Sprenger, M.** *Learning and Memory : the Brain in Action*. Alexandria : ASCD, 1999. Pieejams: <http://www.scribd.com/doc/4060576/Learning-And-Memory-The-Brain-In-Action-Marilee-Sprenger> . [sk. 06.07. 2011]
15. *Svešvārdu vārdnīca*. (1999). Jura Baldunčika redakcijā. Rīga : Jumava.
16. **Valbis, J.** (2005). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga : Zvaigzne ABC.

Arī valoda jāmacās mācīties



Vineta VAIVADE,

Latviešu valodas aģentūras Izglītības daļas vecākā metodiķe, pedagoģijas maģistre, RPIVA doktorante, mācību un metodisko līdzekļu autore, lektore.

Daudz domāju par mācību procesu. Mācīties – tas ir interesanti, aizraujoši un ...viegli.

Gribētos, lai skolēns un skolotājs ir īsti sabiedrotie ceļā katrs uz savu kompetenci.

Izglītība pasaulē pārdzīvo pārmaiņu laiku. Mainās izglītības mērķi, mainās pats izglītības process, tiek izvirzītas jaunas prasības gan skolēnam, gan skolotājam. Par šo pārmaiņu filozofisko raksturu, attieksmi pret tām raksta Maikls Fulans savā grāmatā „Pārmaiņu spēki”. Lai raksturotu iepriekšējās, viņaprāt – neveiksmīgās pārmaiņas un nepieciešamās globālās pārmaiņas izglītībā, autors izmanto savdabīgu līdzību: „Es gribu apgalvot, ka esam neveiksmīgi rūpušies stāvā kalnā. Atrisinājums nav tas, kā tajā uzrāpties, kā ieviest skolās vairāk jaunievedumu vai izglītības reformu. Mums ir nepieciešams cits formulējums, lai nonāktu pie problēmas saknes, tēlaini runājot – cits kalns. Īsāk sakot, mums ir nepieciešams jauns skatījums uz pārmaiņām izglītībā.” (Fulans 1999).

Kāds tad ir šis skatījums? 21. gadsimta izglītībā jāapvieno intelektuālā attīstība ar

sabiedrisko attīstību (sadarbību) un pozitīvu attieksmi pret mācīšanos.

21. gadsimtā ir vajadzīgi

- cilvēki, kuri var kontaktēties, domāt un *turpināt mācīties visu mūžu*,
- cilvēki, kam piemīt labvēlīga attieksme un rīcība, atbildības izjūta un spēja piemēroties,
- cilvēki, kas var strādāt kopā ar citiem.

Nozīmīga ir doma par to, ka izglītības sistēmai jāklūst par mācīties spējīgu organizāciju. Vēl vairāk – *ir nepieciešama mācīties spējīga sabiedrība*.

„21. gadsimts ar nepieredzētu masu saziņas līdzekļu un informācijas izplatīšanas un saglabāšanas tehnikas attīstību izvirza izglītībai divas prasības, kas sākumā var šķist pretrunīgas. Izglītībai ir jāattīsta arvien lielāks, nepārtraukti pieaugošs zināšanu un prasmju daudzums, kas veido uz zināšanām balstītas civilizācijas turpmākās attīstības pamatu. Vienlaikus ir jāatrod un jāuzsver tās atziņas, kas ļauj cilvēkiem, no vienas puses, neapjukt milzīgajā informācijas plūsmā [...] un, no otras puses, nodrošināt indivīda un sabiedrības attīstību. Līdz ar to tradicionālā prasība – zināšanu kvalitāte – nevar būt noteicošais kritērijs izglītības procesa vērtēšanā” (Valbis 2005).

1996. gadā Eiropas Komisijas eksprezidenta Žaka Delora vadībā tika izstrādāts ziņojums par izglītību 21. gadsimtā. Kā būtiskākais mācību procesā Eiropas Komisijas ziņojumā ir minēti četri pamatfaktori: mācīties zināt, mācīties darīt, mācīties dzīvot kopā un mācīties būt, no kuriem pirmais nozīmē, ka izglītībā priekšplānā izvirzās nevis jaunas zināšanas kā apkopota un strukturēta informācija, bet gan *zināšanu un prasmju apguves metodika. Arī mācīšanās prasmju apguves metodika*. Tāpēc līdztekus zināšanu apguvei dažādos mācību priekšmetos tikpat nozīmīga vieta ierādāma arī

informācijas uztveres un nodošanas prasmēm, domāšanas operāciju attīstīšanai, atmiņas un uztveres vingrināšanai, sava mācību stila apzināšanai un veiksmīgai un produktīvai mācību organizācijai, kā arī sadarbības un pašvērtējuma prasmēm, kas kopumā veido skolēna mācību kompetenci.

Arī Eiropas Komisijas ziņojumā tika uzdots jautājums: „Kāda izglītība ir vajadzīga nākotnes sabiedrībai un kāda būs šī sabiedrība?” Ziņojumā ir uzsvērts, ka

- izglītības nozīmīgākais process ir mācīšanās,
- izglītība ir *personības attīstības līdzeklis* un pamats attiecību veidošanai.

Nākotnē ir vajadzīgs patstāvīgs un atbildīgs cilvēks, atšķirīgs no citiem ar saviem uzskatiem un spriedumiem, ar savu skatījumu uz dzīvi un darbību. Svarīgs trīs līdz piecu valodu lietojums, no tām vismaz divas dzimtās/pirmās valodas līmenī, lai spētu veidot daudzveidīgus sadarbības tīklus jaunu zināšanu radīšanai (*No zināšanām uz kompetentu darbību 2006*). Izvirzās doma par „principiāli jaunu pedagoģisku pieeju, kas ļautu ikvienam cilvēkam, katrai izglītības institūcijai [...] Eiropas kopīgajā telpā veidot cilvēka mācīšanos veicinošu transformatīvo vidi.

Mēs bieži pamanām skolēna mācību rezultātus atsevišķos priekšmetos, bet nepamanām mācīšanās prasmju attīstību un pilnveidi. Pedagoģijā arvien vairāk runā par katra cilvēka individuālo stilu, par racionālo un emocionālo mācīšanos, kas bāzēta mūsu smadzeņu pusložu darbībā, un „skolai jāpiedāvā dažādas metodes zināšanu ieguvei un prasmju nostiprināšanai un pilnveidei” (*No zināšanām uz kompetentu darbību 2006, 11*).

Mācīšanās prasmju attīstība balstās mācīšanas un mācīšanās teorijā, kurā skolēns ir subjekts un aktīvs procesa dalībnieks. Taču ideja par mācību procesu kā skolēna mācīšanās prasmju attīstību nav jauna. Jau Jana Amosa Komenska darbā „Lielā didaktika” ir runa par bijību pret cilvēku kā visaugstāko, vispilnīgāko un vislieliskāko rādījumu. Cilvēka prātam, kā atzīst Komenskis, ir lielas uztveres un izziņas spējas, tas it kā atgādina bezdibeni. „Nav nepieciešams cilvēkam kaut ko piešķirt no ārienes, bet nepieciešams attīstīt, noskaidrot to, kas viņā pašā jau ielikts kā aizmetnis” (*Komenskis 1992, 51*).

Alkas pēc zināšanām ir iedzimtas. Komenskis piemin Aristoteļa līdzību: cilvēka dvēsele (prāts) ir balta tāfele, uz kuras var uzrakstīt visu. Ja tas neizdodas, ne jau tāfele vainīga.

J. A. Komenskis uzsver mācīšanos agrīnā vecumā. Cilvēkam visas dzīves laikā daudz ko vajadzēs iizzināt,

izmēģināt – jo ātrāk jo labāk. Bērna vecumā smadzenes ir valgas un mikstas, tās var veidot. Agrā bērnībā iemācītais ir īpaši noturīgs. Mācīšanu un mācīšanos J. A. Komenskis salīdzina ar kāpšanu pa trepēm. Pa pareiziem, nebojātiem, drošiem pakāpieniem ikvienu, kas vēlas, var aizvest jebkurā augstumā. Tādējādi domātājs un pedagogs uzsver pedagoga lomu mācīšanās procesā.

J. A. Komenskis jau 17. gadsimtā ir izstrādājis vieglas mācīšanas un mācīšanās principus:

- mācīšanās darbība jāuzsāk laikus, „pirms prāts vēl nav samaitāts”, prāts jāsaģatavo mācībām (jāattīsta mācīšanās prasmes),
- jāvirzās no atsevišķā uz vispārīgo,
- jāvirzās no vieglākā uz grūtāko,
- apgūstamajam materiālam jābūt piemērotam skolēna vecumam un prāta attīstībai,
- virzīšanās mācībās notiek bez steigas,
- viss tiek pārraidīts ar ārējo sajūtu starpniecību,
- mācīšanās notiek, lai gūtu tiešu labumu,
- mācību metodei jāmazina mācīšanās grūtības (*Komenskis 1992*).

Ļoti būtiska ir J. A. Komenska atziņa, ka izziņa ir saistīta ar izjūtām. Viņa izpratnē mācīšanās notiek pēc šādas shēmas: sajūtas – atmiņa – izpratne – spriešanas spēja.

Mūsdienās ir aktuāli daudzi J. A. Komenska izvirzītie mācīšanas un mācīšanās principi, piemēram, „vēl vairāk būs jautāt, bet jautāto apgūt un citiem tad mācīt; šie likumi trīs drīz ļaus pārspēt ikvienu, kas mācījis tevi” (*Komenskis 1992, 123*); „viss, kas atrodas savstarpējā saistībā, arī mācot nedrīkst būt šķirts, viss jāizkārt nepārtrauktā secībā tā, lai viss, kas šodien tiek mācīts, nostiprinātu vakar apgūto” (*Komenskis 1992, 127*). Arī par valodas mācīšanos J. A. Komenskis raksta: „Lai kuru valodu mēs mācītos, pat dzimto valodu, ir jārāda lietas, ko vārdi apzīmē, un jāmaca ar vārdiem izteikt visu, ko redz, ar ko saskaras, ko ēd, lai valoda un doma vienmēr risinātos paralēli un tāad attīstītos kopā.[...] Nedrīkst nevienam ļaut lasīt to, ko viņš nesaprot, vai spriedelēt par to, ko viņš nespēj izteikt vārdos” (*Komenskis 1992, 135*).

Iepriekšējā rindkopā citētais atzinums norāda uz valodas un domāšanas ciešo saistību, uz valodas kā mācīšanās instrumenta nozīmi mācību procesā. Arī mūsdienu humānistiskās didaktikas teorijas uzsver mācīšanās prasmju attīstību kā līdzekli veiksmīgai mācību norisei un mācību procesa galarezultātu.

Profesore Irēna Žogla no humānistiskās didaktikas

viedokļa atbild uz jautājumu – „Ko nozīmē iemācīties?” Viņas atziņa – tas nozīmē, balstoties uz vispārēju prasmi mācīties, apgūt priekšmetam raksturīgas zināšanas un prasmi tās lietot pēc parauga, izmantot jaunā situācijā, pilnveidojot prasmi mācīties (Žogla 2001).

Humānisma pedagoģijā mācību process ir uz skolēnu orientēts, viņa darbībā balstīts process. *Mācību procesa būtība – palīdzēt skolēnam iemācīties*. Tas prasa arī no skolotāja inovatīvu darbību, prasmi apgūt idejai atbilstošus pedagoģiskus līdzekļus.

Organizējot mācību procesu, skolotājs nepārtraukti demonstrē saskarsmes, sadarbības, mācīšanās, domāšanas prasmes, motivāciju un ieinteresētību, mācību darbības organizācijas prasmes, mērķa un uzdevumu izvirzīšanas un īstenošanas prasmes. Pedagoga mācīšanas kompetence nodrošina skolēna mācīšanās kompetenci.

Liela nozīme ir jāpievērš *prasmei mācīties, kas attiecīgajā izglītības pakāpē ir tās efektivitātes pamats*. Mācīšanās prasmju apguve sekmē pārliecību par savām spējām, tās palīdz arī analizēt savu veiksmju un neveiksmju cēloņus. Ļoti bieži sliktie mācību rezultāti sakņojas neprasme mācīties un motivācijas trūkumā. Prasme mācīties jāsaista ar attieksmi pret mācībām. Attieksme pret mācībām ir prasmes mācīties kā didaktiskā mērķa pamatkomponents. Mācīšanās prasmes veidojas, ja

- tiek rosināta skolēna izpratne par veicamo uzdevumu un individuāli efektīviem tā risināšanas paņēmieniem,
- tiek atsauktas atmiņā balstzināšanas un prasmes un tiek meklēti savā pieredzē visefektīvākie paņēmieni,
- tiek izmantota atmiņa un uztvere, dažādas domāšanas operācijas,
- tiek apzinātas trūkstošās zināšanas un to iegūšanas paņēmieni,
- ir izvērtēta uzdevuma grūtības pakāpe un iespējamie šķēršļi,
- tiek analizēts sasniegtais un neveiksmes, projektēti nākamie sasniegumi (Žogla 2001).

Ļoti nozīmīga ir doma, ka, nostiprinoties prasmei mācīties, vieglāka un patīkamāka kļūst mācīšanās. Mācīšanās prasmju apguvē svarīga ir pedagoga loma. Skolotāja izvēlētas metodes lielā mērā nosaka mācīšanās prasmju pilnveidi. Šķiramas reproduktīvās jeb gatavo zināšanu metodes un produktīvās jeb meklēšanas metodes, kuru nosaukums jau liecina par to ietekmi uz mācību prasmju attīstību (Lai-veniece 2003).

Aktuāls jautājums ir, vai mācīšanās prasmēm jāvelta

īpaša uzmanība un vai „skolotājam jāsniedz kādas instrukcijas” (Lazdiņa, Šalme 2008, 164). Mācīšanās kompetences pamatjautājums ir attieksme pret mācīšanos, un skolotāja pedagoģiskajai darbībai jāsekmē pozitīvas attieksmes veidošanās. „Ja tās(mācīšanās prasmes) stundas laikā viņam (skolēnam) tiktu mācītas, tad arī pats mācīšanās ceļš kļūtu vieglāks un, iespējams, aizraujošāks” (Lazdiņa, Šalme 2008, 165).

Pastāv strauji augoša pētījuma nozare – metaizziņa jeb metakognīcija – zināšanas par savu personisko izziņas procesu, par savu intelektuālo procesu apzināšanos, kontroli, regulēšanu. Mācīšanās laikā ir novērojami divi metakognīcijas veidi: domas par to, ko mēs zinām, un domas par to, kā regulēt savu mācīšanās procesu (Lazdiņa, Šalme 2008).

Apkopojot iepriekšminēto informāciju, jāsecina, ka 21. gadsimta sabiedrībai ir jāklūst par mācīties spējīgu sabiedrību, kurā ir mācīties spējīgs un uz pārmaiņām gatavs indivīds, izglītības kvalitātes jautājumi ir saistāmi ar zināšanu un prasmju apguves metodiku – mācīties zināt, izpratne par mācīšanās prasmju nozīmību saistās ar humānpedagoģijā izteikto domu par mācīšanās personīgo nozīmīgumu, mācību process ir mijiedarbīgs process, un skolotāja pedagoģiskā darbība sekmē mācīšanos, mācīšanās prasmes ir saistītas ar domāšanas, sociālajām, komunikatīvajām prasmēm, motivāciju un pozitīvu attieksmi pret mācībām, prasme mācīties ir attiecīgajā izglītības pakāpē tās efektivitātes rādītājs.

Mācību kompetence ir nozīmīga arī mūžizglītības aspektā. Pašreiz situācija Latvijas un kopējā Eiropas Savienības darba tirgū izvirza prasību pēc mācīšanās un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas mūža garumā, un tā tiek uzskatīta par Eiropas Savienības valstu politikas stūrakmeni cilvēkresursu attīstības jomā. Bieži iedzīvotāju bezdarba līmenis liecina par neatbilstību starp izglītības programmu piedāvājumu un darba tirgus pieprasījumu. *Nepietiekamas svešvalodu zināšanas un prasmes izmantot modernās tehnoloģijas, kā arī uzņēmējdarbības principu nezināšana kavē iesaistīšanos uzņēmējdarbībā un darba tirgū.*

Arī dažādos Latvijas politikas dokumentos, piemēram, Izglītības likumā, Vispārējās izglītības likumā, noteikumos par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem (*izdoti saskaņā ar Izglītības likuma 14. panta 19. punktu un Vispārējās izglītības likuma 4. panta 11. punktu*) Ministru kabineta noteikumi Nr. 1027, Rīgā 2006. gada 19. decembrī (prot. Nr. 68 10.\$),



ir uzsvērtā mācīšanās kompetences nepieciešamība, jo

- mācīšanās kompetence ir vienlīdz nozīmīga tirgus ekonomikā un darba tirgū, kā arī personības tapšanā,
- tā vienlaikus ir izglītības rezultāts un kvalitātes rādītājs, kā arī *ikdienas instruments*, lai sasniegtu rezultātus.

Valsts pamatzglītības standartā sadaļā „Pamatzglītības programmu galvenie mērķi un uzdevumi”, protams, arī ir norādes uz mācīšanās prasmēm: ir runa par nepieciešamību radīt pamatu skolēna turpmākajai izglītībai, nodrošinot

- iespēju apgūt mācīšanās pamatprasmes un informācijas tehnoloģiju izmantošanas pamatiemaņas;
- iespēju gūt radošās darbības pieredzi;
- izkopt saskarsmes un sadarbības spējas.

Arī pamatzglītības saturā visās *izglītības jomās* līdzās mācību priekšmetu specifiskajiem uzdevumiem ir uzsvērtā nepieciešamība veicināt pētnieciskā darba pamatu apguvi, attīstīt pieredzi patstāvīgi, radoši un argumentēti interpretēt mācīto, veidot saskarsmes un sadarbības prasmes, attīstīt daudzveidīgu mācību pieredzi un pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Analizējot *izglītošanas aspektos ietverto saturu*, var redzēt, ka tajā ir iekļautas ļoti daudzas prasmes, kas saistītas ar mācību kompetences pilnveidi:

- radošās darbības pieredze,
- patstāvīga spēja meklēt un atrast risinājumu praktiskām problēmām, atklāt kopsakarības,
- atjautības, iztēles kopšana,
- intelektuālās darbības pieredze – patstāvīga, loģiska, bez pretrunām, motivēta, kritiska un produktīva domāšana,
- prasme formulēt un pamatot savu viedokli, uzklaut un respektēt dažādus viedokļus,
- prasme sadarboties, strādāt komandā,
- prasme pieņemt lēmumu un uzņemties atbildību par tā īstenošanu,
- prasme sazināties (sarunāties, rakstīt, lasīt) vairākās valodās,
- prasme publiski uzstāties, izteikt un pamatot savu viedokli,
- prasme patstāvīgi mācīties, arī plānot un organizēt mācīšanās procesu,
- dažādu zināšanu un prasmju apgūšana un lietošana praktiskā darbībā,
- prasme mācību procesā izmantot dažādu veidu informāciju, konsultēties, atrast palīdzību,
- prasme izmantot modernās tehnoloģijas.

Tātad Latvijā nozīmīgākajos izglītības politikas dokumentos ir novērtēta mācību kompetences kā mācību instrumenta loma un ir izvirzītas prasības pilnveidot mācību kompetenci. *Taču izglītošanās procesā, apzinoties mācību kompetences nozīmīgumu un pamatā zinot tās attīstīšanas instrumentus, mācību kompetence tomēr netiek attīstīta un pilnveidota pietiekami, daudzveidīgi, mijiedarbībā ar mācību priekšmeta kompetencēm un kopveselumā visos mācību priekšmetos.*

Irina Maslo ievadā LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes rakstu krājumam „No zināšanām uz kompetentu darbību” arī norāda uz problēmu šīs tēmas aspektā un jautā, „*kāpēc pedagoģiskās zināšanas par mācīšanos neklūst par mācīšanos veicinošu pedagoģiskās darbības pamatojumu*” (*No zināšanām uz kompetentu darbību 2006, 9*).

Nav iespējams vienā rakstā atbildēt uz šo jautājumu, bet iemesli varētu būt vairāki:

- zināšanas par mūsdienīgu mācību procesu nav transformējušās personīgajā pieredzē balstītā nepieciešamībā mainīt mācību procesu,
- nav pietiekamas izpratnes par to, kas ir mācīšanās prasmes, kā tās strukturēt, kādas ir attiecības starp mācīšanās prasmēm un mācību kompetenci,
- mācīšanās iemaņu veidošanās ir komplicēts process un nav skaidrojams ar atsevišķu paņēmieni apgūšanu, tā ir saistīta ar motivāciju, ar kognitīvās domāšanas attīstību, ar mācību darba organizācijas iemaņām, ar patstāvīgumu un gribu, atmiņu, uztveri, ar prasmi strādāt ar informāciju u.tml.
- neprasme plānot, organizēt un izvērtēt mācību procesu mācīšanās prasmju kontekstā.

Mācību kompetence, protams, ir plašāks jēdziens nekā mācīšanās prasmes. Pedagoģiskajā literatūrā jēdziens *mācīšanās prasmes* ir lietots gan šaurākā nozīmē (mācību darba organizācija), gan plašākā nozīmē (mācību kompetence, kas ietver arī motivāciju, domāšanas prasmes u.tml.).

Mācību kompetence (mācīšanās prasmes plašākā nozīmē) ietver

- motivāciju,
- kognitīvās domāšanas un ar to saistīto psihisko procesu (griba, atmiņa, uztvere) attīstības līmeni,
- informācijas pratību,
- mācību darba organizācijas iemaņas,
- sadarbības prasmes,
- pašvērtējuma un pašanalīzes prasmes.

Lai varētu sekmīgi apgūt daudzveidīgas mācīšanās

prasmes, būtu nepieciešams vēl detalizētāk izstrādāt mācīšanās prasmju saturu arī mācību priekšmeta standartā un programmās.

Kā šis ieteikums tiek īstenots mācību priekšmetu „Latviešu valoda” un „Latviešu valoda un literatūra mazākumtautību programmās” programmas paraugos?

Mācību priekšmeta „Latviešu valoda” standartā 1. – 9. klasei mācību priekšmeta mērķos un uzdevumos viens no uzdevumiem ir izmantot valodas prasmes mācību procesā un pašizpaušmē, kā arī attīstīt prasmi pilnveidot savu runas kultūru.

Arī mācību priekšmeta „Latviešu valoda un literatūra mazākumtautību izglītības programmās” standarta mērķos un uzdevumos ir līdzīgs formulējums – attīstīt izpratni par valodas apguves daudzveidīgajām iespējām, lai spētu patstāvīgi pilnveidot savas valodas prasmes un lietot valodu citu mācību priekšmetu apgūvē.

Gan vienā, gan otrā mācību priekšmeta standartā formulējumi ir vispārīgi, tas arī saprotams, bet mācību priekšmeta saturā nav mācību kompetences saturs vai tas saskatāms pastarpināti.

Mācīšanās kompetences saturu var atrast mācību priekšmeta „Latviešu valoda 1. – 9. klasei” programmas paraugā.

1. – 3. klasei

Mācību uzdevumu un skolas darba kārtības izpratne. Teksta satura prognozēšana pēc attēliem, virsraksts. Teksts kā veselums, tā struktūra. Teksta uztvere kopumā un daļām. Pieturzīmju loma rakstītā tekstā. Vārdu nozīme kontekstā. Vārdu apzināta izvēle. Domāšanas darbības – salīdzināšana, vispārināšana, grupēšana.

4. – 6. klasei

Iegūto zināšanu un prasmju izmantojums citos mācību priekšmetos un sadzīvē. Mācīšanās stratēģijas atbilstoši mērķim un uzdevumiem. Efektīvi paņēmieni valodas uzdevumu veikšanai. Informācijas ieguve, sniegšana un novērtēšana mācību procesā un sadzīvē.

7. – 9. klasei

Informācijas pieraksta tehnikas. Uzziņu literatūras, vārdnīcu izmantošana. Metodes un paņēmieni valodas prasmju pilnveidei.

Dažas prasības nav attiecināmas uz mācību kompetenci vai attiecināmas ļoti pastarpināti (pieturzīmju loma rakstītā tekstā), izvirzītās prasības ir vispārīgas (iegūto zināšanu un

prasmju izmantojums citos mācību priekšmetos un sadzīvē), fragmentāras (informācijas pieraksta tehnikas). Pats galvenais – izstrādātais saturs nav visaptverošs un pilnīgs, pēctecīgs, strukturēts.

Atsevišķos mācību tematos gan ir formulēta mācību kompetence, bet nav izstrādātas prasības katrai klasei, kas, protams, rada fragmentārismu un satraukumu, ka ikdienas mācību darbā nebūs sistemātiska un pēctecīga darba.

Mācību priekšmeta „Latviešu valoda un literatūra 1. – 9. klasei mazākumtautību izglītības programmā” ir raksturota valodu mācīšanās kompetence. Tā ir izstrādāta katrai klasei.

Lūk, valodu mācīšanās kompetence 3. klasei:

- veido un uztver dialogu,
- lieto tulkojošo vārdnīcu,
- patstāvīgi lasa, saprot un izpilda mācību uzdevumus,
- prot uzmanīgi klausīties, uztver un saprot tekstu kopumā, saklausa nepieciešamo informāciju,
- izmanto neverbālās saziņas stratēģijas,
- prot aizpildīt pašvērtējuma anketas,
- mācās jautāt, lai precizētu, noskaidrotu nesaprotamo,
- mācās izmantot pārskatīšanas stratēģiju,
- mācās atrast kļūdas savos rakstu darbos.

Savukārt 6. klasē mācīšanās kompetencei izvirzītās prasības ir šādas:

- izmanto un salīdzina atsevišķus dzimtās un latviešu valodas sistēmas elementus,
- kompensē nesaprotamo, izmantojot neverbālo valodu, sadarbības stratēģiju,
- apgūst visas lasīšanas stratēģijas un prot izvēlēties lasīšanas stratēģiju atbilstoši uzdevumam,
- patstāvīgi veicot mājas un klases darbus, lieto norādīto uzziņu literatūru,
- prot uzrakstīt īsu informāciju, izmantojot shēmas, tabulas, diagrammas,
- prot pastāstīt par informāciju tabulās.
- mācās izteikt secinājumus.

9. klasē valodu mācīšanās kompetencei ir izvirzītas šādas prasības:

- salīdzina, analizē valodas parādības un izdara secinājumus par valodas uzbūves likumībām,
- izmanto tabulas un uzziņu literatūru,
- prot iegūt, izvēlēties un izmantot informāciju latviešu valodā citu mācību priekšmetu uzdevumu veikšanai,
- lieto visas klausīšanās stratēģijas,



- apzināti cenšas pilnīgot savu valodas prasmi,
- bagātina savu valodu ar tēlainās izteiksmes līdzekļiem.

Pozitīvi ir tas, ka valodu mācīšanās kompetences saturs un prasības ir katrai klasei. Mācību prasmes aptver gan domāšanas operāciju attīstību un pilnveidi, gan sadarbību mācību procesā, gan darbu ar informāciju. Tomēr arī šajā programmā trūkst pēctecības (3. klasē: prot aizpildīt pašvērtējuma anketas, mācās labot kļūdas, turpmākajās klasēs vērtēšanas un pašvērtējuma aspekts pazūd), varētu diskutēt par dažām prasmēm kā mācīšanās prasmēm (bagātina savu valodu ar tēlainās izteiksmes līdzekļiem).

Kopumā jāsecina, ka mācību priekšmetos „Latviešu valoda 1. – 9. klasei” un „Latviešu valoda un literatūra 1. – 9. klasei skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas” mācību kompetences saturs

- nav pietiekami izstrādāts un strukturēts, un reizēm nav skaidrs, kas tajā būtu ietverams,
- nav pēctecīgs,
- nav konkretizēts mācību priekšmeta tematos, lai skolotājs varētu mērķtiecīgi un secīgi sasniegt konkrētu rezultātu.

Kādi tad būtu nākamie stratēģiskie un taktiskie uzdevumi, lai mācīšanās prasmes patiešām būtu pedagoga redzeslokā un viņam būtu visi nepieciešamie instrumenti to attīstīšanai?

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Fulans, M.** (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC.
2. **Gudjons, H.** (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
3. **Jurgena, I.** (2001). *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: SIA „Izglītības soli”.
4. **Komenskis, J. A.** (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.
5. **Laiveniece, D.** (2003). *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga: RaKa.
6. **Lazdiņa, S., Šalme, A.** (2008). *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes*. Rīga: LVAVA.
7. *No zināšanām uz kompetentu darbību* (2006). Red.I. Maslo. Rīga:LU.
8. **Prets, D.** (2000). *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. **Valbis, J.** (2005). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC.
10. **Žogla, I.** (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.

Sekmēt izpratnes veidošanos

- par izglītības mērķiem,
- par mijiedarbīgu, interaktīvu, motivētu un radošu mācību procesu,
- par individualizētu, bet reizē arī sadarbīgu mācību procesu,
- par mācību kompetenci kā līdzvērtīgu mācību priekšmeta specifiskajām kompetencēm.

Noteikt

- mācību kompetences detalizētu saturu,
- konkrētu sasniedzamo rezultātu pa klasēm un katrā mācību priekšmetā, vērtēšanas kritērijus.

Izstrādāt metodiskos ieteikumus konkrētu mācīšanās prasmju pilnveidei.

Tajā pašā laikā nevajadzētu aizmirst, ka mācību kompetence ir komplicēta pedagoģiska parādība, tā attīstās un pilnveidojas dažādi un atbilstīgi skolēna individualitātei, tāpēc mācību kompetenci nav iespējams ļoti stingri reglamentēt, noteikt konkrētu sasniedzamo rezultātu un sniegt visiem noderīgus metodiskos ieteikumus, kā to attīstīt.

Un – visbeidzot – uzdosim sev jautājumu „Kā mācīt, lai skolēnam būtu vieglāk iemācīties? Kā mācīt, lai skolēns pats varētu iemācīties? Kā mācīt, lai skolēns varētu sekmīgi mācīties visu mūžu?”

Informācijas komunikāciju tehnoloģiju izmantošana valodas mācībās pirmsskolā un sākumskolā



Feliks SVIRSKIS

Esmu humanitāro zinātņu maģistrs baltu filoloģijā, pašlaik studēju pedagoģiju RPIVA doktorantūrā. Kopš 2005. gada esmu latviešu valodas un literatūras, bet kopš 2009. gada arī kultūras vēstures skolotājs Humanitārajā privātgimnāzijā. Brīvajā laikā esmu kaislīgs mednieks un sēņotājs, labprāt ceļoju.

20. gadsimta otrajā pusē esam piedzīvojuši strauju digitālo revolūciju, kas ir mainījusi veidu, kā pasaulē cilvēki sazinās, veic uzņēmējdarbību, kā arī izglitojas un izklaidējas. Mūsdienās liela daļa cilvēku vairs nevar iedomāties savu ikdienu bez informācijas komunikāciju tehnoloģijām (IKT). Arī tie cilvēki, kas apgalvo, ka varētu arī iztikt bez datora, mobilā telefona un citiem rīkiem, ar laiku saprot, ka, izmantojot dažādas IKT, ir iespējams ietaupīt laiku un līdzekļus, kā arī veicināt dabas aizsardzību, piemēram, mazāk izmantojot papīru, mazināt koku izciršanu. Kā norāda daudzi zinātnieki, būtu mulķīgi neizmantojot jaunās tehnoloģijas,

jo cilvēkiem ir jāiet līdzī laimam, jāpielāgojas vispārīgai attīstībai, jo *non progredi est regredi* jeb neiet uz priekšu ir iet atpakaļ.

Ar katru gadu pieaug IKT lietotāju skaits. Protams, visātrāk izmantot IKT savā ikdienā iemācās gados jauni cilvēki. Latvijā gan nav pētījumu par to, no cik gadiem bērni sāk izmantot IKT un cik ilgi dienā to dara, tomēr citu valstu, piemēram, ASV pētījumu rezultātus varētu attiecināt arī uz Latviju.

Šī raksta mērķis ir sniegt pārskatu par IKT izmantošanas iespējām, lietderību un problēmām, mācot valodu pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērniem, kā arī, iespējams, dot ierosmi turpmākajiem šāda veida pētījumiem Latvijā. Darba pamatā ir ārzemju autoru pētījumi, kas veikti galvenokārt 20. gadsimta beigās un 21. gadsimtā, lai varētu iegūt maksimāli objektīvu un aktuālu informāciju.

Mūsdienās bērni aug IKT bagātā vidē. Līdz ar plašāku piekļuvi tehnoloģijām ir palielināties to lietotāju skaits un palielinājusies arī pašu tehnoloģiju izplatība sabiedrībā. Jauniešu paaudzei tehnoloģijas, īpaši internets, ir ieņēmušas nozīmīgu vietu viņu sabiedriskajā dzīvē un izglītības procesā. Nesen notikušajā aptaujā, ko veica *PewInternet & American Life Project (Hitlin & Rainie 2005)*, konstatēts, ka aptuveni 21 miljons jauniešu vecumā no 12 gadiem līdz 17 (aptuveni 87 procenti no visas vecuma grupas) lieto internetu. No šī 21 miljona jauniešu aptuveni 16 miljoni (78 procenti) apgalvo – lieto internetu skolā. Aptaujā arī konstatēts – lielākā daļa jauniešu uzskata, ka internets palīdz viņiem gūt sekmes skolā.

ASV skaitīšanas birojs (2003) konstatēja, ka 57 procenti no visiem skolas vecuma (7–17) bērniem izmanto mājas datoru, lai pabeigtu



skolā iesāktos uzdevumus. Jaunieši izmanto jaunus, spēcīgus saziņas līdzekļus. Trīs ceturtdaļas (apmēram 16 miljoni) no jauniešiem, kas izmanto internetu, izmanto tūlītējo ziņojuma apmaiņu. No šiem 16 miljoniem 78 procenti atzīst, ka viņi izmanto tūlītējo ziņojuma apmaiņu, lai laiku pa laikam runātu par mājas darbiem, pārbaudes darbiem vai skolā veiktajiem uzdevumiem (Honey, 2005).

Mūsdienu skolēni, kas dzīvo digitālo tehnoloģiju laikmetā kopš agras bērnības, ir stipri atšķirīgi no iepriekšējām paaudzēm (McHale 2005), un tie vairs nav cilvēki, kuru mācīšanai ir veidotas pašreizējās izglītības programmas (Prensky, 2001).

Kāds cits pētījums savukārt rāda, ka amerikāņu jaunieši vecumā no 2 līdz 18 gadiem pavadā vidēji 6,5 stundas dienā ar kādu IKT. Turklāt vecāki jaunieši vidēji pavadā vairāk laika nekā jaunākie. Lai arī lielu daļu laika bērni un jaunieši joprojām pavadā pie televizora, aizvien vairāk laika tiek pavadīts arī pie datora. Turklāt lielākā daļa laika, ko bērni un jaunieši pavadā pie datora, tiek izmantots izklaides nolūkos (Honey, 2005). Tāpēc ir svarīgi dažādas IKT izmantot mācību nolūkos, īpaši domājot par izklaides programmu saturu. Piemēram, spēlējot datorspēles, arī var mācīties, ja vien, izstrādājot pašu spēli, ir domāts par spēles audzinošo un izglītojošo funkciju.

Pētnieki norāda – jo vairāk dažādu neirosistēmu tiek nodarbinātas mācību procesā, jo labāk mēs kaut ko iemācāmies un daudz vieglāk varam izmantot iegūto informāciju turpmāk. Dažādas informācijas un komunikāciju tehnoloģijas ir labi pielāgotas šādai koncepcijai, jo tās piedāvā skaņu, krāsu, grafiku, animāciju, video u. c. kopā vai pamišus ar tekstu. Pašlaik tiek izstrādātas un pilnveidotas programmas, kas ļauj skolēniem, studentiem individuāli apgūt vienlaikus visas svarīgākās prasmes – klausīšanos, lasīšanu, rakstīšanu un runāšanu (Hanson-Smith 2010).

Iegaumēšana ir mazāk svarīga mūsdienu informācijas pārpilnajā pasaulē nekā efektīva, kvalitatīva informācijas meklēšanas prasme. Skolēniem un studentiem nepieciešams pielāgoties pārmaiņām, jāspēj reaģēt dažādās situācijās, nevis jāveic kāds uzdevums tikai vienā veidā.

Datortehnikas loma valodu mācību procesā ir būtiski mainījusies pēdējo 40–50 gadu laikā. Tehnoloģiju un pedagogijas attīstība šodien mums ļauj labāk integrēt datoru un ar to saistītās tehnoloģijas valodu mācību procesā. Multimediju programmas, kurās ir iekļautas arī runas atpazīšanas programmas, ļauj skolēniem un studentiem nokļūt pavisam jaunā vidē, lai mācītos valodu. Atbilstības

programmas un valodas korpusi nodrošina skolēniem un studentiem iespēju izpētīt valodas lietojumu autentiskā kontekstā. Savukārt internets sniedz neskaitāmas iespējas sazināties jebkurā valodā, sniedz pieeju tekstuālai un multimedijālai informācijai, kā arī publicēt jebkādu tekstu globālai auditorijai (Warschauer, Healey 1998).

Būtu jāizstrādā un jāattīsta tādas valodas mācību programmas, kas atbalstītu visus valodas apguves līmeņus un aspektus. Mums vajag valodas mācību rīkus un saturu kā skolēniem klasē, tā arī ārpus klases un skolas. Augstas kvalitātes valodas mācību videi jābūt tādai, kas nodrošina augstas kvalitātes piekļuvi, plašas komunikācijas un vingrināšanās iespējas, kvalitatīvas atsauksmes un tādu saturu, kas palielinātu motivāciju.

Valodas mācīšana nenotiek tikai klasē, un tā nedrīkst būt pārtraukta, kad skolēns atstāj skolu. Tādējādi efektīvā valodas mācību programmā jābūt komponentiem, ko var lietot kā klasē, tā ārpus tās. Ir jārada tādi tehnoloģiskie rīki un materiāli, ko var izmantot skolēni, skolotāji un vecāki, turklāt tiem jābūt savā starpā saskaņotiem.

Nevajadzētu domāt, ka tikai tehnoloģijas var nodrošināt efektīvu valodas apguvi. Apzinoties, ka tehnoloģijas var ievērojami veicināt valodu apguvi, ir jādomā par to, kā pieaugušie (skolotāji, vecāki) var strādāt, izmantojot tehnoloģijas, lai nodrošinātu efektīvu valodas mācību procesu bērniem. Ideālā variantā mums vajadzētu ļaut tehnoloģijām darīt lietas, ko cilvēki nespēj vai nevēlas darīt vai ko cilvēki var izdarīt, bet mazāk efektīvi nekā tehnoloģijas.

Šobrīd visvairāk valodas mācību programmatūru ir izstrādāts datoram, un tādējādi tās var tikt izmantotas tikai tad, ja ir pieejams dators, padarot skolēnam neiespējamu piekļuvi mācību materiāliem, kad viņam nav pieejams dators vai nav iespējas izmantot to. Šāda problēma var būt īpaši aktuāla maznodrošinātām un trūcīgām ģimenēm. Tas nozīmē, ka vairāk nekā 70% ģimeņu ar zemiem ienākumiem nevar mājās izmantot mācību materiālus, kas paredzēti virtuālajā vidē. Turklāt ir nepraktiski un pedagoģiski nekorekti gaidīt, ka bērni pavadīs visu savu laiku pie datora, mācoties valodu. Valodu var mācīties arī automašīnās, spēļu laukumos un citur, kur bērni pavadā savu brīvo laiku bez piekļuves datoram.

Ir pieredzēti vairāki mēģinājumi izmantot tehnoloģijas valodu apguvē – tas ir kino, radio, televīzija, disketes, kompaktdiski, internets u. c. Katrreiz, kad parādās kāda jauna tehnoloģija, tā visai ātri nomaina vai aizstāj vecāko

tehnoloģiju. Patlaban tikai neliela daļa valodu mācību materiālu ir pieejama bez datora starpniecības. Izņēmums ir dažādas drukājamās ierīces, kuras ne vienmēr tiek uzskatītas par tehnoloģijām. Protams, jāatzīst, ka joprojām daži valodu mācību materiāli ir pieejami audiokasetēs, tomēr vispārējā tendence ir pāreja uz digitālajām tehnoloģijām.

Pēdējos gados ir palielinājusies mobilo telefonu jauda un telefonu sistēmas un interneta konverģence, kā arī samazinājušās izmaksas un paplašinājusies pieejamība. Tas ir padarījis mobilo telefonu par informācijas un komunikācijas līdzekli arī tiem, kas mācās kādu valodu. Ņemot vērā visas mobilo telefonu iespējas, tos praktiski var izmantot kā tīkla datorus. Komunikatīvā mijiedarbība var rasties rakstveidā, mutvārdos vai abu veidu kombinācijā. Vienkāršākajā veidā datorprogramma var radīt izteikumus vai nu mutvārdos, vai rakstveidā, un skolēnam jāreaģē, izvēloties atbildi ar peles klikšķi vai sniedzot vienkāršu rakstveida atbildi. Simulācijas vai spēļu vidē skolēns var dot datoram kādu komandu kā mutvārdos, tā rakstveidā.

Tehnoloģijām ir vairākas priekšrocības, lai nodrošinātu atgriezenisko saiti. Pirmkārt, tehnoloģijas var nodrošināt atgriezenisko saiti tādos gadījumos, kad cilvēkam to ir grūti vai pat neiespējami izdarīt. Piemēram, dators var nodrošināt atsauksmes par izrunu. Datortehnoloģijas spēj parādīt 3 D attēlos mēles, lūpu un zobu stāvokli un kustību kādas noteiktas skaņas izrunas laikā. Šādas programmas īpaši noderīgas ir bērniem ar runas problēmām vai bērniem, kas mācās svešvalodu, jo parāda, kā pareizi izmantot runas orgānus. Dažas izrunas programmas, piemēram, *Talk to Me* un *Win Pitch LTL* ir aprīkotas ar runas pazīšanas tehnoloģiju, lai varētu pēc tam dot atsauksmi runātājam par viņa izrunu. Rezultātā ir iespējams iegūt salīdzinošas spektrogrammas, kurās parādās ierunātā teksta izruna un tā paša teksta ideālā izruna.

Datora gramatikas un pareizrakstības pārbaudītāji varētu potenciāli būt veiksmīgi, lai nodrošinātu ātru atsauksmi par skolēnu rakstīto tekstu. Lai arī pašreizējie gramatikas pārbaudītāji ne vienmēr ir precīzi, tomēr atbilde ir tūlītēja, kaut arī pārbaudītāji nespēj veikt teikumu semantisko un dziļo struktūru analīzi. Automātiskās runas pazīšanas tehnoloģijas ir viens no potenciālajiem veidiem, kā nodrošināt atgriezenisko saiti, kas citādi nebūtu iespējama. Izruna ir viens no valodas mācīšanās pamatelementiem, bet ir grūti nodrošināt viegli pieejamu un noderīgu atgriezenisko saiti (Zhao 2005).

Dažādas tehnoloģijas sniedz dažāda veida saturu un

kalpo atšķirīgiem mērķiem klasē. Piemēram, tekstu apstrādes programmas un e-pasts veicina komunikācijas prasmes, datu bāzes un izklājlapu programmas veicina organizatoriskās prasmes utt. Ir svarīgi apsvērt, kā šīs elektroniskās tehnoloģijas atšķiras un kā tās var izmantot izglītībā (Becker 1994).

Pastāv daudzas iespējas, kā IKT var palīdzēt mācīties valodu, piemēram, katrs skolēns var strādāt savā ātrumā, atkārtot, klausīties, ierakstīt savu balsi, izmantot tiešsaistes tulkošanas iespējas, IKT var palīdzēt attīstīt arī lasītprasmi un rakstītprasmi.

Pirms izmantojam datoru un citas tehnoloģijas valodu mācībā, ir jāapzinās skolēnu pieredze darbā ar datoru. Šī pieredze var ievērojami atšķirties, un tā var ietekmēt pašu valodas mācību procesu. Tomēr, sākot mācīties valodu ar datora palīdzību, ir vairākas priekšrocības – skolēnam nav jākaunas par savām kļūdām, daudzas lietas var atkārtot tik bieži, cik nepieciešams. Ir svarīgs arī datora aprikojums – mācoties valodu, datoram vajadzētu būt aprikotam ar austiņām un mikrofonu. IKT prasme atspoguļo vajadzību skolēniem attīstīt mācīšanās prasmes, kas ļautu viņiem kritiski domāt, analizēt informāciju, sazināties, sadarboties un risināt problēmas (Kay, Honey 2005).

Katrai tehnoloģijai var būt atšķirīga nozīme mācību procesā. Tāpēc ir svarīgi izvērtēt, kādu tehnoloģiju un ar kādu nolūku izmantot. Ir zināms, ka skolēni var mācīties „no” datoriem, kad tehnoloģijas tiek izmantotas galvenokārt kā privātskolotāji un kalpo, lai palielinātu studentu pamatprasmes un zināšanas; un var mācīties „ar” datoriem, ja tehnoloģijas tiek izmantotas kā instrumenti, ko var piemērot dažādiem mērķiem izglītības procesā un tās var kalpot kā informācijas avots, lai palīdzētu attīstīt augstākās pakāpes domāšanas, jaunrades un pētniecības prasmes (Reeves 1998; Ringstaff, Kelley 2002).

IKT izmantošana var veicināt ātru augstas kvalitātes vizuālā atbalsta materiālu veidošanu. Piemēram, iesācējiem var veidot attēlus pamata vārdu krājumam – ķermeņa daļas, apģērbs, krāsas, pārtika, prievārdi, transports utt. Šādus attēlus var izmantot, veidojot interaktīvās darba lapas, attēlu vārdnīcas, spēles utt. Attēlus var veidot pats, tomēr ir lietderīgi izmantot interneta resursus, kur var atrast daudz visdažādāko attēlu. Vajadzīgo attēlu var meklēt, piemēram, ierakstot atslēgas vārdu pārlūkprogrammā Google vai kādā citā meklētājā, tomēr var izmantot jau gatavas attēlu krātuves – kā www.clipsahoy.com/index.html; www.langpix.com vai www.freefoto.com un citus resursus. Ir



pieejamas vairākas programmas, lai radītu dažāda veida vārdu mīklas, vārdu meklēšanu, krustvārdu mīklas, darba lapas u. c. Piemēram, <http://www.teach-nology.com/>; <http://www.puzzlemaker.com/>. Šie portāli ļauj ievadīt vārdu sarakstu un izveidot savu vārdu meklēšanu, vārdu mīklas un darba lapas. Valodas mācību procesā lieti noder dažādi teksti, kas pieejami internetā, īpaši liela nozīme ir literāru tekstu pieejamībai. Tekstus var izmantot gan lasītprasmes uzlabošanai, gan satura analīzei, gan konspektu veidošanai, gan klausīšanās prasmes attīstībai (ja tekstus ir iespējams atskaņot), gan rakstītprasmes attīstībai, piemēram, rakstot vērtējumu vai komentārus par izlasīto tekstu. Ir vairākas programmas, kurās var izmantot skaņu, lai lasītu tekstu, kā arī var tekstu papildināt ar attēliem, klipkopām, fotogrāfijām, diagrammām, kartēm, shēmām, animācijas klipiem un videoklipiem. Dažādie vizuālie līdzekļi palīdz vieglāk un ātrāk mācīties valodu. Viena no labākajām vietnēm, kurā var mācīties latviešu valodu dažādos veidos, ir www.pasakas.net. Šajā vietnē, kā jau rāda nosaukums, var atrast dažādas latviešu tautas un arī literārās pasakas. Turklāt pasakas var lasīt vai arī klausīties (piemēram, tādi bērni, kas vēl neprot lasīt). Tomēr bez pasakām šajā vietnē ir daudz kā cita, kas var lieti noderēt, ne tikai mācot bērniem latviešu valodu, bet attīstot lasīšanas, klausīšanās prasmes, mācot tautasdziesmas (ne tikai vārdus, bet arī melodijas),

attīstot analītisko domāšanu (spēlējot dažādas vietnē esošās spēles) utt.

Mācoties kādu valodu, izmantojot tehnoloģijas, ir atšķirīgas priekšrocības, kas attiecas ne tikai uz valodu, izglītību, bet šāds mācību process sagatavo skolēnus mūsdienu informācijas sabiedrībai. IKT un internets ir spēcīgi instrumenti, lai palīdzētu mācīties valodas, jo Web tehnoloģija ir daļa no mūsdienu sociālās struktūras. Tas nozīmē, ka valodu var mācīties, arī rakstot e-pasta vēstules un veicot tiešsaistes pētījumus (Wang, 2005).

Mūsdienu pasaule vairs nav iedomājama bez IKT. Mēs katru dienu izmantojam dažādas informācijas komunikāciju tehnoloģijas, lai sazinātos, lai iegūtu informāciju, lai izteiktu savu viedokli, arī lai izklaidētos. Būtu muļķīgi neizmantot tās iespējas un priekšrocības, ko sniedz IKT, un būtu gudri izmantot IKT, lai pilnveidotu to cilvēku, kas tās izmanto. Arī izglītībā, sevišķi mazu bērnu izglītībā, aizvien lielāka nozīme ir IKT, jo tās ļauj daudzas jaunas lietas apgūt atraktīvi, interaktīvi, nodarbinot dažādas cilvēka maņas. Arī valodas mācību procesā ir lietderīgi izmantot datoru ar interneta pieslēgumu, tāpat citas ierīces, jo tādējādi mācību procesu var padarīt aizraujošāku, interesantāku, aktīvāku un, iespējams, panākt labāku rezultātu nekā tad, ja IKT netiktu izmantotas.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Becker, H. J.** (1994). *Analysis and trends of school use of new technologies*. CA: University of California, Irvine, Department of Education.
2. **Calvert, S. L.** (2001). *The role of interactivity and identity in children's learning*. Pieejams: http://cdmc.georgetown.edu/papers/Role_of_Interactivity_and_Identity.pdf [sk. 12.06. 2011]
3. **Hanson-Smith, E.** (2010). *Technology in the classroom: practice and promise in the 21st Century*. Pieejams: http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=403&DID=1064 [sk. 12.06. 2011]
4. **Hitlin, P., Rainie, L.** *The Internet at school*. Pieejams: <http://www.pewinternet.org/Reports/2005/The-Internet-at-School.aspx> [sk. 12.06. 2011]
5. **Honey, M.** (2005). *Critical issue: using technology to improve student achievement*. Pieejams: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te800.htm> [sk. 12.06. 2011]
6. **Kay, K. & Honey, M.** (2005). *Beyond technology competency: A vision of ICT literacy to prepare students for the 21st century*. The Institute for the Advancement of Emerging Technologies in Education. Charleston, W.V.: Evantia.
7. **McHale, T.** (2005). *Portrait of a digital native*. Pieejams: <http://www.techlearning.com/article/4572>
8. Prensky, M. Digital natives, digital immigrants. Pieejams: <http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1> [sk. 12.06. 2011]
9. **Reeves, T. C.** (1998). *The impact of media and technology in schools. (Summary)*. Pieejams: <http://caret.iste.org/index.cfm?StudyID=418&fuseaction=studySummary> [sk. 12.06. 2011.]
10. **Ringstaff, C., Kelley, L.** (2002). *The Learning Return on Our Educational Technology Investment: A Review of Findings from Research*. Pieejams: http://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf [sk. 12.06. 2011]

11. **Wang, L.** (2005). *The advantages of using technology in second language education*. Pieejams: <http://thejournal.com/articles/2005/05/01/the-advantages-of-using-technology-in-second-language-education.aspx> [sk. 12.06. 2011]
12. **Warschauer, M., Healey, D.** (1998). *Computers and language learning: An overview*. Pieejams: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html [sk. 12.06. 2011]
13. **Zhao, Y.** (2005). *Technology and second language learning: promises and problems*. Pieejams: <http://www.ucop.edu/elltech/zhaopaper011505.pdf> [sk. 12.06. 2011]



Formatīvā vērtēšana un skolotāja kompetence



Anita SKALBERGA

Esmu LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas nodaļas docētāja. Zinātniskās intereses: vērtēšanas sistēmas, literatūras didaktika, literatūras ekranizācija, filmu analīze, to didaktiskais potenciāls. Biedrībā „Graph-Pheme” (www.esigudrs.lv) ik pa laikam dalos ar kādu metodisku ideju, lai literatūras skolotājs var gūt ierosmi literatūras stundām. Daudz lasu un domāju par to, kas ir vajadzīgs, lai Latvijā vienmēr būtu radoši lasītāji.

Vērtēšanas sistēma, kurā nosaka skolēna zināšanu, prasmju un attieksmju atbilstību mācību priekšmeta standarta noteiktajām mācību satura apguves ātrībām, konstatē novirzes no pieņemtajām normām, bet neizvērtē katra skolēna mācību darbību pēc būtības (summatīvā vērtēšana). Ja skolēns pierod tikai pie šādas vērtēšanas sistēmas, tad netiek veicināta viņa pašpilnveide un pašattīstība. Par nozīmīgu prioritāti pēdējos gados ir kļuvusi neformāla un ikdienas mācību sasniegumu izzināšana (formatīvā vērtēšana). Vērtēšanas sistēmai vienmēr ir jāspēj stimulēt un atbalstīt katra skolēna pašpilnveides iespējas. Pētījumos ir atklāts, ka augstas kvalitātes atgriezeniskā saikne par skolēna mācību darbu paaugstina skolēna mācību darba sasniegumus (Black, William 1998). Skolotājam, īstenojot formatīvās vērtēšanas sistēmu praksē, ir nozīmīgi apzinā-

ties, kā skolēna individuālie sasniegumi vienlaikus ietekmē viņa vietu sociālajās struktūrās, kā ikviens vērtējums ietekmē skolēna pašapziņu, pašvērtējumu un kā tas savukārt ietekmē individuālās spējas pilnveidot savas prasmes un īstenot savas dzīves mērķus un vajadzības. Lai formatīvā vērtēšana būtu efektīva, ir jāievieš trīs principi:

- jāpalīdz skolēniem apzināties, kādam ir jābūt vēlamajam rezultātam;
- jāpiedāvā skolēniem informācija par viņa darba rezultātiem un mērķiem;
- jāizskaidro, kā var novērst problēmas, kas rodas starp pašreizējo darba rezultātu un mērķi (Sadler, 1989).

Formatīvās vērtēšanas procesā skolēnam ir jāuzzina, kā viņš var uzlabot savus rezultātus un kā viņam apzināties mācīšanās aspektus, kas jāuzlabo. Pašvadības prasmes ir galvenais komponents, lai skolēns kļūtu prasmīgs kādā jomā. To visvairāk sekmē dialogs, ko skolotājs veido ar skolēniem par viņa mācīšanās sasniegumiem.

Ja skolēns pārbaudes darbā pierāda, ka viņš latviešu valodā un literatūrā mācību saturu ir izpratis, prot izmantot iegūtās zināšanas dažādās situācijās – tas ir nozīmīgi. Taču tas var pierādīt arī tikai to, ka skolēns konkrētajā dienā un laikā spēj koncentrēties un atbilstoši izpildīt skolotāja norādījumus. Ja nu skolotājs vērtēšanas procesā ir balstījies tikai uz savām subjektīvajām prasībām un kritērijiem? Par to vēl joprojām liecina skolēnu domrakstu vērtēšana: katrs skolotājs domrakstus vērtē pēc saviem subjektīvajiem kritērijiem. Ko šādās situācijās nozīmē skolēna konkrētais iegūtais rezultāts?

Ideāli būtu, ja skolotājs vienmēr konstatētu, kuras katra skolēna prasmes ir pilnveidojušās, kuras nepieciešams pēc iespējas ātrāk attīstīt

un kāda ir skolēna izpratne par savu mācīšanās darbību. Tas ļautu skolotājam iegūt nozīmīgus secinājumus par skolēnu mācīšanās tempu, par mācību uzdevumu piemērotību, par skolēnu motivāciju, par veidiem, kā skolēnam pārvarēt grūtības. Praksē diferenciacija un individualizācija visbiežāk pastāv tikai kā teorētiski konstrukti. Labākajā gadījumā skolēns, kam nav paveicies konkrētajā mācību priekšmetā, var apmeklēt skolotāju konsultāciju un mēģināt pārbaudes darbu rakstīt vēl vienu reizi...

Vērtēšana ir process, kas sākas brīdī, kad tiek izvirzīti mācību mērķi, un beidzas tikai tad, kad tiek pabeigta mācību rezultātu analīze un tiek noskaidrots, vai izvirzītie mācību mērķi ir sasniegti un kāda ir darba kvalitāte. Kvalitatīvai vērtēšanai ir raksturīgi vairāki nosacījumi: ir jāiejustas skolēna situācijā, ir jāorientējas uz situāciju un mērķiem, vienmēr jābalstās uz konkrētām darbībām, vērtēšanai saskanīgi jāiekļaujas mācību procesā, nepieciešamas skaidras norādes skolēniem, ko viņi var ievērot un par ko ar viņiem ir notikusi iepriekšēja vienošanās, un vēl – skolotājam nepieciešams izteikties vienkārši, bez ironijas un aizspriedumiem. Vērtēšanu var raksturot divējādi, atkarībā no tā, ko uzskata par galveno: skolēna darbības rezultāta vērtējumu vai mācību procesa vērtējumu. *Vērtēšanas procesam vienmēr ir jābūt tādām, lai tas pozitīvi ietekmētu skolēnu mācīšanos, sekmētu mācīšanās motivācijas veidošanos un ietvertu rūpes par skolēna personības attīstību.*

Formatīvie pārbaudes darbi mācību panākumus nodrošina ilgtermiņā, īpaši tad, ja tiek sniegta atgriezeniskā saite par individuālajiem mācību sasniegumiem. Tas vienlaikus veicina pašmotivāciju un ļauj veiksmīgāk sasniegt mācību mērķus ilgākā laika periodā (Black, Wiliam, 1998).

Skolotājam ir nepieciešama kompetence vērtēt skolēnu sasniegumus gan summatīvi, t. i., saskatīt tos, salīdzināt ar mācību mērķiem, spēt saprast, kādi lēmumi jāpieņem turpmākajā darbā; gan novērtēt mācību procesu formatīvi, t. i., saskatīt skolēnu individuālos mācību sasniegumus un sniegt skolēniem atgriezenisko saiti un atbalstu (Hascher 2008).

Mācību sasniegumu vērtēšanas kompetence ir viena no svarīgākajām profesionāla skolotāja pazīmēm. Tā nozīmē skolotāja spēju piemēroti izvērtēt skolēna mācīšanās procesu un sasniegumus atbilstoši noteiktiem kritērijiem (Meyer 2004; Weinert 1996).

Skolotāja vērtēšanas kompetence ietver daļu no potenciāla, kas nodrošina apzinātu un mērķtiecīgu mācību procesa norisi. „Ja ir augsta vērtēšanas kompetence un pastāv

daudzi mācību procesa strukturēšanas palīgīdzekļi, tad mācību panākumu nodrošinājums ir optimāls. Nevēlama ir mācību procesa strukturēšanas palīgīdzekļu kombinācija ar zemu vērtēšanas kompetenci. Vēl sliktāk, ja skolotājam piemīt vērtēšanas kompetence (skolēnu sasniegumu atšķirību laba pārzināšana), bet netiek veikti nekādi to veicināšanas un strukturēšanas pasākumi” (Helmke 2003, 93). Vērtēšanas procesā svarīgi pieci aspekti:

1. Informācija un diskusija par konkrēto vērtēšanas veidu.
Parasti skolotāji pārdomā vērtēšanas paņēmienus un kritērijus. Taču pirms to izmantošanas ir nepieciešams detalizēti izskaidrot skolēniem un nebaidīties no diskusijām ar skolēniem.
2. Izmaiņu pieļaušana.
Skolotājam iespēju robežās ir jāņem vērā diskusijas rezultātā iegūtie ieteikumi par nepieciešamajām izmaiņām un uzlabojumiem.
3. Līdzdalība.
Palielinoties skolēnu vērtēšanas pieredzei ar katru klasi, skolēni var iesaistīties arī kritēriju izstrādē un piedalīties vērtēšanā, piemēram, ar saviem novērojumiem un novērtējumiem.
4. Detaļu sapratne.
Skolēniem pilnībā ir jāsaprot, kādas darbības viņiem ir jāveic, lai izpildītu katru vērtēšanas kritēriju. Tas nozīmē, ka skolotājam līdz sākumam ir jāpārdomā, kā katru kritēriju var konstatēt, kā tos var novērtēt un vai tie ir noformulēti skolēniem saprotamā veidā.
5. Refleksija.
Mācību un vērtēšanas procesa laikā vienmēr tiek iekļauti refleksijas posmi, lai regulāri un kopīgi var pārdomāt un izvērtēt vērtēšanas procesu. Tā ir iespēja noskaidrot neskaidros jautājumus un ieviest nepieciešamās izmaiņas, gūt atziņas, kas arī skolotājam ir nozīmīgas, lai viņš kļūtu par lielisku skolēnu sasniegumu vērtētāju (Grunder, Bohl, 2008, 46).
Pētījumi par skolēnu mācību sasniegumiem, protams, apliecina to, ka pilnveidota skolotāja vērtēšanas kompetence uzlabo visu skolēnu mācību sasniegumus. Kompetents skolotājs, kurš grib kompetenti vērtēt:
 - pārzina dažādus vērtēšanas veidus un paņēmienus;
 - spēj izvēlēties attiecīgos vērtēšanas veidus un paņēmienus pēc noteiktiem kritērijiem – atbilstoši risināmajām problēmām;
 - prot pareizi un atbilstoši problēmām izmantot vērtēšanas veidus un paņēmienus;



- spēj no vērtēšanas rezultātiem iegūt loģiskas hipotēzes un prognozēt atbilstīgus mērķus;
- zina, kādi atbalsta pasākumi jāveic pēc vērtēšanas un hipotēžu noteikšanas;
- iekļauj atbalsta pasākumus attiecīgos skolēna izaugsmes plānos;
- noskaidro, kādi resursi atbalsta pasākumiem ir skolas rīcībā un nepieciešamības gadījumā meklē piedāvājumus ārpus skolas;
- pilnveido atbalsta pasākumus un nepieciešamības gadījumā izmaina atbalsta plānu (*Paradies, Linser, Greving, 2007*).

Skolotājam, kurš grib kompetenti vērtēt, ir jābūt arī psiholoģijas zināšanām, īpaši par skolēna vecumam raksturīgajām attīstības problēmām, par skolēna psiholoģiskajām barjerām, kas var kavēt izaugsmi un situāciju klasē, skolā, ģimenē. Skolotāja formatīvās vērtēšanas kvalitāte ir saistīta ar to, kā viņš apzinās un izprot ne tikai vērtēšanas metodiku, bet arī skolēnu kompetenču attīstības iespējas un riskus.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Black, P. J., Wiliam, D.** (1998). *Inside the Blackbox – Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
2. **Grunder, H.-U., Bohl, T.** (2008). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Hohengehren: Schneider Verlag.
3. **Hascher, T.** (2008). *Diagnostizieren für die Begleitung des schulischen Lernprozesses*. Wien: özeps/bmukk.
4. **Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
5. **Meyer, H.** (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
6. **Paradies, L., Linser, H. J., Greving, J.** (2007). *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
7. **Sadler, D. R.** (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. In: *Instructional Science*, 18. P. 119–144.
8. **Weinert, F. E.** (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie, 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 1–48.

Latviešu valodas didaktika mūsdienās: zinātne un prakse



Zenta ANSPOKA – pedagoģijas doktore, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas skolas pedagoģijas profesore. Viņa ir monogrāfiju, vairāk nekā 70 zinātnisko rakstu autore, latviešu valodas kā dzimtās valodas un latviešu valodas kā otrās valodas mācību līdzekļu un metodisko materiālu

autore vai līdzautore. Plašākais izdevums ir 2008. gadā publicētā monogrāfija „Latviešu valodas didaktika. 1.–4. klase”. Monogrāfijā Z. Anspoka apraksta valodas didaktiku kā patstāvīgu valodniecības un pedagoģijas starpnozari ar savu izpēti priekšmetu, pētīšanas lauku, teoriju un praksi. Pēdējos desmit gadus Z. Anspoka kopā ar Latvijas un ārzemju kolēģiem piedalās kopīgos projektos par skolotāja profesionalitātes jautājumiem, strādājot etniski un lingvāli heterogēnā klasē, nodrošinot pēctecību starp pirmsskolu un skolu, veic pētījumus par rakstpratības apguves metodēm pirmsskolā un skolā, par valodas izmantošanu citu mācību priekšmetu satura apguvei. Viņa ir vairāku valsts projektu zinātniskā konsultante un eksperte, IZM ārštata metodiķe. 2006. gadā, pamatojoties uz Latviešu valodas aģentūras atbalstīta pētījuma rezultātiem, publicēts metodiskais izdevums „Latviešu valoda mazākumtautību skolēniem latviešu mācībvalodas sākumskolā (1.–4. klasē)”, bet, pamatojoties uz Eiropas Savienības pārejas programmas projekta „Mācāties saprast un atbalstīt” gaitā veiktajiem pētījumiem par mazākumtautību skolēnu integrēšanos latviešu mācībvalodas skolās, Z. Anspokas vadībā sagatavots vingrinājumu krājums latviešu valodas stundām 5.–9. klasei. Z. Anspoka ir arī līdzautore vingrinājumu krājumam latviešu valodas apguvei 1.–6. klasē, izmantojot digitālo tāfeli. Viņa ir viena no „Lingvodidaktikas terminu skaidrojošās vārdnīcas” autoriem, pirmsskolas skolotāju, kuri strādā ar sešgadīgajiem bērniem, sākumskolas skolotāju, mazākumtautību skolotāju, kuri strādā bilingvāli, apvienoto klašu skolotāju un citu skolotāju tālākizglītības programmu lektore un metodisko materiālu autore un eksperte.



Dace MARKUS – habilitētā filoloģijas doktore, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesore un rektore. Viņa ir pirmā latviešu valodniece, kas mērķtiecīgi pētījusi bērnu valodu Latvijā. 2003. gadā viņa publicē monogrāfiju „Bērna valoda: no pirmā klieciena līdz pasakai”.

2006. gadā pēc viņas iniciatīvas Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā tiek nodibināts Bērnu valodas pētījumu centrs, kurā strādā valodniecības, pedagoģijas un psiholoģijas speciālisti. 2007. gadā publicēta otra D. Markus monogrāfija „Bērns runā kultūras pasaulē”. Grāmatu rakstīšanas laikā autore pāriet no bērna valodas analīzes salīdzinājumā ar pieaugušo valodu uz bērna valodas kā patstāvīga fenomena analīzi saistībā ar bērna attīstību (t.s. ontolingvistisko pieeju). Minētās grāmatas un ap 30 autore zinātniskie raksti veido bērna valodas pētījumu teorētisko un metodisko bāzi Latvijā. D. Markus sniegusi ieteikumus pirmsskolas pedagogiem un vecākiem, viņas savāktie materiāli ir latviski runājošu bērnu valodas datu bāzes pamats, bet darbs kopumā sekmējis Latvijā veikto bērna valodas pētījumu starptautisku atpazīstamību. Latviešu valodas apguves jomā D. Markus devums aptver 35 publikācijas par bilingvālās izglītības būtību, problēmām un panākumiem, par pareizizrunas mācīšanu, par tipiskajām kļūdām, apgūstot latviešu valodu, to novēršanas metodēm un paņēmieniem, par patskaņu kvantitātes, ritma, zilbes intonācijas, skaņu pārmaiņu u.c. eksperimentālu fonētisku raksturojumu nelatviešu runā.



Diāna LAIVENIECE – Liepājas Universitātes Humanitāro zinātņu un mākslas fakultātes asociētā profesore lietišķajā valodniecībā, pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas „Biroja administrēšana” (2006) izveidotāja un direktore, maģistra studiju programmas „Valodas, literatūras un kultūras didaktika” (2007) izveidotāja un direktore. 1999. gadā aizstāvēts maģistra darbs „Latviešu valodas metodikas vēsture (aizsākums un attīstība) no 19. gs. 70. gadiem līdz 20. gs. 40. gadiem”. 2004. gadā par promocijas darbu „Latviešu (dzimtās) valodas mācību modelis pusaudžu vecuma skolēniem” iegūts pedagoģijas doktora zinātniskais grāds skolas pedagoģijā (Dr. paed.).

Zinātniskās intereses – latviešu lingvodidaktika, latviešu valodas metodikas vēsture, latviešu zinātnes valodas tekstu pētniecība.

Nozīmīgākās publikācijas – grāmatas „Valodas metodikas didaktiskie jautājumi” (2000) un „Valodas mācības pusaudzīm” (2003), mācību līdzekļu komplektizdevumu „Valodas pasaule: latviešu valoda 4. klasei” (2005) un „Latviešu valoda vidusskolā: I, II” (2006–2009) līdzautore; metodikas grāmatu „Metodiskie ieteikumi latviešu valodas apguvei (bez starpniekvalodas): I līmenis” (2006) un „Metodiskais līdzeklis mācību materiālu izveidei un īstenošanai e-vidē” (2011) līdzautore; aptuveni 40 zinātnisko rakstu autore.



Arvils ŠALME – Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātes asociētais profesors. Savā profesionālās darbības sākuma posmā strādājis par latviešu valodas un literatūras, kā arī sporta skolotāju. No 1988. gada darba gaitas cieši saistītas ar pedagoģisko un zinātnisko darbu Latvijas Universitātē. Galvenie akadēmiskā un pētnieciskā darba virzieni augstskolā – latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas didaktika, latviešu valodas stilistika un kultūra, terminoloģija, funkcionālā gramatika un pragmatika. Vairāk nekā divdesmit gadus vadījis latviešu valodas un kultūras apguves kursus ārvalstu studentiem Latvijas Universitātē un

vairākās Eiropas augstskolās. No 1989. līdz 2005. gadam piedalījies plašākajā latviešu valodas intensīvās apguves programmā „Balticum” Minsteres Universitātē. Autoram regulāri sadarbojoties ar priekšmeta skolotājiem, par dažādām latviešu valodas apguves problēmām ir nolasīti referāti un vadīti semināri metodisko apvienību sanāksmēs un skolotāju tālākizglītībasursos gandrīz visās lielākajās Latvijas pilsētās. Izveidoti vairāki latviešu valodas apguves akadēmiskie un profesionālie studiju kursi universitātē un tālākizglītībaskursi dažādās Latvijas izglītības iestādēs. Par aktuāliem latviešu valodas mācīšanas jautājumiem publicējis vairāk nekā 50 rakstu un zinātnisko tēžu valodniecības un pedagoģiskajos izdevumos. Nozīmīgākās idejas ietvertas dažādos mācību līdzekļos un atbalsta materiālos skolotājiem, no kuriem pazīstamākie ir latviešu valodas apguves kurss Latvijas minoritāšu pārstāvjiem „Dialogs”, „Dialogs bērniem” un ārvalstniekiem „Do it in Latvian!”, kā arī elektroniskais kurss interneta vidē „Latviešu valodas e-mācību līdzeklis trešo valstu valstspiederīgo integrācijai”. Dažādu projektu izstrādē ir izveidota sadarbība ar daudziem pazīstamiem nozares speciālistiem gan Latvijā, gan ārvalstīs. Piemēram, 1996. gadā, sadarbojoties ar ASV dzīvojošajiem latviešu valodas skolotājiem, tika sagatavots un izdots Latvijas pirmsskolas izglītībai piemērots mācību kurss „Kas ir kas?”, kurš konceptuāli iekļauts „Dialoga” mācību sistēmā.

Autoru grupas sastāvā piedalījies „Pedagoģijas terminu skaidrojošās vārdnīcas” un „Lingvodidaktikas terminu skaidrojošās vārdnīcas” izstrādē, Eiropas Padomes moderno valodu mācīšanas rokasgrāmatas „Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” sagatavošanā latviešu valodā, kā arī vairāku latviešu valodas apguves valsts izglītības standartu un programmu izveidē un recenzēšanā.

Pēdējos gados pastiprināti pievērsis uzmanību latviešu valodas kā svešvalodas apguves jautājumiem. 2007. gadā ar Valsts valodas aģentūras finansiālu atbalstu Latvijas Universitātē vadījis pētījumu „Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās”. Šobrīd iegūto pieredzi cenšas apkopot latviešu valodas kā svešvalodas apguves rokasgrāmatā.



Anna VULĀNE – filoloģijas doktore, Latvijas Universitātes profesore. Annas Vulānes pedagoģiskā darbība aizsākas Makašānu astoņgadīgajā skolā, kur, strādājot par internāta audzinātāju, sākumskolas un latviešu valodas skolotāju, tiek gūta ne tikai pedagoģiskā pieredze, bet arī pārliecība, ka iecere kļūt par skolotāju ir nevis iedoma, bet gan aicinājums. Tāpēc loģisks turpinājums ir studijas LVU Filoloģijas fakultātē (1975–1980), pēc kuras absolvēšanas mazliet mainās pedagoģiskās darbības virziens – jaunā speciāliste docē vairākus valodniecības kursus (1980–1982) Daugavpils Pedagoģiskā institūta Latviešu valodas un literatūras katedrā, bet 1982. gadā sāk studijas LZA Valodas un literatūras institūta aspirantūrā valodniecības nozarē. Doktora disertācijas temata „Adjektīvs un tā sintaktiskās funkcijas augšzemnieku dialektā” (1987) izvēli nosaka jau studiju gados profesores M. Rudzītes vadībā sāktie pētījumi dialektoloģijā. Tiek turpināta arī izlokšņu materiālu vākšana institūta vajadzībām, top pirmās nopietnās zinātniskās publikācijas un referāti. Sadarbība ar LZA Valodas institūta kolēģiem turpinās nepārtraukti, gan līdzdarbojoties projektos, iesaistoties jaunās latviešu valodas gramatikas izstrādē, gan rediģējot un recenzējot zinātniskos darbus.

1986. gadā A. Vulāne tiek uzaicināta strādāt par stundu pasniedzēju Latvijas Valsts universitātes Pedagoģijas fakultātē (tagad – Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte) un 1987. gadā kļūst par šīs fakultātes docētāju. 1999. gadā tiek ievēlēta par asociēto profesori, bet 2004. gadā – par profesori.

Paralēli darbam LU dažus gadus tiek docēti atsevišķi valodniecības kursi RPIVA, kā arī lasītas lekcijas etnolingvistikā DU maģistrantiem un doktorantiem un LiePU doktorantūras programmā, vadīti promocijas darbi, tālākizglītības kursi skolotājiem.

A. Vulānes zinātniskā darbība saistīta ar vairākām valodniecības nozarēm – dialektoloģiju, vārddarināšanu, morfoloģiju, etnolingvistiku, lingvokulturoloģiju, kā arī latviešu valodas didaktiku. Ik gadus tiek nolasīti vairāki referāti starptautiskās zinātniskās konferencēs un kongresos Latvijā un ārzemēs, publicēti vairāki desmiti zinātnisku rakstu Latvijas un ārvalstu zinātniskajos izdevumos, kopā ar kolēģi prof. M. Gavriļinu uzrakstīta grāmata „Valodā

veldzējas tautas dvēsele...” (2008), kurā apkopota etnolingvistikas, lingvokulturoloģijas, lingvodidaktikas u.c. jautājumu izpētē gūtā pieredze un pirmoreiz Latvijā piedāvāts skolotājiem un citiem interesentiem bagāts teorētiskais un praktiskais materiāls, kas noderīgs skolēnu sociokultūras kompetences attīstīšanā. Publicēti arī vairāki raksti, tostarp žurnālā „Tagad”.

Nozīmīgs darbs tiek veikts dažādos projektos, kas saistīti gan ar latviešu valodas standartu izstrādi pamatizglītības posmā, programmu pilnveidošanu, gan ar mācību materiālu sagatavošanu. Jaunākais veikums ir LU PPMF īstenotajā ESF projektā „Profesionālajā izglītībā iesaistīto vispārizglītojošo mācību priekšmetu pedagogu kompetences paaugstināšana”, kur kopā ar kolēģiem izstrādāts atbalstmateriāls skolotājiem un skolēniem funkcionālajā gramatikā, kā arī VVA ar ESF atbalstu realizētajā projektā “Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai”, kurā tiek veidota elektroniskā kompleksā latviešu valodas vārdnīca. Tajā būs atrodama ne tikai plaša lingvistiskā, bet arī lingvokulturoloģiskā informācija.

A. Vulāne ir RPIVA Bērna valodas pētījumu centra direktore, žurnāla „Tagad” redaktore, IZM ārštata metodiķe.



Jauns izdevums – lingvodidaktikas terminu vārdnīca

Ar Eiropas Savienības sociālā fonda projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” un Latviešu valodas aģentūras finansiālu atbalstu ir tapusi pirmā latviešu valodā izstrādātā vārdnīca valodas didaktikas zinātnes nozarē.

Vārdnīca izstrādāta Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūta Terminoloģijas nodaļas vadītājas filoloģijas doktores **Valentīnas Skujiņas** vadībā. Tās autori ir Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātes profesors filoloģijas doktors **Arvils Šalme**, anglistikas nodaļas asociētā profesore filozofijas doktore lingvistikā **Vita Kalnbērziņa** un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesore pedagoģijas doktore **Zenta Anspoka**.

Vārdnīcas galvenais uzdevums ir apkopot un skaidrot aktuālākos valodas didaktikas pamatterminus, lai tādējādi sekmētu vienotas terminoloģijas izplatību un jēdzienisko skaidrību. Vārdnīcā sistematizēts 470 terminu. Terminu atlases pamatā ir vārdnīcas autoru izpratne par to, ka valodas didaktikas pētīšanas priekšmets ir valodas saturs, tā mācīšana un mācīšanās (mācības), valodas mācīšanas un mācīšanās sasniegumu vērtēšanas pedagoģiskie līdzekļi, lai mijiedarbībā veicinātu individa saziņas kompetences, valodas kompetences un sociokultūras kompetences attīstību. Atbilstoši tam vārdnīcā saturiski ievērota zināma hierarhija un skaidroti tādi termini kā *lingvodidaktiskā pieeja*, ar to saprotot valodas apguves veidu, kas nosaka valodas mācību saturu, mācību organizācijas formu, mācību līdzekļu un sasniegumu vērtēšanas formu, kā arī mācību metožu izvēli

atkarībā no valodas apguves mērķa, uzdevumiem un valodas apguves vajadzībām, *lingvodidaktiskais princips, valodas mācību saturs, valodas mācību metode* u.tml.

Vēriba pievērsta terminiem, kas atklāj bilingvisma veidus, bilingvālās izglītības mērķi un uzdevumus u.c., jo mūsdienās šie termini attiecas ne tikai uz mazākumtautības cilvēka, bet arī majoritātes cilvēka izglītību.

Vārdnīcā iekļauti arī tie psiholoģijas, valodniecības un vispārīgās didaktikas pamattermini, kuriem, pēc autoru domām, ir vistiešākā saistība ar valodas didaktiku. Vārdnīcā ievietoti arī tādi specifiski termini kā *ābeces posms, datorpratība, rakstpratības metode, rotaļnodarbība* u.c. Šie termini vārdnīcā skaidroti, par pamatu izmantojot pēdējo gadu zinātniskajos pētījumos lietotos skaidrojumus vai praksē nostiprinājušos tradīciju izmantot konkrētu terminu attiecīgajā nozīmē.

Vārdnīcā skaidroti arī tādi termini, kuru nozīme mūsdienu valodas didaktikā kādā ziņā ir mainījusies, piemēram, *domraksts un sacerējums; atstāstījums*.

Ņemot vērā mūsdienu daudzvalodu situāciju, vārdnīcā blakus latviešu terminiem doti to ekvivalenti angļu un krievu valodā.

Vārdnīca paredzēta dažādu valodu skolotājiem, pedagoģijas augstskolu akadēmiskajam personālam, studentiem, valodas mācību grāmatu un skolotājiem paredzēto metodisko materiālu autoriem, to recenzentiem un citiem interesentiem.

Latviešu valodas aģentūras (LVA) zinātniski metodisks izdevums «Tagad». 1. 2011. (Nr. 6)

Atbildīgā redaktore *Dr. paed. Zenta Anspoka*

Redkolēģija:

*Mag. philol. Dace Dalbiņa
Dr. philol. Arvils Šalme
Mag. paed. Vineta Vaivade
Dr. philol. Jānis Valdmāns
Dr. philol. Anna Vulāne*

Projekta vadītāja *Mag. paed. Vineta Vaivade*
Redaktore *Ligita Bībere*
Tehniskā redaktore *Ilga Klotiņa*
Mākslinieks un maketētājs *Edgars Švāns*

Lāčplēša iela 35–5, Rīga, LV–1011, Latvija
Reģ. Nr. 90009113250
Tālrunis (+371) 67201680,
Fakss (+371) 67201683

www.valoda.lv
e-pasts: vineta.vaivade@valoda.lv

Metiens 500 eks.
Iespiests SIA «Talsu Tipogrāfija»

© LVA, 2011
ISSN 1407-6284