

IEGULDĪJUMS
TAVĀ NĀKOTNĒ

Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika

Latviešu valodas
metodisko rakstu krājums



ESF projekts

«Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai»

Vienošanās Nr. 2008/0003/1DP/1.2.1.2.1/08/IPIA/VIAA/002

UDK 811.174(082)

Ar 001

Raimonda Gauše, Anda Kuduma, Diāna Laiveniece, Linda Lauze, Anna Vulāne
AR MŪSDIENU ACĪM UZ KLASISKĀM LIETĀM:

SATURS UN METODIKA

Rakstu krājums

Projekta vadītāja *Inese Auziņa*

Redaktore *Gunta Tramdaka*

Zinātniskā recenzente Dr. paed. *Ārija Ptičkina*

Mākslinieciskais redaktors *Edgars Švanks*

Tehniskā redaktore *Ilga Klotiņa*

Korektore *Anita Helviga*

Iespiests Jelgavas tipogrāfijā

Darba autortiesības ir aizsargātas saskaņā ar LR *Autortiesību likumu*.

Darba publicēšana jebkurā drukātā vai elektroniskā formā kopumā vai pa daļām, tā izdošana, izplatīšana masu saziņas līdzekļos, kā arī kopēšana ir stingri aizliegta bez LVA rakstiskas piekrišanas.

© LVA, 2011

© Raimonda Gauše, Anda Kuduma, Diāna Laiveniece, Linda Lauze, Anna Vulāne

ISBN 978-9984-815-45-9

Saturs

Par autorēm	4
Ievads	5
Anna Vulāne	
Kādus terminus izmantojam izglītības sistēmā: problēmas pieteikums.	7
Linda Lauze	
Ceļā uz veiksmīgu saziņu	18
Diāna Laiveniece	
Darbs ar tekstu un tekstveide latviešu valodas mācībās	30
Anda Kuduma	
Radošā rakstīšana: problēmas un risinājumi	56
Anna Vulāne	
Vārddarināšanas vieta latviešu valodas mācību saturā jeb Ko skolēnam var pastāstīt vārdi?	81
Linda Lauze	
Personas runas vai domu attēlojuma un uzrunas mācības pamatskolā	97
Raimonda Gauše, Diāna Laiveniece	
Mājas darbi latviešu valodā – klasiskā novitāte.	110
Raimonda Gauše	
Ārpusklases lasīšanas darbs pamatskolā	134

Par autorēm

- Raimonda Gauše**, Mg. paed. Liepājas Katoļu pamatskolas latviešu valodas un literatūras skolotāja. Pētnieciskās intereses saistītas ar skolēnu patstāvīgā darba izpēti.
- Anda Kuduma**, Dr. philol. Liepājas Universitātes Humanitāro un mākslas zinātņu fakultātes docente. Pētnieciskās intereses: latviešu literatūras jaunākais process, Lejaskurzemes literārie procesi.
- Diāna Laiveniece**, Dr. paed. Liepājas Universitātes Humanitāro un mākslas zinātņu fakultātes asociētā profesore. Pētnieciskās intereses: latviešu lingvodidaktika, latviešu valodas mācību metodikas vēsture, lietišķā valodniecība – zinātnes valodas specifika.
- Linda Lauze**, Dr. philol. Liepājas Universitātes Humanitāro un mākslas zinātņu fakultātes asociētā profesore. Pētnieciskās intereses: sociolingvistika, sintakse, pragmatika, mutvārdu saziņa.
- Anna Vulāne**, Dr. philol. Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes profesore. Zinātniskās intereses: vārddarināšana, morfoloģija, bērnu valoda, dialektoloģija, lingvokulturoloģija un latviešu valodas mācību saturs skolā.

Ievads

Pārskatot latviešu valodas mācību metodikas un lingvodidaktikas literatūras klāstu, kas izdots pēdējos 20, 30 un vairāk gados, jāsecina, ka ir gan monogrāfijas, gan diezgan ievērojams daudzums atsevišķu zinātnisku vai populārzinātnisku rakstu, kas publicēti pedagoģiskajā presē vai konferenču rakstu krājumos, bet pavisam maz ir metodisku rakstu krājumu, kur vienā grāmatā būtu apkopoti vairāku autoru pētījumi attiecībā uz vienu jomu. Pirmajā brīdī prātā nāk tikai viena brošūra – Mirdzas Briģes, Dzidras Dombrovskas un Annas Laures 1976. gadā iznākusi „Latviešu valodas un literatūras mācīšana 4.–11. klasēs”. Zināmā mērā varētu teikt, kas šis krājums ir gan atgriešanās pie tradīcijas, gan novitāte latviešu valodas metodiskajā literatūrā.

Krājumā ietvertos rakstus pārsvarā vieno klasiskā tematika – tajā aplūkoti stabili, pat par tradicionāliem uzskatāmi latviešu valodas mācību satura (tiešā runa, vārddarināšana, teksts, saziņa) un procesa (radošā rakstīšana, mājas darbi, ārpusklases lasīšana) jautājumi, par kuriem mūsdienās tiek runāts maz vai pavisam nemaz, pārsteidzīgi uzskatot, ka visi to jau zina (kurš skolotājs tad nezina, kā uzdodami mājas darbi vai kā mācāma tiešā runa?). Mūsdienās, atšķirībā no 20. gadsimta 70. un 80. gadu metodiskās skolas, vispār vairs nerunā par atsevišķu mācību satura jautājumu piedāvājuma veidu, galveno uzmanību pievēršot metodikas pamataspektiem – mērķiem, metodēm, principiem, pieejām, kompetencēm utt. –, ļaujot katram skolotājam pašam no teorētiskā vispārinājuma atvasināt konkrēto mācību jautājumu iespējamo interpretāciju klasē. Tas nav slikti, tas rosina skolotāju teorētiski spriest, saskatīt sakarības, radoši domāt un inovatīvi strādāt. Bet – vai tas ir pa spēkam visiem skolotājiem? Vai tas ir pa spēkam jaunajiem skolotājiem, kuru pieredze ir tikai attīstības sākumā? Šī krājuma autores uzņēmušās zināmu risku un atgriezušās pie „vecās skolas”, pievēršoties atsevišķiem konkrētiem mācību satura jautājumiem, lai akcentētu to teorētiskos aspektus no mūsdienu skatījuma un piedāvātu praktiskus metodiskus ieteikumus to interpretācijai mūsdienu valodas mācību procesā.

Krājumu ievada Annas Vulānes raksts, kurā skatīts iepriekš maz aplūkots temats, – izglītības zinātnes terminoloģijas būtība un problēmu atsegums, atklājot arī latviešu lingvodidaktikā lietoto metožu nosaukumu neatbilstīgu terminu izstrādes prasībām. Citi raksti skata atsevišķus valodas mācību satura tematus un to metodiku – Lindas Lauzes rakstos uzmanība pievērsta dažiem saziņas prasmju apguves aspektiem un tiešās, kā arī netiešās runas mācību īpatnībām, Anna Vulāne pēta vārddarināšanas mācību būtību, skaidrojot, kāpēc vārddarināšanas jautājumi skolā būtu jāmača citādi, nekā ir mācīts līdz šim. Diānas Laivenieces rakstā par darbu ar tekstu un tekstveidi, kā arī Andas Kudumas rakstā par radošo rakstīšanu uzmanība vērsta uz skolotāja ilgtermiņa darbību skolēnu runas un rakstu prasmes attīstībai. Abi jautājumi ir cieši saistīti – teksts, teksta izpratne projicējas radošajā rakstīšanā, savukārt radošās rakstīšanas process veicina teksta uztveres un interpretācijas prasmju attīstību. Pēdējie divi krājuma raksti iztīrā tādus klasiskus latviešu valodas mācību procesa jautājumus kā mājas darbi un ārpusklases lasīšana. Raimonda Gauše un Diāna Laiveniece gan apkopojušas līdzšinējo pieredzi mājas darbu organizēšanā, gan piedāvā jaunus akcentus mājas darbu sistēmas izveidei latviešu valodas mācībās, savukārt raksts par ārpusklases lasīšanas pieredzi tapis, pateicoties Raimondas Gaušes kvalifikācijas darba pētījumam, kura praktiskais materiāls jau vairākus gadus aprobēts Liepājas Katoļu pamatskolā.

Metodisko rakstu krājuma autores cer, ka, lasot šo materiālu, studenti, topošie un esošie latviešu valodas un literatūras skolotāji, kā arī lingvodidaktikas interesenti gūs noderīgas idejas mācību darbam. Tāpat ceram rosināt diskusijas par citiem nozīmīgiem valodas mācību satura un procesa jautājumiem, aicinot autorus dalīties savā pieredzē.

Diāna Laiveniece

Kādus terminus izmantojam izglītības sistēmā: problēmas pieteikums

Mūsdienās terminoloģija attīstās ļoti strauji, jo dzīvē ienāk arvien jaunas reālijas, kurām nepieciešams nosaukums. Arī izglītības nominācijas sistēmā jau ar pagājušā gadsimta 90. gadiem vērojamas nozīmīgas pārmaiņas, jo pakāpeniski mainās visa izglītības sistēma, rodas iespēja plašāk iepazīt Rietumvalstu pieredzi konferencēs, semināros, projektos, dažādās zinātniskās publikācijās, iesaistoties *TEMPUS* programmā, Sorosa fonda–Latvija rīkotajosursos u. tml. Līdz ar Rietumu pedagoģiskā informatīvā lauka plašāku iepazīšanu rodas vajadzība pēc jauna vārda, jo, apzinot citu valstu didaktiķu pieredzi, tulkojot dažādus tekstus, nākas saskarties ar jauniem nozares specifiskajiem jēdzieniem, kuriem latviešu valodā vēl nav atbilstošu nominatīvo vienību, un, kā liecina publikācijas, lielākoties veiksmīgi radīt ekvivalentus terminus. Diemžēl to nevar teikt par visiem jaunievedumiem, kuri laika trūkuma, darba apjoma vai citu iemeslu dēļ netiek saskaņoti nedz ar valodas ekspertiem, nedz terminoloģijas komisiju. „Reālos apstākļos šajā procesā bieži vien pietrūkst laika konsultācijām un problēmas izpētei, turklāt nereti nav iespējams iesākumā noteikt, vai attiecīgajam konceptam lemts ilgs vai īss mūžs, vai tam būs plašs lietojums, pārkāpjot vienas nozares ietvarus, vai epizodisks un pārejošs lietojums šauri specializētā kontekstā.” (Baltiņš 2007, 32) Rezultātā praksē dažkārt ieviešas gadījuma rakstura darinājumi vai kalki, tiek nevajadzīgi paplašināta valodā funkcionējoša latviska termina vai senāka aizguvuma semantiskā struktūra, izvēlēta leksēma, kas neiekļaujas latviešu valodas nominācijas sistēmā un neatbilst terminam izvirzāmajām prasībām. Saskaņā ar Starptautiskās Standartu organizācijas, respektīvi, *ISO 704* prasībām (*ISO 2000*) terminam jābūt tādām, lai tam piemistu caurredzamība, sistēmiskums, atbilstīgums, valodiskā ekonomija, atvasināmība. Būtiska pazīme ir arī valodisks pareizums, kas nozīmē to, ka jaundarīnātais vai aizgūtais termins ir pielāgots attiecīgās valodas sistēmai, atbilst

tās normām. Ne mazāk svarīgs ir arī norādījums, ka terminradē priekšroka dodama dzimtās valodas vārdiem. Varētu vēl piebilst: radot terminu, jāņem vērā arī tas, vai jaunais vārds iederas attiecīgā etnosa valodas pasaulainā, tostarp arī metaforu sistēmā, jo, kā zināms, daudzu terminu pamatā ir metafora.

Termins ir valodas zīme, kas attiecas uz konkrētu profesionālo sfēru. Kā norāda Konstantīns Averbuhs un Valentīna Skujiņa, tā būtības izpratnes pamatā ir uzskats, ka termins ir funkcionāla vienība, vārds īpašā funkcijā, jo leksiskajai vienībai terminoloģismu piešķir tās lietošanas sfēra un funkcionālā nozīme (Skujiņa 1993, 7). Zinātniska termina uzdevums ir izteikt resp. nosaukt (nominēt) un iezīmēt, t. i., ar minimāliem valodas līdzekļiem ieskicēt (definēt) attiecīgās nozares jēdzienu iespējami precīzi, reizē norādot uz šī jēdziena vietu attiecīgās nozares jēdzienu sistēmā (Skujiņa 1993, 8). Termina lietošanas sfēra savukārt tiek skatīta šaurākā un plašākā nozīmē. Šaurākā nozīmē par termina lietošanas sfēru tiek atzīta zinātnes valoda un par terminu uzskatīts vārds, kam ir noteikta vieta kādas zinātnes nozares jēdzienu apzīmējumu sistēmā, kura diktē katra termina funkcionālo nozīmi (plašāk sk. Skujiņa 1993, 7). Par terminu var funkcionēt vārds vai vārdu savienojums (terminoloģiska vārdkopa), kas izsaka kādu noteiktu zinātnes, tehnikas, mākslas vai citas speciālās nozares jēdzienu, ko ir svarīgi atšķirt no citiem jēdzieniem. Tādēļ, terminoloģizējot leksēmas, nepieciešams tā izvēlēties termina struktūru, lai tajā izteiktu attiecīgā jēdziena būtiskās pazīmes – tās, kuras ir nepieciešamas un pietiekamas.

Mācību procesā regulāri saskaramies ar dažādiem didaktikas, pedagogijas terminiem – gan veiksmīgi radītiem, latviešu valodas sistēmai un terminu izstrādes pamatprincipiem pilnībā atbilstošiem, gan tādiem, kuri mulsina, ir nesaprotami vai pārprotami, rada iebildumus. Diemžēl šobrīd didaktikas terminoloģiskajā sistēmā valda diezgan liels haoss, jo nav pat skaidrības, ko mūsdienās īsti saprot ar mācību metodi un metodisko paņēmieni, kas no to klāsta pieder metožu, kas – metodisko paņēmieni kopumam. Šķiet, ka metožu un metodisko paņēmieni nominācijas process notiek pašplūsmā un katrs rīkojas, kā ienāk prātā. Diemžēl šāda nesakārtotība nozarē rada tālejošas sekas – gan izglītības satura dokumentos, gan mācību līdzekļos, skolotāju un augstskolas docētāju runā ienāk latviešu valodā neiederīgas leksēmas, kas pretendē uz termina

statusu. Tas savukārt rada skolēnos un studentos iespaidu, ka tāda veida nosaukumi kā *INSERT*, *zigzags*, *balsošana ar kājām* u. tml. terminoloģijā ir normāla parādība. Vārdu neadekvāts lietojums mācību procesā rada savdabīgu reakciju – skolēni pierod, ka daļai leksēmu var būt tikai zīmes statuss – tās izmanto, lai nosauktu kaut ko, kas neatbilst jēdziena būtībai. Spilgts piemērs ir citā nozarē funkcionējošais apzīmējums *mārketinga komunikācijas*, ko nu jau lieto daudzskaitlī un attiecina uz „visu mārketinga instrumentu, metožu un pētījumu integrāciju, kas orientēta uz divpusēju attiecību veidošanu starp uzņēmumu un tā mērķauditoriju. Tas ietver produkta virzīšanu, ieskaitot reklāmu, interneta mārketingu, tiešo mārketingu, datubāžu mārketingu, pārdošanas aktivitātes un PR” (Pudule 2009). Ja minēto vārdu savienojumu izteiksim latviski, tad rodas pilnīgi nesakarīgs apzīmējums *tirgzinības/tirgvedības/tirgvadības saziņas*. Tātad apzīmējumu *mārketinga komunikācija(-as)* noteikta sabiedrības daļa izmanto kā pašiem vien saprotamu zīmi. Šis nosaukums tiek attiecināts uz neesošu denotātu un izsaka citu nozīmi nekā analītiskās leksēmas atsevišķie komponenti – jēdziena saturs neatbilst nominatīvo vienību semantikai. Diemžēl gan lielas sabiedrības daļas, tostarp augsti izglītotu speciālistu, ignorances un nepietiekamas lingvistiskās izglītības, paviršas attieksmes pret latviešu valodu un pārlietas pietātes dēļ pret angļu valodu, gan terminoloģijas speciālistu trūkuma un citu iemeslu dēļ šādu funkcionāli nelogoisku zīmju latviešu valodā kļūst aizvien vairāk. Tāpēc jo svarīgi, lai jaunās paaudzes izglītības procesā tiktu izmantoti korekti termini un veidota izpratne par to darināšanas specifiku.

Šī raksta **mērķis** ir rosināt skolotājus, docētājus un citus interesentus pārdomāt dažu labu nosaukumu (uz kuriem ir pagrūti attiecināt apzīmējumu *termins*) iederīgumu mācību procesā, piedāvājot lingvistisku skatījumu uz dažu mūsdienu didaktikā funkcionējošu nominatīvo vienību lietojumu.

Pirms pievērsties atsevišķu jaunieviesto mācību metožu un metodisko paņēmieni lingvistiskajai analīzei, gribētos teikt dažus vārdus par leksēmas *izglītojamais* lietojumu, jo, lasot LR Izglītības likumu (IL 1998), nācās saskarties ar nepatīkamu pārsteigumu – no tā ir „izdzīta” *skola, skolēns un skolotājs*. Ir *izglītības iestāde, izglītojamais un pedagogs*. Te nav runa tikai par šo skaņu un burtu kopu, nav runa par ērtāku lietojumu, jo minētos apzīmējumus iespējams attiecināt uz jebkuru personu, kura mācās,

jebkuru iestādi, kurā notiek mācības, un jebkuru, kurš māca. Leksēmas *skola* un *skolotājs* ir kultūras zīme, turklāt pasaules mēroga kultūras zīme. Ļoti žēl, ka tik merkantilu apsvērumu dēļ tā svītrotā no normatīvajiem dokumentiem. Savukārt vārdi *izglītojamais*, *izglītības iestāde*, zināmā mērā arī *pedagogs* ir neitrālas verbālas zīmes, kurās nav ietverta gadsimtu gaitā uzkrājušies kultūras vērtība. Ir taču atšķirība, vai sakām *māte* vai *sieviešu dzimuma būtne, kura laidusi pasaulē bērnu*. Interesanti, kā tagad lai skolēni raksta? Vai *1. klases izglītojamā Kārļa Kalniņa pieraksti*? *2. kursa izglītojamās studiju darbs*? Un ko iesāksim ar *Skolotāju dienu*? Vai tai jāklūst par *Pedagogu dienu*? Šo jautājumu virkni varētu turpināt, jo, mainot kaut ko vienā funkcionālajā līmenī, tomēr ir jādoma, kas notiek citos.

Bet ne tikai iepriekš teiktais rada iebildumus pret apzīmējuma *izglītojamais* ieviešanu – tas savā dziļākajā būtībā neatbilst mūsdienās postulētajai nepieciešamībai pāriet no skolotājcentrēta mācību procesa uz skolēncentrētu, humānu izglītības procesu, jo izvēlētā darbības vārda *izglītot* lokāmā ciešamās kārtas divdabja forma ir vajadzības izteiksmes formas sinonīms un nozīmē ‘tas, kurš jāizglīto’. Substantivējuma semantiskajā struktūrā mums neizdosies atrast sēmu ‘izglītošanās, sadarbība’, te ir tikai uz objektu vērsta darbība, turklāt ar obligātuma pieskaņu. Diemžēl jomā, kurā vajadzētu ar īpašu pietāti izturēties pret vārdu, arvien vairāk ienāk amorfas verbālas zīmes, kas izplatās kā vīruss un ir tikpat grūti iznīdējamā kā gripa visās tās metamorfozēs.

Lasot mācību priekšmetu programmu paraugus, mācību līdzekļus un metodiskās izstrādnes, zinātniskus rakstus un monogrāfiskus izdevumus, regulāri nākas saskarties ar latviešu valodā labi zināmu un semantiski stabilu leksēmu nozīmes paplašināšanu, iekļaujot tajā sēmas, ko mēdzam izteikt ar citām leksēmām, piemēram, *Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā* literatūrzinātnes termina *eseja* (angļu *essay* < franču *essai* ‘izmēģinājums, pārbaude’) – ‘neliela apjoma prozas darbs – apcere par kādu zinātnes, filozofijas un it īpaši literatūras un mākslas problēmu’ – semantiskā struktūra pēc angļu valodas parauga tika papildināta ar nozīmi ‘sacerējums, ko skolēns (students) raksta kursa vai tēmas noslēgumā kā īpašu ar attiecīgo kursu vai tēmu saistītu pārbaudes darbu, kurā var būt pētniecības elementi [...]’ (PTSV 2000, 51), neņemot vērā to, ka latviešu valodā ir termini, ar kuriem var daudz precīzāk nosaukt rakstu darbus, ko tagad praksē dēvē par esejām, – pārsapņēdums, pārskats u. c. Kanādā,

ASV, Anglijā eseju izstrādes prasmes izkopšanai tiek atvēlēts ļoti daudz laika, augstskolās tiek piedāvāti studiju kursi, bet Latvijas *izglītības iestādēs* esejas sāk rakstīt, pirms vēl latviešu valodas stundās skolēni ir guvuši kaut minimālu priekšstatu par to, kas ir eseja, turklāt latviešu valodas un literatūras stundu skaits ir katastrofāli sarucis (tāpēc nav brīnums, ka pasliktinās skolēnu runas prasmes), līdz ar to eseju rakstīšanas prasmes izkopšanai netiek atvēlēts pienācīgi daudz laika. Tātad – ir ieviests termins, ko lielākoties lieto bez pienācīga satura, degradējot tā jēgu un maldinot sabiedrību. Līdzīgi ir noticis ar *mācību darbību* (un citām darbībām, pasākumiem, apspriedēm, semināriem u. tml.), kas nez kādēļ pārdēvēta par *aktivitāti* (Burkevica, Grigule, Holms 1999, 90), bet *mācību paņēmieni* tiek nosaukti par *stratēģijām* jeb *paņēmieniem* (Burkevica, Grigule, Holms 1999, 85–89). Kaut arī *Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā* precīzi definēts jēdziens *stratēģija* (PTSV 2000, 166) arī pedagoģijas kontekstā, tomēr gan latviešu valodas standartos, gan paraugprogrammās un mācību līdzekļos ieviešas neatbilstošais apzīmējums *lasīšanas, klausīšanās* u. c. *stratēģijas*.

Otra problēma saistās ar dažādu sfēru un līmeņu parādību jaukšanu – vai tiešām *domraksts, eseja, pārsprīdums, apskats, tabula* u. c. ir metodes vai metodiskie paņēmieni? Kaut arī lingvodidaktiķu (Laiveniece 2000; Laiveniece 2003; Anspoka 2008) pētījumos šādas atziņas nav paustas, tomēr gan latviešu valodas paraugprogrammās, gan mācību līdzekļos mācību metožu un metodisko paņēmieni klāstā minēts arī viens otrs runas žanrs, informācijas apkopošanas veids u. tml.

Trešā problēma saistās ar mācību metožu un metodisko paņēmieni nosaukumiem. Līdzās ļoti veiksmīgi darinātām (vai tulkotām) leksēmām sastopamas arī visnotaļ savdabīgas valodas vienības, kas pretendē uz termina statusu, bet neatbilst labai terminoloģizācijas praksei, piemēram, *akadēmiskie pretstati, dzīvais dzejolis, četru rūšu logi, ģerbonis, pārdomu logs, punktētā diskusija, pildspalva vidū, sajauktā secība, zigzags, aktīvās piezīmes, akvārijs, zini, gribi zināt, mācies* utt. (Golubova, Ikale 2009; Rune 2003; Rubana 2000; Kooperatīvā mācīšanās 2004 u. c.). Daļa šo terminu sastopami arī latviešu valodas un literatūras standartos un paraugprogrammās, piemēram, *Latviešu valoda 1.–9. klasei* un *Latviešu valoda un literatūra 1.–9. klasei skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas* (LVLMIIP). Vērtējot šīs leksēmas no terminiem izvirzīto prasību

viedokļa, jāatzīst, ka atbilstīgi ir grūti atrast. Šķiet, ka šoreiz metaforiskums nebūtu pats lielākais trūkums, jo mūsdienās metaforizācija ieguvusi globālu raksturu (Sīlis 2009, 106).

Kopumā nav ievērots jēdziena skaidrības un termina caurredzamības princips, jo bez definīcijas un plašāka skaidrojuma šie „termini” lielākoties nav saprotami un atveidnāmi uz noteiktu jēdzienisko sistēmu. Arī citi principi (sk. iepriekš) nav respektēti. Turklāt t. s. mācību metodes vai metodiskā paņēmiena (autoru viedoklis dalās) aprakstos (Golubova, Ikaļe 2009; LVLMIIP 2005) termins vispār netiek definēts – ir sniegta tikai informācija, ko ar šo mācību metodisko paņēmieni iespējams panākt un kā tas izmantojams. Izanalizēsim dažas leksēmas.

Akadēmiskie pretstati

Metode attīsta skolēnu kritisko domāšanu, prasmi argumentēt un aizstāvēt savu viedokli, vienoties par kopēju nostāju.

Skolotājs izvirza tematu/problēmu, kam iespējami divi pretēji apgalvojumi vai risinājumi. Skolēni strādā grupās pa četriem. Grupas sadalās divos pāros, katram pārim tiek pateikts, kura nostāja tam jāieņem un jāaizstāv. Pāri noteiktu laiku apdomā argumentus, kas pamato viņu nostāju. Pēc tam pāri uz brīdi izšķiras, katrs skolēns apvienojas pāri ar kādu citas grupas skolēnu, kurš ieņem tādu pašu nostāju, pārrunā izvirzītos argumentus un papildina savu sarakstu. Tad skolēni atgriežas pie sākotnējiem partneriem un uzraksta izvērstu savas nostājas pamatojumu: „Mēs uzskatām, ka ..., jo ...” Katrs pāris izsaka savus argumentus otram grupas pārim un aizstāv savu viedokli. Otra pāra dalībnieki klausās un pieraksta. Noslēgumā grupas izstrādā vienotu nostāju, kuru pamato, izmantojot spēcīgākos diskusijā izteiktos argumentus.

(LVLMIIP 2005, 124–125)

Pēc apraksta var secināt, ka pamatā izmantots debašu princips, ieviešot vairākas variācijas. Analītiskās leksēmas (metodes nosaukuma) komponentu semantika diemžēl tikai ļoti attālināti saistās ar domāto jēgu, jo neviena no pirmā komponenta sēmām nav saistāma ar to, kas attiecīgajā mācību procesa posmā notiek. Leksikogrāfiskie avoti liecina, ka *akadēmisks* ir tāds, kas 1) attiecas uz akadēmiju; 2) ir zinātniski pārbaudīts, pilnīgs; 3) tāds, kas attiecas uz augstskolām; 4) tīri teorētisks, abstrakts, kam nav būtiskas praktiskas nozīmes; 5) kas stingri ievēro kanonus; 6) atturīgs,

sauss (Svešvārdu vārdnīca 1999, 31). Par pretstatu varam uzskatīt to, ka skolēniem ir jāizsaka pretējs viedoklis un jāpamato savas domas. Ja analītiskās leksēmas determinējošais komponents nav semantiski saistāms ar otro, tad šāda vārdkopa sairst un nav izmantojama. Turklāt diez vai ir vajadzīgs īpašs apzīmējums debašu veida nosaukšanai, jo instrukcijā jau tiek izskaidrots, kādā veidā tās notiks.

Tas pats būtu sakāms par diskusijas formālo variantu nosaukumiem *akvārijs*, *punktētā diskusija*, *koncentriskie apli*. Nosaukumu pamatā ir tas, kā izkārtojas diskusijas aktīvie un mazāk aktīvie dalībnieki, proti, ja skolēni, kurus darba grupas deleģējušas paust savu viedokli, pulcējas klases centrā, tad to sauc par *akvāriju*, ja aktīvie diskutētāji sēž apli telpas vidū, bet novērotāji un vērtētāji ārpusē, tad notiek *punktētā diskusija*, savukārt, ja ārējā un iekšējā apla dalībnieki pēc noteikta laika mainās vietām un lomām (diskutētājs – novērotājs), tad diskusijai tiek dots nosaukums *koncentriskie apli*. Kā redzam, katra diskusijas varianta nosaukums, izmantojot atšķirīgas asociatīvās saiknes, veidots pēc cita principa un tā vietā, lai sekmētu jēdziena izpratni, kļūst par grūti uzminamu mīklu.

Bieži vien valodas (un jo īpaši literatūras) mācību līdzekļos atrodams uzdevums, kurā skolēni rosināti uzrakstīt *dzīvo dzejoli*, veidojot to kā atbildi uz piedāvātajiem jautājumiem par konkrētu tekstu, tematu.

Dzīvais dzejolis

1. Vārds, uzvārds.
2. Kādas četras iezīmes to raksturo?
3. Kā? (*māsa, brālis, sieva, vīrs un draugs utt.*)
4. Kas mīl (*ko?*) (*trīs lietas (!) vai cilvēkus*)
5. Kas jūtas (*kā?*) (*trīs lietas vai cilvēki*)
6. Kam vajadzīgs (*kas?*) (*trīs lietas vai cilvēki*)
7. Kas baidās no (*kā?*) (*trim lietām vai cilvēkiem*)
8. Kas veltī sevi (*kam?*) (*trim lietām vai cilvēkiem*)
9. Kas gribētu redzēt (*ko?*) (*trīs lietas vai cilvēkus*)
10. Kas dzīvo (*kur?*)

Arī šajā gadījumā nosaukums ir maldinošs, jo tas, ko skolēns rada, netop kā dzeja un nav dzejolis. Nerunāsim nemaz par to, ka tas būtu dzīvs vai miris. Šāda veida nosaukumi, kas ir pretrunā ar lietu dabu, nebūtu izmantojami mācību procesā.

Terminrades principi nav ievēroti, radot skolēna vai tēla raksturošanai izmantojamo mācību paņēmienus nosaukumus *ģerbonis* (informācijas strukturēšanai tiek izmantots ģerboņa veidols, tā vizuālā tēla veidošanas ideja), *četrū rūšu logi*, *četrū logu mikroskops*, *pārdomu logs* (nepieciešamā informācija tiek ierakstīta četrdaļīgā tabulā), jo tie tikai norāda uz formu, kādā tiek atspoguļotas domas, kāda objekta vērtējums, vizuālais tēls, bet neatklāj paša paņēmiena būtību. Turklāt tie ir semantiski neprecīzi, pārprotami, daudznozīmīgi apzīmējumi.

Viens no grupu darba paveidiem ieguvis metodiskā paņēmiena (citviet – metodes) statusu un *zigzaga* (vairākkārt turp un atpakaļ virzienā lauza līnija) nosaukumu, kaut gan asociatīvā saikne ar zigzagu ir relatīva, turklāt vārds jau tiek izmantots šūšanas tehnikas paņēmiena nosaukšanai (*zigzagdūriens*). Arī šajā gadījumā vērojams tas, ka no veseluma ir nošķirts un vispārināts, aktualizēts atsevišķais. Grupu darbs ir viena no mācību darba formām, to iespējams dažādi variēt, katra varianta būtību atklājot instrukcijā, tāpēc diez vai ir nepieciešams to dēvēt par metodisko paņēmieni, jo citiem grupu darba variantiem šāda atsevišķa nosaukuma nav.

Tādi ikdienišķas sarunas līmeņa aprakstošie apzīmējumi kā *pildspalva vidū*, *sajauktā secība*, *aktīvās piezīmes*; *zini*, *gribi zināt*, *mācies*; *svarīgākais teikums*; *Atrodi savējos!*, *Atstāj pēdējo vārdu man!*, *Saki kaut ko!* u. tml. vispār neiederas terminu sistēmā, jo drīzāk atbilst rotaļu un spēļu nomenklatūras modeļiem, nevis tam, kā tiek darināti termini. Nedz par metodi, nedz metodisko paņēmieni nav uzskatāma *vārdnīca*, *vēstule*, *apraksts*, *diagramma*, *tabula*, *kartotēka* un dažādi citi runas žanri, teksta tipi vai informācijas apkopošanas veidi. Atklāts paliek jautājums, cik pedagoģiski un ētiski piedāvāt skolēniem tādas mācību metodiskos paņēmienus kā *Proppa kārtis*, *bingo*, kas nāk no azartspēļu leksikas, *krustvārdu mīkla ar špikeri*, kā arī izdevniecības *Zvaigznes ABC* aktīvi propagandēto špikeru sistēmu dažādos mācību priekšmetos.

Kopumā var secināt, ka mācību un metodisko līdzekļu, izglītības dokumentu autori, kursu lektori ir mēģinājuši pēc iespējas precīzāk nosaukt dažādas darbības, mācību formas un veidus, lai skolotājam mācību stundā būtu pieejami t. s. atslēgas vārdi un nevajadzētu katru reizi sīki skaidrot, kas skolēniem veicams. Šāda vēlme ir visnotaļ respektējama, bet ne vienmēr ir pieņemami apzīmējumi, kas pēdējos divdesmit gados ir radīti un pretendē uz nozares terminu statusu.

Diemžēl pagaidām Latvijas Zinātņu akadēmijas (LZA) Terminoloģijas komisijā nav nedz didaktikas, nedz pedagogijas terminoloģijas apakškomisijas (sk. LZA Terminoloģijas vietni <http://termini.lza.lv>), līdz ar to nav arī, kas risinātu šo nozaru terminoloģijas jomā samilzušās problēmas. Tomēr tas ir jautājums, ko nevajadzētu atstāt pašplūsmā, jo vārds nav tikai zīme, vārds ir arī ietekmes līdzeklis, bet termins – mūsu zinātniskās pasaulainas būtisks komponents. Nesakārtota nozares terminoloģija rada problēmas skolotāju un augstskolas docētāju profesionālajā darbībā, pret runu starp to, ko latviešu valodas skolotājs stāsta skolēniem par zinātniskās valodas pazīmēm, zinātniska teksta veidošanu, un to, kādus t. s. terminus viņš ik dienas lieto mācību procesā. Cerams, ka šo problēmu risinājumu būtiski sekmēs lingvodidaktikas vārdnīca.

„Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca” tapusi Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūta Terminoloģijas nodaļas vadītājas habilitētās filoloģijas doktores **Valentīnas Skujiņas** vadībā ar Eiropas Savienības sociālā fonda projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” un Valsts valodas aģentūras finansiālu atbalstu.

Vārdnīca ir autordarbs. Tās autori ir Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātes asociētais profesors filoloģijas doktors **Arvils Šalme**, šīs fakultātes asociētā profesore filozofijas doktore **Vita Kalnbērziņa** un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesore pedagoģijas doktore **Zenta Anspoka**.

Gribētu aicināt didaktikas speciālistus sadarbībā ar valodniekiem inventarizēt nozares speciālo leksiku, kritiski izvērtēt valodas un literatūras didaktikā uzkrāto pieredzi, pēc iespējas precīzāk definēt, kas ir *mācību metode* un *metodiskais paņēmiens*, kā arī atbilstoši determinēt un sistematizēt šo metožu un paņēmienu kopumu un izstrādāt mūsdienīgu, zinātniski korektu pedagoģijas, didaktikas un psiholoģijas terminu sistēmu, „kas sakņotos pagātnes vērtībās un akumulētu mūsdienu inovatīvos piedāvājumus” (Stikute 2010, 8). Savukārt ikvienam, kas profesionālajā darbībā saskaras ar diezgan nesakārtoto didaktikas terminoloģiju, vajadzētu atbildīgi izturēties pret VĀRDU, kritiski pieņemot iederīgo un veiksmīgi darināto terminu un vairoties no „akadēmisko pretstatu insertiem un zigzagiem mafijas spēlē ar izglītojamajiem”. Gribētos cerēt, ka nozaru speciālisti, tostarp juristi un ministriju ierēdņi, kas izstrādā dažādus izglītības dokumentus, projektu nolikumus u. c., domās latviski,

ieklausīsies valodnieku viedoklī (sk. Baldunčiks 2005; Baldunčiks 2006; Baldunčiks 2008; Baltiņš 2007; Skujiņa 1993 u. c.) un nepiesārņos latviešu valodu ar burtiskiem, nevajadzīgiem pārcēlumiem no angļu vai citām valodām, piemēram, *stratēģijas, aktivitātes, kompetences, konsekvences, pozicionēties* u. c., apzinoties, ka laba svešvalodu prasme, protams, ir liels ieguvums, bet Latvijas zinātniskajā un pedagoģiskajā telpā augstāka vērtība ir lieliskas latviešu valodas zināšanas un prasme.

Jaunu terminu izstrāde prasa visai dziļu izpratni un strukturētas zināšanas par nozares terminu sistēmu, to semantisko un funkcionālo specifiku, darināšanas modeļiem, tāpēc tā pilnvērtīgi iespējama tikai sadarbībā ar kompetentiem terminoloģijas speciālistiem un nozares ekspertiem.

Izmantotā literatūra

1. **Anspoka, Zenta.** *Latviešu valodas didaktika*. 1.–4. klase. Rīga : RaKa, 2008.
2. **Baldunčiks, Juris.** Terminoloģiskie mutanti mūsdienu latviešu valodā. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*. Nr. 3. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2008, 26.–37. lpp.
3. **Baldunčiks, Juris.** Angļu-latviešu tulkotāja viltusdraugi: teorija un prakse. *Pedagoģija un skolotāju izglītība* : Latvijas Universitātes raksti. 700. sēj. Rīga : Latvijas Universitāte, 2006, 260.–269. lpp.
4. **Baldunčiks, Juris.** Vārdu zinātne, tehnika un tehnoloģija lietojums mūsdienās. *Valodas kvalitāte* : Valsts valodas komisijas raksti. 2. sēj. Rīga : Valsts valodas komisija, 2006, 23.–33. lpp.
5. **Baldunčiks, Juris.** Neparasts daudzskaitlis mūsdienu zinātnes un izglītības valodā. *Latviešu valoda – robežu paplašināšana* : Valsts valodas komisijas raksti. 1. sēj. Rīga : Valsts valodas komisija, 2005, 6.–12. lpp.
6. **Baldunčiks, Juris.** Tulkotāja viltusdraugu problēma: no vārdiem pie darbiem. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*. Nr. 1. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2005, 56.–64. lpp.
7. **Baltiņš, Māris.** Terminoloģijas procesa normatīvā bāze: esošais un vēlmais. *Latviešu valoda – pastāvīgā un mainīgā* : Valsts valodas komisijas raksti. 3. sēj. Rīga : Valsts valodas komisija, 2007, 32.–53. lpp.
8. **Golubova, Vita, Ikale, Iveta.** *Ideju banka* : mācību metodes un metodiskie paņēmieni. 1. Rīga : Zvaigzne ABC, [2009].
9. **ISO 704: 2000/TC37/SC1.** *Terminology work – Principles and methods*, 2000 [skatīts 2011. g. 11. janv.]. Pieejams: <http://www.ap233.org/ap233-public-information/reference/ISO-FDIS-704-Terminology-Development.pdf>
10. *Kooperatīvā mācīšanās* : rakstu krājums. Sast. un tulk. Ilze Plaude. Rīga : RaKa, 2004.

11. **Laiveniece, Diāna.** *Valodas didaktikas metodiskie jautājumi.* Rīga : RaKa, 2000.
12. **Laiveniece, Diāna.** *Valodas mācības pusaudzīm.* Rīga : RaKa, 2003.
13. **Lapiņa, Liesma, Rudiņa, Vija.** *Apgūsim demokrātiju : interaktīvās mācīšanas metodes.* Rīga : Zvaigzne ABC, 1997.
14. **Burkevica, Oļesja, Grigule, Ligita, Holms, Lars u. c.** *LAT2 metodikas rokasgrāmata skolotājiem.* Rīga : LVAVP, 1999.
15. *Latviešu valoda 1.–9. klasei.* Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs. 2. variants. [Izstrādāts ISEC, 2005] [skatīts 2011. g. 12. janv.] Pieejams: http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/pamskolai/latval_1_9_2var.pdf
16. *Latviešu valoda.* Vispārējās vidējās izlītības mācību priekšmeta programmas paraugs. 2. variants. [Izstrādāts ISEC, 2008] [skatīts 2011. g. 12. janv.] Pieejams: http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/vidskolai/latval_2var_03062008.pdf
17. *Latviešu valoda un literatūra 1.–9. klasei skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas.* Mācību priekšmeta programmas paraugs. [Izstrādāts ISEC, 2005] [skatīts 2011. g. 12. janv.] Pieejams: http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/pamskolai/latval_mzkmtaut_1_9.pdf
18. *Latvijas Republikas Izglītības likums,* 1998 [skatīts 2011. g. 10. janv.]. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/likumi/912.html>
19. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* Sast. aut. kol. Valentīnas Skujiņas vad. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000.
20. **Pudule, Ilva.** *Kāda ir jūsu uzņēmuma mārketinga komunikāciju atdeve?* 2009 [skatīts 2010. g. 13. nov.]. Pieejams: http://www.tns.lv/newsletters/2009/23/?category=tns23&iid=MR_marketinga_komunikaciju_atd
21. **Rubana, Inta Māra.** *Mācīties darot.* Rīga : RaKa, 2000.
22. **Rune, Māra.** *Stratēģijas literatūras apguvē pamatskolā.* Rīga : RaKa, 2003.
23. **Sīlis, Jānis.** *Tulkojumzinātnes jautājumi: teorija un prakse.* Ventspils : Ventspils Augstskola, 2009.
24. **Skujiņa, Valentīna.** *Latviešu terminoloģijas izstrādes principi.* Rīga : Zinātne, 1993.
25. **Skujiņa, Valentīna.** *Lai taptu vārds. Valodas ceļi, krustceļi :* rakstu krājums. Rīga : Garā pupa, 2004, 5.–24. lpp.
26. **Stikute, Elita.** *Latviešu literatūras didaktika: vēsturiskā pieredze :* promocijas darbs pedagoģijas zinātniskā grāda iegūšanai. Rīga : Latvijas Universitāte, 2010.
27. *Svešvārdu vārdnīca.* Sast. Juris Baldunčiks. Rīga : Jumava, 1999.

Ceļā uz veiksmīgu saziņu

Līdz ar kompetenču pieejas īstenošanu latviešu valodas mācībās nozīmīga mācību priekšmeta obligātā satura daļa tiek atvēlēta saziņas jautājumiem un skolēnu komunikatīvās kompetences pilnveidošanai. Tas ne vien saskan ar šī mācību priekšmeta uzdevumu „radīt izglītojamam iespēju attīstīt valodiskās sazināšanās prasmes”, bet arī atbilst vienam no kopīgajiem pamatizglītības programmu mērķiem – „nodrošināt izglītojamo ar sabiedriskajai un personiskajai dzīvei nepieciešamajām pamatzināšanām un pamatprasmēm” – un uzdevumiem – „izkopt saskarsmes un sadarbības spējas” (sk. Mācību priekšmeta standarta 1.–9. klasei I daļas 2.1. punktu 9. pielikumā un II daļas 2.1. un 3.7. punktu Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumos Nr. 1027).

Kaut arī reizēm diskusijās ir jūtama skeptiska skolotāju attieksme, ka „mēs ļoti daudz pievēršam uzmanību komunikatīvajai kompetencei” (Helviga, Laiveniece 2010, 6), nedrīkstam nenovērtēt to milzīgo ietekmi uz reāliem dzīves notikumiem, kāda ir veiksmīgai saziņai gan sadzīvē, gan mācību procesā, gan karjeras izveidē. Analizējot, kas darba piedāvājumos tiek sagaidīts no potenciālā darba ņēmēja (vidusskolas absolventa) attiecībā uz viņa latviešu valodas prasmi, Diāna Laiveniece secina, ka „mūsdienu darba tirgū ir vajadzīgs cilvēks, kura latviešu valodas zināšanas, prasmes un iemaņas ir pietiekamas, lai tās kompetenti izmantotu sarunās un pārrunās, sava viedokļa izklāstā (gan mutvārdos, gan rakstveidā), argumentācijā, pārliecināšanā, prezentācijā, lietišķajā sarakstē un dokumentācijā. Turklāt līdztekus valodas lietojumam tiek izvirzītas prasības potenciālā darbinieka rakstura iezīmēm un spējām, kas neapšaubāmi izpaužies arī ar valodas lietojuma starpniecību, proti, prasības pēc diplomātijas, tolerances, korektuma, pozitīvisma un komunikabilitātes” (Laiveniece 2007, 185).

Raksta **mērķis** ir analizēt dažus veiksmīgas saziņas nosacījumus un piedāvāt metodiskus ieteikumus, kā pilnveidot skolēnu komunikatīvo kompetenci ciešā saistībā ar reālo dzīvi. Var pievienoties Diānas

Laivenieces atziņai, ka skolēna reālā ikdienas dzīve ir viens no avotiem, lai viņš būtu motivēts latviešu valodas mācībām (Laiveniece 2010, 38). Ierosmi šādai mācību saturā un reālās dzīves sasaistei skolotāji var gūt arī sociolingvistikas pētījumos, kuri balstās uz autentisku mutvārdu tekstu analīzi (labus piemērus no mācību grāmatām un citas noderīgas idejas sk. Laiveniece 2010).

Veiksmīgas saziņas priekšnosacījums ir piemērots sarunas sākums. Kad bērnam pašam jārīsinā kāds jautājums pa telefonu, piemēram, jāpiezvana klases audzinātājam, tiek lūgts padoms vecākiem: ko (kā) lai es saku? Skolēniem trūkst nepieciešamās pieredzes šajā jomā, tāpēc būtu lietderīgi noskaidrot, kas ir raksturīgs sarunas sākumam. Piemēram, šāda temata ievaddaļā skolēni varētu iepazīties ar radiatoraidījumā „Monopola viesis” 2011. gada 8. janvārī izskanējušās intervijas fragmentu, kas šajā rakstā tiek piedāvāts transkribētā veidā, bet vislabāk to būtu noklausīties audioformātā, ko skolotājs var iegūt „Latvijas Radio 1” mājaslapā, arhīvā sameklējot attiecīgo raidījumu un vajadzīgo fragmentu ierakstot diktofonā. Ir būtiski piebilst, ka cita iespēja mācību stundā ir izteiksmīgi nolaist šo intervijas daļu, to var darīt skolotājs pats vai kāds no skolēniem.

Jānis Kalniņš, mācītājs un ērģelbūves meistars:

– Es tā spilgti atceros vienu gadījumu, kad vajadzēja noorganizēt tur kādu klases ekskursiju. Tas bija, jā, 11. klasē. Toreiz vienpadsmit klases bija vidusskola. Un tad es eju pie mācību daļas vadītāja un saku nu, ka mums vajadzētu tur kādu internātu sarunāt. Es saku – tur, Alsungā. Varbūt, ka viņa var piezvanīt.

Viņa saka:

– Re, kur telefons! Zvani pats!

Es saku:

– Bet kā – es kā skolnieks?

Viņa saka:

– A vai tad viņi pa telefonu redz, ka tu esi skolnieks?

(LR1 „Monopola viesis”, 08. 01. 2011.)

Ir jāņem vērā, ka mutvārdu un rakstveida teksti tiek uztverti atšķirīgi un ka, lasot jebkura runāta teksta transkripciju, no valodas kultūras viedokļa skolotājam var rasties kritiska attieksme pret tipiskām šāda teksta pazīmēm – atkārtošanos un liekvārdību (plašāk sk. Lauze 2010). Tāpēc ir

nepieciešams uzsvērt, ka primārais ir izprast, kāda ir mutvārdu un rakstveida tekstu specifika saziņas procesā, nevis kļūdu un neprecizitāšu konstatēšana.

Skolēniem ir skaidrs, ka saruna jāsāk ar sasveicināšanos, bet uztraukumā ne vienmēr to izdodas ievērot. Telefona sarunas norisinās distantā kontaktā, tāpēc lietišķajā saziņā tām ir raksturīga identifikācijas daļa, kurā zvanītājs nosauc savu vārdu, bet zvana saņēmējs – iestādes (struktūrvienības) vai uzņēmuma nosaukumu. Taču veiktie novērojumi liecina, ka praksē, atbildot uz telefona zvaniem, iestādēs un uzņēmumos tiek izmantoti arī tie paši valodiskās izteiksmes līdzekļi, kas privātajā saziņā, piemēram, *jā, hallo, klausos*. Tādā gadījumā zvanītājam atliek pašam pārliecināties, vai ir piezvanījis īstajam adresātam. Piemēram, Inta Kohas, kas savā kvalifikācijas darbā ir pētījusi saziņas īpatnības lietišķās telefona sarunās, aptaujājot 43 respondentu, ir noskaidrojusi, ka lielākajā daļā uzņēmumu un iestāžu, atbildot uz telefona zvaniem, tiek izmantots kāds standarta sasveicināšanās vārds vai frāze: uzņēmuma nosaukums (26%), *Jā, lūdzu!* (21%), uzņēmuma nosaukums, *labdien!* (19%), *Labdien!*, iestādes nosaukums (9%), cits sasveicināšanās vārds vai frāze (25%) (Kohas 2010, 27). Šī pētījuma rezultāti apstiprina, ka tikai aptuveni puse aptaujāto darbinieku (54%) telefona sarunas sākumā identificē uzņēmumu vai iestādi, kurā viņi strādā.

Lai apspriestu, kādas frāzes parasti tiek lietotas identifikācijas daļā, skolēniem var piedāvāt salīdzināt divu telefona sarunu sākumu.

1. Lietišķa telefona saruna.

Laura¹: – *Jā*.

Bankas pārstāvis: – *Labdien! Vai Laura?*

Laura: – *Jā. Labdien!*

Bankas pārstāvis: – *Šeit Jums zvana Juris no „Swedbank”.*

2. Telefona saruna radio ēterā („Radio SWH” „Bē-bē-brokastis”)

Radioklausītājs: – *Labrīt, Ufo!*

Raidījuma vadītājs: – *Kas mums zvana?*

Radioklausītājs: – *Egons.*

Ir ieteicams arī pievērst skolēnu uzmanību tam, ka ir tādas dzīves situācijas, kad identifikācijai ir nepieciešams ne tikai personas vārds, bet

¹ Šajā piemērā personvārdi ir mainīti.

arī uzvārds. Pirmais piemērs ir autentisks dialogs, tomēr zvanītājs nerada uzticību, jo nav nosaucis ne savu uzvārdu, ne ieņemamo amatu.

Pēc šāda temata apskata un diskusijas skolēni varētu izdomāt, kāda būtu telefona saruna, ja skolēns pats zvanītu uz Alsungas internātskolu un gribētu sarunāt naktsmitnes klases ekskursijas laikā. Kad dialogs pabeigts, skolēni varētu secināt, kādu identifikācijas daļu viņi ir izvēlējušies savā sarunā un vai ir iespējami varianti. Lai nostiprinātu telefona sarunas uzsākšanai nepieciešamās prasmes, ir izmantojamas arī citas runas situācijas, kas ir saistītas ar skolēnu dzīvi (sk. 1. uzdevumu).

1. uzdevums

Izvēlies vienu no piedāvātajām situācijām un izdomā, ko tu teiktu, zvanot pa telefonu! Uzraksti iespējamo dialogu!

1. Brīvdienās tu vēlies ar draugu aiziet uz baseinu un gribi noskaidrot apmeklējuma noteikumus, laiku, pakalpojuma cenu.
2. Dzimšanas dienā tev ir uzdāvināts velosipēds. Ceļu satiksmes drošības direkcijā (CSDD) tu gribi uzzināt, kā iegūt velosipēdista apliecību.
3. No rīta tev ir tik slikta pašsajūta, tādēļ vajadzētu palikt mājās. Mamma ir devusies komandējumā uz ārzemēm. Kad jūs esat izrunājušies/izrunājušās pa telefonu, tu viņai apsoli, ka noteikti sazināsies ar ģimenes ārstu.

Lai lietišķa telefona saruna būtu savstarpēji patikama, ir jāievēro etiķete. Tāpēc skolēni varētu arī pārlicināties, vai, veidodami dialogu, viņi to ir ņēmuši vērā. Pašpārbaudei var noderēt Aijas Strautmanes grāmatā „Etiķete skolēniem” sniegtie norādījumi:

1. „Pirms zvani, apsver un noskaidro, vai šī telefonsaruna vispār ir vajadzīga.
2. Ja esi nolēmis zvanīt, tad atceries, ka to tu drīkst darīt no pulksten 8:00 līdz 21:00.
3. Sarunai jānoris laipnā intonācijā.
4. Piezvanot vispirms jāsasveicinās, tad jāpalūdz pie telefona vajadzīgā persona, savukārt personai, kas atbild, ir taktiski jāatņem sveiciens un jāatbild uz jautājumiem.
5. Sākot sarunu, jānosauc savs vārds un jāpasaka zvanīšanas iemesls.
6. Sarunas beigās par to jāpateicas un pieklājīgi jāatvadās.”

(Strautmane 2007, 76)

Piemēram, ja skolēni pārdomātu pirmo norādījumu attiecībā uz iepriekš piedāvātajām situācijām, varētu secināt, ka par velosipēdista apliecību ir iespējams noskaidrot CSDD mājaslapā un ka nepieciešamā informācija par baseina apmeklējumu varbūt ir atrodama internetā, taču ar ģimenes ārstu obligāti ir jāsazinās pa telefonu.

Veiksmīgu sarunas turpinājumu nosaka arī tas, kā būs formulēts zvanišanas iemesls. Gan sarunās pa telefonu, gan citās saziņas situācijās ir svarīgi jau pašā iesākumā novērst t. s. *komunikatīvo pašnāvību*. Minētais jēdziens tiek lietots lingvistiskajā pragmatikā, lai apzīmētu rupju kļūdu, kas pieļauta saziņā un kas turpmāko komunikāciju uzreiz padara iepriekšparedzami neefektīvu. Kā tipisks komunikatīvās pašnāvības piemērs tiek aprakstīts gadījums, kad orators savu uzstāšanos iesāk šādi: „Atvainojiet, ka es jums aizņemšu laiku... Es jūs ilgi neaizkavēšu...” Tādējādi cilvēks pats nodod ziņu, ka viņa informācija nav vajadzīga, ka viņa parādīšanās auditorijas priekšā ir nevēlama u. tml. (Маслова 2008, 28).

Būtu lietderīgi ar skolēniem pārrunāt, kā izvairīties no komunikatīvās pašnāvības saziņas sākumā (sk. 2. uzdevumu).

2. uzdevums

- Izlasi, ko redaktore slejas nobeigumā raksta žurnāla „Ievas Veselība” galvenās redaktore vietniece Iveta Vēvere!
- Atrodi komunikatīvās pašnāvības piemērus!
- Izdomā, ko tu teiktu šajās situācijās, un uzraksti!

Lūk, mana jaunā gada apņemšanās – mēģināšu citiem nedot norādes, ko domāt! Dodot dāvanu, neteikšu: „Nekas īpašs, tāds nieks vien,” – it kā jubilārs būtu zelta stieņus gaidījis. Ja kavēšu, nesūtīšu ziņu: „Kā es tevi piešmaucu! Būšu pēc piecpadsmit minūtēm!” Ja vajadzēs palīdzību, neteikšu: „Atvaino, ka uzbāžos ar savām problēmām...”

Un kā būs ar to zvanišanu? Turpmāk teikšu: „Labdien! Te jums no „Ievas Veselības” piezvanīja!” Pietiekami maza jaunā gada apņemšanās. Iespējams, izdosies pat noturēt, vai ne?

Tātad – ja kāds Tev piezvana un saka: „Te jūs patraucēja...” – zini, tā neesmu es.

Iveta

(Ievas Veselība, 2010, Nr. 2 (34), 1)

Daudzos latviešu valodas mācību komplektos ir labi izstrādāts temats par publisko runu, tās sagatavošanu un uzstāšanos. Piemēram, Vēsma Veckāgana mācību grāmatas „Latviešu valoda 7. klasei” 79. uzdevumā ir sargrupējusi, ko darīt un ko nedarīt, veidojot runas tekstu:

<ul style="list-style-type: none"> + Veido vienkāršus, loģiskus teikumus. + Centies izvairīties no teikumiem, kas ir gramatiski pareizi, bet izklausās ļoti samāksloti. + Lieto vietniekvārdus <i>jūs</i> un <i>es</i>. + Sagatavo un izmēģini frāzes, lai nestomītos uzstājoties. + Iekļauj piemērus un līdzības pamatjautājumu ilustrēšanai. 	<ul style="list-style-type: none"> – Nelieto žargonu. – Nepiesārņo valodu ar vārdiem <i>davai, vot, ja, o jā, jā, okei, o jes, šis te, nu ko, kā nekā</i> u. tml. – Necenties pierakstīt un iemācīties runu vārdu pa vārdam. – Nemoki klausītājus ar pārāk daudziem sīkumiem. – Necenties atdarināt kādu citu runātāju: tas izklausīsies samāksloti.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Veckāgana 2006, 55)

Šos ieteikumus varētu papildināt ar dažiem norādījumiem, kas attiecas uz komunikatīvās pašnāvības izslēgšanu publiskās runas ievaddaļā:

- Sāc publisko runu ar sasveicināšanos, nevis atvainošanos.
- Publiskās runas ievadā ir lieki raksturot savu gatavību uzstāties – arī tad, ja kādā pasākumā tev pēkšņi tiek dots vārds (padomā, kā klausītāji uztvertu šādu atzišanos: *Es vispār neesmu gatavojies šodien runāt, bet kaut kas jau jāsaka*).
- Ja publiskās runas sākumā ir nepieciešams iepazīstināt klausītājus ar sevi, labāk izvēlies apgalvojuma, nevis nolieguma teikumu (salīdzini, kurš teikums atstāj labāku iespaidu par oratora profesionalitāti: *Es esmu literāte* vai *Es neesmu valodniece*).

Runājot par pēdējo no iepriekš minētajiem norādījumiem, jāpiebilst, ka mūsdienu sabiedrībā arvien vairāk cilvēku cenšas izkopt pozitīvismu savā domāšanā un runā. Neirolingvistiskās programmēšanas pārstāvji ir pārliecināti, ka, negatīvo formulējumu nomainot pret pozitīvo, var daudz vieglāk sasniegt mērķi, jo mūsu zemapziņa daudz spēcīgāk darbojas pozitīvā virzienā (Švarcs, Švepe 2005, 62). Ja skolēns ir varējis izvēlēties, par

kādu tematu gatavot publisko runu, ievaddaļā ir ieteicams pamatot savu kompetenci, to raksturojot atbildē uz jautājumu – kāpēc tieši es stāstīšu par šo tematu? Piemēram, skolēns ir nolēmis runāt par tenisu, jo pats nodarbojas ar šo sporta veidu. Visas publiskās runas laikā vajadzētu uzmanīties no tādiem vārdiem un frāzēm, kas netišām var pazemināt teiktā vērtību. Ilustrācijai divas runas situācijas.

1. Izglītojošas lekcijas sākumā lektore kārtu savus materiālus un saka:
– *Es te nebiju domājusi tā nopietni runāt.*
2. Students, prezentējot savu zinātniski pētniecisko darbu, komentē tā saturu:
– *Nekas tāds īpašs jau te nav.*

Pamatprasībās, kas izvirzītas latviešu valodas kā dzimtās valodas apguvei, beidzot 6. klasi, ir ietverti svarīgi veiksmīgas saziņas priekšnosacījumi – izteikuma atbilstība adresātam, saziņas tematam, mērķim, vietai un laikam (sk. Mācību priekšmeta standarta 1.–9. klasei IV daļas 10.2., 10.3. un 10.4. punktu 9. pielikumā Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumiem Nr. 1027). Tas liek apzināties, ka abstraktas saziņas nav. Kā Latviešu valodas aģentūras rosinātajā diskusijā „Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika” Liepājas Universitātē 2010. gada 8. februārī akcentēja Dace Dalbiņa, „saziņa ir nevis vispār „bīdīt” tekstus, bet to, ka saziņa prasa ļoti konkrētu valodas līdzekļu izvēli. Tas ir jāmāca!” (Helviga, Laiveniece 2010, 7).

Socializācijas procesā atšķirīgās saziņas situācijās gan mājās, gan skolā bērns apgūst pieredzi par to, kas ir adresāts. Jau ģimenē viņam tiek mācīts, ka ar svešiem pieaugušajiem ir jārunā citādi nekā ar tuviniekiem un draugiem. Piemēram, divi izteikumi, kuru autors ir zēns, aptuveni 12 gadu vecs. Runas situācija bērnu laukumā.

1. Zēns vēršas pie pazīstamas vienaudzes:
– *Cik ir pulkstenis?*
2. Tā kā meitene nezina atbildi, zēns jautā nepazīstamai sievietei:
– *Sakiet, lūdzu, cik ir pulkstenis?*

Joprojām ir aktuāls Margoņa Apiņa ieteikums, kas izteikts rakstā „Saskarsmes aspekta spēcināšana dzimtās valodas apguvē”: „Skolas kursā daudzkārt lielāka uzmanība pievēršama tam, kā vienu un to pašu saturu

izteikt variatīviem līdzekļiem, kā vērtēt savus un citu izteikumus no visvienkāršākās pateikšanās formulas izvēles līdz ziņojuma tēžu rakstīšanai.” (Apinis 1989, 9) Tajā ir piedāvāts interesants uzdevums, kurā skolēniem ir jānovērtē runas situācija un īpaši jādomā par to, kas ir iedomātais adresāts un kādā veidā tiek pausta attieksme pret viņu: „Klases futbolkomandas **slīktākais** spēlētājs pēdējā minūtē pirms beigu svilpes sit bumbu vārtos. Ko viņam saka komandas biedri, ja 1) viņš gūst vārtus, 2) netrāpa vārtos? Ko šādā situācijā saka komandas biedri, ja tas ir nevis slīktākais, bet labākais spēlētājs?” (Apinis 1989, 9)

Runājot par veiksmīgas saziņas jautājumiem, latviešu valodas mācību stundās būtu svarīgi arī apskatīt, kā veidot kontaktu ar adresātu. Pirmkārt, sarunas sākumā valodas kontaktveidošanas funkciju veic sasveicināšanās vārds vai frāze un uzruna. Par sasveicināšanos un atvadišanos dažādās situācijās autore jau ir rakstījusi citā publikācijā, kur minētie novērojumi un atzinumi skolotājiem var noderēt ierosmei (sk. Lauze 2008). Šajā rakstā ir nepieciešams uzsvērt, ka „uzruna var veicināt vai kavēt runātāju kontakta nodibināšanu un uzturēšanu” (Ernstson 2005, 24). Tāpēc arī pamatskolas posmā būtu lietderīgi apspriest dažus Kaspara Bikšes un Diānas Laivenieces mācību grāmatā „Latviešu valoda vidusskolai” (Bikše, Laiveniece 2009, 195) piedāvātos diskusijas jautājumus:

1. Vai uzruna var būt cilvēka cieņu aizskaroša? Kādus piemērus tu varētu minēt?
2. Kāpēc ar tādām uzrunām kā „Kundzīt!”, „Tantiņ!”, „Tēvocīt! (Onkulīt!)” jābūt piesardzīgiem?

Šāda saruna aktualizētu atzinumu par to, kādu efektu komunikācijā rada apsaukšanās un nepatīkamas vai nepiemērotas uzrunas lietojums. Šim nolūkam būtu noderīgs arī 3. uzdevums.

3. uzdevums

- Izlasi Māra Runguļa stāsta „Zaļā Menca” fragmentu!
- Kā jūtas iesaukas adresāts – stāsta varonis?
- Raksturo, kāda ir tava attieksme pret iesaukām!
- Sameklē Māra Runguļa grāmatu ar tādu pašu nosaukumu un izlasi visu stāstu „Zaļā Menca”!

Zaļā Menca! Za-ļā Men-ca! Zaļā Menca... Vai tad mencas ir zaļas?

Viņš nebija nekāda tur Zaļā Menca! Vienkārši tāpēc, ka nebija! Tāpat kā, patiesību sakot, Sprūdiņš nebija nekāds Sprūdiņš! Vismaz pirms gada

arī starpbrīžos un pēc stundām viņu sauca Aleksis. Un droši vien arī tagad viņš uz šo vārdu labprāt atsauktos, ja vien kāds tā dēvētu. Tomēr kopš tās dienas ceturtajā klasē, kad daži zēni garajā starpbrīdī aizspundēja no iekšpuses klases durvis un pa šauru spraudziņu laida vien iekšā citus puikas, kuri tustīdami tika klasē, bet apaļīgais Aleksis iesprūda, viņa vārdu pēkšņi aizmirsa, jo bija piedzimis Sprūdiņš. Aleksis gan vēl pirmās dienas pēc jaunā vārda došanas katram, kas klausījās, skaidroja, ka viņš aizķēries aiz durvju roktura un tāpēc nav ticis iekšā... Bet tas neko nelīdzēja – Sprūdiņš palika par Sprūdiņu, Aleksi atstājot vien skolotājiem.

(Rungulis [2006], 126–127)

Šo diskusiju vajadzētu turpināt, aplūkojot uzrunu no pozitīvās puses un pārrunājot, kāpēc saziņā tiek lietoti mīļi vārdi, vērsties pie adresāta. Skolēni varētu pārdomāt, kuru faktoru dēļ cilvēki uzrunai izmanto deminutīvus. Šāds jautājums ir analizēts sociolingvistiskā pētījumā par uzrunas lietojumu, kas veikts 1999.–2000. gadā Kurzemes reģionā. Tajā tika piedāvāti seši atbilžu varianti ar noteikumu, ka drīkst izvēlēties arī vairākus no tiem: *uzrunātā persona ir radnieks; uzrunātā persona ir jūsu draugs; uzrunātā persona ir labsirdīgs cilvēks; uzrunātā persona ir maza auguma cilvēks; jūs vērsaties pie uzrunātās personas ar kādu ikdienišķu lūgumu; cits iemesls*. Interesanti, ka aptaujātie cilvēki vecumā no 15 līdz 65 un vairāk gadiem ir izveidojuši kopā 21 atbilžu kombināciju. Vairums respondentu ir izvēlējušies šādas atbildes: *uzrunātā persona ir radnieks; uzrunātā persona ir radnieks, jūsu draugs; uzrunātā persona ir jūsu draugs*. Kā viens no citiem iemesliem ir norādīts – *bērns* (par pētījuma rezultātiem sk. Lauze 2001).

Plašākā nozīmē kontakta veidošana ar adresātu izpaužas saskarsmes aspektā. Lingvistiskajā pragmatikā ir ieviests jēdziens *paštēls*, kas atkarībā no runātāja izturēšanās, attieksmes pret sarunbiedru un valodiskās izteiksmes līdzekļu izvēles var būt pozitīvs vai negatīvs. Kā secināts autoras rakstā „Sarunas sākuma un beigu formulas”, „no runātāja tiekšanās pēc pozitīva paštēla izriet intereses un uzmanības izrādīšana saziņas partnerim” (Lauze 2009, 140). Tajā analizētais praktiskais materiāls rāda, ka pozitīvajam paštēlam ir šādi verbālās izpaušmes veidi:

- jautājums *Kā jums/tev iet?*;
- pieklājības frāze, kurā izteikts prieks par sastapšanos;
- kompliments par sarunas biedra izskatu, matu sakārtojumu, apģērbu u. tml.;

- apjautāšanās par saziņas partnera vai viņa ģimenes locekļu veselību;
- pateicība;
- novēlējums;
- sveiciena nodošana kādam komunikācijas partnera ģimenes loceklim vai visiem tuviniekiem;
- pieklājības frāze, kurā izteikts nodoms sazināties turpmāk (Lauze 2009).

Minētie pozitīvā paštēla verbālās izpausmes veidi ir izmantojami skolēnu komunikatīvās kompetences pilnveidē. Vispirms ir ieteicams tos sagrupēt: kuri parasti tiek izmantoti sarunas sākumā, bet kuri – nobeigumā. Klasē vajadzētu arī pārrunāt, kuri tiek izmantoti dažādās saziņas situācijās, bet kuri – tikai neformālajā komunikācijā. Zināšanu nostiprināšanai būtu ieteicams 4. uzdevums.

4. uzdevums

- Strādājiet pa pāriem! Izpētiet mutvārdu dialogu piemērus un seciniet, kā katrā no tiem izpaužas runātāja pozitīvais paštēls!
- Katrs izdomājiet vismaz trīs pozitīvā paštēla piemērus, ko varētu pateikt savam klasesbiedram!

1. Runas situācija skolā. Klasē ierodas skolēni.

Skolnieks R.: – *Sveiki, skolotāj! Kā jums iet?*

Skolotāja L.: – *Labdien, R.! Paldies, ļoti labi!*

(29. 12. 2010. L. R.²)

2. Runas situācija mājās. Mamma ir pagatavojusi garšīgu saldējuma kokteili.

Dēls: – *Nu, mamm, ieliec šo recepti restorānā!*

3. Runas situācija uz ielas. Atvadās divas draudzenes A un B.

A: – *Nu, labi, tad pagaidām! Sazvanīsimies!*

B.: – *Jā. Atā!*

A.: – *Atā!*

4. Runas situācija klasē. Stunda ir beigusies.

Skolnieks K.: – *Skolotāj, lai jums jaukas brīvdienas!*

Skolotāja L.: – *Paldies, K., tev arī!*

(25. 11. 2010. L. R.)

² Iniciali norāda, ka šajā uzdevumā izmantoti piemēri no Liepājas Universitātes studentes kartotēkas sociolingvistikas kursā.

Ceļā uz veiksmīgu saziņu skolēnu stiprina gan zināšanas, gan vingrināšanās, dažādu komunikācijas šķēršļu pārvarēšana un viņa praktiskās pieredzes veidošanās. Raksta nobeigumā ir akcentējams Ilmāra Freidenfelda atzinums, kas latviešu valodas mācību metodikā joprojām ir aktuāls: „Jo plašāku valodas līdzekļu kopu indivīds apguvis un jo vairāk bijis iespēju un vajadzības tos izmantot, jo brīvāk un veiksmīgāk viņš iesaistās valodiskajā saziņā.” (Freidenfelds 1987, 23)

Izmantotā literatūra

1. **Apinis, Margonis.** Saskarsmes aspekta spēcināšana dzimtās valodas apguvē. *Latviešu valodas kultūras jautājumi*. 25. laid. Rīga : Avots, 1989, 3.–10. lpp.
2. **Bikše, Kaspars, Laiveniece, Diāna.** *Latviešu valoda vidusskolai* : mācību grāmata. II daļa. Rīga : Zvaigzne ABC, 2009.
3. **Ernstsona, Vineta.** Solidaritāte un demokrātija: uzrunas lietojums elektroniskajos plašsaziņas līdzekļos. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*. Nr. 1. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2005, 24.–30. lpp.
4. **Freidenfelds, Ilmārs.** Nozīmīga tendence latviešu valodas mācības saturā un skolo-tāju metodiskajā ievirzē. *Mācību un audzināšanas satura attīstības galvenās tendences Latvijas PSR vispārizglītojošā skolā* : zinātniskie raksti. Rīga : Latvijas PSR Izglītības ministrija, 1987, 21.–39. lpp.
5. **Helviga, Anita, Laiveniece, Diāna.** Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika. *Tagad*. Latviešu valodas aģentūras zinātniski metodisks izdevums. Nr. 1(5), 2010, 2.–8. lpp.
6. **Kohas, Inta.** *Saziņas īpatnības lietīšķās telefona sarunās* : kvalifikācijas darbs biroja administrēšanā. Liepāja, 2010.
7. **Laiveniece, Diāna.** Latviešu valodas mācību saturs vidusskolā – esošais un nepieciešamais. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 11. Liepāja : LiePA, 2007, 183.–190. lpp.
8. **Laiveniece, Diāna.** Avoti skolēnu motivācijai latviešu valodas mācībās. *Tagad*. Latviešu valodas aģentūras zinātniski metodisks izdevums. Nr. 1(5), 2010, 37.–42. lpp.
9. Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr. 1027, 2006. g. 19. dec. „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” [skatīts 2011. g. 21. janv.]. Pieejams: http://isec.gov.lv/normdok/mk_061027.htm
10. **Lauze, Linda.** Dzimuma atšķirības uzrunas lietojumā. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 5. Liepāja : LiePA, 2001, 286.–295. lpp.

11. **Lauze, Linda.** Lingvistiskā un komunikatīvā kompetence radio un televīzijas žurnālistu vērtējumā. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 14(2). Liepāja : LiePA, 2010, 158.–166. lpp.
12. **Lauze, Linda.** Par sasveicināšanos un atvaidīšanos dažādās situācijās. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*. Nr. 3. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2008, 5.–12. lpp.
13. **Lauze, Linda.** Sarunas sākuma un beigu formulas. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 13(2). Liepāja : LiePA, 2009, 135.–146. lpp.
14. **Strautmane, Aija.** *Etikete skolēniem*. Rīga : Latvijas Uzņēmējdarbības un menedžmenta akadēmija, 2007.
15. **Švarcs, Aļoša A., Švepe, Ronalds P.** *Esi savu panākumu atslēga!* : praktiskas neirolingvistiskās programmēšanas rokasgrāmata. Rīga : Jumava, 2005.
16. **Veckāgana, Vēsma.** *Latviešu valoda 7. klasei*. Lielvārde : Lielvārds, 2006.
17. **Маслова, Алина.** *Введение в прагмалингвистику* : учебное пособие [для студентов вузов по направлению 031000 и специальности 031001 – Филология]. Москва : Флинта, Наука, 2008.

Tekstu avoti

1. *Monopola viesis* [skatīts 2011. g. 17. janv.]. Pieejams: <http://www.latvijasradio.lv/program/1/2011/01/20110108.htm>
2. **Rungulis, Māris.** *Zaļā Menca*. Rīga : Zvaigzne ABC, [2006].
3. **Vēvere, Iveta.** Sveika ziemā! *Ievas Veselība*, Nr. 2 (34), 2010, 15. janv., 1. lpp.

Darbs ar tekstu un tekstveide latviešu valodas mācībās

Jēdziens „darbs ar tekstu” lingvodidaktikā saprotams plašā nozīmē, sākot ar dažādu stilu un tipu tekstu lingvistisko, stilistisko un komunikatīvi funkcionālo analīzi un beidzot ar tekstveides uzdevumiem, kas pakāpeniski attīsta skolēna spējas izveidot patstāvīgu tekstu atbilstoši paša iecerēm vai skolotāja norādēm (piemēram, par noteiktu tematu, ievērojot noteiktu tekstveides tipu – aprakstu, vēstījumu vai pārspriedumu – vai noteiktu stilu un žanru – pasaku, sūdzību, reklāmtikstu utt.). Šajā rakstā nav iecerēts runāt par t. s. domrakstu mācības jautājumiem – tematu, galveno domu, virsrakstu, plānu u. c. mācību teksta veidošanas aspektiem, jo tie latviešu lingvodidaktikā ir jau pietiekami izstrādāti un apraktīti Gitas Blauas (Blaua 1999), Annas Laures (dz. Greitjāne; Laure 1975), Ritas Lāces (Lāce 1999), Ārijas Ptičkinas (Ptičkina 1989; Ptičkina 1996) pētījumos u. c. darbos (Felš-Milberga 2002; Milzere 2003; Zusina 2001; Соловьёва 2009), kaut gan pilnībā no tā norobežoties nav iespējams un nav arī vajadzīgs – tekstveides mācības, kuru lielu daļu veido darbs ar tekstu, ir komplekss process.

Galvenā uzmanība rakstā pievērsta diviem jautājumiem:

- 1) teksta izpratnei lingvodidaktikā (nosacījumiem teksta izvēlei valodas mācībām un darbam ar tekstu);
- 2) darbā ar tekstu un tekstveidē izmantojamiem uzdevumu veidiem, to sakārtojumam secīgā sistēmā, lai pakāpeniski attīstītu skolēna tekstveides prasmes.

Teksta jēdziena izpratne lingvodidaktiskajā literatūrā

Teksta lingvistikā pastāv dažādas teksta definīcijas, kam ir gan kopīgais, gan atšķirīgais. Dažādību ir radījis tas, ka, pirmkārt, katrs zinātnieks tekstu kā lingvistisku kategoriju traktē vairāk vai mazāk atšķirīgi un,

otrkārt, katra izveidotā definīcija atbilst konkrētam pētniecības nolūkam, proti, kurš(-i) teksta aspekts(-i) ir šī pētījuma priekšmets (par to vairāk sk. Laiveniece 2010a).

Teksta pazīmes

No lingvistikas daļēji citādā skatījumā jēdziens *teksts* izvērsts un raksturots lingvodidaktiskajos pētījumos, jo atšķirīga ir izpratne par pašu objektu – tekstu. Tikai daļa no tekstiem, kas tiek piedāvāti skolēniem valodas mācībās, ir teksti vārda tiešajā nozīmē – kā tematiski, strukturāli un informatīvi pabeigts veselums, piemēram, dzejolis, anekdote, pasaka, teika, paruna, tautasdziesma, sakāmvārds, zīmīte, vēstule, kvīts, protokols, domraksts, eseja u. c., kas skolēnam var tikt piedāvāts pilnā apjomā kā nesaīsināts, nesagrozīts autentisks teksts. Pārsvārā par mācību (uzdevumu) materiālu tomēr izmanto apjoma ziņā plašāku tekstu (stāsta, romāna, lugas, intervijas, avīžraksta, populārzinātniska raksta u. c.) daļas, atrāvumus, fragmentus. Tāpēc lingvodidaktiskajos pētījumos (īpaši krievu literatūrā) vispirms tiek aplūkots nevis teksts, bet gan analizēts cits jēdziens – *salikts sintaktiskais veselums*, ko mēdz apzīmēt arī ar tādiem terminiem kā *viršfrāzes vienība*, *izteikums*, *mikroteksts*, *teksta fragments* (Величко 1983; Ипполитова 1998; Львов 1999).

Parasti saliktu sintaktisko veselumam izprot kā divus vai vairākus teikumus, kas ir jēdzieniski saistīti un veido pašu mazāko komunikatīvo vienību, kura ir pabeigta satura un intonācijas ziņā un raksturojama no gramatiskās un jēdzieniskās struktūras aspekta. Jānis Rozenbergs saliktu sintaktisko veselumam uzskatījis par sinonīmu *viršfrāzes vienībai* un definējis to šādi: „Viršfrāzes vienība ir vesela ķēde satura un sintaktiskā ziņā cieši saistītu komunikātu, kas izsaka kādu mikrotēmu tekstā aprakstītajās parādībās.” (Rozenbergs 1989, 147–148) Atrodama vēl cita viršfrāzes vienības definīcija: „Viršfrāzes vienība ir struktūras (formas), satura (semantikas) un komunikatīvā (lietojuma) ziņā savstarpēji saistītu komunikātu noslēgta virkne, kas izklāsta nelielu, relatīvi patstāvīgu tematu tekstā, t. s. mikrotematū.” (Rozenbergs 1989, 154) Vēlāk Jānis Rozenbergs precizējis, ka viršfrāzes vienība kā termins ir kopapzīmējums (Rozenbergs 1989, 148), kas izmantojams par sinonīmu saliktam sintaktiskajam veselumam monoloģiskā tekstā, bet attiecībā uz dialogisku tekstu dēvējams par *dialogisku vienību* (Rozenbergs 1997, 227).

Pašai mazākajai komunikatīvajai vienībai (saliktam sintaktiskajam veselumam vai virsfrāzes vienībai, vai dialogiskajai vienībai) tiek uzrādītas kopīgas pazīmes gan lingvistiskajos, gan metodiskajos pētījumos. Tās ir

- tematiskā un jēdzieniskā vienotība;
- konkrētās tēmas izvērsuma pabeigtība (mikrotemats);
- īpašā veidā organizēts fonētisko, gramatisko, strukturāli semantisko pazīmju komplekss.

Līdz ar to redzams, ka teksts (mikroteksts) ir tā komunikatīvā vienība, kurā salīdzinājumā ar teikumu daudz pilnīgākā mērā parādās gramatikas un semantikas vienotība. Tā kā saliktā sintaktiskajā veselumā vai virsfrāzes vienībā atklājas viens mikrotemats, tad līdzekļi, kas tiek izmantoti tā izklāstam, savstarpēji saistās ar izteikuma saturu, to lietojuma nosacītība ir skaidri saskatāma un pierādāma.

Runas darbības teorijas autors Aleksejs Ļeontjevs (*Алексей Леонтьев*) uzskata, ka mikroteksts ir pārejas tiltnis uz tekstu. Mikrotekstam un makrotekstam ir kopīgas īpašības:

- tematiskā un jēdzieniskā vienotība;
- sakarīgums;
- pabeigtība;
- modalitāte jeb runas satura attieksme pret īstenību (Ипполитова 1998, 122).

Mikrotekstos visas šīs īpašības parādās vispirms caur valodas elementu īpašībām un tiek atklātas to analīzes procesā semantiskā, leksiskā un gramatiskā vienotībā. Tieši tāpēc mikroteksts kā makroteksta fragments ir tā didaktiskā vienība, uz kā pamata iespējams panākt vēlamu gramatikas apguvi un skolēna tekstveides prasmju attīstības vienotību.

Šīs mācību vienības – mikroteksta, izteikuma, salikta sintaktiskā veseluma, virsfrāzes vienības – apzīmējumam lingvodidaktikā tiek lietots jēdziens *teksts*. Tas sastāv no 2–3 un vairāk teikumiem, kurus vieno pabeigtība un jēga kāda monotematiska satura atklāsmē.

Tekstveides tipu sistēmas

Lai darbs ar tekstu valodas mācību procesā būtu sistēmisks un mērķtiecīgi virzīts uz skolēna tekstveides prasmju pakāpenisku pilnveidi, skolotājiem, arī mācību grāmatu autoriem, ir būtiski izveidot tekstu

sistēmu, ar kuru skolēns pakāpeniski tiek iepazīstināts. Viena sistēma – (1) apraksts → (2) vēstījums → (3) pārspriedums – ir jau labi zināma no tradicionālās sacerējumu/domrakstu mācības. Anna Laure savos darbos 20. gadsimta 70. gadu vidū (Laure 1975, 80–89; Freidenfelde, Jansone, Laure 1975, 123) gan min arī vēl ceturto sacerējumu tipu – raksturojumu, kas hronoloģiski nāk aiz apraksta un pirms pārsprieduma. Raksturojums ir sacerējums, „kurā aprakstītas kādas personas ārējās pazīmes (portrets) un vērtētas īpašības, kas parādās šās personas izturēšanās veidā un rīcībā” (Laure 1975, 80), un tekstveides mācībās šāda teksta tipa nošķirums varētu būt attaisnojams.

Citu iedalījumu piedāvā krievu filoloģe Gaļina Zolotova (*Галина Золотова*), nošķirot šādus tekstu (to fragmentu) semantiskos tipus: (1) vietas aprakstu, (2) personas vai priekšmeta raksturojumu, (3) darbības dinamiku, (4) dabas, vides, personas stāvokļa dinamiku, (5) stāvokļa izmaiņas, pāreju no stāvokļa uz darbību, (6) subjektīvi vērtējošo darbības uztveri (Золотова 1982). Nosakot tekstu semantiskos tipus un pētot, kā tie realizējas komunikācijas procesā, Gaļina Zolotova saista tos ar īstenības atspoguļojuma veidiem, nošķirot divus galvenos *runas komunikatīvos tipus* jeb *reģistrus*: tēlojošo un informatīvo.

Līdz ar to, ņemot vērā tekstu semantisko raksturojumu un viena runas komunikatīvā tipa izmantojumu, Gaļina Zolotova valodiskajā darbībā nošķir šādus īstenības attēlošanas veidus:

- tēlojoši vēstošo;
- tēlojoši aprakstošo;
- informatīvi loģisko;
- vērtējoši klasificējošo;
- vispārinoši loģisko.

Pēc Jāņa Rozenberga domām, tie nav teksta (runas) tipi, bet gan tekstveides tipi. Tēlojošie tekstveides tipi ir tie, kuros tiek izmantoti valodas izteiksmes līdzekļi, kas sniedz ne tikai pamatinformāciju, bet arī papildinformāciju par teksta autora subjektīvo attieksmi (pret runas objektu un/ vai adresātu), kas var izteikt vērtējumu, pārdzīvojumu, gribas izpausmi, tēlainību. Informatīvie tekstveides tipi izsaka tikai pamatinformāciju, norādot uz komunikācijas vidi, bet bez teksta autora subjektīvās attieksmes. Vēstījošajiem tekstveides tiptiem ir raksturīgs laika sižetiskums, konkrētu notikumu norise noteiktā secībā. Savukārt aprakstošajiem

tekstveides tipiem parasti nav laika sižetiskuma un darbības virzības, to galvenā funkcija – sniegt kvalitātes, īpašību, attieksmju raksturojumu (Rozenbergs 1989, 201–202).

Jānis Rozenbergs atsaucas uz Gaļinas Zolotovas doto klasifikāciju, bet savā teorijā to izmanto interpretējoši, nodalot tikai četrus savstarpēji atbilstīgus tekstveides tipus (Rozenbergs 1989, 202–205):

- **tēlojoši vēstījošo**, ko izmanto daiļliteratūrā (stāstā, poēmā, fabulā, drāmā utt.), tajos publicistikas žanros, kas robežojas ar daiļliteratūru, un daļēji – sarunvalodā; būtiskākās pazīmes – tēlainība, skaidrs sižetiskums un aktīva darbība, jūtama autora klātbūtne;
- **tēlojoši aprakstošo**, ko izmanto tādos daiļliteratūras žanros kā dzejolis, miniatūra, skice, atsevišķos publicistikas žanros un daļēji – sarunvalodā; būtiskākās pazīmes – izteikta tēlainība, aprakstoša, nesīžetiska informācija un izteikta autora subjektīvā vērtējuma klātbūtne;
- **informatīvi vēstījošo**, ko izmanto tipiskos publicistikas žanros (reportāžā, apskatā, biogrāfijā) un zinātniskos, populārzinātniskos tekstos ar jautājuma risinājuma hronoloģisku raksturu, piemēram, vēsturē, kultūrā, literatūrzinātnē, mākslā; būtiskākās pazīmes – sižetiskās līnijas attīstība, vēstījums bez tēlainības, bet iespējams izteiksmīgums;
- **informatīvi aprakstošo**, ko izmanto zinātnes valodas stila tekstos un lietišķajos rakstos (dzīvesgājumā – CV, iesniegumā, protokolā u. c.); būtiskākās pazīmes – faktu uzskaitījums un izklāsts, to apraksts, ja nepieciešams – analīze, vērtējums.

Šāds tekstu un tekstu fragmentu semantisko tipu apraksts un runas komunikatīvo tipu apraksts ir būtisks lingvodidaktikā, ja runa ir par skolēnu komunikatīvo prasmju attīstību vienotībā ar leksikas un gramatikas materiāla apguvi. Tā ir sistēma (skelets), uz kuru balstoties skolotājs, pirmkārt, veido savu tekstu kartotēku un, otrkārt, izstrādā uzdevumu kopas darbam ar tekstu.

Nosacījumi teksta izvēlei

Ja par uzdevuma materiālu darbam ar tekstu valodas mācībās izvēlas nevis gatavu, pabeigtu tekstu (tautasdziesmu, domrakstu, iesniegumu, anotāciju u. tml., kas apjoma ziņā ir piemērots skolēnu uztverei un mācībām atvēlētajam laikam), bet gan kāda lielāka teksta fragmentu, tam

vienmēr jāizvirza tādi kritēriji, kas atbilstu pazīmēm, ar kādām raksturots salikts sintaktiskais veselums:

- teksta fragments ir tematiski un jēdzieniski vienots – pilnā mērā saprotams bez papildu informācijas;
- temata (mikrotemata) izklāsta struktūrā ir nošķirams ievads, galvenā daļa jeb iztirzājums un nobeigums;
- teksta izveidē lietoti gramatiski, stilistiski un semantiski jeb nozīmes ziņā vienoti valodas elementi.

Lai labāk būtu izprotama šo kritēriju īstenošanās resp. neīstenošanās valodas mācību uzdevuma tekstā, ir noderīgi aplūkot piemērus – veiksmīgi (Latviešu valoda 6. kl. 2002, 98) un neveiksmīgi izraudzītam un veidotam teksta fragmentam (Latviešu valoda 6. kl. 2002, 108).

Piemērs

Šovasar, viesojoties pie lauku vecmāmiņas un vectētiņa, viens gadījums bija sevišķi skaists. Krusttēvs, savācis aiz mājas bišu dravā ziedputekšņus, iebēra tos bļodiņā un iedeva mazajai Laimdotai, sacīdams: „Te jums visiem ziedputekšņi.” Skuķēns priecīgi pasmaida un jož uz kaimiņmāju, kur mīt pagasta vecčaudis. Pašā sētsvidū, kur vectētiņi un vecmāmiņas sildās pusdienlaika saulītē, meitēns sauc: „Tas jums visiem!”

Pastiepjās viena roka, otra, trešā, kamēr bļodiņa tukša...

(Pēc I. Lehmusas.)

Teksta fragmentā ir izklāstīts viens notikums – pilnībā atklāts mikrotemats. Teksta uzbūvē skaidri nošķiramas struktūrvienības – ievads, galvenā daļa un nobeigums (ideālā gadījumā pirmajam ievada teikumam būtu jābūt atdalītam atsevišķā rindkopā). Valodas elementi ir vienoti gramatiskajā, stilistiskajā un semantiskajā ziņā. Darbības vārda laika maiņa (no pagātnes uz tagadni) ir motivēta ar notikuma dinamiku. Secinājums: veiksmīgi izveidots teksta fragments kā mācību teksta reprezentants.

Piemērs

Rīta agrumā Lina darīja savus skolas darbus mazā, apaļā istabā. Istabai piegūla baltas, gludas akmens kāpnes. Lielie koki un rozes darīja mazo istabu tik skaistu, ka dažudien Lina tajā pavadīja gandrīz visu dienu. Rītausmā pie rozēm atlidoja mazu gaismiņu pulks, kas šūpojās no zieda uz ziedu un stāstīja skaistas pasakas. Rozes bija labas klausītājas. Reiz viņa ieraudzīja sarkanu putnu. Neizsakāmi skaistu, sārta putnu.

(Pēc N. Dibosas.)

Šajā teksta fragmentā nav konstatējams viena mikrotemata izklāsts. Visticamāk teksts uzlūkojams par ievadu tematam, kas saistīts ar sārtu putnu, taču tam nav turpinājuma; uzrakstīt teksta turpinājumu nav arī skolēnu uzdevums. Par neveiksmīgu uzlūkojama teksta satura loģika – kā istabai piederīgi elementi minētas gan rozes, gan koki, gan kāpnes. Vērojami stila negludumi (*dažudien .. pavadīja gandrīz visu dienu*), kas varētu būt arī izskaidrojami ar sliktu tulkojumu. Secinājums: nepārdomāti izraudzīts un neveiksmīgi veidots teksta fragments kā mācību teksta vienība.

Protams, atrast labu teksta fragmentu, kuru var izmantot, lai izveidotu par piemērotu valodas mācību tekstu, turklāt bez lingvodidaktiskajām prasībām ņemot vērā vēl virkni citu aspektu (atbilstību skolēnu uztverei, vecumposma interesēm, mācību saturam), nav viegli. Viens no vienkāršākajiem ceļiem ir izraudzīties tādus tekstu avotus, kuri jau ir sadalīti mikrotematos (piemēram, bērnu enciklopēdijas šķirklī), vai tādus literāros sacerējumus, kur līdztekus galvenajai(-ām) sižeta līnijai(-ām) ir apjoma ziņā ne pārāk garas atkāpes ar atsevišķu sižetu – kāda mikrotemata izklāstu –, piemēram, pasaku par naktssargu un veļas mazgātāju Paula Putniņa tāda paša nosaukuma lugā (Putniņš 1983, 261–262) vai pasaku par Lielo Līgavu Noras Ikstenas romānā „Dzīves svinēšana” (Ikstena 1998, 24–25). Šie piemēri būtībā ir teksts tekstā – sižetiski un strukturāli vienots, vesels un pabeigts monotematiskais darbs, kura izveidē izmantoti gramatiski, stilistiski un nozīmes ziņā saistīti valodas līdzekļi.

Kā tekstu avoti veiksmīgi izmantojami arī tie daiļdarbi, kas rakstīti dienasgrāmatas vai epistolārās literatūras formā, piemēram, Sjū Taunsendas (*Sue Townsend*) romāns „Adriana Moula (13 ¾ gadi) slepenā dienasgrāmata” (Taunsenda 2002), Džīnas Vebsteres (*Jean Webster*) „Garkājtētiņš” (Vebstere 1979), Ingas Karlštrēmas romāns vēstulēs „Zem viena lietusarga” (Karlštrēma 2004), Kristīnes Nestlingeres (*Christine Nöstlinger*) „Kristas slepenā dienasgrāmata. Paula slepenā dienasgrāmata” (Nestlingere [2004]) u. c.

Piemērs

3. oktobrī

Mēs ar mammu sastrīdējāmies. Mums bija šausmīgs ķīviņš. Viņa taču nevar man vienkārši pateikt: – Nu tā, pelīt, no piecpadsmītā oktobra Pauls pēcpusdienās nāks pie mums.

Mamma nekad nespēj atteikt.

– *Saproti taču!* – *mamma man sacīja.*

– *Viņa mamma ir mana draudzene. Man viņai jāpalīdz. Tai sievietei jau tā ir grūti. – Tētis vismaz ir manā pusē. Viņš ar mammu saķildojās par Paulu. Taču mamma nepadodas. Es vēl dzirdēju viņu sakām: – Ko es esmu apsolījusi, no tā es neatkāpšos.*

Un tagad viņa saka, ka Paulam esot „psihes” traucējumi un viņam trūkstot mīlestības.

Un vēl mamma saka, ka cilvēks, kas rūpējoties tikai par saviem bērniem, esot egoists. Un tētis saka, ka mamma nedrīkstot savus labos darbus realizēt uz mana rēķina.

Un mamma saka, ka man nenāksot par ļaunu „maķenīt” paciest Paulu.

„Maķenīt” – tas tik ir labi! Piecreiz nedēļā pa piecām stundām. Tas ir 100 stundas mēnesī.

Ak Dievs, man no tā gribas vemt!

(Nestlingere [2004], 38–40)

Skolēniem lasīt tekstus, ko rakstījuši viņu vienaudži (vai it kā no viņu pozīcijām rakstījuši rakstnieki), tātad tādi paši bērni/pusaudži kā viņi, ir ne vien pieejami viņu uztverei un interesēm, bet arī noderīgi kā rakstīšanas motivētāji, tekstveides un rediģēšanas prasmju attīstītāji. „Ja jau tā var rakstīt viens no mums, tad tā varu rakstīt arī es” – apmēram ar šādu zemitestu būtu jābūt virzītiem uzdevumiem darbam ar tekstu, kuru autori ir paši skolēni. Iepriekšējā piemērā – Kristas dienasgrāmatas fragmentā – ir konstatējamas visas teksta pazīmes; šis teksts varētu būt laba atbilde uz tik bieži uzdotu skolēnu jautājumu: „Cik daudz man jāraksta?” – „Kad uzrakstīts viss, kas par šo tematu sakāms, teksts ir pabeigts.” Diemžēl šo vienkāršo patiesību traucē apgūt izplatītā prasība teksta apjomu mērit nevis pēc loģikas, bet pēc uzrakstīto vārdu skaita. Tas veicina liekvārdību, tukšvārdību, frāžainumu un izteiksmes šablonismu – skolēns dara visu, lai tikai tekstu „izstieptu” vajadzīgajā apjomā.

Bērnu un jauniešu literatūrai – galvenokārt daiļproza – bieži ir raksturīgs sižetisks vēstījums, kuru veido notikumu virkne, kas visa daiļdarba kontekstā, protams, ir saistīta, bet kā atsevišķs notikums pilnībā atdalāms no makrotemata, līdz ar to piemērots kā atsevišķs, izolēts teksts valodas mācībām. Par labi izmantojamiem tekstu avotiem uzlūkojami Māra Runģuļa, Sandras Vensko, Paula Bankovska u. c. mūsdienu bērnu un jauniešu autoru daiļdarbi.

Piemērs

Zita apsēdās uz soliņa pie lielas, baltas mājas ar kolonnām priekšpusē. Bet viņa vēl nebija izstiepusi no iešanas nogurušās kājas, kad invalīdu ratiņos viņai klāt piebrauca melnīgsnējs vīrietis. Tā garās, stiegrainās rokas ar netīriem nagiem veikli piegriezta ratiņus tieši Zitai līdzās.

– Te ir mana vieta! – viņš tikai īsi pateica un nometa uz zemes sev priekšā tukšu skārda bundžu. Kam tā paredzēta, Zita saprata uzreiz.

– Es tikai nedaudz atpūtīšos un tad iešu tālāk! – viņa atbildēja.

– Vai tu nedzirdēji? Te ir mana vieta! – vīrietis atkārtoja un, izvilcis no ratiņiem garu lietussargu ar koka rokturi, centās iebelzt Zitai.

Zita pielēca kājās un pārgāja uz soliņu krūmu ielokā, kur iemaldījās tikai retais garāmģājējs.

(Rungulis [2005], 57)

Teksts vēsta par vienu atsevišķu notikumu stāsta varones dzīvē – nepatīkamu tikšanos ar svešinieku. Mikrotemats ir pilnībā atklāts, teksts ir pabeigts, nav vajadzīga papildu informācija tā izpratnei un analīzei. Teksts ir lieliski piemērots gan komunikatīvās situācijas izpētei, gan dialoga uzbūves un saziņā izmantoto teikumu modalitātes analīzei, gan teksta izveidei izmantoto valodas līdzekļu raksturojumam.

Izraugoties tekstus valodas mācību stundām, ir svarīgi ar pietāti izturēties pret autora lietoto rakstību, teikumu veidojumu, teksta nošķirumu rindkopās u. tml. Dzimtās valodas mācībās ir jāizmanto autentiski teksti – tas nozīmē bez adaptācijas un pārveidojumiem. Citi nosacījumi, protams, ir otrās valodas un svešvalodas mācību tekstiem, kur teksta adaptācijas pakāpi vispirms nosaka skolēnu zināšanu līmenis un valodas apguves mērķis.

Ja izraudzītajā tekstā ir atkāpes, ekskursi, kas tikai daļēji ir saistīti ar teksta sižetisko pamatlīniju un temata atklāsmi, kas lieki palielina teksta apjomu un mācību uzdevuma izpildi var tikai apgrūtināt, teksts ir īsināms, uz izlaidumiem (teikumiem, rindkopām) korekti norādot ar divpunkti kvadrātiekvās [...]; ja izlaisti tikai daži vārdi vai neliela teikuma daļa, to rakstos norāda ar divpunkti bez iekavām (Blinkena 2009, 397–398).

Ļoti svarīgi ir skolēniem piedāvāt tādus tekstus, kur valoda – vārdu izvēle, teikumu noformējums, pieturzīmju izmantojums, teksta noformējuma veids – ir ne tikai daiļdarba matērija, bet arī mākslinieciskās izteiksmes līdzeklis.

Piemērs

viņš gulēja un truli blenza griestos radio klusēja telefons klusēja tikai no ielas iespiedās tāli trokšņi ienāca mamma un aicināja brokastīs viņš nepakustējās

pa logu ielidoja liela augusta muša aprīņņojusi griestu lampu tā apsēdās uz stikla kupola pacēla augstāk vēdergalu tad to nolaida un sāka ar priekš-kājām tīrīt spārnus spārni nedaudz vibrējot metāliski iespīdējās muša notīrījusi spārnu nu berzēja labās puses priekškāju pret vienu no kreisajām pakaļkājām ienāca mamma un atkārtoti viņu aicināja brokastīs viņam negribējās

beigusi mazgāties muša no lampas kupola pārlidoja uz aizkaru vienubrid kādā ielocē viņa pazuda skatienam bet tad pavisam skaidri iznāca uz dzeltenas puķes ar sūnu zaļu kātiņu un brūnu viduci tur mušai vislabāk patika viņa apstājās mēmā sajūsmā un ar snuķīti pagaršoja puķi acīmredzot nekas labs tas nebija un muša devās tālāk uz kāda gaiši zaļa auga

atkal ienāca mamma sacīja kad sagribas ēst brokastis atstāju uz galda es aizbraukšu līdz lielajam tirgum jānopērk kaut kas pusdienām viņam ēst negribējās viņam vispār neko negribējās

gaiši zaļais augs mušai iespējams atgādināja salātlapu to arī viņa pagaršoja bet pavisam vilusies no aizkara metās uz loga rūti ar kniķīši atsitusies pret stiklu muša nu riņņoja un sīca riņņoja un sīca bet savā apmātībā tikt laukā viņa nepamanīja ka no istabas tālākā kakta lēni kājas cilādams izlien zirneklis [..]

zvanīja pie ārdurvīm viņš pat nepakustējās viņam bija galīgi vienalga zvanīja vēlreiz lai zvana lai klingina viss apnicis apriebies apnicis apriebies

(Rungulis [2008], 56–57)

Fragments no Māra Runguļa stāsta „Divdabis” ir uzrakstīts tieši tā, kā redzams piemērā, – bez pieturzīmēm, bet ar rindkopu nošķirumu, bez lielajiem sākuma burtiem un teikuma beigu norādēm ar pieņemtajām interpunkcijas zīmēm. Teksta tehniskais noformējums ir harmonijā ar galvenā varoņa dvēseles stāvokli. Tas piedāvā iespējas analizēt šo tekstu, sintezējot valodu un literatūru, lai atklātu, ka ne tikai vārdi un tēli, bet arī teksta vienlaidu pieraksts, pierasto tehnisko zīmju trūkums palīdz lasītājam veidot dziļāku izpratni par varoņa izjūtām, noskaņojumu, pārdzīvojumiem.

Turpmākajā tekstā vēl par dažiem aspektiem saistībā ar nosacījumiem teksta izvēlei un piedāvājumam latviešu valodas stundās.

Pārāk bieži vērojams, ka mācību grāmatās, vingrinājumu vai diktātu krājumos ievietotos tekstus autori ir pārveidojuši, uz to dodot norādi zem teksta, kas sākas ar prievārdu *pēc* (piemēram, *Pēc latviešu tautas pasakas; Pēc R. Ezeras* u. tml.). Parasti pārveidojumu iemesli skaidrojami ar vēlēšanos tekstu vienkāršot, izvairīties no skolēniem mazāk pazīstamu vārdu lietojuma vai arī ar nepieciešamību tekstu „bagātināt” ar gramatikas vai leksikas mērķvienībām utt. Tā ir nepieņemama attieksme pret tekstu, tā autoru un valodu kopumā. Ja izraudzītājā tekstā ir kādi vārdi, idiomas, jēdzieni vai termini, kuru nozīme skolēniem varētu nebūt zināma un pat kontekstuāli nojaušama, tad ieteicamāk ir nevis nomainīt šos vārdus, aizstājot ar sinonīmiem (turklāt attiecībā uz terminiem tas ne vienmēr ir iespējams), bet darbā ar tekstu iekļaut uzdevumu – noskaidrot nezināmo vārdu nozīmes, šim nolūkam izmantojot norādītos avotus (vārdnīcas, glosārijus, enciklopēdijas, interneta resursus u. tml.).

Tāpat diskusijas nereti izraisa jautājums, vai pieļaujams, ka darbam ar tekstu tiek piedāvāta tulkotā literatūra. Latviešu valodas mācību grāmatu analīze parāda, ka autori nevairās no ārzemju daiļliteratūras vai populārzinātniskās literatūras. Tāpat kā oriģinālliteratūras valoda var būt atšķirīgā kvalitātē, arī tulkojuma kvalitāte var būt dažāda. Ja darbs ir piemērots skolēnu vecumposmam, interesei un uztverei, ja tam ir labas kvalitātes tulkojums, pret ārzemju autoru darbu izmantošanu valodas mācībās nebūtu nekas iebilstams.

Lai daiļdarbos atklātā dzīves daudzveidība kļūtu par valodas mācību procesa sastāvdaļu, proti, par valodas mācībās izmantotajiem tekstiem, valodu skolotājiem un mācību grāmatu autoriem ir it kā no jauna „jāiemācās” lasīt daiļliteratūra, īpaši bērnu, pusaudžu un jauniešu literatūra, ne tikai sekojot līdzī sižetam un rakstnieka valodas plūdumam, bet arī saskatot un atrodot mācību darbā izmantojamus teksta fragmentus, kas gan rosina skolēnu interesi un vēlēšanos iedziļināties, domāt, izteikt savu viedokli, gan ir piemēroti kā valodas un laba teksta paraugi, kurus pētīt, analizēt, no kuriem mācīties veidot savus tekstus.

Vēl jautājumā par nosacījumiem tekstu izvēlei jāsaprot, ka nepelnīti novārtā atstāti tādi literatūras veidi kā lirika un drāma, priekšroku dodot epikai. Arī luga (lugas fragments) un dzejolis ir piemēroti uzdevumu

materiāli darbam ar tekstu. Taču daiļliteratūras valodas stils, lai arī nereti visvairāk ekspluatētais funkcionālais stils mācību tekstiem, nav vienīgais, kas izmantojams darbam ar tekstu. Sava noteikta vieta būtu jāieņem arī

- publicistikas stila tekstiem (tekstiem no bērnu/pusaudžu/jauniešu preses izdevumiem, reklāmtekstiem, uzrakstiem, bukletiem u. c.);
- sarunvalodas stila tekstiem (anekdotēm, reālu sarunu pierakstiem, interneta tērzētavu tekstiem, kas uzlūkojami par reālas sarunvalodas rakstveida fiksējumu);
- populārzinātniskā valodas stila un zinātniskā valodas stila tekstiem (tā ir iespēja sākt skolēnus iepazīstināt ar lingvistisko literatūru, protams, ņemot vērā skolēnu vecumu un teksta sarežģītības pakāpi);
- kā arī lietišķo rakstu valodas stila tekstiem (iesniegumiem, vēstulēm, paskaidrojumiem, instrukcijām, noteikumiem utt.).

Uzdevumu veidi darbam ar tekstu un tekstveidē

Tekstveides prasmju apguve ir ilgs un pakāpenisks process, kuru var nosacīti attēlot kā nogriezni „no darba ar gatavu tekstu līdz savu tekstu veidošanai”. Jēdziens *gatavs teksts* apzīmē cita autora radītu tekstu; jēdziens *savs teksts* apzīmē paša tekstveides mācības apgūvēja radītu tekstu. (Cits autors nenozīmē, ka tas noteikti ir rakstnieks, dzejnieks vai zinātnieks, publicists, vārdu sakot, profesionālis; cits autors ir arī cits skolēns – klasesbiedrs vai gluži svešs vienaudzis, kura darbi jau ir publiskoti, – sk., piemēram, dzejas, īsprozas, radošo (literāro) darbu krājumus „Domu dejas” (2004); „Iedezies par savu tautu, valsti un valodu!” (2010); „Mana valoda ir mans gods” (2009) vai „Medus lāses” (2011).)

Latviešu valodas mācību metodiķe Anna Laure savulaik, rakstot par skolēnu tekstveides prasmju attīstību, izmantojot radošos rakstu darbus, kas māca „sakarīgi izteikt savas domas zināmā temata robežās” (Laure 1975, 10), norādījusi, ka visi uzdevumi grupējami „pēc didaktiskās mērķtieksmes divās atsevišķās grupās: 1) vingrinājumos ar vārdu un teikumu; 2) sakarīga teksta veidotājos rakstu darbos” (Laure 1975, 10). Savukārt rakstu darbus autore iedala vēl trīs grupās:

- 1) leksiski stilistiski, ortogrāfiski stilistiski un gramatiski stilistiski vingrinājumi;

2) stāstījumi (skolēnu patstāvīgu domu izklāsts par doto tematu, kura risinājumā apzināti novērota vai izmantota kāda valodas parādība vai likumība);

3) sacerējumi (Laure 1975, 10; 42–43).

Krievu dzimtās valodas mācību metodiķi šo nogriezni „no darba ar gatavu tekstu līdz savu tekstu veidošanai” sadala 5 posmos:

1) teksta analīze;

2) teksta analīze un sintēze;

3) teksta pārstrādāšana;

4) teksta atstāstīšana un papildināšana;

5) tekstasacerēšana un radīšana (sava teksta veidošana) (Ладыженская 2000, 283–284).

No tiem pirmie trīs attiecas uz darbu ar gatavu tekstu, pēdējie divi – uz savu tekstu veidošanu. Ja salīdzina šo sistēmu ar A. Laures izveidoto, tad vingrinājumi ar vārdu un teikumu būtu attiecināmi uz darbu ar gatavu tekstu, šeit klāt arī leksiski stilistiski, ortogrāfiski stilistiski un gramatiski stilistiski vingrinājumi, bet sakarīga teksta veidotāji rakstu darbi – uz savu tekstu sacerēšanu un radīšanu, kas A. Laures teorijā pārstāvēti ar stāstījumiem un sacerējumiem. Uzdevumu veidus darbam ar tekstu pārskatāmāk var raksturot, izmantojot iepriekš nosauktos piecus tekstveides mācības posmus. Jāpiebilst, ka mācību procesā uzdevumus iesākams formulēt kopā ar jautājumiem, kas labāk rosina skolēnu domāšanu (uz jautājumu ir jāmeklē un jāatrod atbilde), tāpēc teksta izpratnes un analīzes procesā ieteicams izmantot uzdevumus un jautājumus. Tālāk tekstā tuvāk aplūkots katrs no pieciem iepriekš nosauktajiem posmiem, kas loģiski saistāms ar noteiktiem uzdevumu veidiem darbam ar tekstu, dodot arī konkrētus uzdevumu un jautājumu formulējumu piemērus.

1. Teksta analīze

Teksta analīze vienmēr notiek ar kādu noteiktu mērķi – izpētīt, atrast, noteikt, sakārtot, salīdzināt, pierādīt utt. Tekstveides apguves nolūkos gatavu tekstu analīzei var noteikt vairākus mērķus, no kuriem atvasināmi uzdevumu veidi:

1) izpētīt teksta uzbūvi jeb struktūru un nošķirt teksta daļas. Noderīgs paņēmieni ir teksta uzbūves shematiska attēlošana ar atslēgvārdu vai plāna punktu formulējuma iekļāvumu. Teksta uzbūves daļas

attēlojamas kā taisnstūri ar robiņu kreisajā augšējā stūrī , tādējādi norādot uz atkāpi rindkopas sākumā, ko skolēni bieži vien aizmirst (Величко 1983, 55–59);

- 2) atrast katra teksta daļas galveno teikumu, ap ko grupējas pārējie teikumi, veidojot teksta ievadu vai nobeigumu, vai kādu teksta galvenās daļas uzbūves vienību;
- 3) noteikt un vērtēt teksta izveidei izmantotos valodas līdzekļus (leksiskā līmenī, sintaktiskā līmenī);
- 4) pārliecināties par teksta satura izpratni (šim mērķim labi der jautājumu kopas par tekstu);
- 5) noteikt teksta pazīmes atbilstoši teksta stilam un/vai žanram, piemēram, saistībā ar iepriekš aplūkotajiem J. Rozenberga tekstveides tipiem vai valodas mācību tekstiem – aprakstu, vēstījumu, pārspriedumu (arī raksturojumu).

Piemērs

Latvija, tās tauta un valoda ir kā ātrvilciens, kuru mēs nevaram apstādināt un nostāties tam priekšā vai vilkt atpakaļ, tāpēc kāpsim tajā iekšā un izbrauksim skaistākās un raksturīgākās vietas. Brauciena biļete maksā tikai cieņu. Cieņu pret savu valsti, valodu un tautu. Ja tev tāda lieta ir, tad kāp iekšā un dodies braucienā. Ja nav, tad „paliec aiz borta”, jo tu neesi īsts latvietis.

Mēs braucam pār tiltu kā pār laipu no sirds uz sirdi. No tavas uz Latvijas sirdi. Pa logu mēs vērojam ainu, kurā redzam daudz cilvēku. Dažiem rokā kaut kas plīvo, un tu atkal jautā: „Kas tas ir?” Es uz tevi jocīgi paskatos un saku: „Tas ir gods, ko cilvēki tur rokās plīvojošu, kad izrāda cieņu savai valstij, Latvijai.” „Un kā ar tiem, kuriem rokās nav karoga?” tu jautā. „Viņi paši ir kā karogi, kas plīvo pār Latviju un godā to, atceroties par tās svētkiem un piemiņas dienām,” es tev stāstu. Mēs katrs esam kā karogs, kas veido lielo Latvijas karogu.

Otrā pusē, pie otra loga, mēs redzam bariņu, kas demolē un neciena Latviju. Viņi tikai dzīvo šeit un pat „paldies” latviski nevar pateikt. Viņiem ir vienalga, ka viņi Latviju padara mazāku un šķēļ to. „Man nepatīk šī aina! Lūdzu, liec tai pazusti!” tu vaidi. Mēs virzāmies uz galamērķi, uz Latvijas saknēm.

Latvijā ir tava dzimtā valoda, jo tu esi latvietis! Vienkāršs teikums, bet pasaka visu par tevi. „Valoda ir kā gaiss, ko elpojam,” es tev stāstu, „jo tajā ir arī piesārņojums, kuru nejūtam, tomēr tik un tā elpojam!” Vilciens

apstājas, un mēs kāpjām ārā. Ejam tumsā, līdz nonākam gaismā, baltā istabā. Es tevi apsēdinu, un tu gaidi. Es tev aizsienu acis un saku: „Celies kājās un staigā!” Tu ej un pēkšņi saki: „Au! Duras! Asi! Sāp!” Tu uzkāpi tiem saviem vārdiem, kuri piesārņo mūsu valodu. Tu tos nemanot iemīdi Latvijā un atstāj tajā rētas. Tagad tu zini, kā Latvijai sāp un dur šie vārdi.

Tā bija tikai tava sirdsapziņa, kura tev lika saprast, kas tu esi Latvijai.

Marta Ņikiforova, Iecavas vidusskola, 8.a klase

(Iededzies par savu tautu 2010, 61)

Uzdevumi un jautājumi darbam ar tekstu

1. Lasi tekstu un nošķir teksta daļas: ievadu, galveno daļu, nobeigumu!
Kā tu varētu tās attēlot shematiski, lai parādītu teksta uzbūvi?
2. Atrodi katras teksta daļas galveno teikumu un pasvītro to! Pamato savu izvēli! Ieraksti tos iepriekš izveidotajā shēmā!
3. Izpēti teksta izveidei lietotos teikumus, kuru ir vairāk – vienkāršu vai saliktu? Kā tas atbilst teksta iecerei?
4. Izraksti no teksta tos vārdus, vārdu savienojumus, frāzes, kurus uzskati par īpaši iederīgiem un veiksmīgi izmantotiem teksta satura atklāsmē! Pamato savu izvēli!
5. Izstāsti, ko tekstā simbolizē vārdi „biļete”, „vilciens”, „tilts”, „gaiss”, „balta istaba”!
6. Teksts ir veidots kā dialogs. Kas piedalās šajā dialogā? Kā tas ir noformēts? Atrodi tekstā trīs atšķirīgi veidotus tiešās runas teikumus!
7. Ja šis būtu domraksts, kuram tipam tas atbilstu – aprakstam, vēstījumam vai pārspriedumam? Pamato savu viedokli, minot noteiktas teksta tipa pazīmes!

2. Teksta analīze un sintēze

Kā zināms (piemēram, pēc Benjamina Blūma (*Benjamin Bloom*) taksonomijas), sintēze ir augstāks domāšanas līmenis par analīzi; to raksturo tādi atslēgvārdi kā apvienot, izveidot, formulēt, konstruēt, prognozēt utt. Tomēr darbā ar gatavu tekstu nereti ir grūti nošķirt, kad analīze pāriet sintēzē, kad – apvienojas ar to, tāpēc ir pamats nošķirt t. s. analītiski sintētiskos uzdevumus darbam ar tekstu:

- 1) saskatīt teksta virsraksta ↔ temata ↔ galvenās domas sakarības,

- raksturojot to atbilstību/neatbilstību (ja tekstam nav dots virsraksts, formulēt to, pamatojoties uz temata \leftrightarrow galvenās domas sakarību izpēti);
- 2) izteikt viedokli par teksta izveides mērķi, prognozēt autora komunikatīvo nolūku, rakstot šo tekstu (nevajadzētu jautāt: *kāpēc autors ir uzrakstījis šo tekstu?*, jo uz šādu jautājumu atbildēt var tikai autors pats, bet skolēni var izteikt savu viedokli, kā viņi domā, kāds ir bijis autora mērķis/nolūks, rakstot šo tekstu; ko viņš ar šo tekstu ir gribējis lasītājam pateikt);
 - 3) atrast un uzrakstīt tekstam epigrāfu (var formulēt saviem vārdiem, var piemeklēt, piemēram, no domugraudiem, parunām, sakām vārdiem, arī latviešu tautasdziesmām vai dzejoļiem);
 - 4) uzrakstīt teksta plānu (plānu var formulēt atbilstoši prasībām plāna punktu izveidei vai arī plānam izraudzīties galvenos teikumus no teksta – tādā gadījumā šis uzdevums sintezējas ar iepriekš minēto otro uzdevuma veidu, kas norādīts pie teksta analīzes;
 - 5) aizstāt atsevišķus teksta vārdus vai izteikumus, frazeoloģismus ar to sinonīmiem. A. Laure savulaik ir norādījusi, ka jaunākajās klasēs galvenā uzmanība jāpievērš leksiskajai sinonīmijai, bet „vecākajās klasēs vairāk iespējams nodarboties ar sintakses sinonimiku. Skolēniem jāvingrinās vienas un tās pašas domas izteikt dažādiem vārdiem un teikumiem, lai novērstu šablonismu un vienmūlību valodā.” (Greitjāne 1957, 19)

Uzdevumi un jautājumi darbam ar tekstu (saistībā ar iepriekš doto tekstu 43.–44. lpp.)

1. Formulē teksta galveno domu vienā teikumā! Pārveido šo teikumu tā, lai tas iederētos par teksta virsrakstu!
2. Ja tu būtu šī teksta autors, kā tu izskaidrotu, ko gribēji ar šo tekstu pateikt? Kāds bija tavs kā autora svarīgākais vēstījums lasītājiem?
3. Kuru no piedāvātajiem tekstu fragmentiem tu izvēlētos par šī teksta moto? Savu izvēli pamato!
 - Mans zelts ir mana tauta, mans gods ir viņas gods. (*Rūdolfs Blaumanis.*)
 - Labāk dzīvot īsu mūžu ar godu nekā garu ar negodu. (*Latviešu tautas paruna.*)

- Gan nevērība, gan pārlieta gādība valodai sāp. (*Jānis Sirmbārdis.*)
 - Cilvēka paša gods tiek uzturēts, godājot citus. (*Zenta Mauriņa.*)
4. Kur tas loģiski iespējams, aizstāj darbības vārdus ar stilistiski iedroģīgiem sinonīmiem šajā teksta daļā: *Ejam tumsā, līdz nonākam gaismā, baltā istabā. Es tevi apsēdinu, un tu gaidi. Es tev aizsienu acis un saku: „Celies kājās un staigā!” Tu ej un pēkšņi saki: „Au! Duras! Asi! Sāp!”*

3. Teksta pārstrādāšana

Cita autora teksta, gatava teksta pārstrādāšana, pārveidošana, lai arī mācību nolūkos, tomēr ir saistīta ar ētisko aspektu – iejaukšanos cita radītajā darbā, ko viņš pats ir atzinis par labu esam. (Nav runa par teksta rediģēšanu.) Tāpēc par šīs grupas uzdevumu materiālu labāk ir neizraudzīties mūsdienās pazīstamu un populāru rakstnieku darbus, daudz piemērotāki būs pašu skolēnu veidoti teksti. Tekstu pārveidošana tekstveides mācībās vienmēr notiek ar mērķi uzlabot tekstu, piemēram, novēršot trūkumus satura izklāstā vai izteikuma valodiskajā noformējumā, papildinot tekstu ar citātiem, kas apstiprinātu kādus spriedumus u. tml. (Ладыженская 2000, 284). A. Laures izstrādātajā leksiski stilistisku, ortogrāfiski stilistisku un gramatiski stilistisku vingrinājumu daļā ietilpst arī tāda grupa kā teikumu pārveidošanas vingrinājumi, „lai skolēnu valoda kļūtu elastīga un viņi izprastu valodas līdzekļu sinonīmijas lomu domu izteikšanā” (Laure 1975, 39). „Tē runa ir ne tikai par sinonīmiem, bet arī par vārdiem, kas vispār iederas dotajā kontekstā un stilā, domu var izteikt plašāk vai šaurāk, skaidrāk un precīzāk vai neskaidrāk un neprecīzāk.” (Greitjāne 1957, 23) Tāpat šajā grupā iekļaujami visi gramatiskās un stilistiskās pārveidošanas uzdevumi, piemēram:

- 1) pārrakstīt tekstu citā personā (parasti no vēstītāja 3. personā rosina pāriet uz vienskaitļa 1. personu), citā gramatiskajā laikā (piemēram, pārveidojot darbības vārdus nākotnes formā, teksts iegūst citu noskaņu); gramatiskās pārveides uzdevumi visbiežāk saistīti ar darbības vārdu formu pārveidi (laiks, persona, izteiksme); teikumu konstrukciju maiņu, kā arī tiešās un netiešās runas maiņu (Metodika (5.–7. klasei) 1960, 274) ;
- 2) pārveidot tekstu, tā saturu izklāstot citā funkcionālajā vai emocionāli ekspresīvajā stilā. Funkcionālo stilu maiņām ir piemērotas

šādas pārejas: no sarunvalodas uz publicistiku, no publicistikas uz daiļliteratūru vai otrādi, grūtāk pārveidei pakļaujami lietišķā stila teksti un zinātnes valodas teksti; savukārt no emocionāli ekspressīvajiem stiliem plašas iespējas piedāvā humoristiskā, ironiskā un satīriskā stila izteiksmes līdzekļu spektrs, ja par pamatu izraugās neitrālā stilā sarakstītu tekstu.

1. piemērs

Divdesmit ceturtais decembris Johana Sigismunda ģimnāzijā sākās ar elles traci. Zēni kā jukuši skraidīja pa trepēm augšā un lejā. Viens bija aiz pārskatīšanās savu zobu birstīti atstājis mazgājamā istabā. Otrs meklēja savu ceļa somu, kura bija kā ūdenī iekritusi. Trešais bija aizmirsis iesaiņot slidas. Ceturtais meklēja svarīgus papildspēkus, jo soma bija par daudz pilna un vajadzēja vismaz trim cilvēkiem uzsēsties virsū, lai to varētu aiztaisīt. [..]

Ap pulksten desmitiem skola jau bija pa pusei tukša. Tomēr vēl palikušie diezgan gādāja par troksni. Pazinējs tomēr juta, ka izceļošana ir sākusies.

Pusdienas laikā otra daļa izmaršēja pa skolas vārtiem. Cepures šķībi stāvēja galvās. Smagās somas villās pa sniegu.

(Kestners 1992, 105)

Uzdevumi un jautājumi darbam ar tekstu

1. Lasi tekstu! Kāda nozīme tajā ir darbības vārdiem? Kādā gramatiskajā laikā ir attēlota darbība?
2. Pārveido tekstu tā, lai tajā attēlotā darbība notiktu nākotnē! Kā tas ir iespējams?
3. Lasi pārveidoto tekstu! Kādas jaunas nianšes tajā saskatāmas salīdzinājumā ar oriģinālu?
4. Formulē secinājumu, kā darbības vārdu laika maiņa izmaina vēstījuma noskaņu!

2. piemērs

Neklaigā, Monta apsauc, paskaties apkārt, mēs jau esam teātrī, noslauki degunu, tas tev nosvidis gluži slapjš. Varbūt iedosi mutautiņu? Monta un Arnis ieiet ēkā, smaržas, krāsas, klusinātas sarunas, drūzma. Mums jāiet ložā, Arnis saka, ejam ieņemt vietas, ko mēs te mīcīsimies, pagaidi, Arni, tikai nopirkšu programmiņu, man jāredz, kas spēlēs, esmu tā pieradusi. Beidzot programma ir rokā, abi ver ložas aizkaru, apsēžas, Arnis ar delnu

paslepšus noslauka sviedrus, skan zvans, dziest lustras, apklust sarunas, priekšskars veras, izrāde sākas [..]

Starprīdī Monta grib pastaigāties, aicina Arni līdzī, viņi lēni iet pa foajē, paskat, Arni, visi ir uzvalkos un kaklasaitēs, tu vienīgais krekļā ar vaļēju apkaklīti. Es neceļu ne ausu, Arnis atbild, manis dēļ viņi vēl var uzvilkt cimodus, kāda jēga sutināties uzvalkā, ja ir tveicīga pēcpusdiena un šīs vecās ēkas zālē ir silti. Jaunais barbar, Monta turpina, es tev pilnīgi piekrišu, tikai dieva dēļ neizmeties sporta krekliņā. Kā tev patika pirmais cēliens?[..]

(Kūlis 1982, 55)

Uzdevumi un jautājumi darbam ar tekstu

1. Lasi tekstu! Kas, pēc tavām domām, tas ir – monologs vai dialogs? Pamato savu viedokli!
2. Kas īpatnējs ir saskatāms Montas un Arņa sarunas pierakstā? Vai saruna ir saprotama?
3. Pārraksti šo tekstu (pēc izvēles pirmo vai otro rindkopu) atbilstoši tam, ko esi mācījies par dialoga pierakstu!

4. Teksta atstāstīšana un papildināšana

Teksta atstāstīšana un papildināšana ir „jaunu tekstu veidošanas uzdevumi, balstoties uz gatavu tekstu, piemēram, sīki vai koncentrēti atstāstīt kādu teksta daļu vai visu tekstu, pierakstīt dzirdētu stāstu, sagatavot mutvārdu ziņojumu par kādu tēmu, pamatojoties uz doto tekstu utt.” (Laiveniece 2006, 6) Šīs grupas uzdevumi, kā jau rāda nosaukums, ciešā mērā ir saistāmi ar atstāstījuma mācību un uzdevumiem skolēnu sagatavošanai rakstveida atstāstījumiem. Ārija Ptičkina norāda divus mācību virzienus: 1) darbs, lai pilnveidotu tekstu temata, galvenās domas, satura un struktūras izpratni; 2) darbs, lai izprastu valodas līdzekļu būtību un lomā, kā arī pašu skolēnu aktīvas runas attīstīšanai, atzīstot gan, ka „dalījums virzienos [ir] nosacīts, tāpēc ka praksē vingrinājumiem parasti ir kompleks raksturs” (Ptičkina 1996, 11). Šai uzdevumu grupai piederīgi ir arī tekstu žanriskie pārveidojumi, kuri mūsdienās tiek izmantoti retāk vai nemaz, piemēram, aicināt skolēnus dramatizēt prozas materiālu (no pasakas vai stāsta fragmenta izveidojot lugu) vai pārveidot dzejoli par pasaku (vai otrādi). „Daļa bērnu dzejas ir ļoti sižetiska – ar reāliem vai mistiskiem

tēliem, notikumiem, darbības ievadu, risinājumu un nobeigumu. Piemēram, tādi Ojāra Vācieša dzejoļi kā „Zobi” (Vācietis 1984, 47), „Atamans” (Vācietis 1984, 65), Jāņa Baltvilka „Vakara stāsts” (Baltvilks 2000, 167), Ineses Zanderes „Pasaciņa asaciņa par sēņošanu blēņošanu” (Zandere [2003], 8–9) ir ļoti piemēroti teksti žanriskiem pārveidojumiem.” (Laiveniece 2010b, 284–285).

Otru šīs grupas uzdevumu daļu veido teksta papildināšana. Skolēniem var tikt piedāvāts gan pilnīgs un pabeigts teksts, gan tikai kāda teksta daļa. Pirmajā gadījumā papildinājumiem vairāk ir saturisks raksturs, piemēram, teksts tiek papildināts ar personu portretiem, darbības detaļām, tekstā tiek iekļauti mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, citāti u. tml. Šeit ļoti svarīgi ir mācīt skolēnus nepārspilēt, attīstīt valodas izjūtu, valodisko gaumi. Papildinājumiem der koncentrētā formā izklāstīti teksti, kur ir iespējas tos izvērst. Savukārt otrajā gadījumā papildinājumi attiecas gan uz teksta saturu, gan uzbūvi, piemēram, tekstam jāuzraksta nobeigums vai otrādi – ir dots teksta ievads un nobeigums, skolēnam ir jākonstruē teksta galvenā daļa. Labi uzdevumi ir tie, kuros teksta iesāktais izklāsts ierosina skolēna ziņkāri, liek uzdot jautājumu: *kas ir tālāk?* Bet tas, kas ir tālāk, jāuzraksta pašam. Pēc tam, protams, interesanti ir skolēnu veidotos sižeta turpinājumus salīdzināt ar oriģinālversiju, vērtēt, kam izdevies interesantāk (atbilstošāk, iederīgāk).

Kā trešo grupu var nošķirt uzdevumus, kuri rosina izmantot gatavu tekstu savu tekstu veidošanai. „Skolotāji bieži nopūlas, meklējot iedarbīgākos metodiskos paņēmienus, kā iemācīt skolēniem veidot aprakstu vai vēstījumu. Tiek piedāvātas domrakstu shēmas, jautājumu kopas, domu kartes, detalizēti plāni u. c. līdzekļi, kuri kalpo par atbalsta materiālu skolēna paša teksta veidošanai. Vienai daļai skolēnu šis pastarpinātais un, jāsaka, visai abstraktais paņēmiens palīdz, taču citi nav tik radoši, un viņiem nepieciešams daudz konkrētāks paraugs, proti, *teksts atdarināšanai.*” (Laiveniece 2010b, 286) Nevajag baidīties no atdarināšanas, tas ir normāls posms pirms paša radošās darbības, pirms savu tekstu sacerēšanas un radīšanas.

Turpmāk tiek piedāvāti vairāki piemēri gatavu tekstu (tekstu fragmentu) papildināšanai, pārveidošanai, atdarināšanai – vārdu sakot – uzdevumi, esot starpposmā starp cita tekstu un savu tekstu.

1. piemērs

Rudais Herkules, vēl neko nenojaušot, mierīgi snauda uz lielas koka lādes, kuru pa atvērto gaitiņa logu silti un maigi glāstīja rīta saule.

Tik liels un labi barots bija šis runcis, ka melni cimdotā roka ar reņģi pat brīdi sastinga, bet rudais, acis neatverot, miegā nopūtās un aplaizījās...

– Tūlīt, tūlīt tu laizīsies vēl vairāk! – Melnā roka nolika reņģi runcim pašā degungalā.

Un patiesi – rudais, pavēris vienu aci, paraustīja degunu un ar ķepu pieķibināja reņģi sev tuvāk. Tad tikpat nesteidzīgi piecēlās un sāka reņģi nurrāt no galvas gala.

Melnā roka vēl pacietīgi pagaidīja, kamēr kaķa mutē pazūd arī reņģes aste, un tad noglaidīja rudā kūkumā uzmosto muguru, ko runcis, labpatikā miegdamies, arī neliedza. Dažas reizes pārslidējusi sarkanīgajam kažokam, melnā roka aši un negaidīti...

(Rungulis [2009], 5–6)

Uzdevumi un jautājumi darbam ar tekstu

1. Lasi tekstu, īpašu uzmanību pievēršot detaļām – Herkulesa izskatam, sevišķi kažokam, ķermeņa pozai, kaķa ēšanas manierei! Kādus valodas līdzekļus autors ir izmantojis, lai to aprakstītu?
2. Turpini tekstu, sākot ar pēdējā teikuma vidu! Kas seko aiz vārdiem „aši un negaidīti”? Rūpīgi pārdomā detaļu aprakstu savā tekstā!
3. Pabeidz tekstu pēc izvēles – ar laimīgām, skumjām beigām vai paradoksālām (negaidītām) beigām!

2. piemērs

*ir jasmīnu ziedam saule
ir jasmīnbalta pasaule
ir saulei jasmīna baltums
ir jasmīnsaules saltums*

*ir cilvēka bērnam saule
ir cilvēkbērnu pasaule
ir saulei bērna maigums
ir saulesbērna naivums*

*es gribu kļūt par gārni
un lidot pāri pāri
pār pasauli kas kāri
apēd saules spāri
es gribu kļūt par gārni
kam divi gari spāri
un lidot pāri pāri
un vienmēr kāri kāri*

Laura Priede

(Manu lūpu bērns 2006, 6)

Uzdevumi un jautājumi darbam ar tekstu

1. Lasi divus dzejoļus! Kas tiem ir kopīgs, kas – atšķirīgs?
2. Kādas vārdu spēles autore ir izmantojusi tēlainības radīšanai vienā un otrā dzejolī?
3. Izdomā savas vārdu spēles un iekļauj tās saistītā tekstā, ja iespējams, dzejoļa formā!

3. piemērs

Zemes ceļa smiltis cepināja svelme. Gumijas zoles svilināja pēdas, tāpēc Kristaps gāja pa šauru izkaltušas zāles strēmeli, kas lineārā precizitātē vijās tieši pa vidu mašīnu izbraukātajam zemes ceļam. Melnais krekls zem mugursomas bija kļuvis pavisam slapjš, bet Kristaps nebēdāja. Viņu spārnoja apziņa, ka viņš drīz vien atradīsies draugu kompānijā, dzers alu, tēlos, ka smēķē, un satiks dažus gadus par sevi vecāko Agnesi. Tuvojoties lielceļam, viņa sirds ar katru soli sitās straujāk un viņš vēlējās, kaut varētu ātrāk nokļūt Rīgā. Aizšauties kā lode, uz mirkli aizmirstot pusbrāļa kaprīzo čikstēšanu, tēva vienaldzīgo skatienu un Lauras pārgudro spriedelēšanu par izglītības nozīmi viņa dzīvē.

(Ulberga-Rubīne 2008, 11)

Uzdevumi un jautājumi darbam ar tekstu

1. Lasi tekstu – Kristīnes Ulbergas-Rubīnes stāsta „Es grāmatas nelasu” fragmentu! Kā aprakstīts Kristapa noskaņojums?
2. Izdomā, kas Kristapa dzīvē notika pirms aprakstītās situācijas – kaut kas ļoti labs vai gluži pretēji! Izstāsti to, ievērojot lasītā teksta valodas stilu un žanru!
3. Lasi autores versiju par to, kas notika pirms aprakstītās situācijas! Salīdzini to ar savu stāstījumu! Kā ir vairāk – līdzīgā vai atšķirīgā?

4. piemērs

CĪNija un CINIķis

Un tad cīnija uz dziedēja.

Bija pagājusi pustumūžība kopš sēkliņas iedzīvošanās, un visu šo laiku neviens uz cīniju pat īsti paskatījies nebija. Nu, kas tur – kaut kādi laksti...

Un tad cīnija uz dziedēja.

Un tad gadījās, ka pienāca ciniķis.

– He, tā viņas visas, – ciniķis komentēja. – Lai pievērstu uzmanību. Speciāli. Lai kristu acīs. Kas viņas tādas nezini!

Bet cīnija ziedēja.

– Kāda jēga! – sacīja ciniķis. – Tik un tā novītisi. Saprati? Tik un tā.

Bet cīnija ziedēja.

Citu neko viņa neprata. Runāt viņa nemācēja. Vienīgais, ko viņa spēja, bija – ziedēt. Viņas vienīgā valoda.

Un man dažkārt gribas domāt – ja nebūtu vārdu, kā mēs pazītu ciniķi?

(Viks 1990, 47)

Uzdevumi un jautājumi darbam ar tekstu

1. Izlasi tekstu! Uz ko autors ir balstījis teksta virsrakstu un attiecīgi – saturu?
2. Kuram žanram būtu pieskaitāms šis teksts?
3. Izraugies kādu no šiem vārdu pāriem (vai izdomā pats savu) un uzraksti pasaku, stāstu vai dzejoli par tiem: ASARa un ASARis, SOMs un SOMa, KRĒSLs un KRĒSLa, VELis un VEĻa, SALa un SALs, LAUSKs un LAUSKa, STŪRe un STŪRis, OLis un OLa, ĪRs un ĪRe, LOMs un LOMa!

5. Teksta sacerēšana un radīšana

Teksta sacerēšana, kā jau rāda nosaukums, ir sava teksta veidošana, kad tas top bez balstīšanās uz citu tekstu, bez parauga. Eksperimenta vai projekta apraksts, tēzes publiskajai runai, ziņojums vai referāts skolēnu zinātniskajā konferencē, kāda piedzīvojuma atstāsts (uzrakstījums), reportāža, apskats ir tas, ko var apzīmēt ar sacerēšanu. Mūslaiku, kā arī 20. gadsimta 20.–40. gadu metodikā (Ernesta Anševica (Anševics 1932; Anševics 1933; Anševics 1937), Kārļa Dziļlejas (Dziļleja 1924) darbos) lietotais jēdziens „domraksts” šajā sistēmā īsti neiederas, jo lielāka orientācija ir uz teksta sacerēšanu, nevis domu izklāstu, lai gan abi formulējumi nav pretrunā viens ar otru, tie ir tikai divi dažādi akcenti vienotā darbībā – teksta veidošanā (Laiveniece 2006, 6). Ar vārdu „radīt” gan precīzāk būtu apzīmēt to tekstu veidu (un žanru) izstrādi, kas mūsdienu valodas un literatūras didaktikā tiek saukti par radošajiem jeb literārajiem darbiem – esejas, apceres, pasakas, dzejoļi, skices u. c. Šis posms būtībā ir atsevišķa tekstveides mācības daļa, kas aplūkojama citā publikācijā.

Darbs ar tekstu un darbs skolēnu tekstveides prasmju attīstībai ir ilgs un komplekss. Lai tas noritētu mērķtiecīgi, nevis stihiski, skolotājam ieteicams veidot savu tekstveides darbu sistēmu, kurā tekstu piedāvājums,

uzdevumi darbam ar tekstu un tekstveides uzdevumi ieņem noteiktu vietu valodas mācību procesā, tiek piedāvāti pēctecīgi un secīgi, domājot gan par skolēnu vecumu, dzimumu un interesēm, gan par tekstu veidu un žanru dažādību. Pilnvērtīgas sistēmas izstrāde un aprobācija, korekcija un pilnveide ir vairāku gadu sistēmisks darbs, bet mērķis – iemācīt cilvēkiem veidot pašiem savu loģisku, skaidru un ietekmīgu tekstu (gan runā, gan rakstos) – noteikti ir līdzvērtīgs laika, spēku un radošās domāšanas patēriņam, ko no skolotāja prasa darbs ar tekstu un tekstveide latviešu valodas mācībās.

Izmantotā literatūra

1. **Anševics, Ernests.** *Domrakstu materiāli* : konspekti, plāni, temati. Rīga : Valters un Rapa, 1933.
2. **Anševics, Ernests.** *Latviešu domraksts* : domrakstu mācības principi un prakse. Rīga : Valters un Rapa, 1937.
3. **Anševics, Ernests.** *Pieci par domrakstu* : šis un tas par to, kā raksta labu domrakstu. Rīga : Valters un Rapa, 1932.
4. **Blaua, Gita.** *Man jāraksta domraksts*. Rīga : Zvaigzne ABC, 1999.
5. **Blinkena, Aina.** *Latviešu interpunkcija* : 2., pārstrādātais izdevums. Rīga : Zvaigzne ABC, 2009.
6. **Dziļleja, Kārlis.** *Brīvie domraksti* : metodiska rokas grāmata skolotājiem ar 150 skolēnu darbu paraugiem. Rīga : Valters un Rapa, 1923.
7. **Felš-Milberga, Aiga.** *Domraksts sākumskolā*. Rīga : RaKa, 2002.
8. **Freidenfelde, Zaiga, Jansone, Laima, Laure, Anna.** *Latviešu valodas mācība 6. klasei* : 2. izdevums. Rīga : Zvaigzne, 1975.
9. **Greitjāne, Anna.** *Gramatiski stilistiski vingrinājumi* : Latvijas PSR trešo „Pedagoģisko lasījumu” referāts. Rīga : Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolu zinātniski pētnieciskais institūts, 1957.
10. **Lāce, Rita.** *Domraksts? Tas ir vienkārši!* Rīga : Zvaigzne ABC, 1999.
11. **Laiveniece, Diāna.** (2010a) Teksta definīciju varianti lingvistiskajā literatūrā un latviešu valodas mācību grāmatās. *Filologija*, 15. Šiauliai : Šiaulių universiteto leidykla, 2010, 83.–90. lpp.
12. **Laiveniece, Diāna.** (2010b) Teksta lingvodidaktiskie aspekti valodas mācību procesā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* : zinātnisko rakstu krājums, 7. Liepāja : LiePA, 2010, 277.–291. lpp.
13. **Laiveniece, Diāna.** Teksts kā mācību satura un valodas integrācijas nodrošinātājs

- dzimtās valodas mācību procesā. *Tagad* : LVAVA informatīvais biļetens, 2006, Nr. 3, 4.–9. lpp.
14. **Laure, Anna.** *Radošie rakstu darbi latviešu valodā 4.–8. klasei* : palīglīdzeklis latviešu valodas skolotājiem. Rīga : Zvaigzne, 1975.
 15. *Latviešu valodas mācīšanas metodika (5.–7. klasei)*. Anna Greitjāne, Jānis Bariss, Mirdza Briģe, Marija Grauze, Laima Millere. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1960.
 16. **Milzere, Mārīte.** *Domraksti un citi skolēnu domu raksti*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2003.
 17. **Ptičkina, Ārija.** *Rakstveida atstāstījumi un domraksti sākumskolai* : eksperimentāls metodisks līdzeklis. Rīga : Zvaigzne ABC, 1996.
 18. **Ptičkina, Ārija.** *Sacerējumi pamatskolā*. Rīga : P. Stučkas Latvijas Valsts universitāte, 1989.
 19. **Rozenbergs, Jānis.** Par dažiem tekstveides paņēmieniem. *Linguistica Lettica*, 1. Rīga : Latviešu valodas institūts, 1997, 226.–231. lpp.
 20. **Rozenbergs, Jānis.** Teksts. Laimdots Ceplītis, Jānis Rozenbergs, Jānis Valdmanis. *Latviešu valodas sintakse*. Rīga : Zvaigzne, 1989, 142.–224. lpp.
 21. **Zusina, Sandra.** *No pasakas līdz domrakstam* : mācību līdzeklis domrakstu rakstīšanas arguvei 3. un 4. klasē. Rīga : Rasa ABC, 2001.
 22. **Величко, Лидия.** *Работа над текстом на уроках русского языка*. Москва : Просвещение, 1983.
 23. **Золотова, Галина.** *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва : Наука, 1982.
 24. **Ипполитова, Наталья.** *Текст в системе обучения русскому языку в школе* : учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва : Флинта, Наука, 1998.
 25. **Ладыженская Таиса.** Обучение устной и письменной речи (связанная речь). *Методика преподавания русского языка в школе*. Под редакции Михаила Баринаова. Москва : Academia, 2000, с. 278–292.
 26. **Львов, Михаил.** *Словарь-справочник по методике преподавания родного языка*. Москва : Академия, 1999.
 27. **Соловьёва, Наталья.** *Как составить текст?* : стилистические нормы русского литературного языка. Москва : Оникс, Мир и Образование, 2009.

Tekstu avoti

1. **Baltvilks, Jānis.** *Izmazgātās debesis* : dzejoļi bērniem. Izlase. Rīga : Rasa ABC, 2000.
2. *Domu dejas* : Tālsu 2. vidusskolas jauno autoru dzejas un īsprozas gadagrāmata. Dižstende : Aleksandra Pelēča lasītava, 2004.

3. *Iededzies par savu tautu, valsti un valodu!* Red. Velga Licīte. Rīga : Latviešu valodas aģentūra, 2010.
4. **Ikstena, Nora.** *Dzīves svinēšana*. Rīga : Atēna, 1998.
5. **Karlštrēma, Inga.** *Zem viena lietussarga* : romāns vēstulēs. Rīga : Atēna, 2004.
6. **Kestners, Ērihs.** *Lidojošā klase*. Rīga : Teātra fonda izd., 1992.
7. **Kūlis, Ēriks.** Nobela prēmija mīlestībā. Ēriks Kūlis. *Pārvērtību stunda*. Rīga : Liesma, 1982, 3.–82. lpp.
8. *Latviešu valoda 6. klasei* : eksperimentāla mācību grāmata. Gunta Suhanova, Anna Gabrāne, Ināra Pilskunga, Alija Uzuliņa. Rīga : RaKa, 2002.
9. *Mana valoda ir mans gods*. Red. Baiba Moļņika. Rīga : Latviešu valodas aģentūra, 2009.
10. *Manu lūpu bērns* : studentu un absolventu dzeja un izproza. Liepāja : LiePA, 2006.
11. *Medus lāses* : Vaiņodes internātpamatskolas skolēnu radošo darbu izlase. Liepāja : LiePA, 2011.
12. **Nestlingere, Kristīne.** *Kristas slepenā dienasgrāmata. Paula slepenā dienasgrāmata*. Tulk. Līga Kalniņa. Rīga : Zvaigzne ABC, [2004].
13. **Putniņš, Pauls.** Naktssargs un veļas mazgātāja. Pauls Putniņš. *Pasaulīt, tu ļaužu ēka* : lugas. Rīga : Liesma, 1983, 251.–309. lpp.
14. **Rungulis, Māris.** Divdabis. Māris Rungulis. *Divdabis un Stulbcepure* : divi stāsti jauniešiem. Rīga : Zvaigzne ABC, [2008], 3.–76. lpp.
15. **Rungulis, Māris.** *Gliemežvāks* : garstāsts. Rīga : Zvaigzne ABC, [2005].
16. **Rungulis, Māris.** *Kaķu ģenerālis. Šarlaks no Brīvības ielas meklē Herkulesu* : detektīvstāsts. Rīga : Zvaigzne ABC, [2009].
17. **Taunsenda, Sjū.** *Adriana Moula (13¼ gadi) slepenā dienasgrāmata*. Tulk. Silvija Brice. Rīga : Jumava, 2002.
18. **Ulberga-Rubīne, Kristīne.** *Es grāmatas nelasu*. Rīga : ALIS, 2008.
19. **Vācietis, Ojārs.** *Astoņi kustoņi*. Rīga : Liesma, 1984.
20. **Vebstere, Džīna.** *Garkājtētiņš*. Tulk. Erna Sprince. Rīga : Liesma, 1979.
21. **Viks.** *Kā es meklēju sa vējos jeb Pāru pasakas pieaugošajiem*. Rīga : Spridītis, 1990.
22. **Zandere, Inese.** *Lidojošie burti* : dzejoļi. Rīga : Zvaigzne ABC, [2003].

Radošā rakstīšana: problēmas un risinājumi

Radošā rakstīšana ir viena no aktuālām un skolu praksē akceptētām skolēnu radošās darbības izpausmes formām latviešu valodas un literatūras mācību procesā. Radošā rakstīšana saistāma gan ar domrakstu mācības metodisko saturu, gan skolēnu radošās darbības, jaunrades stimulēšanas un motivācijas aspektiem. Taču, kā rāda prakse, tā ir viena no grūtākajām un problemātiskākajām mācību procesa sastāvdaļām, jo arvien sarežģītāk ir skolēnus motivēt un ierosināt radošajai darbībai kā visaptverošam radošās domāšanas procesam, aktivizējot emocionālās līdzradīšanas un jaunradīšanas vajadzību, radošos impulsus un inspirācijas. Latviešu valodas un literatūras skolotāju asociācijas (LVLSA) veiktajā latviešu valodas un literatūras centralizēto eksāmenu rezultātu analizē (LVLSA ISEC 2007) norādīts, ka vidusskolas absolventi rakstītajos tekstos uzrāda kopumā samērā viduvēju, dažkārt pat primitīvu dzīves skatījumu un spēju radoši domāt rakstu valodā, radot šaubas par personības briedumu un kompetencēm. Domraksti bieži ir bezpersoniski un deklaratīvi, bez cēloņsakarību apjaušanas, tiem trūkst valodiskās gaumes, pietātes pret dzimto valodu kā vērtību, nav individuāla stila, daudz pareizrakstības kļūdu u. c. Tik drastiski secinājumi atklāj šā brīža aktuālo situāciju mācību praksē – skolēni par maz raksta radoša rakstura darbus. Mācību programmās radošajai rakstīšanai atvēlēts nepietiekams stundu skaits, kuru dažkārt skolotāji pilnībā pilnvērtīgi neizmanto. Būtiskākie problēmjaūtājumi saistāmi ar skolēnu motivēšanu, sagatavošanu radošajai rakstīšanai, kas aptver plašas saturiskās un formālās iespējas – no klasiska domraksta līdz jaunrades darbiem, absolūti brīviem saturā un formā, kā arī iedvesmas inspirācijām. Tādēļ pētāmā un rakstā apbējamā problēma saistāma ar radošās rakstīšanas vispārīgajiem metodikas jautājumiem dažādos skolēnu vecumposmos un mērķauditorijās (kā pamatskolas, tā vidusskolas), par prioritāti izvirzot pamatskolas vecumposma (5.–9. klases) psiholoģiski atšķirīgo uztveres īpatnību, intuīcijas lomu radošās rakstīšanas procesā, jo tieši šajā posmā tiek ielikti un stabilizēti

radošās rakstīšanas pamati. Ar radošo rakstīšanu saistītie problēmju-tājumi un iespējamie risinājumi aplūkojami skolēnu radošās darbības plašākā kontekstā, kas ir būtiska mācību procesa sastāvdaļa, apliecinot, ka izglītošanas procesam jābūt rosinošam un labā nozīmē „anarhistiski radošam”, tam vajadzētu viest un stiprināt skolēnos pārliecību, ka katram no viņiem piemīt tikai sev vien raksturīgas spējas, talanti un prasmes.

Radošums – radošās rakstīšanas pamats

Radošā darbība, kā zināms, ir sinonīms jēdziens oriģinālam domāšanas veidam jeb spējai jau zināmas patiesības ieraudzīt no atšķirīga skatpunkta. Atrasisīts prāts ir aktīvs izmēģinātājs prāts, kas atrod problēmas tur, kur citi tās neredz, domādami, ka uz visu ir gatavas atbildes. Ja situācija strauji mainās, prāts ir spējīgs pieņemt patstāvīgus, ne no viena neatkarīgus lēmumus, noliegt to, ko tam uzspiež, novatoriski rīkoties ar priekšmetiem un jēdzieniem. Domāšana (spriestspēja), kā zināms, nav viena no tādām prasmēm kā lasīšana, rakstīšana vai aritmētika, bet tā ir pamats visam mācību procesam, tā ir būtiski svarīga visu pārējo prasmju attīstīšanai. Domāšana kā galvenais process cilvēka dzīvē nosaka ikvienu darbību vai rīcību. Šobrīd aktuālais kreativitātes (lat. *creatio* ‘radīšana’) jēdziens, kas ļauj labāk izprast radoša prāta būtību, jaunrades spēju, neakcentē tikai intelekta darbību. Kreativitāte jeb radošums ir viss cilvēka emocionālās attieksmes un spēju kopums, kas ļauj attīstīt radošas domas, idejas vai iztēles veidolus. Radošā procesa pamatā daļēji tiek izmantota intuīcija, nejauši pamanītas sakarības, kas izrādās rezultatīvas. Intuīcija jeb atklāsme ir spēja izdarīt pamatotus secinājumus no minimāliem pierādījumiem. Arvien izteiktāks kļūst uzskats, ka kreativitāte ir zemapziņas funkcija. Intelekti operē ar verbālām un matemātiskām sistēmām, kreativitāte – ar neverbālām, vizuālām sistēmām, kas raksturīgas grafiskām, telpiskām mākslām. Spēja iztēloties, imagināri tvert pasauli atklāj skolēna radošuma, tēlainās domāšanas un intuīcijas attīstības pakāpi. Ievērojama 20. gadsimta fiziķis Alberts Einšteins (*Albert Einstein*; 1879–1955) jau savulaik secinājis, ka intuīcija, iedvesma un iztēle ir daudz svarīgākas nekā zināšanas, „jo zināšanas ir ierobežotas, bet iztēle iekļauj visu pasauli” (Fišers 2005, 48). Amerikāņu psihologs Daniels Goulmens (*Daniel Goleman*; 1946) pētījumā „Emocionālais intelekts” (Goleman 1996) apšaubā cilvēka intelekta (IQ) testu kā vienīgo apdāvinātības rādītāju. Jāpiekrīt

viņa secinājumam un uzskatam, ka būtiskāks par intelektuālās attīstības koeficientu (IQ) kā intelekta raksturotājs ir EQ – emocionālais intelekts. Tas ieviests, lai raksturotu cilvēka spējas izprast savas jūtas, iejusties cita pārdzīvojumos, kontrolēt savas emocijas dažādos dzīves gadījumos, pārvarēt stresu ekstremālās situācijās.

Domāšana ir prāta spēja produktīvi strādāt ar informāciju, taču domāšana nav jānošķir no izjūtām. Mācot bērniem domāt, nav jānoplūcina viņu emocionālā attīstība. Domāšana, kā zināms, neplaukst emocionālā tukšumā, jo cilvēka izturēšanās pamatā ir dažādas emocijas, jūtas, kaislības (Fišers 2005, 83). Mūsdienu izglītības sistēmā par perspektīvu atzītā kognitīvās psiholoģijas radītā mācīšanās teorija sevī slēpj vēl neizmantotas potences tieši attiecībā uz indivīda iekšējo emocionālo resursu izmantojumu mācību procesā. Attīstības psihiatrijas izveidotājs, britu psihoterapeits un teorētiķis Džons Boulbijs (*John Bowlby*; 1907–1996) to komentē šādi: „Kaut arī ilgu gadus kognitīvajā psiholoģijā nav bijis pieņemts atsaukties uz emocijām, tagad tiek atzīts, ka šāda pieeja ir bijusi samākslota un neauglīga. Patiesībā nav svarīgākas cilvēku saskarsmes formas kā tieši emocionālā saskarsme, un visnozīmīgākā informācija, kas ļauj veidot un pārveidot **Es** un citu figūru darbības modeļus, ir informācija par to, ko cilvēki jūt viens pret otru.” (Boulbijs 1998, 153)

20. gadsimta 60. gados psiholoģiskajos pētījumos kļūst aktuāla domāšanas procesa diference, atklājot tā saucamo „diverģējošo domāšanu” (psiholoģiskajā literatūrā latviešu valodā gan ir nostiprinājies un tiek lietots jēdziens „diverģentā” domāšana). Šī jēdziena būtību atklāj un definē psihologs Džozs Pols Gilfords (*Joy Paul Guilford*; 1897–1987), uzsverot, ka domāt diverģējoši nozīmē atklāti, nesistemātiski un rotaļīgi risināt problēmas, kas ir pretēja pieeja konverģējošajai jeb vertikālajai domāšanai, kuras valdošais uzskats: problēmas jārisina loģiski, racionāli un plānveidīgi. Šo viedokli attīsta Edvards de Bono (*Edward de Bono*; 1933), radot jaunu jēdzienu „laterālā domāšana”, kurā tiek izjaukts loģiskās domāšanas process, nonākot pie risinājuma no cita skatpunkta. Laterālās domāšanas process liek smadzeņu darbības pārorganizējošajai sistēmai mainīt tradicionālo domāšanas secību. Kopīgais abām ir rotaļīgums un asociativitāte, domāšanas plašums un virzienu dažādība, novirzīšanās no pamattēmas, pretrunīgums, jaunu metožu meklējumi,

oriģināli risinājumi u. c. Arī laterālo domāšanu E. de Bono pretstata vertikālajai domāšanai, izmantojot zīmīgu salīdzinājumu: vertikāli domājot, mēs padziļinām esošo urbumu, bet laterāli – veidojam jaunu (Nellke 2003, 15). Radošā rakstīšana ir viens no produktīvākajiem radošās domāšanas attīstīšanas veidiem, kurā skolēnam iespējams integrēti izmantot racionāli loģiskās un asociatīvi tēlainās domāšanas mehānismus, emocionālos stāvokļus.

Motivācija

Viena no būtiskām problēmām, šķiet, saistās ne tik daudz ar skolēnu spējām, bet gan vēlmi un vajadzību radoši, bieži spontāni izpausties (mutvārdos, bez vārdiem, rakstu valodā utt.) – **radoši rakstīt vienmēr, visur un jebkādā veidā**. Nevis lai kļūtu par atzītiem profesionāliem rakstītājiem/rakstniekiem, ne tik daudz lai apliecinātu vajadzīgās un svarīgās kompetences šāda veida darbībā, gūstot pozitīvu un augstu novērtējumu, bet gan spētu uzaustīt un iepazīt savu iekšējo potenciālu, dvēseles un gara dzīvi, to attīstītu.

Par motivācijas pamatmehānismu visbiežāk pieņemta personiskā jēga, kas veido veselu „nozīme man” sistēmu – zināšanu sistēmu par apkārtējo pasauli, priekšmetiem un lietām tajā, cilvēku rīcību, normām, lomām, mērķiem un ideāliem. Citiem vārdiem sakot, visa nozīmju sistēma, t. i., īpašības un raksturojumi, kurus cilvēks atzīst un uzskata par saviem, kas veido viņa personisko jēgu. Mūsdienās zinātnieki visā pasaulē pēta šo parādību no dažādiem aspektiem, kas savukārt rada atšķirīgus uzskatus un līdz ar to dažādību šīs problēmas risināšanā mūsdienu psiholoģijā un pedagoģijā. Tas saistīts ar to, ka cilvēka uzvedību nosaka ļoti sarežģīti iemesli. Kā norāda Aleksejs Vorobjovs (1948), nevajag meklēt „slikтус” vai „nepareizus” motivācijas modeļus. A. Vorobjovs starp motīviem, kas saistīti ar personības aktivitāti veicinošo un noteicošo faktoru apzināšanos, diferencē apzinātos un neapzinātos motīvus. Pie apzinātajiem motīviem pieder 1) pasaules uzskats, 2) interese, 3) centieni.

Kā zināms, pasaules uzskats – cilvēka pieņemta zināšanu un uzskatu sistēma par pasauli un viņa vietu tajā, attieksme pret pasauli un sevi – nosaka cilvēka dzīves pamatpozīcijas, viņa pārliecību, ideālus, mērķus un vērtību orientāciju.

Interese izpaužas personības apzinātā tendencē virzīt uzmanību,

domas un darbību uz emocionāli pievilcīgu priekšmetu. Intereses attīstība parasti notiek divos etapos. Sākotnējam etapam raksturīga situatīvās intereses rašanās, bet otrajā etapā interesi uztur cilvēka spēju uz noteiktu darbības veidu stimulēšana, labvēlīga attieksme vai atzinība. Tāpēc **noturīgas intereses pamatā vienmēr ir pozitīvs emocionāls stāvoklis, ko veido cilvēkam nozīmīgu vajadzību apmierināšanas process, panākumi cilvēka darbībā.** Vēl jo nozīmīgāks tas ir pusaudža attīstībā esošajai personībai; ja viņa darbībai nav panākumu, tad negatīvo emociju pārdzīvošana bremzēs noturīgas intereses rašanos par to (Vorobjovs 2002, 199).

Centieni savukārt ir cilvēka emocionāls pārdzīvojums, kas izpaužas tieksmē uz viņam nozīmīgu objektu. Centienu objekts var būt reāli priekšmeti un situācijas vai subjektīvi objekti – vēlēšanās, sapņi, sapņojumi. Centienu pamatā ir objekta nozīmīgums konkrētajai personībai. Turklāt centienu objektam parasti ir subjektīvs tēls, jo tas veidojas uz atmiņas iztēles un priekšstatu pamata.

Uz uzvedības motīviem, kurus cilvēks var neapzināties, attiecinā *tieksmes un nostādnes*. Tieksme – psihisks stāvoklis, kas izpaužas kā cilvēka neapzināta vai nepietiekami apzināta vajadzība. Parasti tieksme nav ilgstošs stāvoklis, jo neapzināta vajadzība var vai nu izzust, vai arī cilvēks to sāk apzināties, un tad šis stāvoklis pāriet konkrētā formā: vēlēšanās, sapnis, centieni utt. Nostādne izpaužas kā cilvēka neapzināta gatavība izpildīt darbību noteiktā veidā. Latviešu zinātnieks un metodiķis Jānis Rudzītis jau 20. gadsimta 80. gadu vidū izsaka pamatotas bažas par mācību procesā valdošo racionālā elementa dominanti un zemo emocionālās izglītības līmeni, secinot, ka izveidots ļoti gudrs, loģisks mācību process, kas bieži neizraisa pozitīvas emocijas, daudziem rada garlaicību, bailes un citus nevēlamus pārdzīvojumus, kas saistāms ar motivācijas zemo līmeni, traucē mācīties ar pilnu atdevi (Rudzītis 1987, 9). Šodien minētā problēma ir apzināta, par to samērā daudz tiek runāts, domāts, izstrādājot jaunus mācību priekšmetu standartus un programmas, mācību līdzekļus. Tomēr vairāk teorētiskā līmenī, jo pedagoģiskajā praksē šī problēma joprojām pastāv un kļūst arvien izteiktāka un komplicētāka. Skolēni tiek pārpildīti intelektuāli, bet bieži vien iztukšoti emocionāli, kam sekas ir vai nu nocietināšanās sevī, vai emocionāls trulums. Par radošo rakstu darbu nozīmi skolēnu psihiskās darbības aktivizēšanā, intereses radīšanā par mācību procesu kopumā, radošās domāšanas, emociju un iztēles aktivizēšanu savā pedagoģiski

metodiskajā darbībā iestājies un savos pētījumos būtiskas un mūsdienīgas atziņas paudis metodīķis Rihards Kārklis (1923–1991; Kārklis, 1976).

Šie aspekti ir tie, ko principā zina un patur prātā skolotājs, kad viņš mācību procesā, vadoties pēc mācību standartos izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem aktivizēt skolēnu intelektuāli radošo darbību, izmanto pēdējā laikā tik populārās kritiskās domāšanas stratēģijas. Tas nozīmē, ka vairāk tiek domāts par loģiskās domāšanas stimulēšanu, taču joprojām nepietiekami par domu un emociju spontānu atklāsmi un izpausmi gan mutvārdos, gan rakstveidā. Maz tiek domāts par radošās darbības psiholoģiskajiem aspektiem, kas ļautu atbrīvoties un izpausties skolēnu zemapziņas enerģijai. Te vietā atgādināt pēdējā laikā arī Latvijas izglītības sistēmas un pedagoģiskās domas telpā aktualizēto amerikāņu psihologa Hovarda Gārdnera (*Howard Gardner*; 1943) daudzveidīgo intelektu teoriju, izceļot septiņus intelekta veidus – ķermeniski kinestētisko, interpersonālo jeb sociālo, intrapersonālo jeb personības, vizuāli telpisko, muzikālo, loģiski matemātisko, lingvistiski verbālo. Pārzinot saviem skolēniem piemītošos un dominējošos intelekta veidus, skolotājs var izvairīties no stereotipiskas pieejas radošās rakstīšanas metodikā, uzskatot, ka vienīgie, kas veiksmīgi tiks galā ar rakstīšanas uzdevumiem, ir lingvistiski verbālā intelekta pārstāvji, novārtā atstājot sešus pārējos. Šī teorija ir labs pamats daudzveidīgas pieredzes analizēšanai un plānošanai visa veida mācību situācijās, veidojoties atziņai, ka izglītībai ir jāsniedz pamatizpratne par dažādajām pasaulēm – fizisko pasauli, bioloģisko pasauli, sabiedrības pasauli, cilvēku pasauli un savu iekšējo pasauli. Līdz ar to var secināt, ka radoša lasīšana un radoša rakstīšana ir jāuztver kā līdzekļi, nevis mērķi. Tas tikai pamato to nozīmīgumu, nesaistoties šauri tikai ar dzimtās valodas un literatūras apguves iespējām.

Iedvesma un tās stimulēšanas nosacījumi

Tātad viens no būtiskākajiem problēmjaudājumiem – kā ierosināt skolēnus radoši izpausties rakstu valodā, kā sajust un prast atraisīt sevi iedvesmu, nevis atrunāties, ka iedvesmu nevar iegūt mākslīgi un piespiedu kārtā, ka tam vienmēr vajadzīgs vairāk laika, nekā ir īstenībā utt. Svarīgi noskaidrot, kādi apstākļi ir nepieciešami, lai palīdzētu uztvert un saglabāt vajadzīgo informāciju, – emocionāli, sociāli, kultūras un vides. Visi minētie apstākļi ietekmē mācīšanos kopumā un jo īpaši radošās

darbības aktivitātes. Daudz psihologu un pedagogu īpaši runā par fiziskās vides radītā „radošā klimata” nepieciešamību radošās domāšanas, radošās darbības stimulēšanā un nodrošināšanā. Viss ir svarīgs: skaņa, gaisma, temperatūra, sēdvietā un poza. Ļoti svarīgi apzināties **intuīcijas lomu** radošās darbības struktūrās un tās izpausmēs. Literatūras un citu mākslas priekšmetu apgūvē, jebkurā radošā procesā intuīcijas moments bieži vien spēlē izšķirošo lomu līdzradīšanas, līdzpārdzīvojumā radīšanas, tēlainās uztveres, fantāzijas stimulēšanas un attīstīšanas virzienā.

Intuīcijas pieminēšana, raksturojot pedagogiju, ir vietā, jo humānās pedagogijas kompetencē ir Veseluma filozofija, no kā izriet intuīcijas holistiskais raksturs. Apliecinājumu tam iespējams gūt Edgara Imanta Siliņa (1927) visnotaļ apjomīgajā populārzinātniskajā pētījumā „Lielo patiesību meklējumi”. Grāmatas uzmanības centrā ir apvērsums domāšanā un pasaules uztverē, domāšanas paradigmas maiņa, kas notikusi 20. gadsimtā un joprojām notiek 21. gadsimta sākumā un kuru lielākā daļa ļaužu, tajā skaitā skolotāju, tomēr neliekas manot, jo šī paradigmatisko pārmaiņu izpratne prasa krietnu piepūli un jaunu pieeju meklējumus, lai strādātu ar jauno paaudzi, ko bieži šodien dēvē par indigo paaudzi, kura ir atšķirīga, bieži uz lietām un notikumiem sev apkārt raugās daudz citādāk nekā viņu skolotāji un vecāki. Bet svarīgākais, ka tas prasa spēju atsāties no taisnvirziena domāšanas, uztveres inertuma un daudzām vispārpieņemtām un it kā pašsaprotamām patiesībām. Te tiek aizstāvēts citādīgums un atšķirīgums, jo, kā redzams, ar loģisku spriedumu palīdzību bieži var nonākt strupceļā, tātad visikdienišķākās lietas vērts uzlūkot no cita skatpunkta. Tā veikti daudzi no grāmatā aprakstītajiem atklājumiem gan eksakto, gan humanitāro zinātņu problēmu izpētē. Galvenais aktuālais secinājums te varētu būt – ir svētīgi iziet no kādas spriedumu sistēmas, lai cik tā neliktos pārliecinoša, paraudzīties uz to no malas un saprast, cik tā īstenībā ir nepilnīga. Un tad – nevis sagraut to, bet pretstatīt tai citu „lielo patiesību”. Intuīcijas loma jauna skatpunkta izveidē ir nenovērtējama. Intuīcija ir holistiska, kad viss tiek uztverts daudzdimensionāli un vienlaikus (Siliņš 1999, 357). Vārds *intuīcija* ir atvasināts no latīņu *intueri*, kas nozīmē ‘aplūkot, uzskatīt’. Viduslaiku *intuitio* apzīmē šī vārda mūsdienīgo skaidrojumu – ‘iedvesma, nojausma’. Ar šo vārdu domāta tieša iekšēja uztvere vai iedvesmas aina, kas radošās rakstīšanas inspirācijās ir tik būtiska.

Starptautiskās zinātņu akadēmijas loceklis profesors Kurts Teperveins (*Kurt Tepperwein*; 1932), intuīcijas pētnieks, raksta: „[...] intuīcija ir sensibilitāte, iejušanās spējas, nojauta, neapzināta uztvere, radošas idejas, kreativitāte.” (Teperveins 1999, 17) Viņš to uztver kā cilvēka dabiskas spējas, kuru var raksturot kā garīgu izpausmi, radošu, kreatīvu enerģiju, kā nojautu, kā atklājumu un lēmumu pieņemšanas galveno elementu, padomdevēju ikdienas dzīvē. Intuitīvā uztvere enerģētiski un holistiski noved pie visaptverošas un neierobežotas nepastarpinātas atklāsmes. Pāri visām robežām un līmeņiem tā var novest pie universāla risinājuma – apskaidribas galvenās pazīmes.

Pēdējā laikā zinātnē ir gūti pārliecinoši pierādījumi par kolektīvās apziņas lauka eksistenci, kurā mēs visi esam iekļauti neatkarīgi no vecuma, profesijas, dzimuma utt. Tā vieno cilvēkus cauri gadsimtiem un ir saistāma ar cilvēces universāliem domāšanas veidiem – tā ir kopēja garīgā bāze, milzīgs zināšanu un pieredzes potenciāls. Intuitīvās spējas ir attiecināmas uz tiešajām mūsu apziņas saitēm ar šo kolektīvo apziņas lauku.

Līdzīgi intuīciju raksturo šveiciešu psihiatrs, analītiskās psiholoģijas pamatlicējs Karls Gustavs Jungs (*Carl Gustav Jung*; 1875–1961), uzsvērdams, ka cilvēks ar kreisās smadzeņu puslodes dominanti var nesaprast intuitīvo cilvēku, kam dominējošā ir labā. Kā K. G. Jungs raksta, šis tips varētu par intuitīvo teikt tā: „Realitāte viņam neeksistē, viņš nododas neauglīgiem sapņiem.” (Jungs 1996, 84) Varbūt ar to arī izskaidrojama cilvēku vairākuma nespēja apjaust Dievu pasaulē un sevī, apjaust, uztvert lietas veselumā. Iespējams, šī iemesla dēļ arī Rietumi nesaprot Austrumus un otrādi. K. G. Jungs apstiprina, ka intuīcija izzina tēlu, kas rodas *a priori* – it kā ne no kurienes. Viņš šo „ne no kurieni” saprot kā pārmantotu bezapziņas gara pamatu, kā arhetipu, kura slēptā būtība nav pieejama pieredzei, jo pārstāv neskaitāmu paaudžu pieredzi, kas uzkrāta, miljoniem reižu atkārtojoties, uzsverot, ka intuitīvās zināšanas atrodas tepat blakus, paša cilvēka senču pieredzē.

Tātad mēs nonākam pie secinājuma, ka svarīgāka par sapratni un izskaidrošanas nepieciešamību kļūst intuitīvi sajūtamam sakaru uztvere starp parādībām, kādām norisēm un jau zināmiem faktiem, respektīvi, spēja uztvert otro jeb neredzamo plānu starpvārdu telpā. Un te rodas nepieciešamība intuitīvi sajusto ietērt vārdos, piedzīvot savu šābrīža esamību valodā, kas ir jebkura daiļrades jeb radošā procesa psiholoģijas

pamatu pamats. Te sākas darbība, kas pārsniedz prāta rutīnas robežas un ietiecas, un ļauj saprasties „aizprāta pakāpē”.

Tādējādi ierosas fāzē skolotājam ļoti svarīgi noskaidrot ne tikai savu skolēnu intereses un vajadzības, mākslinieciskās spējas un talantus, zināšanu līmeni, bet arī uztveres tipu raksturīgās iezīmes, psiholoģisko faktoru ietekmi uz skolēnu darbību, piemēram, emocionālā stāvokļa, pārdzīvojumu („+” un „-”) ietekmi uz darbības un paveiktā kvalitāti un rezultativitāti (saistība ar skolēna emocionalitātes pakāpi un esošo pašvērtējumu) utt.

Būtiski zināt, cik klasē ir skolēnu, kuri pasauli tver vairāk vizuāli, cik audiāli un kuri ir tie, kas visam pieiet praktiski kinestētiski vai taktili, izmantojot redzi, dzirdi, kustības vai pieskārienus, kuriem svarīgi būt nemitīgā kustībā un aktīvā darbībā utt. Kā atzīst daudzi pedagogi un psihologi, vislielākās grūtības ir ar taktilajiem un kinestētiskajiem skolēniem, īpaši pamatskolas vecumposmā (5.–9. klasē), jo viņi ir ļoti radoši, bet ar sarežģītu un tradicionālās skolas apstākļiem nepiemērotu uztveres mehānismu, tādēļ viņu ierosināšanai un uztveres stimulēšanai jāpieliek vislielākās pūles. Pie tam, kā liecina prakse, tādu skolēnu ir arvien vairāk, kā arī skolēni, kuriem vienlīdz izteikti ir visi minēto uztveres tipu iezīmes, kas prasa no pedagoga ļoti plašu metodisko paņēmieni izmantojumu, to dažādošanu un variēšanu.

Informācijas un ierosas uztverē būtiski zināt, kura smadzeņu puslode – labā vai kreisā, analītiskā vai globālā – ir dominējošā (katram, kā zināms, ir viena dominējošā stiprā puse un arī sekundārā). Skolēniem, kuriem aktīvāka **kreisās puslodes** darbība, raksturīga **verbālā, analītiskā, simboliskā domāšana**, viņi uzņem informāciju loģiski, viegli to absorbē, ja tā tiek pasniegta loģiskā lineārā secībā. Cilvēki ar dominējošu **labo puslodi**, kuriem **izteikta konkrētā, globālā, telpiskā domāšana**, dod priekšroku kopējam attēlam – prezentācijām, kas ietver vizualizāciju, iztēli, mūziku, mākslu un intuīciju. Savienojot abu pusložu stiprās puses un iedarbinot šos daudzveidīgo spēju centrus, skolēniem būs iespējams daudz efektīvāk uzņemt un apstrādāt informāciju.

Pie tam, kā skolēni atceras informāciju, – tas var būt pilnīgi atšķirīgi no tā, kā viņi to uzņem un saglabā. Ņujorkas Seintdžona universitātes profesoru Kena un Ritas Dannu (*Ken Dunn, Rita Dunn*) pētījumā tika atklāts, ka tikai 30% skolēnu atceras līdz 75% no stundā dzirdētā, 40% atceras trīs ceturtdaļas no izlasītā un redzētā. Pie tam ir divu veidu vizuāļi – vieni

apstrādā informāciju vārdu formā, bet otri vislabāk uztver diagrammas un attēlus. 15% skolēnu vislabāk apgūst jauno vielu taktīli, respektīvi, viņiem vajag darboties ar materiāliem, rakstīt, zīmēt un būt iesaistītiem, gūstot konkrētu pieredzi. Vēl 15% ir kinestētiķi, kuri vislabāk iemācās, fiziski darbojoties – piedaloties reālās situācijās, visvairāk tajās, ar ko saskaras ikdienā (Draidens, Vosa 2008).

Teātra elementu izmantošana, lomu spēles, visdažādāko kustību, vietas un stāvokļu maiņas ir produktīvs kinētiskā mācīšanās stila paņēmiens, ko var veiksmīgi izmantot arī radošās rakstīšanas stimulēšanai un ierosai. Kinestētiskie skolēni, kas pasauli tver kustībā, kā aktīvu procesu, kurā ir iesaistīti, labprāt rakstīs netradicionālās vietās un situācijās, piemēram, zēni var uzrāpties kokā un rakstīt par kaut ko no šāda redzesleņķa vai, piemēram, vispirms rakstīt brīvi gaisā vai ūdenī un tikai pēc tam uz papīra, smiltīs utt. Domāju, ka te skolotājam ir ļoti plašas iespējas, lai šādus skolēnus rosinātu un motivētu, padarītu rakstīšanas procesu saistošu un interesantu.

Protams, tikpat aktuāls ir jautājums par skolēnu atšķirīgo temperamentu un psiholoģisko tipu pārzināšanu. K. G. Jungs, kā zināms, 1921. gadā aprakstīja dažādus cilvēku uztveres veidus. Viņš tos klasificēja četros tipos: jutekliskie, domājošie, jūtīgie un intuitīvie. K. G. Jungs bija viens no pirmajiem, kurš runāja par introvertām un ekstravertām personībām. Savukārt jaunzēlandiešu teoloģijas profesors Loids Gīrings (*Loyd Geering*; 1918), balstoties uz K. G. Junga pētījumiem, grāmatā „Mūsdienu pasaulē” (1988) meklē mūsdienās tik svarīgo tiltu pār aizu starp reliģiju un zinātni. L. Gīrings atzīst, ka psiholoģisko tipu apzināšanās ir būtisks pirmais solis, ja vēlamies novērtēt K. G. Junga individualizācijas koncepciju, procesu, kas mūs katru dara unikālu un par veselu personību, par ko mums ir potenciāls kļūt. (Draidens, Vosa 2008)

Balstoties uz iepriekš izvirzītajiem un vērā ņemamiem nosacījumiem, kas ir būtiski radošās rakstīšanas stimulēšanas un ierosināšanas impulsi, skolotājam stratēģiski jāplāno un jāpiedāvā paņēmieni sistēma, kas skolēnus atraisītu un aktivizētu radošai rakstīšanai. Svarīgi, lai skolēns būtu nepārtrauktā un aktīvā rakstīšanas/radīšanas procesā. Te ļoti noderīgas varētu būt šobrīd jau visā pasaulē zināmās un akceptētās itāliešu ārstes Marijas Montesori (*Maria Montessori*; 1870–1952) pedagoģiskās idejas par sensorās kultūras attīstību, attīstot bērnu maņu orgānus, piemēram,

dzirdes u. c.; ieklausīšanās klusās skaņās, klusumā, klusuma sadzirdēšana var būt labs pamats skolēnu radošajām izpausmēm rakstu darbos – sadzirdēt klusumu, saredzēt tumsā, sataustīt neredzamo utt. Montesori pedagoģija veiksmīgi realizē mācību programmu bērniem ar īpašām izglītības vajadzībām, taču šīs metodikas piedāvātās iespējas ļoti labi izmantojamas ikviena skolasbērna radošā potenciāla un jaunrades stimulēšanai. M. Montesori, kā zināms, iesaka izmantot vispusīgu bērnu audzināšanu, lietojot trīs bērna dabiskās nepieciešamības – fizisko, jūtu un valodas prasmju attīstīšanu, kas balstīta bērna brīvā rīcībā un pašiniciatīvā. Kā vienu no svarīgākajiem faktoriem viņa akcentē attīstošas, radošas vides izveidošanas nozīmi ne tikai bērnu vispārīgajā attīstībā, bet galvenokārt bērnu kreativitātes potences aktivizēšanā (Prudņikova 2004, 34).

Noskaņas radīšanas lomu radošajā rakstīšanā, šķiet, akceptē visi procesā iesaistītie, tikai ne vienmēr iegulda pietiekami daudz laika un resursu tās radīšanai. Domraksts un jebkurš radošs rakstu darbs prasa ļoti lielu garīgu patstāvību un domas koncentrāciju, tāpēc iepriekšējai noskaņai te parasti lielāka nozīme nekā jebkur citur. **Ierosinājums un noskaņa ir divi svarīgi faktori**, īpaši pamatskolā, tieši tāpat kā skolotāja un klases garīgais kontakts (kopīgā domāšanas atmosfēra, emocionālā drošība un komforts), paša skolotāja izdoma un mākslinieciskās spējas. Uz brīdi skolotājam it kā jāaizmirstas un jāklūst par mākslinieku, kas uzbur domātai noskaņai vajadzīgo ainavu vai motīvu. Katram gadījumam ir savi īpaši apstākļi, un skolotājam tie jāredz un jāizprot (dzeja, dziesma, attēli, istie vārdi istajā brīdī utt., patiesībā jebkas). Rakstnieks un pedagogs Ernests Aistars (1899–1998) īpaši uzsver pozitīva mācību emocionālā fona principa ievērošanas svarīgumu, iesakot domrakstu rakstīt tad, kad ir radīta īpaša noskaņa, ko var panākt skolotājs, kurš dzīvo savu skolēnu pasaulē, **skolotājs rakstnieks**, kas uzbur vajadzīgo ainavu vai motīvu ar dzejoļa palīdzību vai dziesmu. Un tas nu ir pats grūtākais – pašam skolotājam apzināties sevi kā radošās rakstīšanas procesa svarīgu vienotājelementu, apzinoties ar vislielāko atbildību, ka domrakstu nevar vienkārši iemācīt kā kādas noteiktas tēmas izklāstu (Aistars 1936, 448).

Vērtēšanas problēmaspekti un metodiskās iespējas

Vērtēšana ir otrs ļoti būtisks un akcentējams **problēmjaucējums** radošās rakstīšanas kontekstā. **Radošā rakstīšana**, sākot no domraksta un beidzot ar dzejoli vai miniatūru, jāuztver **kā process**, ko veido radošu vingrinājumu un jaunrades darbu virkne, nevis tikai kā galarezultāts, darba forma, kas obligāti vērtējama ar atzīmi.

Diemžēl mūsu skolu praksē joprojām darbojas uz sasniegumiem vērstā mācību process un bieži vienīgais motivējošais mācību stimulants ir novērtējums atzīmes izteiksmē. Skolēnu jaunrades kā mākslinieciskas izpausmes vērtēšana un novērtēšana ir viena no lielākajām problēmām mācību procesa vērtēšanas kopainā. Jāatgādina, ka skolēna domāšana un darbība ir lielā mērā atkarīga no viņa pašvērtējuma. Savukārt pašvērtējums balstās arī uz citu vērtējumu. Skolotājam būtiski izvērtēt savā pedagoģiski metodiskajā darbībā esošos motivējošā rakstura paņēmienus – uzmundrinājumus, iedrošinājumus, uzslavas u. c. –, neaizmirstot par katra skolēna individualitāti un līdz ar to arī atšķirīgajām pieejām darbības motivēšanai un arī vērtēšanai. Ne mazāk svarīgs motivējošs faktors ir savlaicīga skolēnu darbības un rezultātu analīze un izvērtējums, pedagoģiskā un cilvēciskā takts, kas īpaši akcentējami un atgādināmi jaunrades sakarā. Skolotāja profesionālas tolerances, iejūtas un izpratnes smalkuma nekad nevar būt par daudz, ja runa ir par skolēna ļoti bieži paša neapjaustajām dvēseles atklāsmēm radošās rakstīšanas procesā, tātad ļoti augsto uzticēšanās pakāpi, kas skolotājam ir jārespektē un jāattaisno ar savu pedagoģisko darbību. Un tie nekad nevar darboties pēc kādām iepriekš paredzamām shēmām. Svarīga kļūst skolotāja profesionālā un tīri cilvēciskā intuīcija. Diemžēl nevar un nedrīkst vienmēr vadīties pēc precīzi izstrādātās vērtēšanas sistēmas, kas balstīta racionāli formulētu kritēriju veidā. Svarīgāki ir citi kritēriji, kas raksturo konkrētos ieguvumus, ko ne vienmēr iespējams iekļaut bezkaislīgajā desmit ballu vērtējuma sistēmā. Raugoties domrakstu un radošās rakstīšanas metodikas vēsturiskajā attīstības kontekstā, par šo problēmu domājuši un viedokļus izteikuši virkne 20. gadsimta pirmās puses metodiķu. Rakstnieks un pedagogs Kārlis Dziļleja (1891–1963), balstoties vācu pedagoga un zinātnieka Hugo Gaudiga (*Hugo Gaudig*; 1860–1923) teorētiskajās nostādnēs par brīvo domrakstu un skolēna „pašdarbības” (jaunrades) darbu vērtēšanu, izvirza domu, ka tos nevajag labot un vērtēt

ar atzīmi, ka ielikta atzīme skolēniem neko daudz neizsaka un tā bērnu nerosina jaunam darbam. Viņaprāt, labāk būtu divās rindās atklāt šī darba pozitīvās un negatīvās iezīmes. Līdzīgu viedokli izsaka virkne citu redzamu pedagogu un metodiķu, kā Aleksandrs Dauge (1868–1937), Kārlis Dēķens (1866–1942) u. c. Ir arī pretēji viedokļi, piemēram, rakstnieks un pedagogs Augusts Baltpurviņš (1871–1930) iebilst, uzsverot atzīmes kā būtiskas motivācijas nozīmi. Visatbilstošāko sintēzes ceļu piedāvā rakstnieks un pedagogs Bebru Juris (1859–1951), jo, pēc viņa domām, atzīme apmierina ziņkāri, kam personīgs, aktuāls raksturs, taču ideālākais un pilnīgākais vērtēšanas veids būtu katra atsevišķa darba vispusīgs vārdisks raksturojums, tajā pašā laikā brīdinot no šabloniskuma saturiskajā vērtējumā (Kaļķe 2001, 13).

Tātad skolotājam jāatceras aprakstošā vērtējuma potence un lielā nozīme, kurā slēpjas vārda pozitīvais spēks, gan izsakot uzslavu par veiksmēm radošos meklējumos un atradumos, gan saudzīgi izsakot kritiku par mazāk veiksmīgiem darbiem. Īpaši tas sakāms par skolotāju rakstītājam „vēstulītēm” domrakstu un citu radošo rakstu darbu noslēgumā, kas šad un tad īpašas labvēlīgas komunikācijas un savstarpējas uzticēšanās gadījumos var pāraugt plašākā sarakstē starp skolēnu un skolotāju, kas līdzvērtīga autora un lasītāja savstarpējai komunikācijai, kur teksts iegūst starpnieka lomu. Līdz ar to tiek aktualizēta jaunradītā teksta loma savstarpējā komunikācijā, kas nenotiek tikai intelektuālajā līmenī, bet iespējams runāt par dvēseļu komunikāciju un nepārtrauktu radošās rakstīšanas radišanas procesu. Šādā sarakstē tiek stimulētas jaunā autora radošās rakstīšanas prasmes, jūtot iedrošinājumu un skolotāja padziļinātu interesi par viņa radīto. Tādējādi tiek iezīmēts radošās darbības procesa pilns cikls, kas saistāms kā ar radišanu, tā ar recepciju. Skolotājam vērtēšanas fāzē jāizrāda tikpat liela radošuma un kreativitātes spēja kā radošās darbības/radošās rakstīšanas ierosas fāzē un kādu skolēns uzrāda jaunrades procesā. Respektīvi, svarīgi veidot savu patstāvīgu radošā procesa un galarezultāta izvērtēšanas un novērtēšanas sistēmu. Par šīs problēmas aktualitāti un iespējamiem metodiskiem risinājumiem dzimtās valodas un literatūras skolotāji diskutē ik pa laikam, un, kā liecina prakse, tikai katra iniciatīva un ieinteresētība šo problēmu risinājumā ļauj nokļūt pie pozitīviem risinājumiem un rezultātiem. Interesantas un vērā ņemamas pārdomas un secinājumi rodami vienā no retajām periodikā (Karogs

2002, 8) publicētajām diskusijām par literatūras mācīšanu, kur savus viedokļus par minētajiem jautājumiem pauduši gan pieredzes bagāti metodiķi, mācību programmu un mācību līdzekļu autori, literatūras skolotāji, gan arī radošās jomas pārstāvji – rakstnieki. Te gūstamas vērtīgas ierosas gan radošās rakstīšanas motivācijas, gan vērtēšanas aspektu pilnveidei. Minētajā diskusijā par literatūras apguves problēmām radošās darbības, tai skaitā domrakstu un jaunrades, problemātikai veltīta īpaša uzmanība, akcentēti arī radošo rakstu darbu vērtēšanas problēmaspekti. Diskusijā izkristalizējas atziņa, ka skolotājs nedrīkst aizmirst, ka dzimtās valodas un literatūras stundās netiek gatavoti topošie rakstnieki, dzejnieki, mākslinieki, tāpēc skolēnus nedrīkst pieradināt pie domas, ka viss, ko viņi ir uzrakstījuši, jau ir mākslas darbi un tiek vērtēti ar visaugstākajām atzīmēm, bet gan rakstīšana kā radoša pašizpaušme ir ieguldījums viņu personības izaugsmē. Otra ļoti būtiska atziņa: radošās rakstīšanas process ir ļoti cieši saistīts ar lasīšanas procesu. Precīzi un emocionāli dziļi uzjautājumu, kāpēc skolēnam jaunrade radošās rakstīšanas veidā ir tik nepieciešama, sniedz bērnu un pusaudžu grāmatu autors, rakstnieks Māris Rungulis (1950): „[...] jaunradi nevar novērtēt par zemu [...] Jaunrade ir bufera zona, kas pasargā no apkārtējās pasaules, kura daudzos gadījumos ir viņam (skolēnam) draudīga. [...] tas ir viens no humānākajiem veidiem, kā pasauli iepazīt un arī turēt atstatumā no sevis.” (Karogs 2002, 152)

Secinājums iepriekš teiktajam: arī mūsdienu izglītības sistēmas kontekstā ļoti strikti jārunā par novārtā atstātajām skolēna iekšējās pasaules, dvēseles dzīves norisēm, par zemapziņas aktivizēšanu utt., lai skolēns – aktīvā attīstības procesā esoša personība – vēlētos un arī spētu komunicēt vispirmām kārtām ar savu dvēseli, rodot jaunus, vēl neatklātus emocionālos resursus, tikai pēc tam ar apkārtējo pasauli un līdzilvēkiem.

Mācību procesa centrā ir **skolēns kā vērtība** ar viņa individuālajām īpašībām, vajadzībām un interesēm. Skolotāja domāšana virzīta uz skolēna mācību motivāciju, interesēm, viņa spējām un iespējām, mācīšanās stilu, uz vispusīgas un harmoniskas attīstības veicināšanu, kur priekšmeta saturs un izmantotā metodoloģija ir šīs attīstības veicināšanas līdzeklis.

Tātad svarīgi veidot uz skolēna darbību orientētu mācību procesu, pedagoga domāšanai un darbībai pamatojoties uz izpratni par skolēna darbību kā viņa personības attīstības pamatu. Tas nozīmē akceptēt un realizēt mūsdienu mācību procesa aktualitātes, proti, nodrošināt skolēna

mācīšanos, balstoties uz praktisko darbību un paša uzkrāto personisko pieredzi, izmantojot induktīvo pieeju, kas ir ceļš no patstāvīgas uzdevumu, vingrinājumu izpildes uz teorētisko jautājumu izpratnes veidošanos. Kā zināms, mācību procesā kooperatīvās sadarbības formas ir pietiekami efektīvas arī savstarpējās vērtēšanas fāzē, tāpēc ļoti labs metodisks paņēmieni radošo rakstu darbu analīzes, izvērtēšanas un uzlabošanas fāzē ir „rakstīšana pāri”, kur viens ir rakstnieks un otrs – redaktors. Šajā gadījumā redaktora uzdevums nav tikai ieraudzīt un izlabot ortogrāfijas un interpunkcijas kļūdas, kā tas ir ierasts, bet gan vairāk pievērsties iespējamiem satura uzlabojumiem, kompozīcijas un stila jautājumiem. Svarīgi pateikt draugam/rakstniekam vismaz dažas veiksmes un tad piedāvāt savus variantus, kā tekstu būtu iespējams uzlabot un pilnveidot.

Aktīva darbība ir viena no attīstības veicināšanas un mācīšanās atslēgām, mācīšanās, „mēģinot un kļūdoties”, respektīvi, nebaidoties kļūdoties, jo skolotājs, kurš, piemēram, kādā no radošās rakstīšanas stundām saka: raksti un nedomā par pareizrakstību un pieturzīmju lietojumu, atzīmes ierastajā izteiksmē nebūs, pakāpeniski attīsta skolēnos vajadzību un vēlmi mācīties no savām paša kļūdām, tās izlabot, izprast un turpmāk mēģināt nepieļaut, un tas jau saistīts ar zemapziņas līmenī pieņemtām pamatpatiesībām, kas notiek neapzināti, darbojoties psihes automātismam. Tātad notiek mācīšanās „no savām kļūdām”. Ir ļoti svarīgi, lai skolēns sāktu vienkārši darīt. 1. attēlā redzamajā shēmā fiksēta to mācību darbības elementu sistēma, kas veido efektīvas mācīšanās modeli.



1. attēls. Mācību darbības elementu sistēma

Bieži vien skolotājs, precīzi un burtiski vadoties pēc mācību procesu reglamentējošajiem dokumentiem (Valsts izglītības standarta, mācību programmām, kas joprojām ir pārblīvētas ar faktoloģisku informāciju un ne vienmēr atbilst skolēnu vecumposmu interesēm, spējām un vajadzībām), neatklājas kā radošā procesa veidotājs un arī pilntiesīgs tā dalībnieks. Ja skolotājs pats neatklājas kā mākslinieks, tad arī skolēnā nespēj ierosināt un atrast snaudošās radošās spējas un mākslinieciskos talantus.

Ja skolotājs vēlas, lai skolēnu darbi būtu radoši, arī pašam skolotājam savā darbā jābūt radošam. Te neder priekšraksti un shēmas, noteikumi un algoritmi, bet gan mērķtiecīgs emocionāls atbalsts un līdzdarbība no skolotāja puses, kas balstīta iedrošinošā un emocionāli balstošā savstarpējā komunikācijā, lai attīstītu un nenomāktu skolēnā eksperimentētāja patību, ko raksturo atvērtība jaunai pieredzei, zinātkāre, intuīcija, netradicionālas pieejas meklējumi, neatkarība domāšanā un darbībā, nebaidīšanās kļūdoties, riskēšanas vēlme, jaunu metožu meklēšana, spēles prieks, spēja ieraudzīt neparasto, atvērtība pārsteigumiem, aktīva iztēle, dalīšanās ar citiem savās fantāzijās u. c. Kā uzsver vācu pedagogs un zinātnieks Roberts Fišers (*Robert Fischer*; 1943), lai skolēns varētu radoši darboties, nepieciešams nodrošināt

1. **Psihisko (psiholoģisko) drošību** – apkārtējie (skolotāji, klasesbiedri, vecāki u. c.) tic skolēna spējām, atzīst par vērtīgu, necenšas viņu vērtēt, bet veicina tā pašvērtējumu; saprot, pieņem viņu tādu, kāds viņš ir; svarīgs ir viss, kas tiek teikts, ikviens komentārs, frāze, pat šķietami pati nevainīgākā;
2. **Psihisko brīvību** – skolēnam tiek nodrošināta izpausmes brīvība, protams, respektējot arī sabiedrības vajadzības un nenomācot pārējo brīvību (Fišers 2005, 135).

Roberts Fišers pētījumā „Mācīsim bērniem domāt” (1990, latviski 2005) detalizēti analizē visus radošās domāšanas procesu ietekmējošos faktoros, problēmas un to risinājuma iespējas, lai skolotājs, ņemot vērā šos aspektus, palīdzētu pilnveidot un attīstīt radošās spējas. Ar atbildību var teikt, ka skolēnu radošie darbi ir skolotāja profesionālās kompetences un radošā darba atspulgs, liecinājums un novērtējums.

Radošās rakstīšanas metodiskie aspekti

Runājot par radošās rakstīšanas iespējām, darba formām un veidiem mūsdienu skolu praksē dzimtās valodas un literatūras mācībās, kā pirmais joprojām akcentējams domraksts ar visām tā tradicionālajām saturiskajām un formāli tipoloģiskajām iespējām, kā arī visdažādākajām variācijām. Kā zināms, pirmās teorētiskās zināšanas un prasmes domraksta veidošanā skolēni iegūst jau sākumskolas (1.–4. klase) periodā, ko pakāpeniski pilnveido pamatskolas sākumposmā (5.–6. klasē) un nopietnāk pievēršas pamatskolas 7.–8. klasē, vidusskolas periodā jau spējot domrakstu

formā izpausties kā radoši un patstāvīgi domājoši, spriestspējīgi rakstītāji, ideālajā variantā ar jau izkoptu un individuālu stilu. Domrakstu mācības sākumposmā pamatskolā svarīgi skolēniem sniegt vajadzīgās teorētiskās zināšanas par galvenajiem domraksta pamatelementiem – domraksta priekšmetu, tēmu un tematu, virsrakstu, ideju, vielu, plānojuma iespējām, valodiskajiem aspektiem, kas saistās ar literārās valodas ortogrāfijas, interpunkcijas un stilistikas likumību ievērošanu. Aktuāls ir tekstveides jautājums saistībā ar domrakstu kompozicionālajiem veidošanas (plānveidīgums, loģiskums, mērķtiecība utt.) principiem; domrakstu tipoloģisko grupējumu pēc satura (brīvie, nosacīti brīvie un domraksti par literatūru) un formas (vēstījums, apraksts, pārspriedums) ar visām to variatīvajām iespējām. Tātad radošās rakstīšanas kontekstā sākotnēji būtiski mērķtiecīgi ievirzīt skolēnus noteiktā rakstīšanas shēmā, dodot paraugus, akceptējot un pieļaujot arī reproducējošā elementa klātbūtni. Taču vienlaikus skolēnus jāvirza impulsīvai radošai mākslinieciskai izpaušmei, kas ļauj atklāties viņiem kā interesantu un oriģinālu domu, viedokļu, emociju un izjūtu izteicējiem savos rakstu darbos. Šādu līmeni var panākt, nemitīgi vingrinoties un izmantojot katru iespēju, lai rakstu valodā radoši izpaustos. Par tradicionālā domraksta un saturiski un formāli brīvāku rakstu darbu attiecībām būtiskus secinājumus un viedokļus, kas aktuāli arī mūsdienās, pauduši virkne latviešu pētnieku 20. gadsimta 30. gados. Joprojām aktuāls ir jautājums: kāds tad īsti ir domraksta mērķis? Arī te pedagogiem ir atšķirīgi viedokļi – pareizrakstības vispusīga nostiprināšana, lietišķi skaidras izteiksmes izkopšana, estētiski gleznainas un emocionālas izteiksmes veidošana. Ernests Aistars uzskata, ka visi iepriekšminētie mērķa formulējumi neietver psiholoģiskos priekšnoteikumus. Pēc viņa domām, domraksta mērķis ir „izkopt līdz iespējami augstākai pakāpei ikvienā skolēnā tos dabīgos izteiksmes līdzekļus, kas vispilnīgāk atbilst viņa personīgai gara dzīvei, un reizē ar to likt arī pamatus viņa ētiski latviskajam dzīves uzskatam” (Aistars 1936, 460). Tik pamatīgi un pamatoti izstrādāts domraksta mērķis nav sastopams vēlāko gadu metodiskajā literatūrā, uzsverot, ka „[...] visā skolas darbā – to var teikt pavisam droši – nav vairs otra tik savdabīga un ar tik daudz individuālām īpatnībām saistīta uzdevuma, kāds ir latviešu domraksts savā tapšanas gaitā” (Aistars 1936, 454). Viņš ir viens no pirmajiem, kas noliedz mehānisku standartveida pieeju un uzsver, ka nav domrakstā vispārēju

kanonu un kritēriju, bet tos rada skolēna individualitāte. Viņš iesaka proporcionāli rakstīt gan brīvos, gan nebrīvos domrakstus, ir domājis par to, lai vairāk uzmanības tiktu pievērsta subjektīvajam momentam, jūtām, jo „bērns savu apkārtni grib skatīt pats savām acīm” (Aistars 1937, 63). E. Aistars pauž arī tolaik novatorisku domu, ka skolēniem ir jāraksta ne tikai tā saucamie „nebrīvie domraksti”, liela uzmanība veltāma brīvajiem domrakstiem, kuros skolēni atklāj paši savas jūtas, domas, pieredzi, jo tikai tā iespējams ar domrakstu palīdzību veidot skolēnu personību un likt pamatus viņu ētiski latviskajam dzīves uzskatam. Par centrālo elementu mācību procesā viņš izvirza skolēnu un lielu uzmanību pievērš tā individualitātei, norādot, ka nevar vesela klase rakstīt pēc viena šablona un shēmas. Pilnībā jāpiekrīt, jo šādi no skolēniem arī iespējams saņemt stereotipus, līdzīgi garlaicīgus rakstu darbus.

Jāpievienojas viedoklim, ka spēja rakstu valodā radoši izpausties ir pilnā mērā atkarīga no skolēnu lasītprasmes, te domājot nevis spēju mehāniski lasīt tekstu noteiktā laika intervālā (lai atceramies vēl neseno apspēstību skolas praksē ar lasīšanu „uz laiku”, kas daudzus topošos lasītājus iedzina mazvērtībā par savām spējām, depresijā un bailēs), bet gan lasīšanu, iedziļinoties lasītā jēgas struktūrās, domājot līdzī par izlasīto. Jaunākie pētījumi šajā jomā pierāda, ka pastāv cieša korelācija starp sēkmēm rakstīšanā un lasīšanā. Rakstīšana var uzlabot prasmi lasīt, kā arī attīstīt domāšanas prasmes. Viens no galvenajiem rakstīšanas ieguldījumiem domāšanas attīstībā, kā atzīst Roberts Fišers, ir tas, ka, domas uzrakstot, atmiņa tiek atbrīvota no nepieciešamības ik brīdi atcerēties visu vajadzīgo. Rakstot iespējams izveidot domas ievirzi, sistematizēt aprakstu un spriedumus, bet, runājot vien, to būtu pārāk grūti paturēt prātā; uzrakstīto var pārbaudīt, papildināt, pārveidot un pārskatīt. Tam var būt izšķiroša loma kognitīvajā attīstībā, īpaši abstraktās, asociatīvās domāšanas attīstībā (Fišers 2005, 235). Taču vienlaikus arī jāatzīst, ka rakstīšana ir viens no sarežģītākajiem procesiem, ar ko bērnam skolā jāastopas, jo viņam jādomā ne tikai par to, ko teikt, bet arī – kā to pateikt. Kad skolēns raksta, darbojas viņa intelekts un tiek radīta ievirze turpmākajai domāšanai. Rakstīšana nozīmē domu darbībā, taču tā nav vienvēda process. Pēc R. Fišera domām, rakstīšanas procesu var dalīt divās daļās (sk. 1. tabulu).

Rakstīšanas process

1. tabula

1. Sacerēšana – teksta radīšana	2. Pierakstīšana – teksta uzrakstīšana
(autors)	(sekretārs)
• Ideju radīšana	• Rakstīšanas fiziskā piepūle
• Vārdu izvēle	• Pareizrakstība
• Gramatika	• Lielie burti, interpunkcija, salasāmība

(Avots: Fišers 2005, 235–236)

Bērni prot sacerēt, vēl neprotot pareizi pierakstīt. Kā atzīst daudzi pedagogi un metodiķi, mācoties rakstīt, vairums grūtību attiecas tieši uz pierakstīšanas prasmi. Taču, ja šajā procesā iesaista domāšanu, tad uzlabojas gan sacerēšanas, gan pierakstīšanas prasmes. Skolēniem nekādā gadījumā nedrīkst radīt priekšstatu, ka rakstīšana ir prasme tikai sekretāra līmenī – pareizu vārdu (parasti citu teikto) uzrakstīšana pareizā formā un īstajā laikā. Rakstīšana ir domāt mācīšanās process; skolēna prātā nemitīgi rosās neskaitāmu ideju, plānu, fantāziju, kā kaleidoskopā ņirb atmiņas par dzirdēto, redzēto, sajūsto, bailes, cerības, centieni saprast jēgu un nozīmi. Bieži vien tie paliek neizpētīti un neizteikti, taču veido bagātus mācīšanās resursus. Skolotāja uzdevums ir inspirēt skolēnu slēpto resursu aktivizēšanu, stimulējot radošās rakstīšanas procesu. Te paveras divas iespējas:

- 1) rakstīt pašam sev,
- 2) rakstīt citiem.

Rakstīt sev nozīmē rakstīt nepārtraukti. Kā biežāk izmantojamā rakstu forma ir dienasgrāmata un „domu grāmata”, kurā skolēns var ierakstīt visas sev svarīgās domas par visdažādākajiem jautājumiem; šādas domu grāmatas var veidot kopīgi visa klase vai kāda mazāka interešu grupa utt. Skolotājam jāreķinās, ka skolēni paši arī var būt vienīgie lasītāji, ka šāda rakstu darbu forma var kalpot domāšanas procesa stimulēšanai un valodas rakstveida formas izkopšanai. Skolēni bieži vien jūtas pārsteigti, ka jaunas idejas rodas, gluži vienkārši mazliet ilgāk un vairāk padomājot. Domu grāmata ir piezīmju bloknots, to var saukt arī par mācīšanās žurnālu, dienasgrāmatu vai atmiņu grāmatu. Šajā grāmatā var veidoties skolēna un skolotāja sarakste, taču skolotājam arī jārespektē autora vēlme

nedot savu sacerēto publiskai lasīšanai. Tas ir savstarpējas tolerances un uzticēšanās process, kas no skolotāja prasa lielu ieguldījumu, nenes tūlītējus un ātrus rezultātus, bet noteikti ir rezultatīvs ieguldījums ilgtermiņa procesā skolēna kā radošas personības attīstībā, gan domāšanas izpausmes rakstveida izteiksmē. Tas, protams, var sagādāt, no skolotāja puses raugoties, zināmas procesa kontroles un izvērtējuma problēmas.

Rakstīt citiem jau no skolēna prasa noteiktu metodisku paņēmieni apguvi, lai veidotu rakstīšanai izvirzītajiem kritērijiem atbilstošu tekstu, izmantojot domraksta un tekstveides mācībās apgūtās zināšanas, prasmes un iemaņas. Taču pilnībā jāpievienojas R. Fišera un citu metodiķu viedoklim, ka bieži vien daudzajās rakstīšanas metodēs, kas parasti tiek mācītas skolā, ne vienmēr ir atspoguļoti procesi un norises, kas raksturīgi labiem rakstītājiem. Ļoti bieži kā primāri un noteicoši tiek izvirzīti kritēriji, kuri ne tikai nav iedrošinoši un motivējoši, bet ir maldīgi un pat kaitīgi, piemēram, rosinājums sākt rakstīt nekavējoties; uzrakstīt pareizi jau ar pirmo reizi; visu darīt pašam; bez pieļaujamiem svītrojumiem un labojumiem. Taču te jāatgādina, ka arī skolā, attīstot radošās domāšanas un rakstīšanas prasmes, jācentrējas uz procesiem, ko izmanto pieredzējuši rakstnieki, proti:

- sagatavošanas darbs – domāšana, pārrunas, ideju meklēšana, piezīmju izdarīšana, sarakstu veidošana, plānošana;
- rakstīšana – uzmetumi, ideju paplašināšana, pārskatīšana un teksta pārrakstīšana;
- pēcdarbi – rediģēšana, apspriešana, dažādu viedokļu uzklāšana un publicēšana.

Kā jau iepriekš tika minēts, veiksmes pamatā ir vēlēšanās rakstīt, kas nozīmē vēlēšanos komunicēt ar sevi un citiem līdzcilvēkiem, veidot saskaršmi. Lai tā būtu veiksmīga, pirms sākt rakstīt, jāpārdomā šādi jautājumi:

- 1) kāds būs vēstījuma veids? (klasisks domraksts apraksta, vēstījuma vai pārsprieduma formā, stāsts, dzejolis, eseja, vēstule, dienasgrāmatas fragments, raksts žurnālam, teksts reklāmas plakātam vai karikatūrai, atmiņu pieraksts utt.);
- 2) kas vēstījumu lasīs? (pats rakstītājs, skolotājs, draugi, ģimene utt.);
- 3) kāpēc tiek rakstīts? (mērķis, nolūks);
- 4) kādas idejas radušās? (ideju inspirēšana, ideju kartes vai tīkla diagrammas veidošana utt.);

5) kā vajadzētu rakstīt? (plānot, sagatavoties, noskaņoties utt.);

6) ko darīt ar uzrakstīto? (uzrakstītā pārbaude, labošana, rediģēšana utt.).

Skolotājam kā radošās rakstīšanas procesa organizētājam un stimulētājam jāpatur prātā pašam un šī doma jāiedveš arī saviem skolēniem: rakstīšana ir ceļojums domās, ka, savu ceļu meklējot, visi mēdz kļūdīties un apmaldīties, tāpēc šajā procesā ļoti svarīga ir skolotāja atbalstošā loma, palīdzība un iedrošinājums, pamudinājums, spēja atšķirt kļūdas no kļūmēm un, galvenais, nemitīgi nekritizēt par neveiksmēm, tātad pozitīvā atgriezeniskā saite! Šīs atziņas bieži vien skolotāji ļoti labi zina teorētiski, bet tikai daļa izmanto un realizē savā pedagoģiskajā darbībā. Kā atzīst Fils Bīdls (*Phil Beadle*; 1961), uzslavas ir viena no būtiskākajām motivācijas psiholoģiskajām metodēm, taču „[...] uzslavām vajadzētu būt aprakstošām un daudzvārdīgām” (Bīdls 2010, 24), lai tās nepārvērstos par tukšām, banālām frāzēm, bet gan balstītos precīzos un konkrētos kritērijos, kas skolēniem ir zināmi.

Secinājumi un ieteikumi radošās rakstīšanas motīviem, impulsiem, metodēm un tehnikām

- Rakstīšana jāuztver kā vingrināšanās veids, kas palīdzēs iedziļināties savā dzīvē un kļūt garīgi veselam. Praktizējot rakstīšanu nozīmē dalīties visā savā dzīvē. Tas ir individuāls, īpašs un ļoti subjektīvs process.

- Ļoti svarīgs ir skolotāja iedrošinājums – rakstīt tāpat vien, sava prieka pēc, neko īpašu negaidot, vienkārši izpausties rakstot, rakstīt, lai vingrinātos. Aktuāls kļūst jautājums par kvantitāti un kvalitāti rakstīšanas procesā. Iesākumā akcents ir uz kvantitāti, pakāpeniski uzsverot arī kvalitāti uzrakstītā analīzes un izvērtējuma procesā.

- Rakstot svarīgi apzināties savas „runājošās domas”, lai izvilinātu dvēseles „pazemes ūdeni”, svarīgi uzticēties savām domām un balsij, pakāpeniski mācīties tās vadīt, pilnveidojot rakstīšanas tehniku un prasmes; šādā nolūkā izmantojama automātiskās rakstības/automātiskas domu pierakstīšanas tehnika, kad netiek kontrolētas pierakstāmās domas, ļauj lauzt stereotipus un kanonus, ko drīkst un var rakstīt, kā drīkst rakstīt, atļauj eksperimentēt, parādīt rakstītāju kā no simpātiskās, tā muļķīgās puses utt.

- Svarīga ir pirmo domu enerģija, pirmās domas nav egoisma (t. i., mehānisma mūsos, kas mēģina kontrolēt un pierādīt, ka pasaule ir pastāvīga un pamatīga, nezūdoša un loģiska) apgrūtinātas, svarīgi palikt tiešā saistībā ar sajūtām un ar to, par ko tiek rakstīts; svarīgi būt konkrētam, stāstot par redzēto, dzirdēto, izjusto utt., tas mudina rakstītāju iztēloties, izmantojot visas maņas (redzi, dzirdi, tausti), un par to rakstīt.

- Katra jauna rakstīšanas reize ir kā jauns ceļojums bez kartes, kā pirmā un vienīgā. Svarīga ir regularitāte, kas veido nepieciešamību rakstīt, līdz ar to arī nepieciešamās kompetences un iemaņas tekstveidē.

- Radošā rakstīšana jāuztver kā eksperiments. Rakstīt iespējams jebkur (pat lielā zīmēšanas blokā, gaisā, ūdenī, smiltīs, visdažādākajās vietās (kokā, uz ielas, bēniņos u. c.) un situācijās (braucot autobusā, ekskursijā vai dodoties pārgājienā u. c.), jo iekšējā pasaule rada ārējo pasauli, bet ārējā pasaule un mūsu instrumenti ietekmē domu formēšanās veidu.

- Iedvesma nozīmē „ieelpošanu”, elpot kopā ar Dievu un Visumu, pasaules ielaišanu sevī (dažādas uztveres cilvēkiem tas var notikt citādi – ar acīm, ausīm, tausti utt.). Svarīgi ir koncentrēties uz šo ieelpu un savu rakstu darbu, saglabājot līdzsvaru ar apkārtējās pasaules norisēm (Goldberga 2004, 27).

- Suģestopēdijas metodes (to kā efektīvu svešvalodu apguvē izvirzījis bulgāru psihiatrs un pedagogs Georgijs Lozanovs (*Georgi Lozanov*; 1926)) atsevišķu elementu izmantojums var būt ļoti noderīgs vajadzīgās noskaņas un iedrošinājuma radīšanai dažādu uztveres tipu (audiālo, vizuālo, kinestētisko, taktilo) skolēnu auditorijā – īpašs telpas iekārtojums (spilgtas krāsas, priekšmeti, gaisma utt.), fona mūzika, rakstītāja identitātes maiņa (cita vārda, pat dzimtes un nacionālās identitātes pieņemšana u. c.), iespēja pārvietoties telpā, atrast sev mīļāko vietu un stāvokli u. c.

- Svarīga ir ideju bankas (atslēgas vārdi, oriģinālas domas, mākslinieciski spilgtas frāzes u. c.) veidošana un savu tematu izstrāde rakstīšanai. Rakstīt principā var par jebko, piemēram, rakstīt var par zināmām lietām un notikumiem, bet negaidītā, pat pārsteidzošā skatījumā, izmantot uzmācīgas idejas, kuras ir spontānas un pēkšņas vai, gluži pretēji, nedod miera ilgākā laika periodā; akcentējams spilgtu, oriģinālu detaļu izmantojums, lai rakstītu utt. Svarīgi atcerēties, ka daiļliteratūra ir vērtīgs un labs inspirāciju avots radošajai rakstīšanai. Paturot prātā, ka caur apziņu iespējams iekļūt neapzinātajā un mākslas darbi tiek uztverti sarežģītas

iekšējas darbības procesā, kas saistīts ar estētiskiem rosinātājiem un veido estētiska pārdzīvojuma iedabu, no uztvertajiem ārējiem iespaidiem uztvērējs pats var veidot un radīt estētisku objektu (Выготский 1991). Interesantu un spilgtu vai nejauši izvēlētu (atverot grāmatu jebkurā vietā) dzesjas vai prozas citātu (pat frāzes līmenī) izmantojums var rosināt skolēnus turpināt jau uzrakstīto, ne tikai līdzradītu, bet radītu no jauna, iedvesmu gūstot no mākslinieciskā teksta.

- Svarīga ir iztēles un fantāzijas spēju aktivizēšana ar dažādu asociatīvu vingrinājumu un paņēmieni palīdzību, attīstot spēju radoši domāt un izteikties rakstu valodā līdzībās, metaforu valodā. Noderīgs avots interesantām idejām („fantāzijas binomi”, fantastiskās hipotēzes, vecās spēles, deformēts vārds, rotaļa ar pasakām, pasaku salāti, tabu stāsti, smieklīgie notikumi u. c.) ir itāļu bērnu rakstnieka Džanni Rodari (*Gianni Rodari*; 1920–1980) „Fantāzijas gramatika” (Rodari 2009), kur piedāvātās radošās rakstīšanas metodikas pamatā ir tā saucamais „atsvešinājuma efekts”, kas ļauj zināmus jēdzienus, faktus, lietas un priekšmetus izraut no ierastās asociāciju virknes, stimulējot radoši asociatīvo domāšanu, zemapziņas uztveri, radot jaunas asociāciju ķēdes utt.

- Daudz produktīvu ierosu sniedz franču pedagoga Selestina Frenē (*Célestin Freinet*; 1896–1966) „brīvo tekstu” metode, kas rosina rakstīt gan saistītos tekstus (haiku, dziesmas sākumu, pantu ar atskaņām, ķēžu vārsmas u. c.), gan nesaistītā valodā veidotus tekstus (aizvietojumus, asociācijas, sarunas, izteicienus, klusās sarunas, mīlestības vēstules, komplimentus, sapņus u. c.), kas popularizē mūsdienu skolā aktuālās integrētās mācības, sasaistot lasīšanas, zīmēšanas, rakstīšanas iemaņu apguvi (Neimane 1999, 27).

- Interesantus un vērtīgus radošās rakstīšanas metodiskos risinājumus visdažādāko stāstu sacerēšanā un pierakstīšanā, kas, kā atzīst daudzi mūsdienu psihologi, attīsta un pilnveido diverģējošo jeb diverģento domāšanu, piedāvā dāņu pedagogs un rakstnieks Ēriks Skots Andersens (*Erik Skøtt Andersen*; 1940) grāmatā „Ietērp vārdos savu pasauli” (Andersens 1995).

- Radošās rakstīšanas ierosai izmantojami atvērtie jautājumi par zināmiem tekstiem – „ko tas nozīmē?”, „kāpēc tā notika?”, „kas notika tālāk?”, „ko katrs domāja?”, „ko tu domāji?”, „pajautā autoram!”, pareizie un nepareizie jautājumi utt. Tādējādi aktualizējams jaunās kritikas metodikas izmantojums, kas rosina jautāt par tekstā uztverto un neuztverto,

izmantojot kritiskās domāšanas prasmes, bet vienlaikus stimulējot arī domāšanas spontanitāti.

- Būtiska ir domu karšu kartotēku izveide esejeida rakstu darbiem, kas attīsta prasmes strādāt ar rakstīšanas procesā nepieciešamo informāciju, veidojot prasmes lasīt, uztvert galveno un atlasīt svarīgāko un noderīgāko informāciju (Bazens 2007, 150).

- Svarīgi izvirzīt rosinājumus iztēloties, iejusties, runāt par savām emocijām, sajūtām, pārdzīvojumiem saistībā ar estētiski receptīvās pieejas izmantojumu latviešu valodas un literatūras stundās tekstu interpretācijā, lasītājam/uztvērējam izpaužoties kā jaunradītājam; teksts impulsē mazu miniatūru, esejeida u. c. radošu rakstu darbu tapšanu.

Nobeigumā kā būtiskāko secinājumu un apgalvojumu gribas izvirzīt viedokli, ka mūsdienās skolotājam ir iespēja nepārtraukti izglītoties, ir pieejams pietiekami plašs un dažāds metodisko materiālu klāsts, kas sniedz gan vispārīgu priekšstatu, gan konkrētas darbības iespējas metožu, metodisko paņēmieni, vingrinājumu un uzdevumu veidā, lai attīstītu un pilnveidotu radošās rakstīšanas procesu. Taču skolotājs varēs visus šos materiālus pilnvērtīgi izmantot tikai tad, ja nemitīgi attīstīs savu profesionālo kompetenci un savā profesionālajā darbībā arī pats atklāsies kā radoša personība/radītājs/mākslinieks, kas veidos sadarbību ar saviem skolēniem, kuri par tādiem tikai top.

Izmantotā literatūra

1. **Aistars, Ernests.** *Latviešu domraksts. Domraksta mācību principi un prakses.* Rīga : Valters un Rapa, 1937.
2. **Aistars, Ernests.** Domraksta mērķis. *Audzinātājs*, Nr. 7/8, 1936, 447.–454. lpp.
3. **Andersens, Ēriks Skots.** *Ietērp vārdos savu pasauli.* Tulk. Mudīte Treimane. Rīga : Garā pupa, 1995.
4. **Bazens, Tonijs.** *Efektīvas mācīšanās rokasgrāmata.* Tulk. Iveta Teibe. Rīga : Jāņa Rozes apgāds, 2007.
5. **Bebru Juris.** Audzināšana paklausībā. *Nākotnes Spēks*, Nr. 9/10, 1934, 216. lpp.
6. **Bīdls, Fils.** *Tu to vari!* : kā palīdzēt savam bērnam skolā izcelties. Tulk. Īrisa Vīka. Rīga : Avots, 2010.
7. **Boulbijs, Džons.** *Drošais pamats* : vecāku un bērnu savstarpējā pieķeršanās – cilvēka veselīgas attīstības priekšnoteikums. Tulk. Andžela Šuvajeva. Rīga : Rasa ABC, 1988.
8. **Draidens, Gordons, Vosa, Džanete.** *Neierobežots: jaunais mācību apvērsums un*

- septiņas atslēgas tā veicināšanai*. Tulk. Kerija Ozoliņa-Ozola. 2009 [skatīts 2010. g. 15. okt.]. Pieejams: <http://macibuapversums.files.wordpress.com/2009/08/ac-book2.pdf>
9. **Goleman, Daniel**. *Emotional Intelligence*. London : Bloomsburg, 1996.
 10. **Goldberga, Natālija**. *Rakstīt par būtisko* : pārspējiet paši sevi. Tulk. Sandra Volšteine. Rīga : Jumava, 2004.
 11. **Fišers, Roberts**. *Mācīsim bērniem domāt*. Tulk. Ieva Kalnciema. Rīga : RaKa, 2005.
 12. **Jungs, Karls Gustavs**. *Psiholoģiskie tipi*. Tulk. Raimonds Tauriņš, Igors Šuvajevs. Rīga : Zvaigzne ABC, 1996.
 13. Literatūra skolā : diskusija. *Karogs*, Nr. 8, 2002, 128.–157. lpp.
 14. **Kaļķe, Baiba**. *Latviešu skolotāji – rakstnieki : 1900–1940*. Rīga : RaKa, 2001.
 15. **Kārklis, Rihards**. *Radošie rakstu darbi – skolēnu psihe aktivizētāji*. Rīga : Zinātne, 1976.
 16. **Neimane, Ilma**. Selestēna Frenē „Brīvo tekstu” izmantošanas iespējas skolā. *Skolotājs*, Nr. 1, 1999, 24.–29. lpp.
 17. **Nellke, Matiass**. *Kreativitātes metodes radošo spēju attīstīšanai*. Tulk. Zigrīda Āre. Rīga : BALTA eko, 2003.
 18. **Prudņikova, Ilga**. *Montesori pedagoģija ikdienā*. Rīga : RaKa, 2004.
 19. **Rodari, Džanni**. *Fantāzijas gramatika*. Tulk. Astra Šmite. Rīga : Zvaigzne ABC, 2009.
 20. **Rudzītis, Jānis**. *Skolēnu radošās darbības rosināšana literatūras stundās*. Rīga : Zvaigzne, 1987.
 21. **Siliņš, Edgars Imants**. *Lielo patiesību meklējumi*. Rīga : Jumava, 1999.
 22. Latviešu valodas un literatūras skolotāju asociācija. Izglītības un satura eksaminācijas centrs. *Skolēnu sasniegumu analīze tekstveidē latviešu valodas un literatūras centralizētajā eksāmenā: situācijas izpēte un ieteikumi*, 2007 [skatīts 2011. g. 13. janv.]. Pieejams: <http://visc.gov.lv/visc/petijumi/ssapet.pdf>
 23. **Teperveins, Kurts**. *Superintuīcija*. Tulk. Imants Blicsons. Rīga : SolVita, 1999.
 24. **Vorobjovs, Aleksejs**. *Sociālā psiholoģija : teorētiskie pamati*. Rīga : Izglītības soli, 2002.
 25. **Выготский, Л.** *Педагогическая психология*. Москва : Педагогика, 1991.

Vārddarināšanas vieta latviešu valodas mācību saturā jeb Ko skolēnam var pastāstīt vārdi?

Dažādu nozaru speciālisti radījuši desmitiem definīciju, cenšoties atbildēt uz jautājumu – kas ir valoda, savukārt mūsdienu izglītības kontekstā aktualizējies jautājums par to, kas ir dzimtā valoda, kā to mācīt skolā, kuriem jautājumiem pievērst lielāku vērību, kurus skatīt pastarpināti. Vai dzimtā valoda ir tikai viens no daudzajiem mācību priekšmetiem stundu sarakstā, vai arī tai ierādāma īpaša vieta skolēna izglītošanās procesā? Vai pamatizglītības posmā vispār nepieciešams „apgrūtināt” skolēnus, cenšoties veidot izpratni par valodu kā sistēmu, vai varbūt akcentējami tikai atsevišķi tās aspekti? Vai dzimtās valodas stundās attīstāma tikai skolēnu valodas kompetence, kā tas pierasts, vai tomēr nepieciešams apgūt arī komunikatīvās, kulturoloģiskās un mācīšanās prasmes? Šie ir tikai daži jautājumi, kas izskanējuši dažādās apspriedēs, diskusijās, publikācijās.

Šī raksta **mērķis** ir pievērst uzmanību dažiem aspektiem, kuri būtu akcentējami latviešu valodas vārddarināšanas sistēmas apgaves kontekstā.

Vispirms – īss ieskats zinātnieku uzskatos par valodu, jo tie ir būtiski, skatot vārddarināšanas jautājumus ne tikai formāli gramatiskā, bet arī kulturoloģiskā aspektā.

Kā zināms, definējot valodu, tiek uzsvērts, ka tā ir loģiski veidota zīmju sistēma, ko cilvēki izmanto saziņā. Valodas sistēmiskums ir diezgan sarežģīta parādība, tāpēc skolas mācību saturā tas netiek skatīts pilnā apjomā. Bet tas nekādā gadījumā nenozīmē, ka nevaram veidot skolēnam priekšstatu par valodu kā par sistēmu, kurā viss ir savstarpēji saistīts un savstarpēji nosacīts. Tieši otrādi, lai attīstītu komunikatīvās prasmes, mums nepieciešamas valodas sistēmas – fonētikas, vārddarināšanas, leksikas, morfoloģijas, sintakses, frazeoloģijas u. c. jautājumu – zināšanas. Piemēram, lai skolēns iemācītos rakstiski pareizi noformēt savu izteikumu, nepieciešams zināt ortogrāfijas, gramatikas un interpunkcijas normas. Psihologi konstatējuši, ka tad, ja skolēna runas gramatiskā uzbūve

nav pietiekami izveidojusies, viņš neuztver aptuveni 20% no tekstā ietvertās informācijas. Tas savukārt nozīmē, ka atbilde uz jautājumu, vai skolēnam ir jāmācās gramatika, ir pozitīva – jā, jāmācās. Tikai – kā? Iesim pa gadu desmitos iemīto taciņu vai tomēr kaut ko mainīsim, saglabājot to, kas vērtīgs, un pievienojot jaunas vērtības?

Metodiķi uzskata, ka viens no svarīgākajiem dzimtās valodas mācību uzdevumiem ir veidot skolēnos priekšstatu par valodu kā saziņas, domu fiksēšanas un izteikšanas līdzekli, kā par īpašu parādību, kurā ir specifiskas vienības un kurai ir savas funkcijas, struktūra un nozīme, savdabīgs izmantojums runā. Lingvistisko skatījumu veido priekšstats, ka valoda ir komunikatīvi un saturiski nozīmīga, ka tajā ir vairāki līmeņi, priekšstats par valodas vienību struktūru un semantiku, valodas funkcijām un stiliem.

Kopš seniem laikiem cilvēki ir pārliecināti, ka tautas valoda saistīta ar tās dvēseli un garīgo dzīvi. Etnolingvisti, filozofi u. c. uzskata valodu par tautas kultūras bagātību krātuvi, kurā atrodama tautas pašapziņa, mentalitāte, nacionālais raksturs, vērtību sistēma. Tiek arī atzīts, ka valoda ir cilvēka personības veidotāja, jo personība ir valodas un kultūras mijiedarbības rezultāts.

Izcilais vācu valodnieks Vilhelms fon Humbolts (*Wilhelm fon Humboldt*; 1767–1835) savā laikā atzina, ka valoda ir tautas gars un tautas gars ir tās valoda. Vēlāk vācu filozofs Martins Heidegers (*Martin Heidegger*; 1889–1976) norādīja, ka valoda ir esamības mājas, bet krievu kulturologs Jurijs Stepanovs (*Юрий Степанов*) pārfrāzēja šo domu, atzīstot, ka valoda ir gara mājoklis un domas plašā telpa. Kā redzam, dažādu nozaru pētniekus vieno atziņa, ka valoda ir tautas kultūras daļa un kultūras translācijas līdzeklis, jo tieši valodā akumulējas tautas garīgās vērtības un vēsturiskā pieredze un tieši valoda ir tā, ko izmantojam, kontaktējoties ar citu kultūru cilvēkiem un veidojot starpkultūru dialogu. Ne jau velti daudzi valodnieki un lingvodidaktiķi uzskata (sk., piemēram, Blese 1940; Freidenfelds, Zimule 1996, 4–27; Laumane 2005; Gavriļina, Vulāne 2001, 6–18; Gavriļina, Vulāne 2008; Laiveniece 2000, 46–50; Laiveniece 2003; Anspoka 2008), ka tieši dzimtās valodas mācību kursā ietverts liels potenciāls, kas dod iespēju veidot personību, izmantojot gan nacionālās, gan vispārcilvēciskās vērtības, kuras iekodētas runas tradīcijās. Tai pašā laikā mācību satura izstrādē šīs atziņas netiek pietiekami respektētas un vairumam mūsdienu skolēnu nav iespējas pārliecināties par iepriekš minēto

vārdu patiesumu, kaut gan dzimtās valodas apguvei izvirzītais mērķis un uzdevumi liecina, ka *viens no svarīgākajiem dzimtās valodas apguves principiem mūsdienās ir tas, ka notiek pāreja no zināšancentrētām mācībām uz kulturoloģiski centrētu mācību procesu*, t. i., uz tādām mācībām, kuru laikā skolēniem līdz ar valodas sistēmas izpratnes attīstīšanu mērķtiecīgi un pēctecīgi tiek veidots priekšstats par tautas garīgās un materiālās kultūras vērtībām, kas atspoguļotas valodā. Šīs pārejas pamatā ir arī mūsdienu izglītības tendence iepazīt cilvēku pasaules un sevis izzināšanas kopsakarībās. Tieši tāpēc pēdējos gadu desmitos lingvodidaktikā vērojama pastiprināta interese par jautājumiem, kas saistīti ar problēmu *nacionālā kultūra dzimtās valodas mācību procesā*, plaši tiek pētītas dzimtās valodas un kultūras kompleksas apguves iespējas. Visu pētījumu pamatideja ir tas, ka nacionālkulturoloģiskā komponenta mērķtiecīga iekļaušana dzimtās valodas mācībās ir viens no nozīmīgākajiem veidiem, kā iesaistīt skolēnu savas tautas kultūrā, veidot viņa nacionālo pašapziņu.

Tātad, apgūstot dzimto valodu, skolēns ietiecas tautas kultūrā, apgūst nacionālas lingvālas personības garīgās vērtības, tai atbilstīgu valodas pasaulainu, kas glabājas vārdā, valodas gramatiskajā sistēmā, tekstā. Iepazīstot vārdu pasauli, iepazīstam arī reālo pasauli – gan to, kurā dzīvojam paši, gan to, par kuru zinām tikai no grāmatām un nostāstiem, teikām, pasakām, ticējumiem un tautasdziesmām. Jo plašāka mūsu verbālā pasaule, dziļāka izpratne par vārdā ietverto jēgu, nozīmes niansēm, jo brīvāk varam justies reālajā – mums ir unikāls līdzeklis, lai uzburtu to, ko neredzam, atklātu to, ko citi nezina, iespējami precīzāk izteiktu savas domas, izjūtas, emocijas. Cilvēks ieraksta savu dzīvi ne tikai cimdos, seģenēs un jostās, akmeņos, traukos, zemē un ēkās, bet arī valodā. Tieši valoda ir tā, kas ļauj nodot dzīves pieredzi, pasaules redzējumu, uzskatu un vērtību sistēmu – šo bagāto kultūras mantojumu – no paaudzes paaudzei gadsimtiem un pat gadu tūkstošiem cauri.

Viens no valodas līmeņiem, kura padziļināta iepazīšana sekmē mūsdienu valodas (un pasaules) izpratnes veidošanos un ļauj ietiekties mūsu senču pasaules skatījumā, ir vārddarināšanas līmenis. Tā izpratnes veidošanai skolas mācību saturā parasti tiek pievērsts diezgan maz uzmanības, turklāt vēl arvien dominē formāli gramatiskā pieeja – skolēns gūst priekšstatu par plašāk izmantotajiem vārddarināšanas paņēmieniem un līdzekļiem, neattīstot izpratni par motivētārvārdu un afiksu semantisko

mijiedarbību, sekundāro vārdu nozīmes niansēm. Tikai daži mācību līdzekļu autori rosina domāt arī par to, ka valodas nominatīvā sistēma ir arī etnosa pasaulainas atspoguļotāja un tās izzināšana ir ļoti būtisks valodas mācību satura komponents.

Lai skolēni iegūtu ne tikai formālās lingvistiskās zināšanas (kas ir nepieciešamas), bet veidotu arī izpratni par latviešu valodai raksturīgo nominācijas procesu un jaunu nozīmju radīšanas iespējām, mācītos izzināt vārdā ietvertu kulturoloģisko informāciju, mācību saturā ietverams materiāls par latviešu valodas vārddarināšanas sistēmā atspoguļoto etnosa pasaulainu. Kā atzīst Tatjana Vendina (*Татьяна Вендина*), derivatīvi determinētā leksika ir savdabīga cilvēku dzīves pieredzes klasifikācijas sistēma (Вендина 1998, 204), tāpēc tās izzināšana tieši no nominatīvās semantikas viedokļa ir ļoti būtisks mācību satura elements, kas ļauj iepazīt tautai raksturīgo dalījumu: vērtīgs/nevērtīgs, svarīgs/mazsvarīgs, nozīmīgs/nenozīmīgs u. tml. Piemēram, ja salīdzināsim, cik daudz dažādu ar piedēkli vai derivatīvo galotni atvasinātu vārdu izmantots zirga nosaukšanai, raksturojot to no spalvas krāsas (*ābolainis, bēris, bēritis, sarkis, melnis, baltīņš, sirmis* u. c.), attieksmes, vērtējuma viedokļa (*zirdziņš, zirgelis, ādainis, klamza, klampa, kraķis, auzainis*), un vērša vai kamieļa nosaukšanai, tad nav ne mazāko šaubu, ka zirga vērtība latviešu zemnieka acīs bijusi daudz lielāka nekā vērša vai kamieļa. Radot iespēju skolēniem iegūt zināšanas par to, kā valodas zīmju sistēmā gadsimtu gaitā atspoguļojas cilvēka izziņas darbība, vērtīborientācija, radošums, un attīstot prasmi zinātniski korekti interpretēt tās un izmantot savā runas darbībā, nodrošinām to, ka tiek īstenota ne tikai valodas kognitīvā, bet arī kumulatīvā funkcija, proti, tiek pārmantota tajā uzkrātā kultūras pieredze. Tāpēc ir svarīgi, lai skolotājs, izstrādājot didaktisko materiālu mācību stundām, pievērstu uzmanību gan dažādu valodas līdzekļu funkcionālajām kopsakarībām, gan arī rosinātu skolēnus salīdzināt nominācijas procesus dažādās radniecīgās valodās un atklāt gan vispārīgo, kopīgo, gan arī (un jo īpaši) katram etnosam specifisko pasaules redzējumu. Svarīgi, lai, pētot dzimto valodu kā dabas un cilvēka domāšanas procesu kopsakarību atklājēju, skolēni tiktu rosināti iepazīt ne tikai standartvalodā, bet arī izloksnēs funkcionējošos nominācijas un vārddarināšanas modeļus, jo tikai tā varam īsti iepazīt latviešu valodas bagātību un pasaules redzējuma niansēto daudzveidību.

Kā liecina pieredze, interese par valodu skolēnos rodas tad, ja, sniedzot zināšanas par tās sistēmu un attīstot skolēnu runas prasmes, viņi tiek rosināti saskatīt katras valodas vienības jēgu, tostarp atklāt, cik dažādi var nosaukt vienu un to pašu reāliju, kā varam paust savu attieksmi un izteikt vērtējumu, izvēloties ar citu morfēmu atvasinātu vārdu, u. tml. Piemēram, ja piedāvāsim skolēniem nosaukt dažāda veida mākoņus vai pastāstīt, kā latviešu valodā sauc pirkstus, tad varam prognozēt, ka tiks minēti tikai daži nosaukumi. Ja, runājot par vārdu kā nominatīvu vienību vai lietvārdu un īpašības vārdu darināšanu, būsīm iepazīstinājuši skolēnus ar Benitas Laumanes pētījumā „Smalki lija zelta lietus” apkopotajiem mākoņvārdiem *pērkona gaisi, sniega gaisi, lītus gaisi, lietus pūznis, sausuma gaisi, vilcēji mākoņi; aitu, jēriņu, čupu, gubu mākoņi; linu, birkavu, mārciņu, tīģeru gaiss; kamolainas, ozolainas, krūmotas debesis; kupli, skaraini debesi; ābolains gaiss, pākšājs gaiss; burbulaiņi, gabalaini, renkuļaini, čemuraini, kunkuļaini, sprogaini, drīgzaini, strīpaini, svētrāini mākoņi* u. tml. (Laumane 2005, 104–139) vai Dainas Zemzares pirkstu nosaukumu vākumu *īkšķis, īksteris, ikucis, utukuka, lielais bungā, utubunga, resnītis, muca, nabadziņš, sūkājamais pirksts; rādītājs, rādītājpirksts, kreimalaišķis, podlāižis, slaucītājs, āmurs; mazais pirkstiņš, bumbulītis, mazulītis, pundurītis, sprīdītis, pīberītis, pipariņš, riekstiņš, zelta zirnītis, bērniņš, draudziņš, ķikurītis, incītis, kaķītis, mincītis, pincītis, bizmārite, pastariņš, nogalītis, krupītis, īleniņš, pakaltecītis, pedelītis* u. c. (Zemzare 1972, 63–72), tad skolēnu atbilde noteikti būs tuvāka tam, ko sagaidām. Strādājot ar šādu materiālu, svarīgi ir noskaidrot ne tikai to, kā darināti sekundārie vārdi, bet arī to, kāda informācija par nosaukto objektu tajos ietverta, kuras pazīmes cilvēkiem šķitušas nozīmīgas – *izmērs, krāsa, garša, funkcija, darbība, forma, skaņa*, kādas asociācijas radušās u. tml., un izpētīt primāro vārdu etimoloģiju, uzzināt, kāds ir to iekšējais tēls.

Skolēni ar lielu interesi strādā ar *Latviešu valodas dialektu atlanta* kartēm (LVDA 1995) un atklāj, cik daudzkrāsaina ir vārdu pasaule izloksnēs, uzzina, ka latviešu valodā, piemēram, *biezpienu* dēvē arī par *kukušpienu, kupenpienu, kupiņām, sildētini, sildešnieku, sipisnieku, boraku, tvāragu*, savukārt *zīleņu* nosaukšanai tiek izmantoti vārdi *gailenes, galvenes, glāzenes, reibines, stiklenes, zirdzenes, pur(v)enes, lielās melmenes, lielās melnīcas, ģirtines, pjanicas* u. tml. Izmantojot atlanta leksikas daļas teorētisko aprakstu (LVDA 1999), Brigitas Bušmanes pētījumus par piena ēdienu

nosaukumiem latviešu valodā (Bušmane 2007), Ineses Ēdelmanes darbus par augu nosaukumiem (Ēdelmane 1986; Ēdelmane 1998; Ēdelmane, Ozola 2003), skolēni var pārbaudīt savu prognožu atbilstību zinātnieču skaidrojumiem, kāpēc ēdiens vai augšs tā nosaukts, kā šajos nosaukumos atklājas objekta pazīmes, kāda loma jauna vārda radīšanā ir dažādām morfēmām, kā arī saskatīt norādes uz etnosu kontaktiem un valodu mijiedarbību. Savukārt atbalstmateriālā par latviešu valodas vārddarināšanas paņēmieniem un līdzekļiem parādīsies ieraksts gan par sufiksu lomu un semantiku, salikteņu un analītisko leksēmu (vārdkopnosaukumu) darināšanas īpatnībām, gan arī par to, kādas konkrēto reāliju pazīmes ņemtas vērā jaunā vārda motivācijā un ar kuru vārdšķiru vārdiem tās izteiktas. Gan mācību stundās, gan patstāvīgajā darbā mājās skolēni var paplašināt savu redzesloku, izpētot, piemēram, sēņu, profesiju, dažādu nozaru terminu u. c. nosaukumu derivatīvās īpatnības. Savukārt Laimutes Balodes (Balode 2003; Balode 2004), Paula Baloža (Balodis 2004a; Balodis 2004b; Balodis 2005; Balodis 2007), Ojāra Buša (Bušs 2003) u. c. onomastu pētījumi par latviešu personvārdu un vietvārdu cilmi var lieti noderēt sarunai gan par semantiskā paņēmiena izmantošanu vārdu darināšanā, gan par to, kā atšķiras sugas vārdu un īpašvārdu cilme, kāda vēsturiskā, kulturoloģiskā informācija ir „izlasāma” īpašvārdos, piemēram, nosaukumos *Grēcinieku iela*, *Kalēju iela*, *Smilšu iela* vai Rīgas lielākās ielas nosaukuma maiņā: *Aleksandra iela* (1859) > *Lielā Aleksandra iela* (1861) > *Brīvības iela* (1923) > *Ādolfā Hitlera iela* (1942) > *Brīvības iela* (1944) > *Leņina iela* (1950) > *Brīvības iela* (1990).

Skolēnu radošais potenciāls lieliski atklājas, veicot uzdevumus, kas saistīti ar jaunu vārdu darināšanu. Rosinājumam var noderēt gan rakstnieku un publicistu darināto okazonālismu izpēte, gan Ausekļa radīto personvārdu iepazīšana (Vulāne 2006). Varam piedāvāt arī aplūkot kādu mazāk pazīstamu reāliju, noskaidrot tās tipiskās pazīmes un pašiem radīt tās nosaukumu, pamatojot savu izvēli. Pēc tam skolēni var iepazīties ar nosaukumiem, kas funkcionē normētajā valodā un izloksnēs, un veikt dažādus izziņas, radošus, tekstveides u. c. uzdevumus. Iejuties vārdu radītāja lomā, skolēns var dot vārdu puķēm, sēnēm u. c., radīt tēlainu vārda portretu u. tml. Interesanti, kādas asociācijas skolēnos raisīs rāsas podiņa tēls, ko viņš varēs pastāstīt par kameņu nosaukumu? Cik lielā mērā mūsdienu bērnu skatījums sasauksies ar mūsu senču pasaules uztveri?

- Ko vēsti un kādu tēlu bērnu apziņā rada šie vārdi:
rasas podiņi, rasaspuķes, rasas krēsliņi, kaķu zāle, rasines, raspuķe, skreteliņi, rasule, rasele, podlapiņa u. c.;
*auna galviņa, auna kumoss, āžpoga, bullīši, buļļa piere, bumbuliši, cāļa galvas, cāļu pogas, dzegužu puķe, dzeltenē, dzeltenās pogas, kundzenes, sviesta bumba, sviesta pika, sviestene, vācpurniņi, vējpu-
rene, zaķa poga, apaļās purenes, āra purenes u. c.?*



- Kā piedāvātie vārdi ir darināti?
- Ko var secināt par augu nosaukšanas tradīciju latviešu valodā, salīdzinot plašāku nosaukumu kopumu?
- Kas kopīgs un kas atšķirīgs oficiālajiem (nozares terminiem) un tautas valodā funkcionējošajiem nosaukumiem? Kāda ir dažādu vārdšķiru loma nosaukumu motivēšanā? Kādu informāciju skolēni iegūs, sastatot latviešu valodas un citu valodu vārdus? Piemēram, latviešiem un lietuviešiem *avenes* (lš. *aviētē*) ir asociējušās ar *avi* – vai nu aitas sprogainās, mīkstās vilnas dēļ, vai arī tāpēc, ka aitām garšo aveņu lapas;

krievi saskatījuši to, ka avenēm ir mazas ogas (*малина*), bet angļiem šķitis, ka šo ogu raksturīgākā pazīme ir dzeloņi, kas skrāpē rokas, tāpēc tās nosauktas ar salikteni *raspberries* (skrāpē+ogas). Tātad, dažādu valodu sekundārajos vārdos ietvertā informācija ļauj izveidot aveņu īsu aprakstu – *tās ir mazas ogas, kas izskata ziņā līdzinās avs sprogainajai galvai un kurām ir skrāpējoši dzeloņi*. Prakse liecina, ka skolēni ar lielu interesi iesaistās vārda „dzīvesstāsta” izpētē un labprāt pārrunā šos jautājumus ar klasesbiedriem.

Tie ir tikai daži jautājumi, kurus varam izmantot, veidojot mācību uzdevumus, lai apgūtu ne tikai to, ka latviešu valodā jaunus vārdus darina, izmantojot dažādus afiksus, radot salikteņus un salikteņatvasinājumus, bet arī to, ka vārds var atklāt plašāku vai ne tik plašu informāciju par laiku, telpu, valodu kontaktiem, cilvēku domāšanu un pasaules uztveri, respektīvi – par etnosa pasaulainu. Kas tad ir etnosa pasaulaina, kā tā atklājas valodā?

Ideja par valodas un tautas ciešo saikni zinātniski formulēta Vilhelma fon Humbolta darbos: „Kādas tautas garīgā savdabība un tās valodas uzbūve tik dziļi caurstrāvo viena otru, ka vienu var atvasināt no otras, ja tā pastāv. Jo garīgā darbība un valoda pieļauj un veicina tādu formu radīšanu, kas apmierina abas. Valoda ir kā tautas gara ārējā izpausme; tautas valoda ir tās gars un tautas gars – tās valoda. Kādā veidā abi saplūst vienotā un mums neizprotamā avotā, paliek mūsu saprašānai neaptverams fakts.” (Humbolts 1985, 9)

Pasaulainas (*world view*) koncepciju savukārt formulējis Roberts Redfilds (*Robert Redfield*). Viņš atzīst, ka *pasaulē aina* ir pasaules skatījums, kas raksturīgs kādai noteiktai tautai. Etnolingvisti, etnopsihologi un lingvokulturologi uzskata, ka pasaule, kurā dzīvo cilvēks, pastāv vismaz trīs veidos, proti, iespējamās vismaz trīs pasaulainas: reālā, kultūras un valodas pasaulaina. Mūsdienās jēdziena *pasaulaina* saturs ir sazarojies un tiek runāts arī par zinātnisko, konkrētas valodas zinātnisko un katra cilvēka pasaulainu.

Reālā pasaulaina ir tā objektīvi pastāvošā vide, laiktelpa, kurā cilvēks dzīvo (klimats, ģeogrāfija, flora, fauna, telpa, laiks, valsts iekārta u. tml.).

Kultūras pasaulainu veido reālās pasaulainas atspoguļojums jēdzienos, kuru pamatā ir kolektīvajā tautas apziņā un individuālajā cilvēka apziņā laika gaitā izveidojušies priekšstati. Kultūras pasaulainai raksturīgs tas, ka tā ir specifiska, katrai tautai sava, jo katrai tautai ir savs vēsturiskās un kultūras attīstības ceļš, savi ticējumi, paražas, dzīvesveids, dzīves telpa, kas lielākā vai mazākā mērā atšķiras no citām tautām raksturīgā.

Zinātniskā pasaulaina ir globāla zinātniskās informācijas krātuve, viss objektīvo zināšanu kopums par pasauli, kas radīts konkrētās zinātnēs un ir pieejams pašreizējā sabiedrības attīstības posmā. To varam uzskatīt par pasaules izpratnes paradigmu, kas attīstās līdz ar zinātnes attīstību. Atcerēsimies kaut vai to, kādi bija senās Grieķijas filozofu uzskati par Visuma uzbūvi, kādu evolūciju tie piedzīvojuši līdz mūsdienām. Šāda veida zināšanas ir fiksētas zinātnes valodā, precīzāk, katras zinātņu nozares terminoloģiskajā – zinātnisko jēdzienu un kategoriju – sistēmā. Zinātniskā pasaulaina atspoguļo precīzās, loģiskās zināšanas par pasauli.

Šajā sakarā jāpiebilst, ka mācību procesā veidojam arī skolēnu sākotnējo zinātnisko pasaulainu un no katra mācību priekšmeta skolotāja ir atkarīgs, vai tā būs precīza, korekta vai arī aptuvena, aprakstoša. Arī

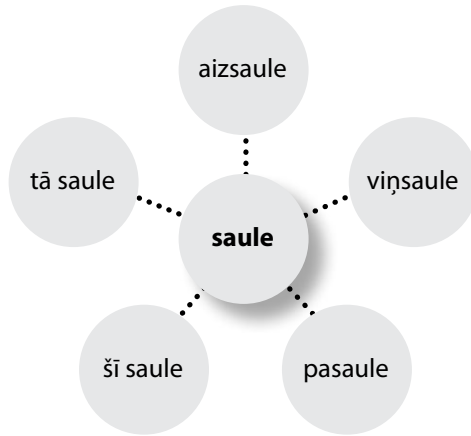
latviešu valodas mācību satura izstrādē būtu vairāk jādomā par nozares terminu lietojuma precizitāti un atbilstību. Jau 4. klasē morfēma ir jāsauc par morfēmu, nevis vārda sastāvdaļu, kas ir maldinošs apzīmējums, jo arī skaņa, zilbe un burts ir vārda vai vārdformas sastāvdaļa. Tāpat pamatskolā ir jārunā par vārdu darināšanu un formu veidošanu, jāšķir vārds un vārdforma, vārdu darināšana ar galotni un galotnes maiņa, veidojot formas, kā arī salikteni un salikteņatvasinājumi, jāmaca skolēni pēc iespējas precīzāk noteikt motivētāJVārdu, motivētāJformu vai celmu. Piemēram, vārds *aug+s* ir darināts ar galotni *-s* (< *augt*), bet *ap-ġērb+ties* – ar galotni *-ties* (< *apġērbt*), savukārt vārds *saul-es+puķ-e* ir saliktenis, ko motivē vārdu savienojums *saules puķe*, nevis *saule* un *puķe*, bet vārds *lab+dar+īb-a* – salikteņatvasinājums, kas darināts, saaudzējot motivētāJvārdformu *labu dara* celmus un pievienojot vārddarināšanas piedēkli *-īb-*; vārdā *ie-vār-ī-j+um-s* ir sešas morfēmas, bet darināts tas tikai ar vienu – piedēkli *-um-* no darbības vārda pagātnes formas *ievārīja* celma, savukārt *vis-skaist-āk-ais* ir vārdforma, kurā *vis-* un *-āk-* ir formveidotājas morfēmas un nekādā gadījumā nav uzskatāmas par vārddarināšanas līdzekļiem, jo vārds *skaists* ir pirmatnīgs jeb primārs. Svarīgi mācību procesā panākt, lai skolēni saskata vārdā morfēmas – šos vārda nozīmes gabaliņus, kas, dažādi kombinējoties, ļauj mums tik daudz izteikt, piemēram, pievienojot saknei *kaln-*, kurā ietverta nozīme ‘celt’, dažādus piedēkļus kopā ar galotni, varam izteikt vērtējumu, paust savu attieksmi (*kaln+iņ-š*, *kaln+el-is*), nosaukt vietai raksturīgu pazīmi (*kaln+ain-s*) vai vietu (*kaln+ien-e*, *kaln+āj-s*, *kaln-ain+e*), savukārt ar piedēkli vai priedēkli un galotni norādām gan uz kalna lielumu (*pa+kaln-s*, *uz+kaln-s*), gan arī vietu, kas saistīta ar kalnu (*pie+kaln+e*, *no+kaln+e*, *aiz+kaln+e*). Līdzīgi varam parādīt arī to, kā sakne, nonākot saliktenī vai salikteņatvasinājumā, iegūst jaunas niansas vai rada jaunu nozīmi. Salīdzināsim, piemēram, *salds ūdens* un *sald+ūdēns*, *gari naģi* un *gar+nadz+is*. Strādājot ar vārddarināšanas uzdevumiem, skolēni noteikti pamanīs, ka galotnei valodā ir divējādas funkcijas – to var izmantot gan jaunas leksiskās nozīmes radīšanā, gan gramatisko nozīmju (dzimtes, skaitļa, locījuma u. c.) izteikšanā. Tāpēc, lai skolēnam veidotos šāda izpratne, ir ļoti svarīgi, lai mācību saturs būtu ne tikai interesants, bet arī zinātniski precīzs, lai dažādas neprecizitātes un kļūdas netraucētu skolēniem uztvert valodas loģiku un izprast vārddarināšanas un gramatikas būtību, veidot zinātnisku pasaulainu.

Valodas pasaulaina ir realitātes atspoguļojums caur kultūras prizmu. Tā atspoguļo spontāno, viengabalaino pasaules skatījumu, kurā ietilpst gan sākotnējie naīvie priekšstati, gan loģiskās zināšanas, gan arī zināšanas, kam nav loģiskā skaidrojuma, un pat maldi. Piemēram, zinātnes atklājums, ka Zeme ir apaļa vai ka tā riņķo ap Sauli, nav bijis par iemeslu, lai no valodas zustu zinātniski aplamais teiciens *sasniegt apvārsni* vai *saule lec*; *saule ripo pa zemi* u. tml. Tātad redzam, ka zinātniskā un valodas pasaulaina reizēm būtiski atšķiras, bet tās vieno reālā materiālā pasaule, kas tajās tiek atspoguļota.

Vārds ir ne tikai cilvēka dzīves telpai raksturīgā priekšmeta vai parādības nosaukums; tas ir arī tautas apzinātā realitāte, tāpēc, apgūstot latviešu valodas vārddarināšanas sistēmu, svarīgi izziņāt sekundāro vārdu motivācijas attieksmes, jo valodā parasti nav nejaušību, ikviens nosaukums ir jēgpilns. Cilvēkam tikai jāapgūst prasme saskatīt vārdā aplēpto jēgu.

Ko vēsti vārds *saule*? Un kādu jēgu tas iegūst kontekstā ar vārdiem *aizsaule*, *pasaule*, *viņsaule*, *šī saule*, *tā saule*? (Sk. 1. attēlu.) Vārda *saule* leksikogrāfisko raksturojumu atradīsim skaidrojošajās vārdnīcās, astronomisko informāciju – astronomijas rokasgrāmatās, enciklopēdijās, mitoloģisko – mitoloģijas, folkloras apcerējumos u. tml. Bet neviens no šiem aprakstiem neatklās vārda iekšējo tēlu, nesniegs informāciju par to, kāpēc sauli tā sauc. Tā meklējama etimoloģijas vārdnīcās un pētnieku darbos un ļauj uzzināt, ka spožās, karstās zvaigznes nosaukums, kas sastopams daudzās indoeiropiešu valodās, iespējams, nozīmē ‘mirdzēt, spīdēt’ – tātad, tas ir spīdošais, mirdzošais debess ķermenis. Tādējādi esam noskaidrojuši vienu no valodas nominatīvās funkcijas aspektiem – debess ķermenis nosaukts vārdā atbilstoši tā raksturīgākajai pazīmei, kuru cilvēki ir ievērojuši un uzskatījuši par būtisku daudzās valodās. Savukārt vārdi *pasaule* un *aizsaule* atklāj ne tikai reālās pasaulainas uztveri, bet arī to, kā mūsu senči ir uztvēruši Visuma laiktelpu. Sekundāro nominatīvo vienību – prefiksālo atvasinājumu, salikteņu un analītisko leksēmu semantika un tipiskais funkcionālais konteksts (gan tautasdziesmas, ticējumi, gan ikdienas lietojums) atklāj to, ka mūsu senču pasaules centrā ir bijusi *saule* (nevis mēness, kā tas ir daudzām citām tautām), ka īstenībā eksistējošā, reālā ir *pa+saule* – telpa zem saules, kas vienlaicīgi ir arī *šī+saule*, tā ir tik liela un plaša, cik tālu sniedzas saules gaisma. Mūžībā aizgājušo cilvēku telpa ir nezināmā *viņ+saule*, *tā saule*, ko mēdz dēvēt arī par *citu sauli*, mirušo

valsts ir arī *aiz+saule*, kas faktiski atrodas pretējā pusē pasaulei. (*Šai saulē dzīvodams, / viņu sauli daudzinaju; / Šī saulīte ciemoties, / viņa – mūžu nodzīvot.*)



1. attēls. Vārda *saule* derivāti un analitiskās leksēmas

Šie daži derivāti atspoguļo mūsu senču pasaulainas būtisku daļu, kura skolēnam paliks nezināma, ja minētos vārdus skatīsim tikai vārddarināšanas formālajā aspektā – ar ko un no kā darināts vārds, neizpētot, kāda kultūrinformācija tajos ietverta.

Pārdomāts darbs ar dažādām nosaukumu grupām (tautas taksonomijām) – priekšmetu, vietu, pazīmju u. c. sekundārajiem nosaukumiem, īpašvārdu sistēmu – ne tikai sekmē skolēnu valodas izjūtas attīstību, valodas, komunikatīvās un sociokultūras kompetences veidošanos, bet arī rada interesi par mācību saturu un procesu, rosina radoši izpausties. Šo domu precīzi izteikusi kāda skolotāja: „Ja dzimtās valodas stundas ikvienam skolēnam kļūs par radošuma avotu, pašizpaušmes un atbilžu meklēšanas laiku, tad jautājums, kā radīt interesi par valodu, zudīs kā nebijis. [...] Mana pieredze liecina, ka lielākā problēma, lai cik pārsteidzoši tas arī šķīstu, slēpjas pašā skolotājā: es pūlos savus skolēnus izglītēt – arvien vairāk pievēršos formālajai pusei, sāku skolēniem prasīt definīciju zināšanas, nostiprināt apgūto vielu un līdz ar to – zaudēju viņus, zaudēju valodas dziļāko jēgu... [...] Acīmredzot skolēnu interese pamostas vien tad, kad valoda skolas mācību procesā tiek izmantota pēc būtības – kā pasaules, cilvēka, sevis izziņas līdzeklis.”

Kā liecina pieredze, kas gūta, strādājot augstskolā un docējot vārddarināšanas kursu, vidusskolas absolventiem lielākoties ir ļoti virspusējas

zināšanas par vārda morfēmisko struktūru, vārddarināšanas līdzekļu semantiskajām iespējām un funkcionālajām niansēm. Šādas nezināšanas cēlonis ir tas, ka latviešu valodas mācībās dažādu iemeslu dēļ neizdodas radīt izpratni par vārda morfēmisko struktūru un morfēmu funkcijām un vārddarināšanas jautājumi bieži vien tiek skatīti formāli – procesa, bet ne jēgas, semantikas aspektā. Tomēr tieši jaunā nozīme ir tas, kā dēļ tiek darināti vārdi, tāpēc mācību procesā īpaša vērība veltāma tam, lai skolēni pakāpeniski attīstītu prasmi saskatīt vārdā morfēmas, uztvert un skaidrot to nozīmi, saprastu, ka vārda nozīme lielākoties ir summāra – tā veidojas no tajā esošo morfēmu nozīmēm. Ja skolēns iemācās saskatīt šīs atsevišķās nozīmes un sasaistīt tās veselumā, tad viņš ir iemācījies izprast vārda nozīmi. Pavērosim, piemēram, kā mainās saknes *zem-(e)* ‘tas, kas saistīts ar augsni’ nozīme, saistoties tai ar citām morfēmām: *zem+niek-s* ‘persona, kurai ir zeme’, *zem+en-e* ‘ogas, kas aug tuvu zemei’, *zem+īt-e* ‘mīlā, sīka, niecīga zeme – atkarībā no konteksta’, *zem+nīc-a* ‘zemē iebūvēts mājoklis’, *zem+ē-t* ‘savienot ar zemi’, *zemj+ain-s* ‘tāds, kas vairumā satur zemi’. Bet ko izsaka vārdi *zemiene*, *zemums*, *pazemot*, *pazemināt*? Tie tikai pastarpināti saistīti ar vārdu *zeme*, jo morfēmas variē no lietvārda *zeme* atvasinātā īpašības vārda *zems* nozīmi. Ir svarīgi, lai skolēni saskatītu šīs atšķirības un kopsakarības. Skaidrs, ka pamatskolēns nevarēs pareizi noteikt pilnīgi visu morfēmu nozīmi, jo tā ir samērā abstrakta, tāpēc vispirms jāpiedāvā tādi uzdevumi, kuros sekundārais vārds pats „pasaka priekšā”, kāpēc tā nosaukta kāda reālija, piemēram, *smilš+ain-a*, *putekļ+ain-a*, *saul+ain-a istaba* ir tad, ja tajā ir **daudz** smilšu, putekļu, saules gaismas, savukārt par *pried+ain-i*, *egl+ien-u*, *zāl+āj-u* sauksim vien tādu vietu, kur **vairumā** aug priedes, egles vai zāle. Tātad varam secināt, ka viena no piedēkļa *-ain-* nozīmēm ir daudzuma nozīme, bet līdz ar piedēkļiem *-ien-*, *-āj-* tam var piemist gan daudzuma, gan vietas nozīme. Māja var būt liela un maza, laba un slikta – lai atklātu šīs nianšes, parasti izmantojam īpašības vārdus. Bet bieži vien to pašu varam izteikt arī ar vārddarināšanas līdzekļiem, piemēram, runājot par mazu vai/un mīļu māju, izmantosim atvasinājumu *māj+iņ-a*, bet, ja vēlēsimies paust nepatiku, izvēlēsimies atvasinājumu *māj+el-e*. Veicot vārda morfēmisko analīzi (nosakot morfēmas) un vārddarināšanas analīzi (noskaidrojot, kā radīta jaunā nozīme), skolēns mācās noteikt un izprast vārda leksisko nozīmi, kas ir nepieciešams sekmīgai saziņai.

Tātad, veicot dažādus atbilstošā sistēmā (zināmais–nezināmais, vienkāršais–sarežģītāks u. c.) sakārtotus uzdevumus, skolēns var iegūt tās zināšanas par pasauli, kas iekodētas sekundāro vārdu sistēmā, kā arī apgūt latviešu valodai raksturīgos nominācijas mehānismus, spēt saskatīt morfēmu nominatīvo, ekspresīvo, estētisko, kulturoloģisko dabu. Risinot vārddarināšanas jautājumus mācību procesā, uzmanība pievēršama tam, lai radītu skolēniem izpratni

- 1) par to, kā tiek radīti jauni vārdi, kādas ir morfēmu funkcijas, loma jaunas nozīmes izteikšanā, šķirot vārddarināšanas un formveidošanas morfēmas un nozīmi;
- 2) par vārdu kā nosaucošu vienību, noskaidrojot,
 - pēc kādām pazīmēm latviešu valodā nosaukti priekšmeti, augi, dzīvnieki, cilvēki, parādības, vietas, darbības, kā raksturotas pazīmes u. tml.,
 - kādu informāciju sniedz sekundārais vārds par nosaukto reāliju,
 - kādas reāliju, darbību, īpašību nosaukšanas kopsakarības atklājas standartvalodas un izlokšņu vārddarināšanas sistēmā;
- 3) par sekundāru vārdu kā vērtējuma, attieksmes izteicējliedzekli, atklājot, ka
 - sakne kā pamatnozīmes nesēja var ietvert arī kādu emocionālu, vērtējuma, attieksmes papildnozīmi, piemēram, *smaid-* un *smīn-* – *smaid+ī-t*, *smaid+īg-s*, *smīn+ē-t*, *smīn+īg-s*; *vilk+ties*, *plūkst+ē-t*,
 - priedēkļi var izteikt ne tikai neitrālu, bet arī pamazinājuma, pavājinājuma, īslaicīguma vai pārdaudzuma nozīmi, piemēram, *pa+zem-s*, *ie+zalš*, *pār+gudr-s*, *pār+kars-t*,
 - daļa piedēkļu ir ekspresīvi un tiek izmantoti gan mīļuma, pamazinājuma, vērtīguma, gan nicinājuma, mazvērtīguma u. tml. izteikšanai, piemēram, *lāč+uk-s*, *lāč+īt-is*, *gald+iņš*, *bēr+īt-is*, *got+iņ-a*, *draug+aļ-a*, *priekš-nieķ+el-is*;
- 4) par sekundāru vārdu kā teksta estētisku komponentu, attīstot prasmi izstrādāt un pilnveidot savu un svešu tekstu, novēršot vienveidīgu atvasinājumu nepamatotu atkārtošanos, no vienas puses, un jēgpilni izmantojot darinājumus ar vienu un to pašu morfēmu, lai radītu iecerēto tēlu, redzes, dzirdes u. c. gleznas, no otras puses (sk., piemēram, Viļa Plūdoņa, Imanta Ziedoņa, Vika, Ineses Zanderes u. c. darbus);

- 5) par vārdu kā tautas kultūras fenomenu, izpētot,
- ko cilvēku, dzīvnieku, priekšmetu, augu, vietu nosaukumi stāsta par tautas pasaules uztveri utt.,
 - ko atklāj vienas un tās pašas reālās sekundāro nosaukumu kopums, kas veidojas no izlokšņu un standartvalodas vārdiem,
 - kuri reālās pasaules objekti tautas apziņā projicējas kā īpaši nozīmīgi, eksistenciāli svarīgi, kuras pazīmes tiek aktualizētas nominācijas procesā,
 - kas kopīgs un atšķirīgs latviešu un citu tautu pasaulainā vārddarīšanas līmenī.

Šajā rakstā ieskicēti tikai daži virzieni, kuros iespējams strādāt, risinot vārddarīšanas jautājumus latviešu valodas stundās pamata un vidējās izglītības posmā. Plašāk jautājums skatīts, piedāvājot arī uzdevumu paraugus, darbā „Valodā veldzējas tautas dvēsele” (Gavriļina, Vulāne 2008).

Ar jauno pieeju, kas iestrādāta latviešu valodas pamata un vidējās izglītības standartā, sabalsojas pārmaiņas, kas paredzētas Lietuvas izglītības sistēmā, proti, ir izstrādāta jauna lietuviešu valodas mācību stratēģija, kurā paredzēts ierādīt skolās pienācīgu vietu lituānistikai, jo, kā atzīst Lietuvas literatūras un folkloras institūta direktors Mindaugs Kvietkauskis, skolā jā māca un jāieaudzina ne tikai lietuviešu valodas lietošanas prasmes, bet arī kultūras identitātes apziņa un izpratne par to, ko mūsdienās nozīmē būt lietuvietim (LETA 2011). Mūsdienās šī ideja latviešu valodas mācību satura sakarā tika pausta jau 2001. gadā (Gavriļina, Vulāne 2001). Tomēr ar idejām, standartiem, paraugprogrammām, didaktisko pamatojumu un materiāliem vien nepietiek, lai pilnvērtīgi attīstītu lingvālu personību, audzinātu radošu un patstāvīgi domājošu Latvijas kultūras cilvēku – arvien vairāk samazinot stundu skaitu nacionāli, valstiski nozīmīgam mācību priekšmetam, nedomājot par skolotāju slodzes lietpratīgu pārskatīšanu, lingvodidaktikas attīstību un mācību līdzekļu izstrādes politikas maiņu, kā arī valodas un literatūras skolotāju studiju programmu maiņu par labu priekšmeta satura pilnvērtīgai apguvei, nerisīnāt jautājumu par skolu bibliotēku apgādi ar nepieciešamo jaunāko literatūru, tostarp arī zinātnisko, leksikogrāfisko utt., diez vai sasniegsim iecerētos rezultātus. Paturēsim prātā Eduarda Bleses vārdus: „Lai arvien apzināmies, ka mūsu valoda ir lielākā mūsu tautas vērtība, ka tā ir augsts un pilnvērtīgs tautas gara veidojums, pats spilgtākais mūsu tautas gara izpaudums.

Mums jāsmēļas spēks no mūsu valodas, tāpat kā to smēļamies no sasniedzumiem savā pagātnē, un šī mūsu tautas pagātne ar visiem saviem sasniedzumiem ir izpausta mūsu tautas valodā. Neaizmirsīsim, ka nacionāli mēs būsim tik stipri, cik mums pietiks gribas runāt savu valodu skaistu un neskartu un cik mums pietiks spēka šādu ieskatu un spēju saglabāt arī mūsu tuviniekos un pārējos tautiešos.” (Blese 1940)

Izmantotā literatūra

1. **Anspoka, Zenta.** *Latviešu valodas didaktika*. 1.–4. klase. Rīga : RaKa, 2008.
2. **Balode, Laimute.** Ielu nosaukumi zem vēstures riteņiem. *Valoda vēstures dzirnakmeņos* : akadēmiķa J. Endzelīna 130. dzimšanas dienas atceres starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2003, 3.–11. lpp.
3. **Balode, Laimute.** Personvārdi Rīgas ielu nosaukumos. *Tavs vārdadienu kalendārs* 2005.–2007. gadam. Rīga : VVC, 2004, 425.–435. lpp.
4. **Balodis, Pauls.** (2004a) Faunas semantikas latviešu uzvārdi un to paralēles kaimiņtautu antroponimikā : *Onomastika mūsdienu zinātnes skatījumā* : akadēmiķa J. Endzelīna 131. dzimšanas dienas atceres starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2004, 7.–12. lpp.
5. **Balodis, Pauls.** (2004b) Faunas semantikas uzvārdi. *Onomastica Lettica*, 2. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2004, 37.–84. lpp.
6. **Balodis, Pauls.** Cilvēka ārējā izskata motivēti uzvārdi. *Valodu kontakti un mijiedarbība* : akadēmiķa J. Endzelīna 132. dzimšanas dienas atceres starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2005, 7.–11. lpp.
7. **Balodis, Pauls.** Cilvēka ārējā izskata motivēti uzvārdi. *Onomastica Lettica*, 3. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2007, 80.–116. lpp.
8. **Blese, Eduards.** Valoda un tautas gars. Pieejams: <http://www.liis.lv/latval/Valoda/Teksts/2nodalja/Citati/12.htm> (Publicēts Rīgas Latviešu biedrības Zinātņu komitejas Rakstu krājums. 23. sēj., Rīga, 1940, 122.–240. lpp.)
9. **Bušs, Ojārs.** *Personvārdi, vietvārdi un citi vārdi: izpētes pakāpieni*. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2003.
10. **Bušmane, Brigita.** *Piena vārdi* : piena produktu nosaukumi latviešu valodā. Rīga : Zinātne, 2007.
11. **Freidenfelds, Ilmārs, Zimule, Ērika.** Vērtībizglītības un izglītības satura nacionālais komponents. *Domas*, Nr. 3, 1996, 4.–27. lpp.
12. **Humbolts, Vilhelms.** *Izlase*. Tulk. Eduards Daugats. Rīga : Zinātne, 1985.
13. **Ēdelmane, Inese.** Augu nosaukumu semantika. *LPSR ZA Vēstis*, Nr. 1, 1986, 85.–95. lpp.

14. **Ēdelmane, Inese.** Asociācijas latviešu valodas augu nosaukumos. *Linguistica Lettica*, 3. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 1998, 108.–116. lpp.
15. **Ēdelmane, Inese, Ozola, Ārija.** *Latviešu valodas augu nosaukumi*. Rīga : Augsburgas institūts, 2003.
16. **Gavriļina, Margarita, Vulāne, Anna.** *Valodā veldzējas tautas dvēsele...* Rīga : Mācību grāmata, 2008.
17. **Gavriļina, Margarita, Vulāne, Anna.** Dzimtās valodas standarta koncepcija. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*. Liepāja : LiePA, 2001, 6.–18. lpp.
18. **Laiveniece, Diāna.** Dzimtās valodas kā mācību priekšmeta misija mūsdienu latviešu skolā. *Valoda zinātnē un izglītībā* : akadēmiķa J. Endzelīna 127. dzimšanas dienas atceres starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2000, 46.–50. lpp.
19. **Laiveniece, Diāna.** *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga : RaKa, 2003.
20. *Latviešu valodas dialektu atlants, I. Leksika*. Kartes. Rīga : Zinātne, 1995.
21. *Latviešu valodas dialektu atlants, I. Leksika*. Darba zin. vad. Benita Laumane. Karšu un komentāru autori: Brigita Bušmane, Benita Laumane, Anna Stafecka u. c. Rīga : Zinātne, 1999.
22. **Laumane, Benita.** *Smalki lija zelta lietus* : dabas parādību nosaukumi latviešu valodā. Liepāja : LiePA, 2005.
23. LETA. Lietuvas skolēniem cels kultūras identitātes apziņu. *Latvijas Avīze*, 2011, 22. janv.
24. **Vulāne, Anna.** Kristāmvārds kā laika zīme. *Letonikas 1. kongress. Valodniecības raksti*. Rīga : LZA, 2006, 364.–371. lpp.
25. **Zemzare, Daina.** Pirkstu nosaukumi latviešu valodā. *Baltistica VIII (I)*. Viļņa : Mintis, 1972, 63.–72. lpp.
26. **Вендина, Татьяна.** *Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования*. Москва : ИНДРИК, 1998.

Personas runas vai domu attēlojuma un uzrunas mācības pamatskolā

Personas runas vai domu attēlojums un uzruna ir viens no klasiskiem sintakses mācību jautājumiem, kam latviešu valodas mācību metodikā ir veltīta pārāk maza uzmanība (piemēram, Latviešu valodas mācīšanas metodika 1960, 176–179; 224–226). Kā liecina pamatprasības mācību priekšmeta apguvei, beidzot 6. klasi (sk. Mācību priekšmeta standarta 1.–9. klasei III daļas 11.12 punktu 9. pielikumā Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumiem Nr. 1027), uzrunas un tiešās runas veidošana un ar to saistītā interpunkcijas prasme ir valodas kompetences sastāvdaļa. Prakse rāda, ka 6. klases skolēniem sagādā grūtības gan izpratne par personas runas vai domu attēlojumu un uzrunu, gan interpunkcija. Tāpēc ir vērts pievērsties šī temata problemātikai no jauna.

Raksta **mērķis** ir piedāvāt metodiskus ieteikumus, kā rosināt skolēnus saskatīt funkcionālas un gramatiskas sakarības starp uzrunu un tiešo un netiešo runu, izmantojot nevis adaptētus, bet oriģinālus mutvārdu un rakstveida tekstus. Šajā publikācijā nav paredzēts apskatīt noģiedamo runu.

Veidojot izpratni par kādu jēdzienu, nenoliedzami ir nepieciešams noskaidrot tā definīciju. Kā zināms, valodnieciskajā literatūrā minētās definīcijas ir visprecīzākās. Piemēram, *Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā* (VPSV) ar personas runas vai domu attēlojumu un uzrunu saistītie termini tiek skaidroti šādi:

- **tiešā runa** – „Citas personas vai paša stāstītāja runas vai domu iespējami pilnīgs atkārtojums vārdu pa vārdam. Rakstos tiešo runu atdala ar pēdiņām vai domuzīmēm, piem., „*Tu esi izaugusi liela, māte saka.*” (VPSV 2007, 402–403);
- **piebilde** – „Stāstītāja norāde uz to, kas ir tiešās runas autors, piem., „*Tu esi izaugusi liela, māte saka.*” (VPSV 2007, 296–297);
- **netiešā runa** – „Personas izteikuma atstāstījums palīgteikuma veidā, piem., *Tēvs teica, lai Mārtiņš panākot šurp.*” (VPSV 2007, 254);
- **uzruna** – „Vārds vai vārdu savienojums, ar ko uzrunā personu vai,

retāk, citu dzīvu būtņi, personificētu priekšmetu vai parādību.”
(VPSV 2007, 414)

Termins *uzrunas grupa* šajā vārdnīcā nav iekļauts.

Nav šaubu, ka latviešu valodas mācībās ir izmantojami vienkāršāki minēto jēdzienu formulējumi, kas atbilst skolēnu vecumposma īpatnībām, taču nedrīkstētu pazaudēt definīcijas būtību. Skolēnu izpratnes veidošanā būtu lietderīgi salīdzināt jēdzienus *runa* un *uzruna* un attiecīgos darbības vārdus *runāt* un *uzrunāt* gan vārddarināšanas, gan nozīmes ziņā, paskaidrojot, kā priedēklis *uz-* maina vārda semantiku, tāpat kā vārdos *dot* un *uzdot*. Uzrunāt nozīmē ‘vērsties (pie kāda) ar vārdiem; izvēlēties uzrunu’, piemēram, *uzrunāt uz ielas svešus cilvēkus, uzrunāt ar „jūs”, ar „tu”, kā lai viņu uzrunā?* (Latviešu valodas vārdnīca (LVV) 1987, 831).

Ar skolēniem var pārrunāt šādu runas situāciju: ģērbtuvē pēc sporta stundas tu redzi, ka tavs klasesbiedrs Jānis Gailis iet prom, nepaņemot savu maisiņu ar drēbēm. Kuru variantu tu izvēlētos, ko viņam teikt?

1. – *Eu, tu maisiņu aizmirsi!*
2. – *Eu, Gaili, panāc šurp, tev te maisiņš palika!*
3. – *Jāni, tu maisiņu aizmirsi!*

Pirmais un otrais variants rāda, ka, steigā meklējot vārdus, kā vērsties pie otra cilvēka, kas dodas prom, ir izlauzies izsaukšanas vārds *eu*. Ne velti latviešu valodā pastāv sasaukšanās un uzrunas izsaukšanas vārdi, kā *dzi, e, ei, hallo, hei, klau* u. c. (Ceplītis, Ceplīte 1991, 121). Jānim varētu būt pieņemami, ja klasesbiedrs viņam domātu izteikumu sāktu ar *eu*, bet svešam cilvēkam tā teikt nav pieklājīgi.

Minēto situāciju ir iespējams modelēt tālāk: kuru variantu izvēlētos sporta skolotājs(a); kā rīkoties, ja kaut kur citur (veikalā, kafejnīcā, autobusā) tu redzi, ka kāds svešinieks kaut ko netišām atstāj, – ko teikt vienaudzim, bet ko – pieaugušajam. Kā uzrunāt nepazīstamu cilvēku publiskā vietā – pat jebkuram pieaugušajam tas nav viegls uzdevums. Par to liecina sociolingvistisks pētījums par uzrunas lietojumu, kas veikts 1999. un 2000. gadā, aptaujājot 200 kurzemnieku vecumā no 15 līdz 65 un vairāk gadiem. Vienā no anketas jautājumiem respondentiem bija jāatzīmē tabulā, kā viņi vērstos pie dažāda vecuma un dzimuma svešiniekiem, ja redzētu, ka viņi ir atstājuši veikalā savu lietussargu (sk. Lauze 2004). Interesanti, ka „kāds respondents (vīrietis (35–49)³) vēlas iztikt ar neverbāliem

³ Iekavās norādīta respondenta vecuma grupa.

lidzekļiem, anketā rakstot: – *Panākšu un uzsitīšu pa roku!*” (Lauze 2004, 117). Šajā gadījumā ir jāpievērš uzmanība arī runas etiķetes jautājumiem: kas jāievēro vietniekvārdu *tu* un *jūs* lietojumā; vai ir pieklājīgi uzrunāt otru cilvēku tikai uzvārdā; kādas atkāpes pieļauj neformālā saziņā u. tml. Jāpiebilst, ka grāmatas „Latviešu valoda vidusskolai” autori Kaspars Bikše un Diāna Laiveniece piedāvā veiksmīgi izvēlētas runas situācijas, kurās skolēniem ir jādoma, kā uzrunāt svešinieku (Bikše, Laiveniece 2009a, 197). Daļa no tām noteikti ir izmantojamas arī pamatskolas posmā.

Tad, kad runājam vai domājam, ir iespējams teikto vai domāto atspoguļot tiešajā vai netiešajā runā. Lai labāk nošķirtu minētos jēdzienus, ieteicams izmantot latvisko terminu priekšrocības un izskaidrot skolēniem, kā atšķiras vārdu *tiešs* un *netiešs* nozīmes. Īpašības vārda *tiešs* (arī atbilstošā apstākļa vārda *tieši*) pamatnozīme ir „tāds, kas ir saistīts (ar ko) bez starpposmiem, bez novirzēm” (LVV 1987, 803). Tātad tiešajā runā nav nepieciešams starpnieks, saziņas dalībnieks pats tieši pasaka otram vajadzīgo. Varētu rosināt skolēnus atcerēties, vai ikdienā viņi ir pieredzējuši runas situāciju, kad nav bijis iespējams uzreiz nodot otram kādu ziņu vai kad kāds (draugs, mamma, tētis, brālis, māsa, skolotāja) viņus ir lūdzis, lai citam kaut ko pasaka. *Latviešu valodas vārdnīcā* īpašības vārds *netiešs* (arī atbilstošais apstākļa vārds *netieši*) tiek skaidrots šādi: „Tāds, kas darbojas vai izpaužas apslēptā, nemanāmā veidā.” (LVV 1987, 512) Izsakoties tēlaini – ja runātājs pats vairs nav ne redzams, ne dzirdams (tas neattiecas uz citēšanu), bet viņa teiktais kādam tiek nodots netieši, izmantojot starpnieku, kas atstāsta galveno domu.

Ilustrācijai var noderēt divas runas situācijas.

1. No rīta mamma atgādina bērnam, kas pošas uz skolu: – *Uzklāj gultu!*
2. No rīta tētis jau ir aizgājis uz darbu, tāpēc mamma atstāsta viņa sacīto: – *Tētis teica, lai tu uzklāj gultu.*

Formāli skatoties, otrajā piemērā netiešā runa ir parādīta tiešās runas teikumā, pret ko varētu iebilst. Tomēr funkcionālā aspektā tas precīzi atspoguļo netiešās runas būtību un jēgu saziņā. Tiešās un netiešās runas noteikšanai rakstītā tekstā pamatskolā ir ieteicams izmantot latviešu tautas pasakas, kur pat salīdzinoši nelielā fragmentā ir atrodami abi minētie citrunas veidi. Piemēram, fragments no latviešu tautas pasakas.

Stiprais

[..] „Bet pēc kāda laika Stiprais sācis ķēniņam runāt, ka esot nodomājis viņa meitu precēt.

Ķēniņš atplētis acis: „Ai, dēls, ja tu manu meitu gribi, tad papriekšu tev jāiet pasaulē un jāpārved man zelta zirgs, zelta suns un zelta gailis – ātrāki meitu nedošu, lai tur kas.”

„Labi!” Stiprais atteicis un tūliņ aizsteidzies pie kalēja, lai nokaļot viņam labi stipru ceļa nūju, kas ne locas, ne lūst.

Kalējs nokalis vienu birkavu smagu nūju, bet Stiprais cirtis nūju sev ap pirkstu – nūja pārlūzusi. Nu pielicis vēl birkavu – un tad bijusi gan laba.

Bet, projām iedams, Stiprais vēl iegājis pie ķēniņa meitas atvadīties un noteicis, lai viņu gaidot atpakaļ – pie cita lai, no dieva puses, neejot.

Ķēniņa meita tad nosolījusi arī un iedevusi šim savu zelta grezenu pirkstā.”

(Trīs vēja mezglī 1988, 81)

Viens no sarežģītākajiem jautājumiem valodas mācībās ir sintaktisko konstrukciju transformācija, ar ko skolēni iepazīstas ne tikai latviešu valodas, bet arī svešvalodas stundās. Pazīstamākie transformācijas veidi ir darāmās kārtas teikumu pārveidošana ciešamajā kārtā un tiešās runas teikumu – netiešajā runā. Lai salīdzinātu tiešās un netiešās runas gramatiskās pazīmes, var veidot domu karti, kurā pievērš uzmanību personas vietniekvārdu, darbības vārda izteiksmju, uzrunas, partikulu, izsaukmes vārdu lietojumam, kā arī tiešās runas modalitātei. Tālāk minēsim galvenos secinājumus, kas pamatā izriet no „Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatikas” II daļā sniegtā pārskata (MLLVG II 1962, 888–907).

1. Tiešajā runā mēdz izmantot visu triju personu vietniekvārdus, bet netiešajā runā parasti ir trešās personas vietniekvārds, jo tiek atstāstīts cita cilvēka teiktais. „Pirmās personas vietniekvārdu netiešajā runā lieto tad, ja stāstītājs runā par sevi, bet otrās personas vietniekvārdu – tad, ja runā par to personu, pie kuras runātājs griežas.” (Pauliņš, Rozenbergs, Vilāns 1978, 220)
2. Tiešajā runā ir sastopami darbības vārdi visu piecu izteiksmju formās, taču netiešajā runā – tikai atstāstījuma vai īstenības izteiksmē.
3. Tiešajā runā ietvertā uzruna, partikulas vai izsaukmes vārdi transformācijas ceļā zūd un netiešajā runā nav.

4. Atveidojot dažādas modalitātes tiešo runu netiešajā runā, ir svarīga saistītātvārdu izvēle. Netiešās runas paligteikumu ievada saistītātvārdi *ka, it kā*, ja tiešā runa ir stāstījuma teikums, saiklis *lai*, ja tiek atstāstīts pamudinājums, saiklis *vai* vai kāds no attieksmes vietniekvārdiem vai apstākļa vārdiem, ja tajā jāatspoguļo jautājums.

Komentējot otro secinājumu, jāsaka: netiešā runa parasti tiek saistīta ar atstāstījuma izteiksmi, tajā izpaužas viena no šīs izteiksmes funkcijām. Joanna Chojnicka, kas ir pētījusi minētās izteiksmes formu lietojumu preses rakstos, atzīst: „Lai gan atstāstījuma izteiksmes tradicionālajās definīcijās norādīts, ka tas ir paņēmiens, kuru lieto, atstāstot citu teikto, praksē šim nolūkam atstāstījuma izteiksme netiek izmantota bieži, salīdzinājumā ar indikatīvu. Aplūkotajā piemēru korpusā atstāstījuma izteiksme atrodama 20–40% atstāstījuma teikumu. Tas nav daudz, ja šī izteiksme definējama kā atstāstīšanas paņēmiens.” (Chojnicka 2009, 41) Ir jāņem vērā, ka skolēnu lingvistisko pieredzi veido arī plašsaziņas līdzekļos izmantotā valoda, tāpēc būtu pieļaujams, ka, skolēniem transformējot kādas personas teikto netiešajā runā, būtu iespējams izvēlēties arī darbības vārda īstenības izteiksmes formu.

Mācot tiešo runu, ir svarīgi pievērst uzmanību piebildes saturam – ne tikai tam, ka tajā ir nosaukts tiešās runas autors, bet arī tam, ko viņš dara – ar kādu darbības vārdu ir izteikts tas, ka viņš runā. Maigone Beitiņa norāda: „Piebilde parasti nosauc, arī raksturo runātāju un runas veidu – runātājs stāsta, jautā, brīdina, aizliedz, pavēl u. tml. Piebilde var raksturot runas situāciju.” (Beitiņa 2009, 205) Kā rāda prakse, ja piebildē nav izmantotas tradicionālās darbības vārdu formas *saka* vai *teica*, pamatskolas skolēniem var rasties grūtības tiešās runas atpazīšanā. Ir vērts izpētīt un sagrupēt darbības vārdus, kurus lieto piebildē: kuri atspoguļo domāšanas procesu, kuri konstatē runāšanas faktu un kuri raksturo runas akta specifiku (sk. 1. pielikumā). Lai skolēni varētu pārliecināties, kā izpaužas saturiskā saikne starp tiešās runas vārdiem un darbības vārdu, kas ir piebildes centrā, ir ieteicami tādi uzdevumi, kur noteikta piebilde jāsavieno ar atbilstošu tiešo runu (sk. 1. uzdevumu).

1. uzdevums

Strādājiet pāri! Savienojiet piebildi ar atbilstošu tiešo runu, apspriediet, vai ir iespējami vairāki savienošanas varianti! Ja ir iespējami, kas no tā mainītos?

Tiešā runa	Piebilde
(1) <i>Gan es viņam vēl parādīšu! Kauslis atradies...</i>	(<input type="checkbox"/>) <i>es skaļi rēcu kā aligators.</i>
(2) <i>Tikai nerauj! Citādi pārtrūks!</i>	(<input type="checkbox"/>) <i>zēns pukstēja, tomēr, nometis vicu un sasvīdušo plaukstu nobertzējis gar biksēm, gāja pa laipiņu atpakaļ uz pagalmu.</i>
(3) <i>Bet tev pat tāda nav!</i>	(<input type="checkbox"/>) <i>omamma tālāk jau prašņāja pusklieģšus un steigšus veda mazmeitu istabā.</i>
(4) <i>Jūs gan esat agri putni!</i>	(<input type="checkbox"/>) <i>es vēl devu vērtīgus padomus.</i>
(5) <i>Vai aci nav trāpīts? Tu dzirdi? Acis veselas?</i>	(<input type="checkbox"/>) <i>mana balss tricēja un nodeva to, ko jau biju sapratis.</i>
(6) <i>Ā-ā-ā!</i>	(<input type="checkbox"/>) <i>vēl joprojām dižojos un atkal devos pārlūkot gruntenes.</i>
(7) <i>Nav, un viss!</i>	(<input type="checkbox"/>) <i>piecēlies un mūs jau pagalmā sastapis, brīnījās vecais Stūrmanis.</i>

(Rungulis [2006], 6, 10, 45, 52, 57, 61, 107)

Skolēnu intereses rosināšanai varētu pārrunāt, kāpēc atsevišķos gadījumos piebildē cilvēka runas process tiek apzīmēts ar darbības vārdu, kas raksturo dzīvnieku saziņu. Svetlana Polkovņikova, kas ir pētījusi krievu un latviešu runas verbu, atzīst: „Daiļdarbā šie stilistiski marķētie līdzekļi uz neitrālo leksēmu fona šķiet neparasti, izceļas ar savu ekspresivitāti, tāpēc bieži kalpo par personāža portretējuma un runas manieres ataiņošanas līdzekli.” (Polkovņikova 2010, 262) Var izmantot zoomorfiskos verbu, kas ekscerpēti no Antona Čehova stāstu tulkojumiem latviešu valodā, piemēram, *norūkt, noņurdēt, bubināt, kladzināt, buldurēt, dūdot* (sk. Polkovņikova 2010).

Ja teikumam ar tiešo runu ir jāzīmē shēma, bieži rodas šaubas, kā traktēt tiešo runu, jo pārejošais darbības vārds piebildē var vadināt uz domu par to, ka tiešā runa varētu būt pakārtota piebildei. Kā uzsver M. Beitiņa, to „par papildinātāja paligteikumu uzlūkot nevar, jo tiešā runa savas strukturālās patstāvības dēļ neiekļaujas pakārtojuma attieksmēs” (Beitiņa 2009, 206). Jānis Valdmanis, kas, analizējot sintaktiskās konstrukcijas ar citrunu, lieto projekcijas jēdzienu, secina, ka projicējošā komponentā,

respektīvi, piebildē, ietvertā informācija ir tikpat nozīmīga, cik pašas runas attēlojums un ka šī komponenta uzskatīšana tikai par piebildi nav atzīstama par nevainojamu (Valdmanis 1997, 270). Tātad piebilde un tiešā runa ir gan strukturāli, gan semantiski līdzvērtīgi komponenti.

Pētnieciskais moments ir akcentējams arī interpunkcijas jautājumu mācībās (sk. uzdevumu 1. pielikumā). Skolēni, strādājot grupās, paši var secināt, kā teikumā ir novietota piebilde attiecībā pret tiešo runu, kādas katrā gadījumā ir atšķirības lielo un mazo sākumburtu lietojumā. Jāuzsver, ka valodas lietojums vienmēr ir kompleksa parādība, tāpēc ir svarīgi, lai skolēni konstatētu, kuras citas sintaktiskās konstrukcijas ir izmantotas tiešās runas teikumos, piemēram, divdabja teiciens piebildē, uzruna tiešajā runā. Būtu interesanti noskaidrot, kādas tiešās runas pārvērtības ir iespējamās interpunkcijas ziņā. Arī pamatskolas posmā ir ieteicams izpildīt šādu uzdevumu, kas ir piedāvāts vidusskolas mācību līdzekli: „Pāraksti rokrakstā tiešās runas teikumus un raksturo atšķirības pieturzīmju lietojumā, kādas ir drukātā tekstā un rakstītā tekstā.” (Bikše, Laiveniece 2009b, 145) Tad, kad ir nostiprinātas interpunkcijas prasmes, skolēniem varētu būt saistošs uzdevums, kurā tiek piedāvāts rediģēt laikrakstā publicētu tekstu, kur darba steigas dēļ palikušas pieturzīmju kļūdas, proti, tiešā runa nav nošķirta no piebildes (sk. 2. pielikumā).

Problemātisks ir uzrunas jēdziena traktējums latviešu valodas mācību grāmatās, jo tas ir skatīts visšaurākajā nozīmē, ar to saprotot tikai lietvārdu vokatīvā. Ja dzimtās valodas mācību stundās varētu apskatīt uzrunas lietojumu sociolingvistiskā aspektā, kas paredz aptvert ne tikai lietvārdu vokatīvā, bet arī vietniekvārdus *tu*, *jūs* un vārdu savienojumus, ko izmanto uzrunāšanai, izdotos vairāk saistīt mācību stundu saturu ar reālo dzīvi. „Uzturoties sabiedrībā, cilvēki galvenokārt izmanto valodu, lai sazinātos. Uzrunai saziņā ir īpašs uzdevums – veidot tiešu kontaktu ar teksta adresātu. Papildus uzruna var īstenot emocionāli ekspresīvo funkciju, ja tā ietver runātāja attieksmi pret uzrunāto personu. Katru dienu mēs viens otru uzrunājam ciešā saistībā ar cilvēka dzimumu, vecumu, sociālo statusu, radniecības saitēm, savstarpējām attiecībām un runas situācijas oficiāluma pakāpi.” (Lauze 2004, 110) Piemēram, izmantojot Andas Blūmanes pētījumu „Uzrunas etiķete un tās ievērošana pusaudžu runā” (Blūmane 2010) un pārrunājot ar skolēniem, kāpēc viņi dažādās saziņas situācijās tiek uzrunāti dažādi, izdotos ievērot metodiskajā

literatūrā ieteikto sociokultūras konteksta kā darbības fona principu (Laiveniece 2004, 30–31). Šādam mērķim būtu noderīgs 2. uzdevums. Detalizēti norādījumi, kā ikdienā fiksēt mutvārdu tekstu piemērus, atrodamī raksta autorei grāmatā „Izpētes materiāla vākšana sociolingvistikā” (Lauze 2008).

2. uzdevums

Vēro un pieraksti, kas tevi uzrunā dažādās saziņas situācijās un kā to dara! Kāpēc?

Dženeta Holmsa (*Janet Holmes*) grāmatas „Introduction to Sociolinguistics” („Ievads sociolingvistikā”) apakšnodaļā „Why do we say the same thing in different ways?” („Kāpēc mēs vienu un to pašu sakām atšķirīgi?”) rosina domāt, kā jauniētis uzrunā savas ģimenes locekli, piemēram, māti, kad ir divatā ar viņu un kad, draugam dzirdot, sarunājas ar viņu pa telefonu (plašāk sk. Holmes 2001, 2–4).

Jāatzīmē, ka Skaidrītes Urževicas grāmatā „Latviešu valodas mācība 6. klasei” veiksmīgi ir izvēlēts temata pieteikums „Kāds tevi sauca vārdā” (Urževica 2002, 61–63), kur apvienojams valodas un sociokultūras kompetences saturs. Mācot uzrunu, ir ieteicams pārrunāt ar skolēniem jautājumu par iesaukām, to rašanos un lietojumu. Piemēram, cilvēkam ir vārds, lai viņu varētu atšķirt citu cilvēku vidū un lai citi viņu varētu pasaukt, bet ko darīt, ja vienā kolektīvā ir divi cilvēki ar vienādu vārdu? Viens otru pasaukt viņi var, bet pārējiem ir jābūt atjautīgiem – jāsauc uzvārdā (kas ne vienmēr ir ērti) vai jāizdomā... iesauka. Ierosmi sarunai ar skolēniem var gūt Andas Blūmanes rakstā „Vai katram skolēnam pa iesaukai?” (Blūmane 2008).

Mācot sintakses jautājumus, būtu vēlams dzimtās valodas stundās integrēt jaunākos valodniecības pētījumus, arī sociolingvistikas atziņas, it īpaši, ja tās ir saistītas ar pusaudzū valodas lietojuma analīzi. Tādējādi uzruna, kā arī tiešā un netiešā runa tiktu parādīta kā svarīga saziņas sastāvdaļa. Tēmas tālākajā izvērsumā būtu jāuzsver personas runas un domu attēlojuma praktiskā nozīme, kas izpaužas citēšanā, un būtu jārunā par jaunu problēmu loku, lai novērstu plaģiāta varbūtību skolēnu referātos un zinātniski pētnieciskajos darbos.

Izmantotā literatūra

1. **Beitiņa, Maigone.** *Mūsdienu latviešu literārās valodas sintakse.* Liepāja : LiePA, 2009.
2. **Bikše, Kaspars, Laiveniece, Diāna.** (2009a) *Latviešu valoda vidusskolai : mācību grāmata.* II daļa. Rīga : Zvaigzne ABC, 2009.
3. **Bikše, Kaspars, Laiveniece, Diāna.** (2009b) *Latviešu valoda vidusskolai : uzdevumu un tekstu grāmata.* II daļa. Rīga : Zvaigzne ABC, 2009.
4. **Blūmane, Anda.** Vai katram skolēnam pa iesaukai? *Kurzemes novada kultūrvēsturiskais mantojums, tā izpēte un saglabāšana* : Letonikas 2. kongress. Liepāja : Liepājas Universitāte, 2008, 18.–29. lpp.
5. **Blūmane, Anda.** Uzrunas etiķete un tās ievērošana pusaudžu runā. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi.* Nr. 5. Atb. red. Linda Lauze. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2010, 28.–35. lpp.
6. **Ceplīte, Brigita, Ceplītis, Laimdots.** *Latviešu valodas praktiskā gramatika.* Rīga : Zvaigzne, 1991.
7. **Chojnicka, Joanna.** Atstāstījuma izteiksmes formu lietojums preses rakstos. *Vārds un tā pētišanas aspekti* : rakstu krājums, 13(1). Liepāja : LiePA, 2009, 40.–48. lpp.
8. **Holmes, Janet.** *An Introduction to Sociolinguistics.* Second edition. Harlow : Pearson Education, 2001.
9. **Laiveniece, Diāna.** *Latviešu valodas (dzimtās) mācību modelis pusaudžu vecuma skolēniem* : promocijas darba kopsavilkums. Rīga : Latvijas Universitāte, 2004.
10. *Latviešu valodas mācīšanas metodika (5.–7. klasei).* Anna Greitjāne, Jānis Bariss, Mirza Briģe, Marija Grauze, Laima Millere. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1960.
11. *Latviešu valodas vārdnīca : A–Ž.* Atb. red. Dainuvīte Guļevska. Rīga : Avots, 1987.
12. **Lauze, Linda.** *Izpētes materiāla vākšana sociolingvistikā* : metodiski norādījumi. Liepāja : LiePA, 2008.
13. **Lauze, Linda.** Kā viens otru uzrunājam. *Mana novada valoda: Lejaskurzeme.* Zin. red. Benita Laumane. Liepāja : LiePA, 2004, 110.–119. lpp.
14. Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr. 1027, 2002. g. 19. dec. „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” [skatīts 2011. g. 21. janv.]. Pieejams: http://isec.gov.lv/normdok/mk_061027.htm
15. *Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika.* II daļa : sintakse. Rīga : LPSR Zinātņu akadēmijas izdevniecība, 1962.
16. **Pauliņš, Osvalds, Rozenbergs, Jānis, Vilāns, Otomārs.** *Latviešu valodas mācības pamatkurss.* Rīga : Zvaigzne, 1978.

17. **Polkovņikova, Svetlana.** Krievu un latviešu runas verbu nacionālā specifika. *Vārds un tā pētišanas aspekti* : rakstu krājums, 14(2). Liepāja : LiePA, 2010, 261.–270. lpp.
18. **Urževica, Skaidrīte.** *Latviešu valodas mācība 6. klasei* : lasāmā grāmata. Rīga : Zvaigzne ABC, 2002.
19. **Valdmanis, Jānis.** Sintaktiskās konstrukcijas ar cita runu latviešu literārajā valodā. *Linguistica Lettica*, 1. Rīga : Latviešu valodas institūts, 1997, 264.–270. lpp.
20. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca.* Atb. red. Valentīna Skujiņa. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2007.

Tekstu avoti

1. **Driķe, Nora.** Liepājas bāka – tehnikas piemineklis. *Kurzemes Vārds*, 2010, 29. maijs, 1. lpp.
2. **Kūlis, Ēriks.** *Nikniņa jaunie un jocīgie stiķi.* Rīga : Daugava, 1998.
3. **Rungulis, Māris.** *Zaļā Menca.* Rīga : Zvaigzne ABC, [2006].
4. *Trīs vēja mezgli* : latviešu tautas pasakas. Sak. Kārlis Arājs. Rīga : Liesma, 1988.

1. pielikums

Izpēti!

1. Kura teikuma daļa ir tiešā runa un kura – piebilde?
2. Kā tās ir novietotas teikumā? Ar kādām pieturzīmēm tas ir panākts? Kuras pieturzīmes parasti izmanto tiešās runas atdalīšanai no piebildes?
3. Kas ir tiešās runas autori? Kuri darbības vārdi tiek izmantoti piebilde? Sagrupē tos!
4. Kā ir iespējams pārveidot tiešo runu netiešajā runā?
5. Kā ir iespējams iesaistīt uzrunu – vienkāršā teikumā, tiešajā runā un netiešajā runā? Kādi ir tavi secinājumi?

Pa ceļam uz rūgušpiena veikalu Nikniķi apturēja divi sveši, pavisam nepazīstami rūķi. Vecākais no viņiem, nepārtraukti gremojot košļeni, jautāja: – Tu laikam esi Nikniķis?

Jaunākais no viņiem, arī visu laiku gremodams košļeni, jautāja: – Tu laikam visu laiku centies kļūt bagāts?

– Laikam jau esmu Nikniķis, kam laikam patīk nauda, – atbildēja rūķēns.

– Laikam tu vēl esi arī lecīgs, – secināja vecākais.

– Ja vajag, varu pārlékt pusmetru augstam žogam, – godīgi atbildēja Nikniķis.

Svešie rūķi saskatījās, bet nekā neteica.

– Tu mums esi vajadzīgs, – beidzot vecākais paziņoja. – Vai gribi par stundas darbu saņemt piecdesmit rūpuļu?

– Septiņdesmit piecus, – teica Nikniķis.

Abi svešie rūķi, šausmīgi pārsteigti par Nikniķa nekaunību, aizrijās ar savām košļenēm. Nikniķis pusotras minūtes pārmaiņus sita ar plaukstu abiem pa muguru, līdz tie atguvās tiktāl, ka bija spējīgi parunāt.

– Piecdesmit piecus, – teica svešie.

– Sešdesmit piecus, – atbildēja Nikniķis.

Beidzot visi vienojās, ka Nikniķis saņems sešdesmit rūpuļu stundā.

– Kas man jādara? – rūķēns apjautājās.

– Nekas sevišķs, – paskaidroja jaunākais svešinieks, – tev no vienas mājas uz otru būs jāpārnes cigaretes.

– Tik vien? – brīnījās Nikniķis. – Esmu ar mieru!

– Cigaretes vajadzēs nest visu nakti, – turpināja vecākais, – kastēm.

– Dod tik šurp, – Nikniķis sauca, – man naktīs nemaz nenāk miegs. It sevišķi, ja esmu dienā izgulējies. Cikos jāsāk?

– Esi tieši pusnaktī pie Raganu meža akača, – teica vecākais, – tur būs, kas tevi sagaida.

– Norunāts! – piekrita Nikniķis. – Raganu mežā taču nav nekādu raganu, vai ne?

– Sen vairs nav, – jaunākais nicīgi teica, – viņas saēdās sēnes un nomira.

Visas kā viens.

– Te tev būs avanss, – vecākais nevērīgi teica, iebāzdams Nikniķa krekliņa kabatā 25 rūpuļu naudas zīmi, uz kuras bija attēlots rūķis ar tik garu bārdu, kādas nemaz nav, – nopērc sev pulksteni, lai nenokavētu! Sveiki!

2. pielikums

Kļūsti par laikraksta „Kurzemes Vārds” literāro redaktoru un pārbaudi, vai šajā rakstā ir pareizi lietota tiešā runa!

Liepājas bāka – tehnikas piemineklis

■ ■ ■ **Nora Driķe**

**Liepājas bāka tiek iekļauta valsts kultūras in-
dustriālo pieminekļu sa-
rakstā ar Kultūras minis-
trijas rīkojumu, "Kurzemes
Vārdam" ar prieku un gan-
darīgu pastāstīja vēstur-
nieks Gunārs Silakaktiņš,
kurš gatavojis pamatojumu
bākas aizsargējamā piemi-
nekļa statusam.**

Baka šādu statusu ieguš, ja līdz 12. jūnijam Kultūras ministrijas rīkojums netiks apstrīdēts, teica valsts kultūras

pieminekļu aizsardzības in-
spektore Ingrīda Vīze, kura
pieminekli plāno apsekot
šovasar.

"Bakai unikāls ir stāva
tehniskais risinājums – tas
gatavots ķeta jeb čuguna
atļējumā no atsevišķiem ko-
nusveida segmentiem, kuri
saskrūvēti kopā. Diemžēl bākas
buvinieņieris nav zināms,"
atkļāja G. Silakaktiņš. Katra
segments ir cita lieluma. Bāka

tapusi 1867. – 1868. gadā,
laikā, kad Liepāja bija in-
dustriālās metalurģijas sā-
kumi. Pēc vēsturnieka domām,
lai uzbūvētu bāku, Meinarda

metāliešanas fabrika speciāli
pie bākas celtniecības vietas
ierīkojusi lietuvi. Bākas būvē-
tāja varējusi būt angļu bāku
celtniecības kompanija. "Ir
versija, ka bākas elementu
atliesanai pietrūka metāla,
tāpēc izzvejoja desmit liel-
gabalus no 1758. gada sep-
tembri nogrimušā krievu
liniņkuģa "Moskva" Ziemeļes
piekrastē."

Bāka pieder Jūras admi-
nistrācijai, bet to apsaimnieko
Liepājas Speciālās ekonomis-
kās zonas pārvalde, pastāstīja
Liepājas ostas kapteinis Aivars
Boja. Bāka joprojām darbojas,

taču vēl nesen, kad jūrmala
plānoja būvēt Andra Griģa
iecerēto SPA hotela augstceltni,
bija domas par bākas nojauk-
šanu vai citas bākas celtniecību
citā vietā, jo hotelis to aizsegtu.
"Protams, kaut kada nauda būs
jāieliek bākas uzturēšanai,"
teica A. Boja.

Savukārt G. Silakaktiņš cer,
ka par tādiem pašiem valsts
nozīmes industriāliem piemi-
nekļiem tiks apstiprināti arī
Loču tornis, Karostas ūdens-
tornis un Kalpaka tilts. "Es
uzskatu, ka šie ir unikālākie
Liepājas simboli, kas ir labi sa-
glabājušies," teica vēsturnieks. ■

Raimonda Gauše
Diāna Laiveniece

Mājas darbi latviešu valodā – klasiskā novitāte

21. gadsimtā, kad fundamentālas pārmaiņas ir piedzīvojuši visa mācību procesa pamatsistēma, kļūstot no skolotājcentrētas par skolēncentrētu, jautājums par mājas darbiem arī ir piedzīvojis ne vienu vien smagu diskusiju un galēji pretēju nostāju sadursmi. Ir radikālie viedokļi („bērniem ir jāmacās skolā, nevis mājās”; „mājas darbi ir pilnīgi obligāta mācību procesa daļa”) un mērenie uzskati („mājas darbus skolotājs var uzdot, ja tas ir nepieciešams, taču kopējam mājas darbu apjomam ir jābūt sabalansētam starp visiem mācību priekšmetiem, lai skolēnam nerastos pārpūle”).

Kas tad galu galā ir mājas darbs – skolā iesākto mācību turpinājums/ papildinājums, skolā nepagūto darbu paveikšana, disciplinēšanas paņēmiens vai pat sods, skolēnu gribas audzinātājs vai tradīcijas un pieraduma noteikts skolēna „dabisks” pienākums? Un vēl – vai mājas darbi patiešām ir jāuzdod visos mācību priekšmetos, vai arī mācību priekšmeti varētu tikt grupēti vismaz divās daļās: tādos, kuros mājas darbi ir vienmēr, un tādos, kuros mājas darbi netiek uzdoti gandrīz nekad? Bet varbūt visiem mācību priekšmetiem vajadzētu būt tādiem, kuros mājas darbus uzdod reizēm, turklāt šo darbību pamatojot (piemēram, „Šodien mums klasē ne pārāk labi veicās noteikt/uzrakstīt/izveidot..., tāpēc mājās, lūdzu, vēlreiz izpētiet/izlasiet/noskaidrojiet...”), lai skolēni izprastu, kāpēc skolotājs šoreiz rīkojas tā, un to labprāt akceptētu, mājas darbu atbildīgi izpildot. Ja mājas darbs ir nenovēršams katras stundas turpinājums mājās, tad ar laiku skolēniem var rasties (un arī rodas) pamatota nepatika pret šo bezierunu obligātumu.

Tā kā jautājumu, pieņēmumu un uzskatu patiešām ir daudz un mājas darbs kā tradicionāla mācību procesa sastāvdaļa nav viegli raksturojams un vērtējams ne no teorētiskā, ne no praktiskā aspekta, ir vērts pievērsties atkal šai klasiskajai novitātei – mājas darbiem. Publikācijā aplūkots temats par mājas darbiem vienā mācību priekšmetā – latviešu valodā –,

par adresātu izraugoties jauno latviešu valodas skolotāju, jo, šķiet, tieši viņam(-ai) varētu būt visgrūtāk atrast „patiesības graudu” šajā pārbaugtajā uzskatu, pieņēmumu un apgalvojumu jūrā.

Mājas darbu uzdošanas un kontroles teorētiskie aspekti

Atšķirībā no citiem valodas mācību procesa komponentiem, kas pedagoģiskajā literatūrā dažādos laika periodos aplūkoti samērā daudz un regulāri, mājas darbiem uzmanība pievērsta relatīvi maz un reti, parasti – citu jautājumu starpā. Viens no plašākajiem skatījumiem uz mājas darbiem latviešu valodā rodams Zentas Lubānietes, Annas Bērzes un Lidijas Birģeles monogrāfijā „Latviešu valodas mācīšanas metodika I–IV klasē” (Lubāniete, Bērze, Birģele 1957), kur mājas darbi aplūkoti saistībā ar katru valodas mācību daļu: lasīšanu, rakstīšanu, valodas mācību (pareizrakstību un gramatiku) un valodas attīstīšanu rakstu darbos. Mūsdienų pedagoģiskajā presē par latviešu valodas mājas darbiem rakstījusi Māriete Milzere, balstoties uz savu ilggadējo pieredzi skolotājas darbā (Milzere 2006). Atsevišķus pētījumus par latviešu valodas mājas darbiem veikuši arī Liepājas Universitātes (iepriekš – Liepājas Pedagoģijas akadēmijas) studenti (Eglīte 1994; Gauše 2007; Štorha 1996; Varna 2001), izstrādājot diplomdarbus latviešu valodas skolotāja kvalifikācijas ieguvei.

Pētnieku vidū ir samērā liela vienprātība par to, ka mājas darbs ir „mērķtiecīgi izvēlēts mācību uzdevums, kas noder skolēnam iegūto zināšanu, prasmju pilnveidošanai, patstāvīgas mācīšanās iemaņu veidošanai” (Anspoka 2008, 414). Mājas darbs tiek uzlūkots par tiltu, kas sasaista klases darbu vienā stundā, skolēna patstāvīgo darbu mājās un atkal nākamo mācību stundu, tādējādi padarot mācību procesu iespējami nepārtrauktu un radinot skolēnus pie darba regularitātes noteiktā mācību priekšmetā. „Mājas uzdevumus skolotājs uzdod skolēniem katrā stundā, un tiem ir jābūt dabiskam klases darba turpinājumam. Mājas uzdevumi, kuru izpildei skolēni jau sagatavoti klasē, pieradina bērnus strādāt patstāvīgi [...]. Mājās veicamie uzdevumi attīsta un izkopj skolēnu pienākuma apziņu un atbildības jūtas.” (Lubāniete, Bērze, Birģele 1957, 440–441)

Kategoriskas iebildes – gan no skolēniem, gan no pedagogiem – ir pret vairākiem aspektiem, kas saistīti ar mājas darbu organizēšanu, konkrētāk, ar plānošanu, uzdošanu un pārbaudi:

- 1) mājas darbu nedrīkst uzdot formāli (tāpēc, ka jāuzdod);
- 2) mājas darbu nedrīkst atstāt bez pārbaudes;
- 3) mājas darbā skolēnam nav jādara tas, kas kaut kādu iemeslu dēļ nav pagūts izdarīt stundā;
- 4) skolotājs nedrīkst uzdot mājas darbu, nepainteresējoties par konkrētās klases skolēnu slodzi uz nākamo dienu.

Turpmākajā tekstā – par katru aspektu atsevišķi.

1. Ja mājas darbu uzlūko par mērķtiecīgu mācību stundas turpinājumu, skolēnam strādājot patstāvīgi, tad viņam šī sasaiste būtu pašam arī jāsašķata. Skolotājam ir jāizskaidro, kāpēc mājas tiek uzdots tieši tāds uzdevums vai vingrinājums, kā tas saistās ar šodienas stundā aplūkoto mācību vielu u. tml. Šādas funkcijas nepiemīt mājas darbiem, kas tiek uzdoti apmēram šādā formā: „Uz nākamo stundu, lūdzu, izpildiet 17. un 19. uzdevumu 56. lpp.!” vai „Mājās izpildiet 21. darba lapu!” Ir svarīgi, lai skolēni saskatītu mājas darbu noderīgumu. Turklāt, norādot visiem klases skolēniem vienu un to pašu uzdevumu no mācību grāmatas, daļai skolēnu tiek piedāvāta labvēlīga situācija, lai mājas darbu nepildītu, bet norakstītu no centīgāka klasesbiedra. Šāda norakstīšanas iespēja apzināti tiek samazināta, ja

- uzdodamais mājas darbs klasē tiek individualizēts vai diferencēts (to gan skolotāji dara ļoti reti, jo mājas darba diferencēšana prasa daudz laika) (Gauše 2007),
- mājas darbs nav reproduktīvs vingrinājums ar vienu iespējami pareizo izpildes veidu,
- skolēns mājas darba izpildei saskata jēgu un ir motivēts to veikt pats,
- skolēnam tiek atļauts mājas darbu izvēlēties pašam (no ierobežota, bet pietiekama piedāvājumu klāsta).

No visa izklāstītā izriet parasta patiesība: skolēnu atdeve mājas darbu izpildei ir proporcionāla skolotāja ieguldītajām pūlēm mājas darba piedāvājumā. Ja skolotāja attieksme pret mājas darbiem ir formāla, tad tāda tā būs arī skolēniem. Ja skolotājs prātis skolēniem parādīt, ka ir ieinteresēts, lai viņu mājas darbi būtu ne tikai izpildīti, bet skolēni no šī darba gūtu garīgu labumu, prieku un gandarījumu, tad skolēni novērtēs šīs pūles un viņu attieksme projicēsies mājas darbu kvalitātē.

2. Ja mājas darbs ir uzdots, tas ir arī obligāti jāpārbauda. Herberts Valbergs (*Herbert J. Walberg*) uzskata: „Ja skolotājs mājas darbus nepārbauda, tie zaudē divas trešdaļas no sava iedarbīguma.” (Citēts no Prets 2000, 166) Nereti skolotāji aprobežojas, pārbaudot mājas darbus frontāli, t. i., lūdz skolēniem atvērt burtnīcas un, pārstaigājot klasi, konstatē, vai visi skolēni uzdoto ir izpildījuši. Tas, protams, taupa laiku, bet skolēniem šāda darbība nesniedz nekādu atgriezenisko saiti, jo, tikai pārskatot darbu, skolotājs nevar noteikt, vai tas izpildīts pareizi un atbilstoši prasībām. Mājas darbu pārbaudei kā aktuālam jautājumam uzmanība pievērsta jau sen. Piemēram, vācu pedagogs Gotlībs Leihtenbergers (*Gottlieb Leuchtenberger*) 20. gadsimta sākumā (1909. gadā) norāda jaunajiem skolotājiem, lai rakstiskos mājas darbus pārbauda „tūlīņ pēc to saņemšanas, vai tie ir tīri un rūpīgi uzrakstīti”; nevēžiģi uzrakstītos lai tūlīt liek pārrakstīt (Leuchtenbergers 1925, 659). Šāda pieeja radina skolēnus pie atbildīgas attieksmes pret veicamo darbu, lai viņi censtos mājas darbu izpildīt glīti un bez paviršības, kāda rodas, ja darbu veic steigā.

Mājas darba pārbaude uzreiz nenozīmē mājas darbu vērtēšanu. Pārbaude var notikt arī bez vērtēšanas, tāpēc šajā procesā ir iesaistāmi paši skolēni. Piemēram, skolotājs var lūgt blakussēdētājus apmainīties burtnīcām un pārbaudīt vienam otra mājas darbu. Pārbaude var notikt arī frontāli, kad skolotājs demonstrē (uz tāfeles vai ekrāna) pareizo uzdevuma izpildes versiju un skolēni paši pārbauda savu darbu pēc parauga. Paņēmiens, kad skolēni pēc kārtas lasa mājas darbu un pārējiem klasē ir jāklausa un jāseko līdzī, skatoties savā burtnīcā, ir maz efektīvs.

3. Skolotājs, gatavojoties stundai, veidojot stundas plānu ar veicamajām mācību darbībām, uzdevumiem un vingrinājumiem, obligāti pārdomā un ieplāno arī mājās veicamo uzdevumu, kas loģiski izriet no stundā paveiktā – ir tā papildinājums vai turpinājums ar zināšanu, prasmi, iemaņu nostiprināšanas vai atkārtēšanas nolūku. Ja kaut kas no ieplānotā stundā nav pagūts paveikt, varētu būt, ka skolotājam ir jāmaina vai jākorģē arī uzdodamais mājas darbs. Tas pieder pie t. s. skolotāja darba „virtuves”, un gudrs skolotājs izdarīs tā, lai skolēni šo plāna maiņu pat nepamanītu. Tāpēc nav pieļaujams, ja skolotājs, redzēdams, ka stundas laiks tuvojas beigām, skolēniem saka: „Šo uzdevumu klasē mēs vairs nepagūsim pabeigt, izpildiet to mājās!” Klasē veicamie uzdevumi vai vingrinājumi ir klases darbi, kur skolēns rēķinās ar iespēju, ka īsti neskaidro,

pavisam nesaprotamo vai šaubīgo var pajautāt skolotājam. Savukārt „ikviens mājas uzdevums skolotājam klasē ir jāsaprotams tā, lai skolēni būtu to spējīgi veikt patstāvīgi, nemeklējot palīdzību pie vecākiem, brāļiem un māsām u. tml.” (Lubāniete, Bērze, Birģele 1957, 291).

Jautājums par mājas darba plānošanu ir cieši saistīts ar mājas darbu uzdošanu. Šajā sakarā pedagogi dažādos laikos ir snieguši skolotājiem bagātīgas norādes:

- „Mājas darbu uzdošanu neatstāj pēdējam acumirklim priekš zvana un raugies, lai uzdevumus pareizi ieraksta savās uzdevumu burtnīcās.” (Leuchtenbergers 1925, 659)
- „Mājas darbu uzdot var tikai tad, kad skolotājs atkārtojot redz, ka izņemto vielu tiešām visi skolēni sapratuši.” (Kalniņš 1959, 46)
- „Mājas uzdevumi klasē sīki izskaidrojami, lai skolēni skaidri zinātu, kāds materiāls viņiem jāizmanto un kā pats darbs veicams rakstos. Pēc skolotāja sīkiem norādījumiem prasāmi arī pašu skolēnu paskaidrojumi par to, ko un kā viņi mājās veiks.” (Lubāniete, Bērze, Birģele 1957, 515)

Pieredzējuši pedagogi zina, kā organizēt mājas darba uzdošanu tā, lai skolēni to dzirdētu un saprastu, un zinātu, kas īsti mājās veicams. Daudzām skolām pieslēdzot e-klasi, ieraksti dienasgrāmatā par mājās veicamo, šķiet, zaudē savu aktualitāti. Ja skolēns nav varējis/ir aizmirsis pierakstīt mājas darbu uzdevumu, viņš to noskaidro internetā. Tomēr uz tehnoloģijām vien paļauties nevajadzētu (par to sk. tālāk tekstā). Ieteicams, ka skolotājs „pieradina” skolēnus pie tā, ka mājas darbs vienmēr ir uzrakstīts uz tāfeles noteiktā vietā, piemēram, kreisajā augšējā stūrī. Tas var būt izdarīts pat pirms stundas – šāda norāde netraucēs, lai arī instrukcijas uzdevuma veikšanai skolotājs sniegs tikai stundas beigās.

4. Jautājums par mājas darbu apjoma saskaņošanu vienas klases mācību priekšmetu skolotāju starpā vienmēr ir bijis aktuāls diskusiju temats gan vecāku, gan pedagogu vidū. Latviešu valodas skolotāja Edīte Baušķeniece ar nolūku izzināt, cik daudz laika skolēniem nepieciešams mājas darbu pildīšanai, ir apkopojusi skolēnu viedokļus par mājas darbiem (Baušķeniece 2003). Daži no tiem:

- *Lielākā problēma ir tā, ka skolotāji nerēķinās ar citu skolotāju uzdotajiem mājas darbiem un uzskata, ka tieši viņa uzdotais ir vissvarīgākais.*

- *Ja ir uzdots milzīgs daudzums mājas darbu, tad parasti apmēram pusi izpildu mājās, bet pārējo skolā pirms stundas.*
- *Dažkārt mājas darbu ir tik daudz, ka to pildīšana ievēlās dziļi naktī un otrā rītā skolā tu vairs nespēj koncentrēties un strādāt – nāk miegs.*
- *Mājas darbu ir daudz par daudz, un ir skolotāji, kuriem ir vienalga, cik mums jau uzdots citos mācību priekšmetos, – tie tikai uzdod!*
- *Mājas darbu daudzums ir kā nu kuro dienu: vienudien ir uzdots divos trīs priekšmetos, nākamajā – visos septiņos. Tad ir jāizvēlas prioritātes – kas jāizmācās noteikti, jo visu vienkārši pagūt nevar.*
- *Parasti saka, ka mājas darbs bijis uzdots jau sen, tādēļ to varēja izpildīt jau agrāk, bet skolotājiem vajadzētu zināt ļoti labi, ka bērni mācās iepriekšējās dienas vakarā, un mazliet vairāk ar to rēķināties.*

Protams, mājas darbu apjoma sabalansēšana prasa no skolotājiem gan laiku, gan iedziļināšanos, arī kompromisa spēju komunikācijā ar kolēģiem, un vieglāk ir to nedarīt. Turklāt – šajā gadījumā pavisam noteikti – „viens nav cīnītājs”. Mājas darbu koordinācijas pasākumam rezultāti būs tikai tad, ja procesā iesaistīsies visi vienas klases priekšmetu skolotāji. Piemēram, Kanādā „skolotāji ir atbildīgi par mājas darbu daudzuma līdzsvarošanu tā, lai nebūtu vairākos priekšmetos lieli projekti un mājas darbi iesniedzami vienlaikus” (Vāgnere 2003).

Tomēr attiecībā uz skolēniem uzdodamā mājas darba apjomu ir svarīgi vēl daži aspekti – (1) mājas darbu gatavošanai skolēnu lielākā daļa izmanto divreiz mazāk laika, nekā ir plānojuši skolotāji (Prets 2000, 166); (2) ja mājas darbu apjoms skolēnam šķitīs pārmērīgs, viņš var paļauties bezcerībai un nepildīt tos vispār; (3) daļa skolēnu pēc skolas ir ne tikai pulciņi, sporta, svešvalodu un mūzikas nodarbības, bet arī mājasdarbi un pienākumi ģimenē, vidusskolā – arī darbs. Šie visi apstākļi, kas nereti pat ir pretrunīgi un noteikti nav vienādā mērā attiecināmi uz visiem skolēniem, ļoti sarežģī mājas darbu plānošanu, tāpēc jādomā par jaunām iespējām, kā mājas darbu organizēšanas procesu padarīt atbilstošu katra atsevišķa skolēna iespējām to izpildīt pēc labākās sirdsapziņas.

Mājas darbu organizēšana un koordinēšana

Mājas darbu organizēšana un koordinēšana ir nozīmīgi aspekti skolēnu patstāvīgā darba procesā, jo to realizācija būtiski ietekmē mācību sasniegumus. Lai gan mājas darbi ir patstāvīgi veicama darba forma, tātad – skolēnu ietekmēts process, tomēr tajā liela nozīme ir skolotājam, jo tā sākums – mājas darbu izvēle, uzdošana – un beigu daļa – pārbaude, vērtēšana un analīze – ir skolotāja pārziņā.

Nespeciālistam vai skolotājam ar nelielu darba stāžu sākotnēji varētu šķist, ka sadaļa „mājas darbi” kopējā mācību procesā ir mazsvarīgs komponents, proti, ir taču tikai jānosauc uzdevums, jāpasaka, kad būs jānodod, pēcāk jāievāc, jāizlabo un jāieliek vērtējums, taču šis priekšstats ir maldinošs. Mājas darbu organizēšana un koordinēšana ir process, kurā tiek iesaistīti speciālisti dažādos līmeņos.

Katrā skolā ir izstrādāts nolikums par mājas darbu sistēmu (liela daļa no tiem ir pieejami internetā – skolu mājaslapās –, tā ka interesenti var iepazīties ar plašu pieredzi šajā jautājumā), kas vismaz teorētiski nodrošina vienotu mājas darbu uzdošanas un vērtēšanas kārtību. Vienotas mājas darbu sistēmas ieviešana skolā mājas darbu organizēšanas procesu padara mērķtiecīgāku, palīdz plānot skolēnu mājas darbu slodzi, paaugstināt mājas darbu izpildes kvalitāti. Pieminētā dokumenta īstenošana praksē rosina katru skolotāju veidot savu mājas darbu sistēmu, kas nebūtu pretrunā ar skolas kopīgo nostāju, tā veicinot pedagoģu darba kvalitāti un risinot skolēnu noslogotības problēmu.

Mājas darbu organizēšana skolā tiek veikta saskaņā ar Latvijas Republikas 2006. gada 19. decembra Ministru kabineta noteikumiem Nr. 1027 „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” (Noteikumi 2006) un Pamatizglītības programmas parauga 6.7. punktu (Programmas paraugs 2008, 4). Skolā mājas darbu organizēšanas pamatprincipus nosaka skolas izstrādātā kārtība, kā arī skolas pedagoģiskā padome ir tiesīga lemt par mājas darbu organizēšanu skolā saskaņā ar Latvijas Republikas normatīvajiem dokumentiem. Nepieciešamības gadījumā ierosinājumus par grozījumiem visa izglītības procesa laikā var iesniegt gan skolotāji, gan audzēkņi un vecāki, darot to individuāli vai grupās.

Skolēnu mājas darbi tiek organizēti ar mērķi:

- veidot saikni ar skolēnu;
- veidot saikni starp skolu un mājām;
- attīstīt patstāvīgās darba plānošanas un veikšanas iemaņas;
- padziļināt un nostiprināt stundā apgūto;
- izzināt, vai izglītojamie sapratuši, apgūvuši stundā pārrunāto;
- konstatēt darba izpildes kvalitāti un līdz ar to arī stundas efektivitāti;
- kontrolēt zināšanu iegaumēšanas, izpratnes un lietošanas līmeni;
- gūt priekšstatu par skolēnu motivāciju. (Liepājas Katoļu pamatskolas skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība 2008)

Veicot skolēna patstāvīgā darba plānojumu, ir jāielūkojas Pamatizglītības programmas 6.7. punktā. Minētais dokuments regulē uzdodamo mājas darbu daudzumu un apjomu. Skolēnam patstāvīgi veicamo mājas darbu kopējais apjoms vienā nedēļā 4.–5. klasē nedrīkst pārsniegt 3 līdz 4 stundas, bet 6.–7. klasē – 4 līdz 5 stundas, 8.–9. klasē – 5 līdz 6 stundas (Programmas paraugs 2008) un 10.–12. klasē – 6 līdz 7 stundas (Kārtība, kādā notiek skolēnu mājas darbu un citu patstāvīgo darbu veikšana un novērtēšana Ropažu vidusskolā).

Konkrētajam mācību priekšmetam atvēlamo mājas darbu laiku aprēķina, nedēļā nepārsniedzamo laika limitu dalot ar konkrētā mācību priekšmeta kontaktstundām nedēļā. To mācību priekšmetu laiku, kuros parasti netiek uzdoti mājas darbi, piemēram, klases stundas, informātika, vizuālā māksla, pieskaita citu mācību priekšmetu atvēlētajam laikam. Tā kā prakse šajā ziņā dažādās skolās var būt atšķirīga, tad arī vienam mācību priekšmetam aprēķinātais laika patēriņš minūtēs vienai nedēļai var būt atšķirīgs.

Daļa pedagogu uzskata, ka par mājas darbiem ir jādomā tikai konkrētās stundas vai mācību vielas sakarā; nereti notiek vadīšanās pēc principa: „Tad jau redzēs – uzdot vai neuzdot mājas darbu.” Protams, mācību stunda ir elastīgs process, kuru skolotājs organizē pēc saviem ieskatiem, situācijas; dažreiz dažādu iemeslu dēļ plānotais mājas darbs ir jāatliek vai jāuzdod kaut kas vēl papildus, taču jāatceras, ka apjomīgākie mājas darbi ir jāiekļauj arī mācību pusgada un gada tematiskajos un kalendārajos plānos.

Skolotājiem būtu jācenšas uzdodamo mājas darbu skaitu un apjomu samazināt (vai pavisam no tā atteikties) nedēļas nogalēs, pirms svētku

dienām un skolēnu brīvlaikiem, jo tie taču ir domāti atpūtai, lai bērni tāpat kā vecāki izbaudītu brīvo laiku, nevis domātu par veicamajiem mājas darbiem. Praktizēta tiek arī mājas darbu neuzdošana pēc pārbaudes darbiem, jo šāda tipa stunda no skolēniem prasa lielu atdevi un viņi pēc lielās slodzes ir pelnījuši atpūtu.

Ideālā variantā visā skolā konkrētās klases mācību priekšmetos (ir skolas, kas realizē šo sistēmu) vajadzētu izveidot vienotu plānu, kurā katrs skolotājs ieraksta, kad tiks uzdots apjomīgāks mājas darbs, kā arī norāda, cik ilgs laiks būs nepieciešams šī darba izstrādei. Šis plāns top līdzīgi kā pārbaudes darbu grafiks. Laika gaitā, nepieciešamības gadījumā konsultējoties ar kolēģiem, tajā iespējams veikt korekcijas, turklāt tas ļauj plānot skolēna patstāvīgā darba slodzi nedēļai un pat mēnesim, tādējādi novēršot skolēnu pārslodzi.

To, kādā kvalitātē tiks veikti mājas darbi, būtībā nosaka jau brīdis, kad skolēni tiek instruēti par mājas darbu. Lai patstāvīgais darbs mājās noritētu pēc iespējas sekmīgāk, skolotājam der pārdomāt dažus aspektus:

- 1) mājas darba uzdošanai atvēlētais brīdis (stundas daļa);
- 2) mājas darba izskaidrošana;
- 3) noskaņa un disciplīna klasē mājas darba uzdošanas laikā;
- 4) mājas darba pierakstīšana (skolotājs, skolēns).

Turpmākajā tekstā – par katru aspektu atsevišķi.

1. Mājas darbu uzdošanai stundas struktūrā tradicionāli tiek atvēlēts samērā neliels laika brīdis – no dažām sekundēm līdz pāris minūtēm. Būtiski ir, lai skolotājs apzinātos, ka „atslēga” sekmīgi veiktam darbam ir ne tikai katra skolēna zināšanas, prasmes un iemaņas, bet arī paša skolotāja prasme uzdot mājas darbu. Visbiežāk mājas uzdevumi skolā tiek uzdoti īsu mirkli pirms stundas beigām vai nereti – jau atskanot zvanam, tādējādi radot iespaidu par mājas darba maznozīmīgumu. Nevieni stundas struktūru reglamentējošs dokuments nenorāda, kurā brīdī visieteicamāk uzdot mājas darbu. Būtībā jebkura stundas daļa ir piemērota, ja skolotājs tam atvēl pietiekami daudz laika un uzmanības. Mājas darbus var uzdot gan stundas sākumdaļā vai vidusdaļā, gan nobeigumā, tomēr, ja skolotājs (izcili, ja visi konkrētās skolas skolotāji) būs izstrādājis vienotu mājas darbu uzdošanas sistēmu un tā kļūs par ieradumu kā pašam pedagogam, tā audzēkņiem, tas skolēniem atvieglos mājas darbu uztveršanas procesu. Praksē nācies sastapties ar situāciju, kad skolēniem tiek izskaidrots,

ka mājas darbus var uzdot jebkurā stundas sadaļā, taču, tikko skolotājs uzdod mājas darbu, skolēni to automātiski uztver kā stundas beigu signālu. Aprakstītā situācija liecina, ka liels spēks ir ieradumam. Tātad, ja skolotājs skolēniem mājas darbu regulāri uzdos, piemēram, pēc jaunās mācību vielas apguves, tad viņi pēc kāda laika paši apjautīs, kad ir jākoncentrējas mājas paveicamo darbu uzklaušīšanai, izpratnei, pierakstam.

2. Skolēniem raksturīgi dažādi uztveres tipi, tāpēc ieteicams mājas darbus arī dažādi izskaidrot. Visbiežāk skolotājs ne tikai nosauc uzdevumu, bet to pieraksta arī uz tāfeles (jau iepriekš tika minēts, ka vislabāk izraudzīties konkrētu vietu uz tāfeles, kur vienmēr tiek uzrakstīts mājas veicamais uzdevums. Lietderīgi ir arī uzdevumu kā citādi izcelt, lai tas būtu pamanāms un labi salasāms, piemēram, mājas darbu uzrakstīt ar „treknākiem” vai citas krāsas burtiem, rakstīto apvilkt, pie tā pielikt kādu rakstisku vai taustāmu atgādinājuma zīmi vai simbolu u. tml.). Var lūgt mājas darbu uz tāfeles uzrakstīt kādam no skolēniem, pēc mājas veicamā darba instruktāžas aicināt kādu no klases vēlreiz konspektīvi izklāstīt mājas veicamo. Savukārt Urzula Opolcere (*Urzul Opolcer*) iesaka ieskaņot kasetē mājas veicamā darba nosacījumus, lai skolēni nepieciešamības gadījumā tos varētu atkārtoti noklausīties (Opolcere 2000). Taču šāda pieeja, šķiet, nav izplatīta, jo ērtāk ir neskaidrības gadījumā pārjautāt skolotājam vai klasesbiedriem nekā meklēt un klausīties ierakstu.

Pieredze liecina – jo precīzāk tiek izklāstīti uzdevuma nosacījumi, uzdevuma izpildes gaita, nozīme, vērtēšana, jo kvalitatīvāk tiek veikti patstāvīgie darbi.

3. Maznozīmīga nav arī atmosfēra klasē mājas darba uzdošanas laikā. Pamatskolas skolēnus raksturo kustīgums. Diemžēl skolēnu aktivitāte bieži vien iet roku rokā ar skaļu uzvedību. Pētījumi pamatskolā apliecina, ka troksni klasē kā apgrūtinājumu mājas darba uztveršanai, izpratnei un pierakstīšanai uztver no 30% līdz pat 89% skolēnu (Gauše 2007). Tātad, ja liela daļa skolēnu nemaz nedzird, kas tiek uzdots, kā arī nedzird citu būtisku informāciju mājas darbu sakarā, tad arī mājas darbi netiks izpildīti vai tiks veikti pavirši. Katrā klasē ir arī skolēni, kurus raksturo klusa, līdzsvarota uzvedība, bet, kā zināms, tas, ka skolēns klusē, nenozīmē, ka viņš klausās un dzird, tāpēc klasē ir jānodrošina disciplīna un jāveic darbības, kas skolotājam sniegtu tūlītēju atgriezenisko saiti par to, vai skolēni

ir saklausījuši un izpratuši mājās veicamo patstāvīgo darbu. Lietderīgi būtu pēc skolotāja skaidrojuma uzdot skolēniem būtiskus jautājumus par mājas darba pildīšanas nosacījumiem, gaitu, noformējumu, izpildes termiņu utt., tas ļaus skolēniem vēlreiz prātā pārcilāt tikko dzirdēto, kā arī pamudinās pārrunāt neskaidro informāciju.

4. Atbildību par mājas darbu fiksēšanu uzņemas kā skolotājs, tā skolēns. Audzēknim disciplīna mācību procesā nepieciešama ne tikai attiecībā ar apkārtējiem cilvēkiem, bet arī attieksmē pret savu, skolēna, dokumentu – dienasgrāmatu, kuras galvenā funkcija ir skolēnam un viņa ģimenei aktuālās informācijas sistematizēšana, kā arī dienā un nedēļā veicamo darbu uzskatāma atspoguļošana, tā palīdzot skolēnam plānot savu patstāvīgā darba un brīvo laiku. Pamatskolā skolotājiem ir jāaicina samērā grūta cīņa, lai panāktu, ka skolēns regulāri veic ierakstus dienasgrāmatā. Nereti skolotājs stundas laikā, uzdodot mājas darbu, izpilda visus nosacījumus, lai audzēknis veiksmīgi paveiktu mājās uzdoto, taču pats skolēns neviņo uzdoto ierakstīt dienasgrāmatā. Izeja šeit varētu būt instrukcija visai klasei, piemēram: „Atveram dienasgrāmatas un ierakstām: trešdien latviešu valodā ...” Iespēju robežās skolotājam vajadzētu pārstaigāt klasi un pārlūkot, vai skolēni veic ierakstus dienasgrāmatā.

Tā kā mācību darbs attiecas gan uz skolotāju, gan skolēnu, tad jādomā ir par abu pušu līdzatbildību šajā procesā. Slavējama ir skolotāju centība un neatlaidība, audzinot un izglītojot skolēnus, taču jādomā arī par to, lai skolotājs ar savu pārlieku lielo aizgādību skolēnos neattīstītu t. s. ieaudzināto bezpalīdzību. Proti, ja kāds vienmēr norādīs, kas un kā darāms, skolēns būs pieradis sekot un pakļauties tikai citu sniegtajām instrukcijām, nevis pats domāt un pieņemt lēmumus. Līdz ar to situācijās, kad nepieciešama pašiniciatīva un paškontrolē (un šādi momenti ir liela dzīves sastāvdaļa), audzēknis kļūst rīcībnespējīgs vai mazaktīvs. „Disciplīna ir tāda lieta, ar kuru katram kopīga valoda jāatrod pašam. Nevienš cits bērna vietā to nodrošināt nespēj. Ja tā tomēr notiek, bērns nekad neiemācās pats sevi disciplinēt, un tam šajā ziņā atliek vien paļauties uz citiem.” (Bīdls 2010, 19)

Šī temata sakarā apspriešanas vērts ir arī informācijas tehnoloģiju sniegtais pakalpojums skolām – e-klase. E-klase ir lietderīgs palīgs skolēniem, vecākiem, skolotājiem, ja tās aizpildīšanā skolotājs ievēro disciplīnu, proti, ieraksti tiek veikti regulāri, savlaicīgi un precīzi. E-klases sadaļa „Dienasgrāmata” paredzēta gan frontāli, gan individuāli uzdoto

mājas darbu fiksēšanai. Skolās, kuras izmanto šo pakalpojumu, skolēniem ir skaidri definēts nosacījums, ka e-klase neatbrīvo viņus no pienākuma veikt ierakstus savās dienasgrāmatās. E-klases dienasgrāmata tiek deklarēta kā alternatīvs variants mājas darbu pierakstīšanai, kā arī uzziņas avots galvenokārt tiem skolēniem, kas nav bijuši stundā. Tomēr novērojams, ka daudziem skolēniem jau kā pieradums ir izstrādājusies sistēma pašiem nepildīt skolotāja norādījumu par mājas darba ierakstu dienasgrāmatā un paļauties uz e-klasi. Ja mājas darbs nav izpildīts, tad skolēnam ir iespēja attaisnoties, ka, piemēram, skolotājs nav laikus veicis ierakstus e-klases dienasgrāmatā vai ka viņam, skolēnam, mājās todien nav bijis pieejams internets. Protams, skolēns, kurš vēlas izvairīties no atbildības, vienmēr atradīs atrunas, taču skolotājam ir jābūt konsekventam savās prasībās, rosinot skolēnu uzņemties atbildību par savas rīcības sekām, kā arī izskaidrojot, ka ierakstu veikšana dienasgrāmatā viņa dzīvi nevis apgrūtinā, bet gan palīdz plānot darba un brīvo laiku.

Lai izvairītos no neauglīgām diskusijām starp pedagogiem un audzēkņiem, ir lietderīgi regulāri pārrunāt izvirzītos nosacījumus mājas darbu pierakstīšanai, izpildei, nodošanai un labošanai.

Mājas darbu izpildi ietekmējošie faktori

Mājas darbu pildīšana ir būtiska mācību procesa sastāvdaļa, jo tajā skolēni attīsta mācīšanās prasmes un patstāvīgumu. Tās ir kompetences, kas skolēnam jāapgūst pirms pamatskolas absolvēšanas, lai veiksmīgi turpinātu pašrealizāciju turpmākajā dzīvē. Līdz šim rakstā tika aplūkots process, kas noris skolā, klasē, tāpēc turpmākajā tekstā tiks ieskicēti daži aspekti, kas ietekmē skolēnu, veicot patstāvīgo darbu mājās.

Ilze Štorha norāda, ka skolēna interesi par veicamo darbu nodrošina divi faktori:

- 1) bērnam jābūt pārliecībai, ka tas, ko viņš dara, ir nepieciešams viņam, nevis skolotājam vai vecākiem;
- 2) mācoties bērna domas nedrīkst būt aizņemtas ar kādu citu interesantāku lietu vai nodarbību. (Štorha 1996, 59)

Savukārt Jozefs Helds raksta, ka „mācīšanās vienmēr notiek pirmajā personā, t. i., es mācos un man tam ir savi iemesli. Pat ja es tieku piespiests mācīties, arī tad man ir kādi iemesli to darīt vai arī kaut kādā veidā no tā izvairīties”. (Helds 2006, 31)

Skatīt jautājumu par skolēna motivāciju ir svarīgi, taču, tā kā temats „skolēnu motivācija” ir plašs un visus aspektus šajā rakstā nebūs iespējams aplūkot, der ielāgot, ka skolotājam arī attiecībā uz mājas darbiem ir jārod pieeja gan motivētiem, gan nemotivētiem skolēniem. Aktīvi iesaistās mājas darbu izpildē skolēni ar augstu motivāciju, taču jāseko līdzī, lai šiem skolēniem nerastos pārslodze un neuroze, jo viņi darbu pilda ar lielu atdevi, nereti pat paveic vairāk, nekā skolotājs ir uzdevis. Skolēniem ar zemu motivāciju mājas darbu izpildē ir nepieciešams skolotāja un vecāku atbalsts. Ja skolēni, kas ir motivēti patstāvīgam darbam, paši atrod atbildi, kāpēc uzdevums ir jāpilda, tad nemotivētie skolēni arī pēc skolotāju izsmelošajiem paskaidrojumiem ir jāpārliecina veikt darbu. Skolēniem ar zemu motivāciju būtu jānodrošina pozitīva pieredze, kas veicinātu viņu interesi par patstāvīgo darbu, jo būtībā viņi izvairās veikt mājas darbus iepriekšējās negatīvās pieredzes dēļ. Risinājums skolēnu intereses raisīšanai ir uzdot skolēnu spējām un interesēm atbilstošus, daudzveidīgus darbus, tādus, kuros iespējams izmantot savu pieredzi, kas katram ir neatkarojama. Lai gan teorētiski skolotāji apjauš, ka mājas darbu izvēlē ir jāievēro mācību priekšmeta didaktiskie principi, tomēr reālajā dzīvē to nav viegli īstenot, jo pamatskolas skolēni ir dažādi. Ieteikums skolotājiem, kas vēlas savos audzēkņos attīstīt patstāvīgā darba iemaņas un gūt labus rezultātus, – meklēt vidusceļu starp skolēnu interesēm, vajadzībām, vecumposma īpatnībām u. c. un sev kā skolotājam izvirzītajiem mērķiem, prasībām.

Jau uzsākot darbu ar skolēniem, skolotājam ir jāformulē nosacījumi, kas jāievēro mājas darbu procesā, proti, tiem visiem ir jābūt akurāti un glīti paveiktiem, izpildītiem un nodotiem laikā. Protams – prasībām ir jābūt un skolēnam ir jātiecas tās īstenot pēc iespējas labāk, taču arī skolotājam vajadzētu būt adekvātam un elastīgam savās prasībās, jo dzīve ievieš savas korekcijas. Daļa skolēnu vienmēr tieksies pēc skolotāja izvirzītā ideāla, taču daļa nespēs vai negribēs pakļauties prasībām. Tam var būt gan objektīvi, gan subjektīvi iemesli, piemēram, skolēns ar veselības traucējumiem nespēs darbu paveikt un noformēt tik glīti, rūpīgi, kvalitatīvi kā viņa vienaudzis bez veselības problēmām, bet viņš varbūt būs ieguldījis lielu darbu. Tāpēc skolotājam iespēju robežās jāspēj rast individuāla pieeja arī mājas darbu vērtēšanā. Turklāt jārespektē skolēnu personības atbildības veidošanās pakāpeniskums. Skolēns, kurš nav radis strādāt, pakļauties prasībām, noteikumiem, ir jā māca to darīt. Rezultatīvs veids, kā

panākt, lai audzēknis atbalstītu izvirzītās prasības, šķiet, ir izskaidrošana, jo praksē novērots, ka skolēni bez stabilām patstāvīgā darba iemaņām un mācīšanās prasmēm uz negatīviem vērtējumiem atzīmju vai aprakstošo vērtējumu veidā reaģē minimāli un īslaicīgi vai nedara to vispār. Ja regulārās pārrunās ar skolēnu tiek akcentēti aspekti, kas viņam ir pa spēkam, tad pozitīva atgriezeniskā saite sekos agrāk vai vēlāk.

Lai skolēns spētu pilnvērtīgi mācīties mājās, viņam ir jābūt nodrošinātām vismaz pamatvajadzībām: vietai, kur mācīties, ēdienam, siltumam, drošības sajūtai u. c. Ne mazāk svarīgi ir kā ieradumu veidot mājas darbu pildīšanu noteiktā vietā un laikā, jo cilvēka organisms, pierodot pie konkrētā ritma, izstrādā refleksus, kas mobilizē darbam. Mājiniekiem vajadzētu respektēt un akceptēt skolēna vajadzību mācīties, nodrošinot piemērotus apstākļus. Mazākais, kā līdzcilvēki var skolēnu atbalstīt, ir laika posmā, kamēr viņš veic mājas darbus, lieki netraucēt vai nenodarboties ar ko saistošu, piemēram, skatīties interesantu filmu, spēlēt spēles, jo tas skolēnu novērš no tiešā mācību darba, – viņš, protams, arī labprātāk izklaidētos nekā nodotos mājas darbiem.

Par ieradumu skolēniem ir kļuvis mājas darbu pildīšanas laikā klausīties mūziku, skatīties TV. Novērojumi liecina, ka vairums izvēlas nevis nomierinošu un mācības veicinošu instrumentālo mūziku, bet gan temperamentīgu un skaļu mūziku. Speciālisti atzīst, ka mācībām īpaši piemērota ir baroka mūzika, piemēram, Antonio Vivaldi *Largo* no „Ziemas” („Četri gadalaiki”), Georga Filipa Telemaņa *Largo* no „Fantāzijas čembalo”; Johana Sebastiana Baha ārija no „Goldberga variācijām” (Opolcere 2000). Tomēr pedagogu viedoklis šajā jautājumā atšķiras. Silvija Rimma uzskata, ka skolēni reizēm pat neapzinās, ka mūzika traucē, nevis palīdz mācīties, tāpēc viņa iesaka skolēnam ļaut mierīgu mūziku klausīties mājas darbu pildīšanas laikā tikai tad, ja viņš ir pierādījis, ka spēj mājas darbus sekmīgi pildīt bez mūzikas (Rimma 2000, 235). Savukārt U. Opolcere mudina mācoties klausīties mūziku, kas patīk, bet ar nosacījumu, ka tā fonā ir klusa un labskanīga (Opolcere 2000).

Aktuāls ir jautājums par nepieciešamību skolēnu papildus stimulēt mājas darbu izpildei. Daļa skolotāju uzskata: skolēnam pietiek, ja viņš tiek informēts par to, kādas zināšanas, prasmes vai iemaņas mājas darbs viņā attīsta, kādas būs noderīgas turpmākajā dzīvē, vai to, kādas kvalitātes cilvēkā attīsta patstāvīgais darbs kopumā. Daļa skolotāju mērķtiecīgi

motivē skolēnus patstāvīgam darbam. Paņēmienu ir dažādi, piemēram, skolēni ir informēti, ka skolotājs mājas darbam līdzīgus vai dažus tādus pašus uzdevumus iekļaus arī pārbaudes darbā, mājas darbu kopvērtējums ietekmēs semestra atzīmi, cītīgākajiem mājas darbu pildītājiem semestra nobeigumā tiks piešķirtas nedēļu garas mājas darbu brīvdienas, par mājas darbiem iegūtie punkti tiks pieskaitīti pārbaudes darba rezultātam u. tml.

Katra skolotāja kompetencē ir izvērtēt skolēnu kontingentam atbilstošus paņēmienus mājas darbu izpildes veicināšanā, taču ir skaidrs, ka regulāri uzdoti mājas darbi būs produktīvāk veikti nekā neregulārie mājas darbi. Turklāt mājas darbiem vajadzētu būt reāli paveicamiem, skolēna dažādajām spējām atbilstošiem, lai radītu skolēnos pozitīvu attieksmi pret patstāvīgi veicamajiem darbiem kopumā.

Mājas darbi ir daudzveidīgi, tāpat kā vietas, kur skolēni veic šos darbus. Tradicionāls ir priekšstats, ka skolēni mācās mājās, taču pamatskolas posma skolēnu dzīve ir ļoti dinamiska un vairumam mācības nebūt nav prioritāšu galvgalī, tāpēc patstāvīgie darbi tiek pildīti arī citviet, piemēram, pie draugiem, starpbrīžos skolā. Starpbrīžos galvenokārt tiek veikti vai nu pārlietu viegli, vai grūti mājas darbi, līdz ar to šāda veida darbi nevirza skolēnu izaugsmi, jo tie tiek norakstīti no sekmīgākiem skolēniem, visbiežāk pat neiedziļinoties to saturā. Produktīvāki ir mājas uzdevumi, kuru pildīšanas process izslēdz iespēju piesavināties citu skolēnu panākumus, veikumu. Ja skolotājs apjauš, ka uzdotais darbs skolēniem varētu radīt vērā ņemamas problēmas, tad to var iesākt pildīt klasē, bet mājas darbu veikšana klasē nedrīkstētu kļūt par normu. Tātad, lai skolēni neapstātos savā izaugsmē, uzdodot mājas darbus, iespēju robežās ir jādomā par piemērotības, arī par diferenciacijas un individualizācijas principu, lai veicinātu gan vājāko, gan spējīgo skolēnu attīstību.

Mājas darbu vērtēšana

Vērtēšanu kopumā var nodēvēt par līdzekli, ieroci skolotāja rokās, ar kura palīdzību skolēnu var *celt* vai *ievainot*. Leonards Žukovs uzskata, ka „mājas darba vērtējumam ir didaktiska un audzinoša funkcija” (Žukovs [1997], 104). Tas nozīmē, ka mājas darbi kā mācību procesa daļa sniedz vienlīdz lielu ieguldījumu gan kognitīvajā, gan afektīvajā jomā; mājas darbu vērtējums var ietekmēt gan skolēnu zināšanu, gan rakstura veidošanos.

Vērtēšana ir sarežģīts process. Arī tad, ja tiek izstrādāti vērtēšanas kritēriji, subjektīvais moments netiek izslēgts, jo vienmēr darbos ir kāda nianse, kas neiekļausies vērtēšanas skalā. Taču kopumā vērtēšanas kritēriji kā skolēnam, tā skolotājam sniedz izpratni par konkrētajā mājas darbā vērtējamām kvalitātēm. Ja audzēknim ir izskaidroti vērtēšanas kritēriji, tad darba veikšanas procesā skolēnam ir izpratne par to, kam jāpievērš uzmanība; būtībā vērtēšanas kritēriji kalpo skolēnam kā gids, jo viņam ir skaidrs, kas un kā tiks vērtēts, viņš saprot, kam konkrētajā darbā jāpievērš uzmanība. Samazinās iespēja, ka skolēnam nāksies vilties, jo viņš būs ieguldījis resursus tajos aspektos, kas skolotājam nešķiet tik svarīgi un nav iekļauti vērtēšanā. Regulāri iedziļinoties vērtēšanas nosacījumos, skolēnam veidojas izpratne gan par tām lietām, kas svarīgas, veicot mājas darbus latviešu valodā, gan visos mācību priekšmetos kopumā. Savukārt skolotājam pārskatāmā vērtēšanas kārtība palīdz operatīvāk veikt darbu pārbaudi, kā arī nepieciešamības gadījumā, kad skolēns apstrīd vērtējumu, argumentēti to pamatot.

Nozīmīgi vārdi mājas darbu vērtēšanā ir „objektivitāte” un „pozitīvisms”; jo objektīvāks būs vērtējums, jo vairāk skolēnu respektēs izvirzītās prasības, savukārt, jo vairāk tiks izteiktas uzslavas un atzinība (arī mazāk spējīgajiem audzēkņiem), jo pozitīvāka būs viņu attieksme pret patstāvīgi veicamajiem darbiem.

Mājas darbus var labot gan skolotājs, gan skolēni paši. Turklāt skolēns var labot gan savu darbu, gan klasesbiedra darbu. Ja skolotājs ļauj mājas darbus labot skolēniem pašiem, tad jāraugās, lai skolēniem būtu izprotami labošanas kritēriji, būtu skaidras pareizās atbildes, kā arī lai viņi būtu lojāli attiecībā pret vērtējamā darba autoru. Skolotājam jāpatur prātā, ka mājas darbu vērtēšanas kārtības koordinators ir viņš, skolotājs, arī tad, ja vērtēšanas kritēriju izstrādē un vērtēšanas procesā tiek iesaistīti audzēkņi.

Skolotājam mājas darbi ir jālabo tā, lai skolēns redzētu, kur kļūdījies, un saprastu savas kļūdas. Lieliski, ja pēc katra darba skolotājs ieliek ne tikai vērtējumu, bet sniedz iespēju robežās lakonisku aprakstošo vērtējumu par skolēna veismēm un vēl uzlabojamiem aspektiem. Mājas darbi ir jāizlabo laikus (kamēr skolēni vēl to atceras), un tie ir jāpārrunā, lai audzēkņiem būtu motivācija izvērtēt savu patstāvīgo darbu. Mājas darbu rezultātus publiski klasē jāapspriež kopsavilkuma formā, arī akcentējot

pozitīvo un to, kam turpmāk vēl būs jāpievērš pastiprināta uzmanība. Aktuāli ir veidot kopsavilkumu par klasē raksturīgākajiem „klupšanas akmeņiem” konkrētajā mācību tematā. Nepieciešamības gadījumā rezultāti jāpārrunā individuāli, turklāt skolotājs cenšas katra veikumā saskatīt pozitīvos aspektus, tos akcentēt. Savukārt negatīvie faktori tiek pārrunāti, analizēti, lai no kļūdām mācītos gan pats skolēns, gan viņa klasesbiedri.

Mūsdienu skolā realizē personālo vērtēšanu, kad tiek salīdzināti viena skolēna dažādi darbi, un normatīvo vērtēšanu, kad darbs tiek vērtēts pēc izstrādātiem kritērijiem. Salīdzinošā vērtēšana – divu vai vairāku skolēnu analogisku darbu salīdzināšana – daļēji ir kļuvusi par pagātņi un ir pieļaujama izņēmuma reizēs, kad, nenosaucot darba veicējus, tiek pievērsta uzmanība nozīmīgām kvalitātēm vai trūkumiem darbā. Situācijās, kad tiek izmantota salīdzinošā vērtēšana, visbiežāk tomēr tiek izcelts veiksmīgākais darbs, paraugs, uz kuru tiek ties, nevis priekšplānā izvirzīts negatīvais piemērs.

Tā kā katrs nelielais mājas darbs ir skolēna papildu vingrināšanās, tad tas netiek vērtēts ar atzīmi, bet gan ar ieskaitīts/neieskaitīts (i/ni); konkrētus vērtēšanas nosacījumus izstrādā mācību priekšmeta skolotājs saskaņā ar mācību priekšmeta standartu un programmu.

Ar atzīmi drīkst vērtēt apjomīgākus mājas darbus, turklāt šo darbu vērtējums ietver skolēnu zināšanu, prasmju un attieksmju novērtējumu.

Minimālais uzdotais un vērtētais mājas darbu skaits mēnesī ir vienlīdzīgs ar mācību priekšmetam paredzēto kontaktstundu skaitu nedēļā, tātad 6 mājas darbi 4. klasē, 5 mājas darbi 5. klasē, 4 mājas darbi 6. klasē un 3 mājas darbi 7., 8. un 9. klasē.

Ne visi mājas darbi ir jāvērtē ar ieskaitīts/neieskaitīts vai ballēm. Skolotājam būtu jāpārdomā, kuri ir nosacīti svarīgākie darbi, kas tiks vērtēti. Atkarībā no klašu grupas vērtējamo mājas darbu minimums var tikt noteikts skaitliski, piemēram, 3.–4. klasē tādi ir 4 mājas darbi mēnesī, 5.–6. klasē – 3, bet 7.–9. klasē – 2 (sk. www.zvs.lv/vertesanas 2010.doc).

Mūsdienīgi mājas darbi latviešu valodā

Raksta virsrakstā pieteiktā doma par latviešu valodas mājas darbiem kā klasisko novitāti liek uzdot loģisku jautājumu: kas tad 21. gadsimtā ir mainījies (vai būtu maināms) tik tradicionālā mācību procesa

komponentā kā mājas darbi? Aspekti, kuri piedāvājami skolotāju ierosmei, ir vairāki:

- 1) pats darba saturs un izpildes veids,
- 2) mājas darbu sistēma,
- 3) pārbaudes un vērtēšanas veids.

1. Līdzās reproduktīva tipa mājas darbiem mūsdienu skolēniem daudz biežāk tiek uzdots veikt radošus un izzinošus darbus, kas mudina (pat nosaka) darbu veikt ne tikai mājās pie rakstāmgalda, bet doties meklēt, jautāt, spriest, secināt u. tml. Piemēram, kā būtu, ja skolēni, lai izpētītu valodas prakses jautājumus, pēc skolas dotos noskaidrot uzrakstu, plakātu, reklāmu valodas kvalitāti savas pilsētas un/vai ciemata ielās, nevis mājās pildītu kārtējo uzdevumu, labojot stilu un kļūdas nereti mākslīgi veidotos valodas piemēros? Vai arī, piemēram, mācoties par pamata un kārtas skaitļu vārdu apzīmēšanu ar arābu cipariem, skolēni dotos uz veikaliem un pārbaudītu, kā ar šī likuma ievērošanu sokas tirdzniecības iestāžu darbiniekiem, rakstot cenu zīmes? Protams, abos piemēra gadījumos nav runa par mājas darbu ar nosacījumiem „aizej un apskaties”. Šādi mājas darbi – mini projekti – no skolotāja puses tiek rūpīgi izplānoti, aprakstīti un izskaidroti. Mājas darbam tiek formulēts mērķis un uzdevumi, aprakstīts sasniedzamais rezultāts, izstrādāti vērtēšanas kritēriji. Pēc skolēnu iniciatīvas šādi mājas darbi var tikt organizēti kā individuāli darbi, pāru darbi vai mazo grupu (ne vairāk par 4 cilvēkiem) darbi. Mājas darbu pārbaude var notikt gan kā prezentācija (tad gan jāreķinās ar papildu laika patēriņu), gan kā izstāde.

Arī „ierindas” mājas darbiem nav, kā ierasts, jābūt individuāli veicamiem darbiem; tie tāpat var tikt organizēti kā pāru vai mazo grupu darbi. Ja darba veicēju grupas skolotājs vēlas noteikt pats, jāņem vērā skolēnu dzīvesvieta. Lielākas iespējas strādāt kopā ir kaimiņiem. Īpašus pārus mājas darbu izpildei skolotājs var organizēt tad, ja vēlas, lai skolēni mājas darba izpildē pārstāvētu lomas „skolēns” un „privātskolotājs”. Tad skolēnu pāris tiek izraudzīts pēc principa – zinošākais un mazāk zinošais (mazāk zinošais var būt arī skolēns, kas ilgāku laiku nav apmeklējis skolu, piemēram, slimības dēļ). „Privātskolotāja” uzdevums ir raudzīties, lai viņa „skolēns” tiktu galā ar mājas veicamo darbu, tāpēc apzinīgi izskaidro viņam nesaprotamo, instruē, kā jāveic uzdevums(-i), raugās, lai darbs tiktu veikts rūpīgi un glīti. Mājas darbu skolotāja vērtējumam, protams,

nodod „skolēns”, bet darba izpildes kvalitāte ir „privātskolotāja” darba kvalitātes rādītājs, par ko viņš arī saņem vērtējumu. Šķiet, ka neviens pedagogs vairs nav jāpārlicina par to, ka, mācot otram, pats iemācās vēl labāk. Šādā mājas darba izpildes veidā ieguvēji noteikti ir abi.

Mūsdienīga pieeja mājas darbu uzdošanai ir arī apsvērumi, ka skolēns pats vislabāk zina, kas viņam būtu nepieciešams. Tas nozīmē, ka mājās veicamie darbi tiek uzdoti, pamatojoties uz skolēnu kontingenta tā brīža vajadzībām, nereti sava mājas darba saturu un veidu ļaujot skolēnam noteikt pašam, pamatojoties uz viņa vajadzībām un zināšanām. Piemēram, pēc kāda kontroldarba vai diktāta, kad skolēns ir saņēmis atpakaļ darbu ar norādītām kļūdām un vērtējumu, skolotājs nevis tradicionāli liek labot kļūdas, bet gan liek skolēniem izveidot „vajadzību sarakstu”, vadoties no pārbaudes darba rezultātiem. Attiecīgi mājas darbs ir katram skolēnam specifisks – atbilstoši viņa izveidotajam sarakstam. Protams, lai darbu varētu šādi organizēt, skolotājam jābūt rezervei ar uzdevumiem, vingrinājumiem „katram gadījumam”, jo skolēns pats, īpaši pamatskolas vecumā, vēl nespēs izraudzīties atbilstošus darbus, lai apzinātos trūkumus, kas uzskaitīti „vajadzību sarakstā”, varētu novērst.

Katrā gadījumā – jo vairāk skolēns būs ieinteresēts mājas darba izpildē, jo kvalitatīvāks rezultāts ir sagaidāms. „Formāla pieeja bērnu drīz vien sāk garlaikot, tāpēc viena no galvenajām prasmēm, kā noturēt bērnu uzmanību, ir nemitīgi tos pārsteigt.” (Bīdls 2010, 25) Mājas darbs kā pārsteigums varētu būt viens no principiem arī latviešu valodas mācībās.

2. Ja kādam skolotājam pajautātu, vai viņam ir izstrādāta noteikta mājas darbu sistēma, viņš visticamāk atbildēs apstiprinoši, daudz šajā jautājumā neiedziļinoties. Tomēr patiesībā nez vai par sistēmu var runāt, ja tā patiešām nav izstrādāta un fiksēta (te domāts – uzrakstīta), piemēram, tematiskā plāna sadaļā (tas gan būtu pats sistēmas minimums) vai atsevišķā dokumentā. Ir runa par sistēmu, kad skolotājs plāno mājas darbus konkrētai klasei noteiktam laika periodam, kas atbilst mācību tēmas robežām.

Piemēram, Latviešu valodas mācību programmas parauga 1. variantā (Programmas paraugs) 6. klasei ir norādīta tēma „Tekstveide”, kuras apguvei paredzētas 32 stundas. Tēmai formulēti šādi uzdevumi:

- 1) mācīties veidot tekstu atbilstoši adresātam, saziņas tematam, mērķim, vietai un laikam;

- 2) mācīties mērķtiecīgi pilnīgot savu rakstītprasmi, veidojot un rakstot saliktus teikumus;
- 3) mācīties veidot mērķtiecīgu, sakarīgu, pabeigtu tekstu;
- 4) prast rakstīt lietišķos rakstus (anotāciju, atsaukumi) atbilstoši saziņas mērķim, situācijai.

Tāpat skolotāja uzdevums, plānojot šīs mācību tēmas interpretāciju klasē, būtu paredzēt ne vien mācību materiālus, izraudzīties metodes un mācību darbības, bet arī izveidot mājas darbu sistēmu, kuras izpilde ļautu skolēnam sasniegt visus četrus iepriekš noteiktos uzdevumus. Mājas darbu pārskatāmas sistēmas izveidei ieteicama ir tabulas forma vai kāds cits pieraksta veids, kas vairāk atbilst skolotāja darba stilam. Galvenie kritēriji: sistēma ir pārskatāma, vajadzības gadījumā koriģējama, uzrāda saistību ar mācību tēmu un tai izvirzītajiem uzdevumiem, paredz pārbaudi un vērtēšanu. Sistēma, protams, jāizveido pirms mācību tēmas uzsākšanas – skolotājs šajā gadījumā, domājot par tēmu „Tekstveide”, saplāno mājas darbus turpmākajām 8 nedēļām (sk. pielikumu). Neapšaubāmi, tas ir laika resursu ieguldījums, bet tam ir savas priekšrocības salīdzinājumā ar mājas darbu secīgu uzdošanu:

- 1) skolotājs redz kopainu un mērķtiecīgumu – kā mājas darbi palīdzēs skolēnam sasniegt mācību uzdevumus;
- 2) skolotājs var līdzsvaroti iekļaut mājas darbu saturā visas četras kompetences (komunikatīvo, valodas, sociokultūras un mācīšanās) un visus četrus runas darbības veidus (klausīšanos, runāšanu, lasīšanu un rakstīšanu);
- 3) skolotājs var dažādēt mājas darbu uzdevumu un izpildes veidus, kā arī līdzsvarot frontāli un individuāli pārbaudāmos mājas darbus un vērtējamos mājas darbus.

Šādas sistēmas izstrāde ļauj skolotājam arī pārredzēt piedāvājamo tekstu daudzveidību, plānot starppriekšmetu saikni, kā arī mācību satura sasaisti ar skolēnu reālo dzīvi un interesēm.

Tāpat iespējams mājas darbus dalīt „ikdienas” mājas darbos, kas tiek uzdoti, lai nostiprinātu, atkārtotu stundās apgūto mācību vielu uz nākamo mācību stundu, un „ilglaicīgos” mājas darbos, kurus uzdod kā patstāvīgi veicamus pētnieciskas ievirzes (referātus, projektus) vai radošos darbus ilgākam laika periodam. Ikdienas mājas darbus uzdod pēc katras mācību stundas, un apjoma ziņā tie ir nelieli, taču par „ilglaicīgajiem” mājas

darbiem skolēns uzzina vismaz 1–4 nedēļas iepriekš (atkarībā no skolēnu vecuma un darba sarežģītības pakāpes) – vairāk par to sk., piemēram, <http://www.ropazuvsk.lv/faili/raksti/majas%20darbu%20sistema.pdf>.

3. Idejas par to, kā organizēt darbu, lai skolotājs nebūtu vienīgais mājas darbu pārbaudītājs un vērtētājs, jau tika aplūkotas iepriekš, taču saistībā ar mājas darbu sistēmas izstrādi skolotājs var īstenot arī citu vērtēšanas sistēmu, t. s. kumulatīvo vērtēšanu, izmantojot punktus. Tas nozīmē, ka skolotājs, veidojot mājas darbu sistēmu un paredzot tajā noteiktus uzdevumus, vingrinājumus un/vai to kombinācijas vienam mājas darbam, vienlaikus paredz arī katra uzdevuma vērtību jeb punktus, cik skolēns par tā izpildi var maksimāli saņemt (līdzīgi kā pārbaudes darbos). Tālāk skolotājam jāizdomā, kad (reizi nedēļā vai divās) punkti tiks pārvērtīti ballēs, – tas nozīmē, ka skolēna kopīgais ieguldījums mājas darbu izpildē nedēļas vai divu nedēļu laikā tiek novērtēts ar atzīmi. Protams, šajā sistēmā var iestrādāt arī starpvērtējumus un vērtējumus ar ieskaitīti/neeskaitīti. Šādas vērtēšanas sistēmas sekmīgai darbībai nepieciešami vairāki priekšnosacījumi:

- 1) sistēmas caurspīdīgums – skolēns izprot mājas darbu organizācijas sistēmu un zina, cik punktu par ko viņš var saņemt; būtībā skolēns pats ar savu darbu un attieksmi veido savu vērtējumu;
- 2) konsekvence no skolotāja puses – kāda sistēma ir izstrādāta, pie tādas turas, „spēles” laikā noteikumus vairs nemainot; ja skolotājs konstatē kādas neatbilstības, ko iepriekš nebija paredzējis, tad sistēmas piezīmju daļā tiek veikti atbilstoši pieraksti, lai kļūdas varētu novērst nākamreiz;
- 3) atbalsts no kolēģiem un skolas vadības, kā arī skolēnu vecākiem; ja šie cilvēki uzskatīs, ka „ir labi tā, kā ir, un neko mainīt nevajag”, skolotājam būs grūti izveidot ko jaunu un to ieviest.

Katrā ziņā, ja skolā ir izveidota mājas darbu uzdošanas un vērtēšanas sistēma vai latviešu valodas skolotājs ir izstrādājis un skolēnus iepazīstinājis ar savu mājas darbu organizēšanas sistēmu, skolēniem ir vieglāk saskatīt mājas darbu nozīmīgumu un vietu konkrētā mācību priekšmeta apguves procesā nekā tad, ja mājas darbi tiek traktēti kā „obligātā mācību stundas piedeva” bez dziļākas motivācijas.

Izglītības sistēmā ar jēdzienu „mājas darbi” tiek apzīmēts viss, kas attiecas uz skolēna patstāvīgo darbu ārpus mācību stundu laika, taču šaurākā

nozīmē ar šo jēdzienu saprot ikdienā pildāmos uzdevumus, kas uzdoti uz nākamo stundu. To zināmā mērā varētu arī saukt par skolēnu „tuvākās attīstības zonu”. Ja pieņemams šķiet Fila Bidla (*Phil Beadle*) uzskats, ka „izglītošanas procesam jābūt rosinošam, priecīgi satraucošam un vairumā gadījumu – arī anarhiskam” (Bīdls 2010, 17), tad pieņemami būtu tā raksturot arī mājas darbus – kā skolēnu ziņkāri un zinātkāri rosinošus uzdevumus, kas skolēnus pārsteidz un izaicina, veicina viņu kāri pētīt un izziņāt, šaubīties, apstrīdēt un pārbaudīt –, bet – pāri tam visam – mājas darbiem ir jābūt tādiem, kuru izpilde sniedz labāko vērtējumu – gandarījumu par savām spējām un varēšanu, prieku par paveikto un sasniegto.

Izmantotā literatūra

1. **Anspoka, Zenta.** *Latviešu valodas didaktika* : 1.–4. klase. Rīga : RaKa, 2008.
2. **Baušķeniece, Edīte.** *Vai mājas darbi ir nepieciešami?* 2003 [skatīts 2010. g. 28. jūl.]. Pieejams: <http://www.apollo.lv/portal/life/articles/209/0>
3. **Bīdls, Fils.** *Tu to vari!* : kā palīdzēt savam bērnam skolā izcelties. Tulk. Īrisa Vika. Rīga : Avots, 2010.
4. **Eglīte, Dace.** *Mājas darbu specifika vidusskolā* : kvalifikācijas darbs. Liepāja, 1994.
5. **Gauše, Raimonda.** *Latviešu valodas mājas darbu uztveres un pildīšanas ietekmētāji faktori* : diplomdarbs. Liepāja, 2007.
6. **Helds, Jozefs.** Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens. *No zināšanām uz kompetentu darbību* : mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti. Titulred. Irīna Maslo. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2006, 31.–35. lpp.
7. *Izglītojamo mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība*, 2009 [skatīts 2010. g. 28. jūl.]. Pieejams: www.zvs.lv/vertesanas2010.doc
8. **Kalniņš, Nikolajs.** Mācīšanas un audzināšanas galvenie faktori. *Paidagoģisko un metodisko rakstu krājums*. Mārtiņa Celma redakcijā. Linkolna : ALA Kultūras biroja izdevums, 1959, 39.–52. lpp.
9. *Kārtība, kādā notiek skolēnu mājas darbu un citu patstāvīgo darbu veikšana un novērtēšana Ropažu vidusskolā*, 2010 [skatīts 2010. g. 28. jūl.]. Pieejams: <http://www.ropazuvsk.lv/faili/raksti/majas%20darbu%20sistema.pdf>
10. *Latviešu valoda 1.–9. klasei* : pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs, 1. variants [Izstrādāts IZM un PB Izglītības sistēmas attīstības projektā.]. [skatīts 2011. g. 16. janv.]. Pieejams: http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/pamkolai/latval1_9.pdf

11. **Leuchtenbergers, Gotlībs.** Padomi jauniem skolotājiem. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 6, 1925, 654.–659. lpp.
12. *Liepājas Katoļu pamatskolas skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība*, 2008. [Apstiprināta LKP Pedagoģiskās padomes sēdē 2008. g. 29. aug., protokola Nr. 1.]
13. **Lubāniete, Zenta, Bērze, Anna, Birģele, Lidija.** *Latviešu valodas mācīšanas metodika I–IV klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1957.
14. **Milzere, Mārīte.** Kā mājas darbus uzdot un veikt ar prieku. *Skolotāja Almanahs*, Nr. 3, 4, 2006, 31.–33. lpp.; 14.–15. lpp.
15. *Noteikumi par valsts standartiem pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem*. LR MK noteikumi Nr. 1027, 2006. g. 19. dec. [skatīts 2010. g. 15. aug.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407&from=off>
16. **Opolcere, Urzula.** *Mācīties – tas ir lieliski!* Tulk. Inga Zariņa. Rīga : Alberts XII, 2000.
17. *Pamatizglītības programmas paraugs* : pielikums IZM 2008. gada 5. septembra rīkojumam Nr. 703 [skatīts 2011. g. 18. janv.]. Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Vispareja_izglitiba/Pamatizgl_pr_paraugs_21011111.doc
18. **Prets, Deivids.** *Izglītības programmu pilnveide* : pedagoga rokasgrāmata. Tulk. Irma Sabele. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000.
19. **Rimma, Silvija.** *Sekmīgas mācīšanās noslēpumi*. Tulk. Anita Pipere. Rīga : Jumava, 2000.
20. **Štorha, Ilze.** Mājas darbu metodikas pamatjautājumi. *Studentu zinātniskie raksti*, 1. Liepāja : LPA iespieddaļa, 1996, 56.–64. lpp.
21. **Vāgnere, Agra.** *Mājas darbi Kanādas skolās*, 2003 [skatīts 2010. g. 29. jūl.]. Pieejams: <http://www.apollo.lv/portal/life/articles/206>
22. **Varna, Evija.** *Mājas darbi dzimtās valodas mācībās* : kvalifikācijas darbs. Liepāja, 2001.
23. **Žukovs, Leonards.** *Ievads pedagoģijā* : pamatkurss. Rīga : RaKa, [1997].

Pielikums

Mājas darbu sistēma

Mācību tēma **TEKSTVEIDE (32 stundas)**

Tēmas apguvē sasniedzamie uzdevumi:

- 1) mācīties veidot tekstu atbilstoši adresātam, saziņas tematam, mērķim, vietai un laikam;
- 2) mācīties mērķtiecīgi pilnīgot savu rakstītprasmi, veidojot un rakstot saliktus teikumus;
- 3) mācīties veidot mērķtiecīgu, sakarīgu, pabeigtu tekstu;
- 4) prast rakstīt lietīškos rakstus (anotāciju, atsauksmi) atbilstoši saziņas mērķim, situācijai.

Stunda pēc kārtas	Datums	Stundas temats	Mājas darbi					Piezīmes	
			Uzdevumi, vingrinājumi	Sasaiste ar tēmas uzdevumu	Kompetences	Runas darbības veidi	Izpildes veids		Pārbau- des un vērtējuma veids

Ārpusklases lasīšanas darbs pamatskolā

Jau ilgāku laiku aktuāla ir skolēnu nevēlēšanās lasīt grāmatas. Arī starptautisku pētījumu vadītāji Latvijā Andris Kangro un Antra Ozola lasītprasmes situāciju raksturojuši ar frāzi „Mūsu bērni lasīt prot, bet negrib” (Kangro, Ozola 2007). PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) pētījumos gūtie secinājumi apliecina, ka šķērslis skolēnu draudzībai ar grāmatu nav tehniskās iemaņas lasīšanā, bet gan gribas piepūles trūkums un attieksme. Arī 2009. gadā OECD (*Organization for Economic Co-operation Development*) valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā veiktā pētījuma rezultāti norāda, ka vēl jāiegulda darbs, lai skolēni ar interesi un atdevi pievērstos lasīšanai (Ko skolēni zina un prot 2010).

Pēdējos gados vērojama arī skolēnu nepatika pret rakstīšanu. Bet, kā zināms, lasīšana veido ciešu saikni ar rakstītprasmi, jo abas prasmes aktīvi tiek noslogotas, strādājot ar tekstu. Pieredze liecina, ka rakstīšana var uzlabot skolēna lasītprasmi, gan otrādi – aktīvi pilnveidojot lasīšanas iemaņas, uzlabojas skolēna rakstu prasme. Viens no veidiem, kā attīstīt lasīšanas un rakstīšanas kompetenci, ir ārpusklases lasīšanas darbs.

Vairumam cilvēku (gan pašiem skolēniem, gan viņu vecākiem) jēdziens „ārpusklases lasīšana” saistās ar vasaras mēnešos un skolēnu brīvlaikos izlasāmo apjomīgo obligātās literatūras klāstu. Visbiežāk – literatūras klasiku un nosacīti jaunāko literatūru. Mūsdienu aktualitāte skolās ir klasikas darbus apskatīt tiešā mācību procesā, bet kā izvēli skolēniem uzticēt jaunāko bērnu un jauniešu grāmatu lasīšanu.

Klasikas darbu aplūkošana veido plašāku skolēna redzesloku, bet, tā kā daiļliteratūra savā būtībā ir apgrūtināts teksts, īpaši gadsimtu un gadu desmitu pārbaudēs izvērtītie darbi, tad nepieredzējušam lasītājam nereti ir vajadzīgs atbalsts vārdu, jēdzienu, frazeoloģismu, darbības vides, personāža u. c. konteksta izpratnei, tāpēc pozitīvi vērtējama grūtāk izprotamu tekstu analīze klasē. Savukārt pēdējo gadu literatūra vairāk vērsta uz mūsdienu reāliju atspoguļojumu, akceptējot dzimumu un vecumposmu atšķirīgās intereses, atklājot 21. gadsimta tendences sabiedrībā, bērnu un

jauniešu uzskatos, izjūtās, tāpēc pamatskolēniem šī literatūra, lai gan, arī to lasot, ir nepieciešamas zināšanas dažādu aplēpto „kodu” atpazīšanai, ir uztveramāka.

Viens no veidiem, kā mācību procesā integrēt jauniešiem aktuālo literatūru un vienlaikus motivēt viņus pievērsties klasikas pērlēm, kā arī rosināt lasītinteresi un pilnveidot lasišanas kompetenci, ir ārpusklasses lasišanas un lasišanas semināru iekļaušana mācību procesā.

Doma par ārpusklasses lasīšanu latviešu literatūras didaktikā nav jauna, tā Latvijas skolās ienāk 20. gadsimta 20.–30. gados, kad „lasāmās vielas atlasē ievērots estētisks, ētisks, nacionāls un valstisks saturs, kas, rūpīgi apstrādāts, vingrina skolēna prāta spējas, kopj jūtu dzīvi un mudina skolēnos gribu tapt par krietniem un derīgiem tautas, sabiedrības un valsts locekļiem un pilnvērtīgiem cilvēkiem, kā arī, ievadīti rakstniecības paraugos, skolēni prot cienīt un mīlēt vērtīgas grāmatas” (Stikute 2009, 8). Šajā laikā par ārpusklasses lasīšanu un lasišanas kultūru aktīvi raksta Fricis Jansons.

20. gadsimta 20.–30. gados ārpusklasses lasišanas metodikā ieliktie pamati tiek attīstīti, un skolēnu patstāvīgais ārpusklasses lasišanas darbs ir aktuāls arī turpmākajos gados, tiesa, sniedzot nodevas attiecīgā laika ideoloģiskajiem principiem, vajadzībām grāmatu satura un autoru izvēlē. Ārpusklasses lasišanas darbs literatūras metodikā īpaši ticis akcentēts kopš 20. gadsimta 40.–50. gadiem. 40. gados kā lasišanas vērta tiek norādīta tā literatūra, kas atbilst padomju domāšanai, savukārt 50. gados pamazām jau var pievērsties literatūrai ar zemtekstu, kā arī darbiem, kuros izskan līdz šim aizliegtas tēmas. 60.–70. gados atkal tiek pārstrādātas nu jau satursiski novecojušās literatūras mācīšanas programmas. Šajā laikā uzsvars tiek likts uz krievu un padomju autoru darbiem, turklāt akcentēta literatūras kā mācību priekšmeta ietekmīgā loma skolēnu audzināšanā. Ieskaņas arī doma par literatūru kā mākslas priekšmeta mācīšanu, kā skolēnu personības veidotāju, kā saikni ar reālo dzīvi, kas palīdz domāt un analizēt. 70.–80. gados sabiedrībā notiek diskusija starp tiem, kuri uzskata, ka literatūra ir tikai jālasa un jāpārdzīvo, iztiekot bez vēstures un teorijas zināšanām, un tiem, kuri uzsver literatūru kā zināšanu un mākslas baudījuma avotu, gan akcentē mīlestības un cieņas nozīmi pret literatūru. (Stikute 2009) Ārpusklasses lasišanas process kalpo kā skolēnu uztveres un izpratnes padziļinātājs. 90. gados literatūras metodikā notiek iepriekšējās pieredzes izvērtēšana, atmetot neaktuālo un paturot vērtīgo.

Būtībā no ārpusklasses lasīšanas pirmsākumiem līdz mūsu dienām skolēnu patstāvīgais lasīšanas darbs ir uztverts kā iespēja ar literatūras starpniecību veidot konkrētajā laikā pastāvētspējīgu personību.

Mūsdienu skolā ārpusklasses lasīšana un lasīšanas semināri nav sveši, taču nereti skolotāji no šī pienākuma atsakās, jo jālabo liels apjoms darbu, vai arī skolotāji cieš neveiksmi, jo skolēni ir pasīvi nosacijumu izpildē. Taču ir skolas, kurās ārpusklasses lasīšanas darbs noris veiksmīgi. Viena no tām – Liepājas Katoļu pamatskola, kas pēc piecu gadu pieredzes un novērojumiem var apgalvot, ka šīs pamatskolas skolēni labprātāk patstāvīgi apmeklē bibliotēku, lasa grāmatas, prot lasīto tekstu analizēt, izteikt savu viedokli un to pamatot, kā arī plānveidīgāk veic savu mācību darbu. Tas sniedz pārliecību, ka aizsāktais darbs ir jāturpina un ar iegūto pieredzi jādalās kolēģu vidū.

Ideja par lasīšanas semināru integrēšanu mācību darbā Liepājas Katoļu pamatskolā aizgūta no Aijas Kalves, kura ar savu un Dānijas kolēģu pieredzi dalījās skolotāju tālākizglītībasursos un pauda praktiskajā darbā pārbaudīto atziņu, ka lasīšana var kļūt par lielisku vidutāju, kas līdzsvaro vajadzīgo, noderīgo ar patīkamo, bet lasīšanas semināri skolēniem ļauj apzināties, ka „lasīšana nav tikai klausas vien, kas mani tik pie zemes sien” (Kalve 2007). Turklāt semināri rosina domāt par to, ka „iemīlēt grāmatu var tikai tad, ja lasa veikli, brīvi, apzinīgi” (Beķere 1960, 77).

Jēdziens *ārpusklasses lasīšana* tiek saprasts kā skolēnu patstāvīgi veicama darbs mājās – izvēlētās grāmatas lasīšana un pierakstu veikšana lasītāja dienasgrāmatā – un tam sekojošais lasīšanas seminārs klasē, kurā tiek stiprināta skolēnu kreativitāte, vērtēšanas un retorikas prasmes.

Raksta **mērķis** ir iepazīstināt interesentus ar Liepājas Katoļu pamatskolas pieredzi ārpusklasses lasīšanas darba organizēšanā pamatskolas posmā. Mērķa sasniegšanai izvirzītie uzdevumi:

- iepazīstināt ar lasīšanas semināru būtību, norisi un vērtēšanu;
- sniegt ieskatu lasītāju dienasgrāmatas uzbūvē;
- raksturot ārpusklasses lasīšanu kā pusaudžu patstāvīguma veidotāju;
- aplūkot dzimuminteresu respektēšanas iespējas ārpusklasses lasīšanas darbā;
- apskatīt normatīvo dokumentu izvirzīto prasību integrēšanas iespējas ārpusklasses lasīšanā.

Ārpusklases lasīšana ir sistemātisks darbs ar konkrētiem mērķiem un uzdevumiem (Liepājas Katoļu pamatskolas pieredze ārpusklases lasīšanas darba organizēšanā 2005).

Mērķi:

- 1) pilnīgot skolēna lasīšanas intereses, vajadzības un pieredzi;
- 2) veicināt izglītojamā lasītpraksi;
- 3) audzināt zinošu un prasmīgu lasītāju, kurš tiecas pēc grāmatām un kuru aizrauj lasīšana.

Uzdevumi:

1. Attīstīt skolēna lasīšanas tehniku (lasīšanas pareizību, apzinātību, ātrumu, izteiksmīgumu).
2. Mācīt izmantot dažādās lasīšanas stratēģijas (atbilstoši lasīšanas mērķim – pārskatīšana, caurskatīšana, detalizētā lasīšana).
3. Attīstīt skolēna spēju izprast izlasīto – gūt informāciju no lasītā, uztvert un apjaust saturu kopumā un detaļās, gūt materiālu domām un jūtām, izjust līdzpārdzīvojumu.
4. Palīdzēt skolēnam iegūt priekšstatu par lasītāja, rakstītāja, runātāja un klausītāja kultūru.
5. Attīstīt skolēna prasmi izlasīto interpretēt – atstāstīt gan brīvi, gan tuvu tekstam, gan konspektīvi u. tml.
6. Bagātināt skolēna estētisko un emocionālo pieredzi, sekmēt viņa individualitātes, spēju un garīgās aktivitātes attīstīšanos, vērtīborientācijas veidošanos.
7. Pilnveidot skolēnu prasmi mācīties patstāvīgi, izkopt prasmi izmantot grāmatu kā zināšanu avotu.
8. Veidot skolēnam apziņu, ka lasīšana ir ne tikai izziņas līdzeklis, bet arī patīkams laika kavēklis un intelektuāla bauda.

Lai sasniegtu izvirzītos mērķus un uzdevumus, ārpusklases lasīšanas darbā

- regulāri tiek pievērsta uzmanība skolēnu lasītinteresēm;
- skolēnu valodas (runas un rakstu prasmes) attīstība tiek rosināta ar radošo darbu starpniecību;
- tiek piedāvāta interesanta mācību darba forma;
- tiek veicināta sistemātiska skolēnu viedokļu apmaiņa.

Organizējot ārpusklasses lasīšanas darbu, jāapzinās, ka tas ir veiksmīgs, ja tiek ievēroti vairāki pamatnosacījumi:

- ja tajā tiek iekļauti mācību obligātā satura elementi, ko nosaka pamatizglītības standarts un mācību priekšmeta standarti latviešu valodā un literatūrā;
- ja ārpusklasses lasīšana kā process tiek mērķtiecīgi un sistemātiski īstenots;
- ja vērtēšana ir vispusīga un objektīva;
- ja tiek respektētas skolēnu intereses un vajadzības.

Ārpusklasses lasīšanas organizācijas noteikumi pamatskolā

Gatavošanās ārpusklasses lasīšanas semināram

1. Skolēns lasa viņa interesēm un vecumam atbilstošu daiļliteratūru.
2. Skolēns mēnesī izlasa vismaz 100 lpp. A5 formāta darbu.
3. Skolēns katras nedēļas beigās par izlasīto veic ierakstus lasītāja dienasgrāmatā, ierakstot apmēram 10 teikumus.
4. Ārpusklasses lasīšanas darbs un lasīšanas seminārs norit katru mēnesi visa mācību gada laikā (izņemot decembri un maiju).

Lasīšanas semināra norise klasē

1. Lasīšanas seminārs notiek reizi mēnesī – mēneša pirmajās latviešu valodas un literatūras stundās. Semināra norises laiku drīkst mainīt pēc skolotāja iniciatīvas, ja skolēnu brīvlaiku vai svētku dienu dēļ seminārs ir jāorganizē citā laikā. Decembrī un maijā skolēniem nav obligāti jālasa ārpusklasses lasīšana, jo šajos mēnešos mācību darbs norit izteikti saspringtā režīmā, jāgatavojas mācību pusgada nobeigumam, kā arī skolēni un skolotāji ir iesaistīti šiem mēnešiem raksturīgo svētku rīkošanā.
2. Uz lasīšanas semināru skolēns ņem līdzi lasītāja dienasgrāmatu, kurā veicis ierakstus, un grāmatu, kuru lasa. Ja grāmata ir izlasīta, tad uz lasīšanas semināru līdzi tiek ņemta gan izlasītā grāmata, gan grāmata, kuru lasīs.
3. Lasīšanas semināra laikā skolēni ievēro skolas iekšējās kārtības noteikumus.

4. Lasīšanas semināra laikā skolēni ievēro skolotāja sniegtos norādījumus par kārtību lasīšanas semināra laikā.
5. Pēc lasīšanas semināra skolēns nodod lasītāja dienasgrāmatu skolotājam vērtēšanai.
6. Lasīšanas seminārs noris divas mācību stundas, kas tiek organizētas vienā dienā pēc kārtas. Stundu struktūra:
 1. Grāmatu aplis – 10 min.
 2. Klusā lasīšana – 10 min.
 3. Brīvais raksts – 5 min.
 4. Radošais darbs – 30 min.
 5. Darbs grupās – 15 min.
 6. Grāmatu prezentācija, jautājumi – 10 min.

Darba kārtība un veicamie darbi, to sarežģītības pakāpe pielāgota skolēnu vecumposmam.

Lasīšanas semināra laikā pie klases durvīm tiek pielikts uzraksts: *Lūdzam ievērot klusumu! Notiek lasīšanas seminārs. Telpā, kurā notiek seminārs, izvietoti uzraksti: Lasīšanas laikā klasē ir klusums; Mobilie tālruni ir izslēgti; Lasīšanas laikā neko nejautāsim (jautāsim pirms vai pēc lasīšanas); Lasīšanas laikā nekur neiesim un neko nemeklēsim somās.* Lai arī šie nosacījumi ir ar skolēniem pārrunāti, tomēr uzraksti ir kā papildu atgādinājums par noteikumiem, kas jāievēro. Uzraksti disciplinē un dara uzmanīgus gan semināra dalībniekus, gan citus skolasbiedrus.

1. Visās klasēs katrs seminārs iesākas ar **grāmatu apli**, kurā skolēns, turot rokās šajā mēnesī lasīto grāmatu ar vāciņu pret klasesbiedriem, nosauc grāmatas autoru, nosaukumu un dažos teikumos pasaka galveno domu darbā.

2. Pēc tam skolēns atrod klasē vietu, kur viņam būtu ērti, un 10 minūtes lasa līdzpaņemto grāmatu. Norādītajā laika sprīdī skolēns turpina lasīt grāmatu, par kuru veicis ierakstus lasītāja dienasgrāmatā konkrētā mēnesī, ja vēl nav paspējis to izlasīt, vai arī sāk jau lasīt grāmatu, kuru izvēlējies prezentēt nākamajā lasīšanas seminārā.

Klusajā lasīšanā skolēns apjauš, ka, koncentrējoties darbam klusumā, šajās minūtēs var izlasīt diezgan daudz, tāpēc ik nedēļu izlasāmās 25 lappuses nav nepārvarams apjoms.

3. Pēc desmit minūšu darba seko piecu minūšu refleksija par lasīto, kurā skolēni tiek aicināti uzsvaru likt nevis uz satura atstāstu, bet mirkļa

emociju un domu izklāstu. **Brīvajā rakstā** netiek labotas ne ortogrāfijas, ne interpunkcijas kļūdas, lai ļautu skolēniem brīvi izteikties, nesatraucoties par iespējamām kļūdām. Tas īpaši nozīmīgi ir skolēniem, kuriem rakstīšanas kompetence ir vāji attīstīta. Ar brīvo rakstu skolēns vēlāk semināra gaitā iepazīstina savus klasesbiedrus, kad grupu darbā stāsta plašāk par lasīto grāmatu.

4. Pirmās mācību stundas atlikušajā laikā skolēni veic **radošos darbus** individuāli vai pāros. Radošie darbi tiek variēti, mudinot skolēnu izpausies gan rakstiski, gan zīmējot, piemēram, skolēni

- salīdzina divus grāmatas varoņus, izmantojot Venna diagrammu,
- zīmē un apraksta savas sajūtas „pārdomu logā”,
- zīmē animācijas filmas kadros svarīgākos grāmatas notikumus,
- atrod tekstā galvenā varoņa literāro portretu un izraksta citātu, tad zīmē tekstam atbilstošu ilustrāciju,
- izveido savas grāmatas reklāmu un cenšas pārliecināt klasesbiedrus izlasīt tieši šo grāmatu,
- raksta vēstuli grāmatas galvenajam(-ai) varonim(-ei),
- raksta vēstuli grāmatas autoram(-ei),
- raksta literārās zīmītes,
- par grāmatā izlasīto sacer dažādu formu dzejoļus, piemēram, akrostihu, trioletu un dažādus nestandarta (*somu dzejoli, vidusdzejoli, „re kā...” dzejoli*) u. c.,
- veido grāmatas notikumu un darbības vietu topogrāfisko karti,
- apraksta kādu piedzīvojumu kopā ar šīs grāmatas varoni,
- pastāsta notikumus no cita grāmatas varoņa viedokļa u. c.

Dažāda veida uzdevumi palīdz veidot skolēna mācīšanās kompetenci, mudina viņu

- iegūt jaunu pieredzi darbā ar tekstu, mācīties analizēt, sintezēt, salīdzināt, vispārināt, konkretizēt, sistematizēt;
- izteikt savu viedokli par lasīto, paust savu attieksmi un pamatot to;
- apzināties literārajos darbos ietvertās vērtības;
- attīstīt tēlaino domāšanu;
- attīstīt pašizpaušmes prasmes kā literāro darbu interpretētajam un paša radītu tekstu autoram;
- veidot un nostiprināt rakstītprasmi u. c.

Radošie darbi tiek vērtēti pēc izstrādātajiem kritērijiem, ar kuriem skolēni ir iepazīstināti un kuri ir ievietoti lasītāja dienasgrāmatās, lai audzēkņi tos pirms katra radošā darba veikšanas nepieciešamības gadījumā varētu pārskatīt, atsaukt atmiņā. Savus radošos darbus skolēni prezentē pāru vai grupu darbā, vai arī visas klases priekšā.

5. Otrā mācību stunda veltīta **grupu darbam**, kurā skolēni plašāk iepazīstina grupas biedrus ar savu grāmatu. Skolotāja uzdevums ir raudzīties, lai grupas katru reizi dažādotos, lai kopā strādātu dažādi skolēni kā pēc temperamenta un rakstura, tā mācību sasniegumiem. Visbiežāk grupā ir trīs līdz četri skolēni. Lai skolēnus sadalītu grupās, tiek izmantoti dažādi paņēmieni.

6. Skolēniem ir izstrādātas lapas ar vērtēšanas kritērijiem, pēc kuriem tiek analizēts grupas biedru darbs un veikts pašvērtējums. Grupu darba nobeigumā katrā grupā notiek **grāmatu prezentācija** un tiek izraudzīta interesantākā grāmata. Tās lasītājs stundas beigās iepazīstina klasesbiedrus ar savu grāmatu, pastāstot plašāk par grāmatas varoņiem un notikumiem, izsakot savas domas par lasīto. Skolotājam jāraugās, lai skolēni nevadās pēc simpātijām vai antipātijām pret kādu skolēnu, bet objektīvi izvēlas interesantāko grāmatu un iespēja uzstāties klases priekšā tiktu dota dažādiem skolēniem, nevis tikai aktīvākajiem runātājiem.

Klausītāji izpilda klausītāja lapu, kurā ieraksta komentārus par grāmatu un/vai stāstītāju, uzsverot kā pozitīvo, tā negatīvo. Šī lapa tiek izpildīta, lai skolēns papildinātu savu grāmatu sarakstu un, dodoties izvēlēties grāmatu lasīšanai, varētu tabulu izmantot kā atbalstu, izdarot savu izvēli. Klausītāji drīkst uzdot arī jautājumus.

Semināra nobeigumā skolēni nodod skolotāja vērtēšanai lasītāja dienasgrāmatu ar ierakstiem.

Ārpusklasses lasīšanas darba vērtēšana

1. Ar mājas lasīšanu, tās nosacījumiem un vērtēšanas kārtību sākotnēji vecākus un skolēnus jau pirms līguma slēgšanas ar skolu iepazīstina skolas direktore, pēc tam arī klašu audzinātāji vecāku sapulcēs vēlreiz detalizēti izklāsta ārpusklasses lasīšanas darba norises kārtību.
2. Lasītāja darbs tiek vērtēts pēc vērtēšanas kritērijiem, ar kuriem skolēni tiek iepazīstināti mācību gada sākumā, tie ir ievietoti

arī lasītāja dienasgrāmātā, un ar tiem ir iepazinušies arī skolēnu vecāki.

3. Mājās un stundā veiktais darbs tiek atspoguļots ar ierakstiem lasītāja dienasgrāmātā un tiek vērtēts pēc kritērijiem, kuri izstrādāti atbilstoši mācību standarta prasībām, tādējādi ārpusklasses lasīšanas sistēma sagatavo skolēnus arī pamatskolas pārbaudījumiem latviešu valodā 3., 6. un 9. klasē. Vērtējums tiek likts literatūrā un latviešu valodā. Katrā mācību priekšmetā ir izstrādāti savi vērtēšanas kritēriji.
4. Skolēniem tiek sniegts gan aprakstošais vērtējums, gan vērtējums atzīmju veidā, norādot kā uz veiktā darba veiksmēm, tā nepieciešamajiem uzlabojumiem.
5. Skolotāji apkopo skolēnu raksturīgākās interpunkcijas un ortogrāfijas kļūdas, kā arī stila kļūdas, lai pēc tam tās analizētu paralēli mācību procesam. Tas ļauj skolēniem saskatīt teorijas saikni ar viņu pašu veikumu, kā arī palīdz uzturēt rakstītprasmes iemaņas. Protams, visā mācību procesā tiek akceptēta skolēnu pozitīvo mācību sasniegumu izvirzīšana priekšplānā, taču pieredze liecina, ka audzēkņi ar daudz lielāku interesi un labākām sekmēm apgūst pareizrakstības un stilistiskās likumības, ja tiek izmantotas viņu pašu kļūdas kā uzskates materiāls. Turklāt kļūdaino piemēru autori paliek anonīmi (ja paši to vēlas).
6. Skolotājam lasītāja dienasgrāmata jāizlabo nedēļas laikā. Ja tas netiek izdarīts, skolēnam ir tiesības vērsties ar sūdzību pie skolas vadības.
7. Lasīšanas semināra ieskaites vērtēšanas kritēriji **literatūrā**:
 - 7.1. Darbs nodots laikā (semināra dienā).
 - 7.2. Mājās izlasītais un aprakstītais lappušu skaits. Maksimālais punktu skaits – 9 punkti. Ja izlasīts vairāk par 110 lpp. – 10 punkti (sk. 1. tabulu).

Izlasīto lappušu skaita un iegūstamo punktu sakarības

1. tabula

Lappuses	< 110	100	90	80	70	60	50	40	30	20
Punkti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

- 7.3. Piedalīšanās grāmatu aplī – 3 punkti. Piedalās grāmatu aplī, ir līdzīgi grāmata, stāsta par lasīto. (1 p. – piedalās grāmatu aplī, ir līdzīgi grāmata, 1 p. – nosauc grāmatas autoru un nosaukumu, 1 p. – vienā teikumā prot pastāstīt par grāmatā lasīto.)
- 7.4. Rakstīšana (radošais darbs) – 10 punkti. Darbs veikts atbilstoši noteikumiem, nopietni, pietiekamā apjomā, tas ir estētiski noformēts, radošs.
- 7.5. Brīvais raksts – 3 punkti. (1 p. – strādā visu atvēlēto laiku, 1 p. – darbs veikts pietiekamā apjomā, 1 p. – teksts ir loģisks un pilnīgs.)
- 7.6. Runāšana, piedalīšanās grupas diskusijā, pašvērtējums – 6 punkti. (1 p. – pašvērtējums, 1 p. – ievērota runas uzbūve, 1 p. – raits, klausītājam labi uztverams stāstījums, 1 p. – runā 2 min., 1 p. – izsaka savu viedokli, 1 p. – ievēro runas kultūru.)
- 7.7. Klausīšanās (tabulas izpildīšana, komentāri) – 3 punkti. (1 p. – izpildīta klausītāja lapa, 1 p. – kvalitatīvi komentāri, 1 p. – prasme vērtēt publisko runu.)

Iegūto punktu un ballu sakarības literatūrā*

2. tabula

Balles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Punkti	3–6	7–9	10–13	14–16	17–20	21–23	24–27	28–30	31–33	34–35

* Ievietojot punktus e-klases piedāvātajā vērtēšanas skalā, punktu un vērtējuma sakarības atšķirsies no minētā piemēra.

8. Lasīšanas semināra ieskaite vērtēšanas kritēriji **latviešu valodā:**

8.1. Uzdevums veikts atbilstoši noteikumiem.

- 8.1.1. Ieraksti veikti katru nedēļu, ir pārskatāmi, precīzi, ir mēneša citāts, pamatojums un interesantie vārdi u. c. – 3 punkti.

- 8.1.2. Ieraksti veikti katru nedēļu, bet trūkst atsevišķu norāžu, ierakstu (datumi, lpp., autori, nosaukumi) – 2 punkti.
- 8.1.3. Ieraksti nav veikti katru nedēļu – 1 punkts.
Neglīts un nesalasāms darbs netiek vērtēts.
- 8.2. Ierakstu teksta saturs.
 - 8.2.1. Domas izteiktas skaidri, precīzi, atbilstoši tematikai un uzdevumam – 3 punkti.
 - 8.2.2. Domas izteiktas atbilstoši tematikai; temats sašaurināts vai paplašināts – 2 punkti.
 - 8.2.3. Saturs tikai ieskicēts – 1 punkts.
- 8.3. Ierakstu teksta uzbūve, apjoms.
 - 8.3.1. Teksts veidots secīgi, loģiski, jūtama sasaiste ar iepriekš rakstīto. Ir teksta dalījums rindkopās, ja tāds nepieciešams – 3 punkti.
 - 8.3.2. Pārsvārā teksts veidots secīgi; ir atsevišķas kļūdas – 2 punkti.
 - 8.3.3. Trūkst loģiskas sasaistes starp teksta daļām; nepietiekams apjoms – 1 punkts.
- 8.4. Sava viedokļa, attieksmes, izjūtu atspoguļojums aprakstā.
 - 8.4.1. Ir atspoguļotas lasītāja izjūtas, izteikts un pamatots paša viedoklis par lasīto – 3 punkti.
 - 8.4.2. Cenšas aprakstīt savas izjūtas, izsaka viedokli, bet nepamato to – 2 punkti.
 - 8.4.3. Tikai atsevišķas norādes, vārdi liecina par attieksmi – 1 punkts.
- 8.5. Valodas plūdums, stils.
 - 8.5.1. Domu izsaka skaidri, precīzos dažādu konstrukciju teikumos atbilstoši darba saturam un stilam – 3 punkti.
 - 8.5.2. Atsevišķas kļūdas vārdu izvēlē, teikumu noformējumā, cenšas ievērot vienotu valodas stilu – 2 punkti.
 - 8.5.3. Vienkāršotas uzbūves kļūdaini teikumi, nabadzīgs vārdu krājums; nav vienota stila – 1 punkts.
- 8.6. Ortogrāfija un interpunkcija.
 - 8.6.1. 1–3 ortogrāfijas vai interpunkcijas kļūdas – 3 punkti.
 - 8.6.2. 4–6 ortogrāfijas vai interpunkcijas kļūdas – 2 punkti.
 - 8.6.3. 7–8 ortogrāfijas vai interpunkcijas kļūdas – 1 punkts.

Iegūto punktu un ballu sakarības latviešu valodā*

3. tabula

Balles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Punkti	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18

* Ievietojot punktus e-klases piedāvātajā vērtēšanas skalā, punktu un vērtējuma sakarības atšķirsies no minētā piemēra.

Mājas lasīšanai veltāmo laiku vēlams saskaņot ar skolā izstrādāto mājas darbu organizēšanas kārtību. Mājas lasīšana netiek iekļauta latviešu valodā un literatūrā mājas darbiem atvēlētajā laikā, bet gan tai atvēlēts atsevišķs laika periods, kurš paredzēts ārpusklases lasīšanai, projekta darbu vai referātu rakstīšanai. Tās ir 30 līdz 40 minūtes nedēļā. Tuvojoties lasīšanas semināra dienai, latviešu valodas un literatūras skolotājiem ieteicams mājas darbus samazināt līdz minimumam vai neuzdot vispār, lai skolēni varētu pienācīgi sagatavoties lasīšanas semināram.

Nosacījumi ārpusklases lasīšanas darbā izņēmuma gadījumos

1. Ja skolēns dažādu iemeslu dēļ nevar nodot lasītāja dienasgrāmatu semināra dienā, viņš to var izdarīt pēc lasīšanas semināra.
2. Ja skolēns nav apmeklējis skolu lasīšanas semināra dienā, tad viņam lasītāja dienasgrāmata jānodod tajā dienā, kad viņš ierodas skolā.
3. Ja skolēns nenodod lasītāja dienasgrāmatu, tad viņš saņem vērtējumu abās mācībās n/v (nav vērtējuma).
4. Ja skolēns nesaņem vērtējumu vismaz divu mēnešu lasīšanas semināros, tad skolēnam tiek piemērots pagarinātais mācību gads, kura laikā ir jāpaveic vismaz puse darba no nepaveiktā lasīšanas semināros.
5. Ja skolēns uz lasīšanas semināru neierodas ar lasītāja dienasgrāmatu, tad viņš veic darbus atbilstoši noteikumiem uz glītas lapas. Šajā gadījumā skolēns nenodod lapu, bet veiktos ierakstus ielīmē vai pārraksta lasītāja dienasgrāmatā un tad nodod lasītāja dienasgrāmatu skolotājam.

Lasītāja dienasgrāmatas iekārtojums

Mācību gada sākumā katrs skolēns saņem **lasītāja dienasgrāmatu**, kura ik gadu pēc uzbūves paliek nemainīga. Atšķirības vērojamas titullapu, radošo darbu, ieteicamās literatūras un anketas saturā, kas mācību gada nobeigumā sniedz priekšstatu par skolēna attieksmi pret ārpusklases lasīšanu. Nedaudz variēts tiek arī vizuālais noformējums, kura radīšanā iespēju robežās tiek iesaistīts kāds no skolēniem. Par vadmotīvu, kas vijas ārpusklases lasīšanā kopš sākumskolas cauri visai pamatskolai, var uzskatīt Grāmatu Tārpu, kurš lasītāja dienasgrāmatā atspoguļots arī vizuāli. Lasītāja dienasgrāmatas saturs ir plašs un daudzveidīgs:

1. Vāks ar Grāmatu Tārpa attēlu.
2. Titullapa ar uzrunu skolēnam.

Katras klases skolēnam tiek adresēts atšķirīgs sveiciens, piemēram: „Priecājos satikties ar Tevi 5. klasē! Vasara ir aizvadīta, bet piedzīvojumi turpinās, jo arī grāmatas Tev pavērs iespaidiem bagātu apvārsni. Šaubies? Pat leģendārais Volts Disnejs atzīst, ka „grāmatās ir vairāk dārglietu nekā visā pirātu laupījumā „Bagātību salā” un vislabākais ir tas, ka jūs varat priecāties par šiem dārgumiem ikvienā jūsu dzīves dienā.” Atminies – labumu gūst nevis no daudzām, bet labām grāmatām!”

3. Lasīšanas līgums. (Sk. 1. pielikumu.)

Uzsākot mācību gadu, tiek slēgts trīspusējs lasīšanas līgums starp skolēnu, skolotāju un vecākiem. Tajā skolēns apņemas

- 1) šī mācību gada laikā katru mēnesi izlasīt 100 lappuses,
- 2) par izlasīto katras nedēļas beigās veikt ierakstus lasītāja dienasgrāmatā,
- 3) katra mēneša beigās lasīšanas seminārā nodot dienasgrāmatu skolotāja vērtēšanai,
- 4) katrā lasīšanas seminārā ierasties ar lasīšanas dienasgrāmatu un grāmatu, kuru lasa.

Savukārt skolotājs norāda, ka palīdzēs un atbalstīs skolēnu lasīšanas darbā, ieteiks interesantas grāmatas lasīšanai un izvērtēs viņa lasītāja intereses. Arī vecāki, parakstot līgumu, pauž apņemšanos palīdzēt un atbalstīt savu bērnu lasītāja darbā.

4. Skolotāja ieteikumi vecākiem, kuru bērni nelasa:

- Ar savu piemēru uzsveriet lasīšanas nozīmi! Ļaujiet, lai bērns redz jūs lasām!

- Kopā ar bērniem apmeklējiet bibliotēkas, grāmatnīcas!
- Mudiniet bērnu lasīt skaļi priekšā citiem bērniem, ģimenes locekļiem!
- Mudiniet bērnus lasīt to, kas viņus interesē! Bērni var lasīt gan grāmatas, gan žurnālus, gan avīzes!
- Ja bērnam patīk, lasiet viņam priekšā!
- Ļaujiet bērnam izvēlēties arī lasāmvielu, kas, jūsuprāt, neatbilst viņa vecumam!
- Rosiniet bērnu lasīt, klausoties literāros darbus audioierakstos!
- Apspriediet ar bērnu izlasītās grāmatas!
- Bērnam, kuram nepatīk lasīt, stāstiet par dažādiem grāmatu varoņiem, notikumiem! (Dzedule 2009; Rimma 2000)

5. Grāmatu Tārpa ieteikumi literatūras izvēlē.

Lapā izdalīti un izcelti literatūras žanri, lai skolēnam būtu vieglāk orientēties darbu izvēlē. Literatūras saraksts katru gadu tiek papildināts ar jaunākajām pusaudžiem adresētajām grāmatām. Tam galvenokārt ir ieteicamās lasāmvielas statuss, bet īpaši izdalīti ir tie daži literārie darbi, kas katru mācību gadu ir jāizlasa obligāti. Lasītintereses un uz tām balstītais grāmatu saraksts tiek nosacīti dalīts 5.–7. klases lasītājiem un 8.–9. klases lasītājiem. Skolotāji un skolēni vienojas, ka netiks lasīta šausmu literatūra vai pornogrāfiska rakstura darbi.

6. Vērtēšanas nosacījumi literatūrā un latviešu valodā. (Sk. iepriekšējo nodaļu „Ārpusklases lasīšanas darba vērtēšana”.)

7. Runātprasmes vērtēšanas kritēriji, kurus izmanto grupu darbā.

Kritēriji veidoti pēc 6. un 9. klases runas pārbaudes prasībām valsts pārbaudes darbā un valsts eksāmenā latviešu valodā. 5.–6. klases skolēniem kritēriji izskaidroti vienkāršākā valodā nekā 7.–9. klasei, bet vērtēšanas un satura būtība saglabājas.

9. Ikmēneša ieraksti.

Katrai nedēļai atvēlēta aptuveni puse no A4 formāta lapas. Sākot mēneša ierakstus, skolēnam ir jāizpilda t. s. grāmatas galviņa, kurā norāda grāmatas autoru, nosaukumu, izdevniecību, izdošanas gadu, grāmatas noformētāju, kopējo lappušu skaitu grāmatā, konkrētajā mēnesī izlasīto lappušu skaitu, literatūras veidu un žanru, pie kura pieder lasāmais darbs. Tā skolēns tiek radināts pievērst uzmanību nozīmīgām kategorijām, kas nepieciešamas literatūras sarakstu veidošanā atbilstoši pieņemtajam

normām, un mācās orientēties literatūras veidos un žanros. Veidojot grāmatas aprakstu, ir jāpastāsta par galvenajiem grāmatas notikumiem, personāža rīcību, jāpauž arī savas domas, attieksme pret lasīto – jāpastāsta, kas iepriecināja, sadusmoja, kas patika vai nepatika, kas ieinteresēja u. tml. Katra mēneša ierakstu beigās atvēlēta vieta mēneša citātam. Skolēns izraugās teksta daļu, kas viņam šķitusi nozīmīga, pamatojot savu izvēli. Tā skolēniem tiek nostiprinātas arī zināšanas par citātu un tā izmantojumu. Vēl skolēniem jāizraksta interesantākie vārdi, vārdu savienojumi, izteicieni, frazeoloģismi, tēlainie izteiksmes līdzekļi u. c. Skolēni mācās saskatīt tekstā un valodā unikālo, savdabīgo, pārsteidzošo, neierasto u. tml.

10. Radošā darba uzdevums, kas ievietots katra mēneša darba nobeigumā.

Radošie uzdevumi pielāgoti skolēnu vecumposmam, pamatizglītības standarta un mācību satura prasībām, paredzēti darbam ar dažādu žanru tekstiem. Ierosmes radošajiem darbiem skolotājiem iespējams smelties no mācību grāmatu autoriem, projektu materiāliem, kursiem, lekcijām, dažādiem interneta resursiem utt.

11. Ikmēneša darba vērtējuma lapa.

Tajā skolēni veic grupas biedru darba vērtēšanu, raksta pašvērtējumu. Šeit arī skolotājs novērtē mēneša ārpusklases lasīšanas un lasīšanas semināra darbu.

12. Vērigā klausītāja piezīmes. (Sk. 2. pielikumu.)

Tajās skolēni ieraksta ziņas par runātāju, kas izvirzīts prezentēt lasīto darbu, grāmatas autoru un nosaukumu, kā arī komentārus par runātāja uzstāšanās prasmēm un/vai par grāmatu, ar kuru visi tiek iepazīstināti.

13. Lapaspuse, kur tabulā zem katra mēneša nosaukuma jāpieraksta izlasītās grāmatas nosaukums.

Šī lapa tiek saglabāta, kamēr skolēns mācās konkrētajā skolā, lai novērstu skolēnu spekulāciju ar vienām un tām pašām grāmatām. Protams, grāmatas drīkst pārlasīt, jo katrā vecumā un brieduma pakāpē tajās iespējams atrast ko jaunu, taču tā nedrīkst kļūt par sistēmu. Turklāt pašam skolēnam saraksts palīdz nepieciešamības gadījumā atsaukt atmiņā, vai viņš ir vai nav konkrēto grāmatu lasījis.

14. Balsta materiāls literatūras veidu un žanru noteikšanai.

Šīs lapaspuses tapšana tiek variēta – to veido vai nu skolotājs (shematiski izklāstot literatūras veidu iedalījumu un koncentrēti aprakstot

literatūras žanra pazīmes), vai skolēns (radoši atainojot nepieciešamo informāciju par literatūras veidiem un žanriem).

15. Anketa 5.–6. klases skolēniem un 7.–9. klases skolēniem, ar kuras palīdzību skolotāji vēlas noskaidrot skolēnu lasītāja intereses un attieksmi pret ārpusklases lasīšanu kā patstāvīgu darbu, kas sistēmiski iekļaujas regulārajā mācību procesā.

Lasītāja dienasgrāmatas izveide vērtējama pozitīvi, jo tā ļauj skolēniem, vecākiem un skolotājiem pārskatāmi izvērtēt ārpusklases lasīšanas darba nosacījumus, vērtēšanas kritērijus, darbības gaitu, skolēnu ieguldīto darbu un sasniegumus.

Ārpusklases lasīšana – pusaudža patstāvīguma veidotāja

Ārpusklases darbs ir mērķtiecīga sistēma, skolēnu un pedagogu kopdarbs, kura mērķis ir radīt apstākļus harmoniski attīstītas un aktīvu pozīciju ieņemošas personības radīšanai, arī sagatavošanai darba dzīvei. Veidojot ārpusklases aktivitātes, jāielāgo

- vecumposma un individuālo īpatnību ievērošanas princips,
- pēctecības princips,
- masveidības princips (ārpusklases darbā iesaistās katrs skolēns),
- nepārtrauktības princips (Vulfovš, Potašņiks 1989).

Ārpusklases darbs rosina skolēnu aktīvi līdzdarboties, izteikt viedokli par notiekošo, aizstāvēt savus uzskatus.

Par ārpusklases darbu latviešu valodā un literatūrā Mirdza Gaile un Anna Laure uzlūko mācību un audzināšanas darbu, kurā tiek padziļinātas klasē gūtās zināšanas un kurš rosina skolēnu domāšanu, iztēli, fantāziju, radošo darbību, patstāvību, attīsta estētiskās jūtas (Gaile, Laure 1967).

Aplūkojot ārpusklases lasīšanas darbu kā patstāvīguma veicinātāju, nepieciešams rast skaidrojumu diviem nozīmīgiem jēdzieniem – *lasīšana* un *lasītprasme*. Lasīšana ir „rakstu zīmju, teksta, simbolu uztveršana, saprašana un izteikšana ar skaņām, vārdiem, teikumiem (runāšana). Sarežģīta, uz sajūtām balstīta (sensoriskās) domāšanas prasme zīmju uztveršanai un to veidojošo jēdzienu artikulācijai skaļi vai klusu prātā. [...]” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000, 91)

Lasītprasme, vadoties pēc IEA jeb Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas definīcijas, ir „spēja saprast un lietot formas

rakstu valodā, kuras sabiedrībā vajadzīgas un (vai) svarīgas pašam indivīdam”. (Dedze 1996, 10) „Jaunajiem lasītājiem, tas [lasītprasme] nozīmē spēju izprast dažādas grūtības pakāpes tekstus,” norāda Antra Ozola (Ozola 2008).

Sabiedrībā vajadzīgās valodas normas ietver prasmes, kas nepieciešamas, lai spētu organizēt savu dzīvi attīstītā sabiedrībā, piemēram, informācijas izlasīšana, spēja izlasīt norādījumus, kartes, grafikus u. c. Latvijā kopš 2001. gada novērojama lejupslīde informatīvo tekstu lasītprasēm (Kangro, Ozola 2007; LETA 2008). Skolēna lasītprasmi raksturo iemaņas atpazīt vārdus, pārfrāzēt, sameklēt galveno domu, izdarīt secinājumus, atrast informāciju un sekot norādījumiem. Lasītprasmes attīstīšanas nolūkos skolēniem jāapgūst dekodēšana, vārdu krājums, teikumu un rindkopu izpratne, teksta izpratne.

Lasīšana ir viena no četriem runas darbības veidiem (citi – klausīšanās, runāšana, rakstīšana), kuri ietekmē skolēna domāšanu, kas ir nozīmīga skolēna patstāvīguma konstatēšanā. „Tie ir lingvistiskā intelekta veidi, kas veido bērna intelektuālās spējas. Jo labāk bērni prātis klausīties, runāt, lasīt un rakstīt, jo efektīvāk viņi domās.” (Fišers 2005, 225)

Lasīšanā izšķir divas galvenās sastāvdaļas: vārdu atšifrēšanu un teksta jēgas izpratni. Lasītprasmes elementārlīmenis ir burtu sasaukšana kopā, atpazīstot vārdu un saistot to ar tā tiešo nozīmi, taču sekmīgām mācībām un panākumiem sociālajā dzīvē nepieciešama prasme tekstu uztvert kopumā, spēt izprast tajā ietvertu domu, zemtekstu. Turklāt teksta vēstījums ir tikai daļa no informācijas, teksta jēga veidojas lasītāja prātā. Nav šaubu, ka lasīšanas funkcijā aktīvi piedalās kritiskā un radošā domāšana. Lasīšana nozīmē aktivizēt domāšanas procesus. Tie skolēni, kuriem ir vāja lasītprasme, nevēlas domāt, piepūlēt kognitīvo domāšanu. Nepatīku un negribēšanu izraisa grūtības un izjūtas, kas rodas lasīšanas darbības veikšanas laikā. Ja lasīšana sagādā problēmas jau pamatlīmenī, tad visa skolēna enerģija tiek patērēta tam, lai ar redzi fiksētu lasāmo vienību un apziņā pārvērstu iespīestu tekstu skaņās; viņam trūkst spēka pilnveidot sarežģīto prasmi – izlasītā satura izpratni. Savukārt lietpratīgs lasītājs teksta dekodēšanu un satura apjēgšanu veic vienlaikus, jo viņam jau ir izstrādājušās lasīšanas tehnisko darbību iemaņas, kas ļauj uzmanību koncentrēt uz informācijas uztveri un izpratni, atziņu gūšanu, paralēlu vilkšanu starp lasīto un dzīves pieredzi, un izvērtējumu par to, kādas jaunas

zināšanas guvis un ko vēl varētu uzzināt, kā arī izjust emocionālu un estētisku pārdzīvojumu (Методика преподавания русского языка 2000).

Lasišana veido ciešu saikni ar rakstītprasmi, jo abas prasmes aktīvi tiek noslogotas, strādājot ar tekstu. Turklāt gan lasīšana, gan rakstīšana veicina domāšanu. Nereti šo prasmju attīstīšana skolēniem prasa lielu piepūli, tāpēc labprātāk nekā lasīšanai un rakstīšanai viņi pievēršas runāšanas prasmēm, jo vairums skolu audzēkņu labprāt izsaka savas domas mutvārdu formā un tas šķietami nesagādā lielas problēmas. Salīdzinot rakstisku un runātu tekstu, redzams, ka runātam tekstam ir brīvāka struktūra, īpaši tas izpaužas leksikas izvēlē un teikumu norobežojumā. Taču, kad skolēnam tiek mācīta mērķtiecīga runātā teksta uzbūve, tad viņš apjauš, ka gan runātam (fonētiskam) tekstam, gan rakstītam (grafiskam) tekstam, neraugoties uz atšķirībām, ir arī kopīgas iezīmes; būtiskākās – plānveidīgums un saturiskums, kuru izkopšana ir sarežģīts un darbietilpīgs process. Runas dotību attīstīšana ir viens no svarīgākajiem valodu skolotāju uzdevumiem, jo mūsdienu cilvēkam ir jābūt spējīgam sadarboties ar citiem sabiedrības locekļiem (Makarenko 2004).

Apskatot četrus runas darbības veidus, novārtā nedrīkst atstāt vēl piekto prasmi – iekšējo runu –, kura attīstās pamazām un līdzvērtīgi ārējai runai (kā arī iepriekš minētajiem četriem runas darbības veidiem) palīdz pilnveidot skolēna domāšanu. Ārija Ptičkina iekšējo runu raksturo kā domāšanas procesu, kurā „atklājas vārdu nozīme, jo cilvēks var domāt tikai valodas formā, tikai ar vārdu palīdzību. Pat tad, kad cilvēks domā klusu, „pie sevis”, viņš domā runas formā – ar klusu, bezskaņu „iekšējo runu”” (Metodikas rokasgrāmata sākumskolai 2000, 12). Savukārt Diāna Laiveniece norāda, ka iekšpersoniskās komunikācijas rezultātā bagātinās arī ārējā saskarsmē lietotā valoda (Laiveniece 2000; Laiveniece 2003). Tātad sekmīga mācību darba un pašrealizācijas nolūkā skolēnam ir jāattīsta visas piecas prasmes, kuras cita citu papildina un ietekmē.

Mūsdienu aktualitāte ir mūžizglītība – zināšanu, prasmju un kompetenču uzkrāšana un atjaunošana no pirmsskolas līdz vecumdienām. Izglītošanās sākumposms ir pedagogu organizēts un vadīts, taču pēc obligātās pamatskolas izglītības iegūšanas skolēnam jābūt spējīgam ar skolā uzkrāto pieredzi pieteikt sevi nemitīgi attīstībā esošajā un uz zināšanām balstītajā sabiedrībā. Skolēna patstāvīgums ir tā rakstura īpašība, kas ļaus uzņemties atbildību par izvirzītajiem mērķiem. Lai nodrošinātu

savu konkurētspēju, skolēnam jābūt nepārtrauktā izziņas procesā. Apgūt zināšanas, kas uzkrātas laika gaitā, nodotas no vienas paaudzes nākamajai un radītas tehnoloģijas gadsimtā, indivīdam visbiežāk ir iespējams ar rakstīta teksta starpniecību, tāpēc nozīmīga ir skolēna lasīšanas kompetence. Viens no skolas pamatmērķiem ir sagatavot skolēnu dzīvei, tāpēc jau mācību procesā skolēnam jānodrošina iespēja veidot sevi par patstāvīgu personību. Ārpusklases lasīšanas darbs ir viena no šādām iespējām.

Ārpusklases lasīšanas nosacījumi prasa no skolēna stingru disciplīnu, lai plānotu savu darbību un blakus citām nodarbēm atvēlētu laiku lasīšanas paradumu izkopšanai, taču pozitīvais aspekts ir samērā liela autonomija lasāmās literatūras izvēlē, proti, skolotāji izveido ieteicamās literatūras sarakstu, taču skolēni drīkst izvēlēties arī citu sev saistošu lasāmvielu. Sajūta, ka ir iespēja izvēlēties, skolēnam rada pozitīvāku nostāju pret lasīšanas procesu kopumā, nekā tas būtu situācijā, kad tiktu uzspiesti konkrēti daiļdarbi. Ja skolēnam tiek dota iespēja izvēlēties, viņš kļūst atbildīgs par savu izvēli, tādējādi tiek radīti arī apstākļi patstāvīguma attīstībai. Atvērtība pret procesu rada labvēlīgus priekšnosacījumus arī skolēna intelektuālajai noslogotībai. Pedagoģijā zināma likumsakarība, ka inteligences darbību lielā mērā virza indivīda interese, proti, jo saistošāka informācija tiek aplūkota, jo aktīvāka ir skolēna izziņas vēlme, darbības kvalitāte.

Arī laika plānošana paliek paša skolēna ziņā. Audzēknim tiek sniegta norāde par ārpusklases lasīšanas darba beigu termiņu, kā arī dotas instrukcijas par ierakstiem lasītāja dienasgrāmatā, bet turpmāko darbu mēneša garumā skolēns organizē pats atbilstoši savam dienas režīmam. Skolēnam ne tikai jāsaplāno ārpusklases lasīšanai atvēlamais laika periods, bet jāprot secīgi plānot veicamos uzdevumus, īpaši svarīgi tas ir laikietilpīgu uzdevumu veikšanā. Savu darbu plānošana dod iespēju skolēnam demonstrēt patstāvīgumu lēmumu pieņemšanā, kas īpaši svarīga ir pusaudža vecumā, kad skolēns sevi sāk apzināties kā personību. Spēja pieņemt lēmumus ir prasme, kurai ir cieša saikne ar prasmi mācīties un kurai ir liela nozīme mūžizglītības kontekstā (Geidžs, Berliners 1999; Tauriņa 2007). Skolēna plānveidīga darbība apliecina, ka viņš izrāda iniciatīvu un ieinteresētību, izvērtē laika un ieguldītā darba lietderīgu izmantojumu, apzinās patstāvīgas domāšanas un individuālas pieejas nozīmīgumu.

Liels pārbaudījums pusaudža briedumam ir spēja uzņemties atbildību par pieņemtajiem lēmumiem. Skolēnam ir jāizprot, ka apjomīgus darbus,

tai skaitā ārpusklasses lasīšanas darbu, lai tas būtu kvalitatīvs, nedrīkst veikt pēdējā vakarā pirms nodošanas. Pusaudzīm ir jāapzinās, ka tas ir ieguldījums viņa izglītībā ilgtermiņā. Igors Kons (*Игорь Кон*) norādījis, ka skolas vecumā tiek likti pamati attieksmei pret darbu (Kons 1985). Atbildības uzņemšanās vistiešākajā mērā pauž nostāju pret paša un citu veikumu.

Pamatskolēni, kas jau vairākus gadus ir iesaistīti ārpusklasses lasīšanas sistēmā, norāda, ka grāmatu lasīšanai ir daudzpusīga ietekme uz viņu personības attīstību. Viņi plašā klāstā uzskaitījuši ārpusklasses lasīšanas pozitīvos aspektus:

- *mudina nodarboties ar lasīšanu ikdienā;*
- *ļauj iepazīt rakstniekus un viņu darbus;*
- *māca izteikt un pamatot domas mutiski un rakstiski, papildina vārdu krājumu, iemāca izmantot tēlainās izteiksmes līdzekļus, attīsta lasītprasmi un rakstītprasmi, attīsta domāšanu, iztēli, spēju diskutēt par grāmatām, spēju saprast tekstu;*
- *iemāca, kā pareizi paust savu viedokli un emocijas;*
- *paplašina redzesloku;*
- *sniedz iespēju diskutēt par lasīto;*
- *var pastāstīt citiem par savu lasīto grāmatu un uzzināt, ko lasa klasesbiedri;*
- *var apgūt runātprasmi;*
- *var iepazīties ar cilvēku uzskatiem un dzīvesveidu, dzīvesvidi dažādos laikos, zemēs, tautās;*
- *var iegūt labu vērtējumu latviešu valodā un literatūrā;*
- *var atrast labas grāmatas;*
- *var iejusties literārajā darbā un just līdzpārdzīvojumu;*
- *lasot pieaug intelekta līmenis, var iegūt daudzveidīgas zināšanas;*
- *lasot cilvēks kļūst radošāks;*
- *lasot var iepazīties ar grāmatā aplūkotajām problēmām, kā arī iemācīties tās saskatīt un risināt reālajā dzīvē; izprotot grāmatas varoņus, var iemācīties izprast līdzcilvēkus;*
- *lasot neapzināti mācīties gramatiku;*
- *iespēja lasīt tiem, kas ikdienā nelasa;*
- *rakstot par lasīto, rodas jaunas domas;*
- *radošie darbi ļauj daudzpusīgi iepazīt lasīto tekstu;*

- *lasīšana parāda, ka grāmatas nemaz nav garlaicīgas; atklāj, ka ir grāmatas, kuras var izdzīvot sajūtās, saprast galveno varoni;*
- *lasīšana aizdzen nejaukās domas;*
- *skolēns mācās lasīt un strādāt patstāvīgi, trenē pacietību, gribas-spēku;*
- *māca respektēt un iekļauties noteikumos, veikt darbu rūpīgi.*

Ārpusklasses lasīšanas trūkumu, viņuprāt, ir tikai nedaudz, tie galvenokārt saistīti ar lasīšanas atzīmes negatīvo ietekmi uz semestra atzīmi, ja skolēns nepilda mājas lasīšanu, lielo laika patēriņu, kas jāvelta lasīšanai, un nepieciešamību veikt ierakstus lasītāja dienasgrāmatā, kā arī sūdzības par nespēju atrast sev piemērotu daiļliteratūru.

Skolēnu atbildes norāda, ka viņi ir apzinājušies daudz būtisku aspektu, kas apliecina viņu izpratni par ārpusklasses patstāvīgi veicamā darba nozīmīgumu personības daudzveidīgo kompetenču attīstīšanā. Audzēkņu izpratne par procesa lietderīgumu ir nozīmīgs solis pretī veiksmīgi realizētam patstāvīgajam darbam.

Dzimuminteresešu respektēšana ārpusklasses lasīšanas darbā

Starptautiskie pētījumi OECD un PIRLS atklāj, ka Latvija ir to valstu vidū, kur zēnu un meiteņu lasītprasmē ir liela atšķirība. Turklāt visās valstīs, kas piedalās šajos pētījumos, vērojama tendence – zēni kopumā lasa sliktāk nekā meitenes. Lasīšanas kompetences trūkums pakļauj zēnus riskam sliktāk apgūt arī citus mācību priekšmetus (Dziedule 2009), kā arī rada bažas par viņu tālākajām izglītības iespējām (Ko skolēni zina un prot 2010), tādēļ būtiski ir veicināt zēnu lasītinteresi, ko vistiešākajā veidā var darīt latviešu valodas un literatūras stundās.

Apzinoties, ka pastāv atšķirības zēnu un meiteņu lasītprasmē, lasītinteresēs un attieksmē, lietderīgi ir īpaši ieskicēt zēnu fiziskā un psiholoģiskā brieduma veidošanos. Tradicionālā skola ir vērsta uz meiteņu īpatnību respektēšanu (Dobsons 2003), taču zēnu uzvedības un mācīšanās, arī lasīšanas intereses, diferencējas jau bērna attīstības bioloģisko procesu sākotnē. Zēnu rīcību un domāšanu nosaka trīs viņa organisma radīti faktori (Dobsons 2003):

- 1) testosterons, kas rada pašpārliecinātību, vēlmi riskēt, strīdēties, sacensties, izcelties u. c. topošā vīrieša labai raksturīgas iezīmes, turklāt tas ietekmē viņa valodas attīstību, proti, ja puisis nav kreilis,

tad par viņa valodas spējām atbild kreisā smadzeņu puslode, taču meitenēm valodas spējas nosaka abas smadzeņu puslodes, tāpēc jau pat agrā bērnībā vērojamas atšķirības puisi un meiteņu runātpasmē;

- 2) serotonīns, ko iespējams nodēvēt par saprātīguma hormonu, jo tas ķermeni nomierina, mazina stresu, palīdz atslābināties, slāpē ātrās kustības, līdz ar to palīdz puisiem koncentrēties darbam;
- 3) amigdala, kas uzsāk savu darbību, ja maņu orgāni uztver fiziskus vai emocionālus draudus, radot nejauku noskaņojumu.

Sarežģītajā bioķīmisko procesu norisē iesaistītie tikko minētie faktori rada nosacījumus zēnu valodas attīstības atpalikšanai no meitenēm par gadu, pusotru. Šo apstākļu ietekme jūtama arī zēniem nobriestot, pieaugot par vīriešiem.

Nenoliedzami ir vēl daudz citu faktoru, kas ietekmē pusaugu zēnu attīstību, taču šie komponenti jāņem vērā arī ārpusklases lasīšanas darba realizēšanā. Izprotot abu dzimumu atšķirības, pamatota šķiet vajadzība lasīšanas darbu piemērot kā meiteņu, tā puisi vajadzībām. Vispirms tā varētu būt atbilstošas lasāmās literatūras izvēle. Nenoliedzami, ka literatūras izvēli arī ārpusklases lasīšanā lielā mērā nosaka skolotāji, visbiežāk skolotājas, ietekmējoties gan no obligātā mācību satura, gan subjektīvajiem priekšstatiem, līdz ar to zināšanas par puisi psiholoģiju, lai norādītā literatūra nebūtu tikai meiteņu interesēm adresēta, sniegs arī puisiem iespējas ceļot literatūras pasaulē, nezaudējot savu *vīrišķīgo dabu*. Zēniem piemērota lasāmviela, kurā ir

- vairāk notikumu, pretēji meiteņu interesētajai raksturu attīstībai;
- spraigs sižets, daudz piedzīvojumu;
- bagātīgs informācijas klāsts un faktu materiāls;
- zēnus raksturojošas reālijas, piemēram, sacikšu auto, lidmašīnas, futbola bumba, čūskas un zirnekļi u. c. (Dobsons 2003; Dziedule 2009).

Novērojumi liecina, ka zēni lasa mazāk nekā meitenes, turklāt viņi arī atklātāk deklarē sevi kā nelasītājus un lasa vairāk pragmatisku nolūku vadīti, turpretī meitenes lasīšanai vairāk pievēršas prieka pēc. Ēriks Šons (*Erich Schön*) 1989. gadā aptaujājis pieaugušos „daudzlasītājus” (studentus un vecāko klašu skolēnus) par viņu lasīšanas pieredzi beletristikas jomā, esot vēl bērniem un pusaudžiem. Pētījums parādīja, ka „lasīšana daudz un intensīvi” ir atkarīga no vecuma. Meitenēm lasīšanas interešu

augstākais punkts ir starp 12 un 14 gadu vecumu, zēniem – starp 13 un 15 gadu vecumu. 16–17 gadu vecumā šī interese strauji krītas abiem dzimumiem un tad atkal uzrodas 18–19 gadu vecumā, sasniedzot otro augstāko līknes punktu (Steinig, Huneke 2004, 178–179).

Meitenes vairāk nekā zēni ļaujās darbu žanru eksperimentiem, lasa gan stāstus, gan romānus un pasakas. Uzmanības centrā ir gan meiteņu savstarpējās attiecības un jūtas pret puisiem, gan draudzība kopumā, skolas dzīve, dažādi piedzīvojumi. Iecienītākie autori ir Enida Blaitona (*Enid Blyton*), Žaklīna Vilsons (*Jacqueline Wilson*), Tomass Brezina (*Thomas Brezina*) u. c. Savukārt puisi, pirms izvēlas grāmatu, kuru lasīs, rūpīgāk novērtē darba apjomu, iztaujā klasesbiedrus, skolotājus un bibliotekārus par tās saturu. Zēniem kopumā lasīšana sagādā lielākas grūtības nekā meitenēm (protams, ar izņēmumiem), tajā ir jāiegulda liels gribasspēks, koncentrēšanās, darbs, tāpēc izvēle nenotiek tik ātri. Taču novērojumi liecina, ka, par spīti ilgajam grāmatu izvēles procesam, puisi nemitīgi *mal-dās* grāmatu labirintos, jo tiek izvēlēta pēc iespējas plānāka grāmata: bieži vien tas nozīmē vecumposma interesēm neatbilstošu lasāmvielu, tiek nolūkota mājās esošā grāmatplaukta grāmata, kas kā vizuāli, tā morāli ir novecojusi un bieži vien ir izteikta pieaugušo literatūra, tātad arī adresēta ne pusaudža spējām un interesēm.

Pieprasītākais literatūras veids gan puisi, gan meiteņu vidū ir proza. Iemesls tam ir gan objektīvs – proza ir plašāk pārstāvētais literatūras veids grāmatniecības nozarē kopumā, arī mācību darbā biežāk analizēti tiek prozas teksti –, gan subjektīvs – proza paver pusaudža vecuma skolēniem plašākas interpretācijas iespējas nekā dzeja vai drāma. Pavisam novārtā tiek atstātas lugas, lai gan tā varētu būt pateicīga lasāmviela gan no teksta izkārtojuma, apjoma, gan darbības virzības un personības kreativitātes attīstības viedokļa. Iespējamais risinājums ir šī literatūras veida popularizēšana skolēnu vidū literatūras stundās un ārpusklases darbā, jo luga mācību saturā tiek aplūkota salīdzinoši minimāli.

Tā kā pusaudzis dzīvo sabiedrībā, kurā cilvēka intelektuālais potenciāls tiek augstu vērtēts un nozīmīgs faktors tā attīstīšanā ir lasītprasme, tad skolēnam ir jāpieliek visas pūles, lai kļūtu par kompetentu lasītāju. Lai skolēnam, kurš saskāries ar šķēršļiem lasītprasme, nebūtu jāapstājas savas personības, attiecību un karjeras veidošanā, viņam arī pamatskolā ir jāļauj noticēt savai spējai kļūt par labu lasītāju. Līdzsvarojot lasītprasmes

mācīšanu ar skolēna interesēm, vajadzībām un vecumposma īpatnībām, tiks respektēta pusaudža personība, kas sniegs viņam gandarījumu apliecināt sevi arī ārpusklases lasīšanas aktivitātēs.

Normatīvie dokumenti un ārpusklases lasīšana

Viss mācību process skolā latviešu valodā un literatūrā tiek virzīts, pamatojoties uz Latviešu valodas mācību priekšmeta standartu 1.–9. klasei (Latviešu valodas standarts 2006) un Literatūras mācību priekšmeta standartu 4.–9. klasei (Literatūras standarts 2006). Abi dokumenti ir iekļauti Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumos Nr. 1027 „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” (MK noteikumi 2006). Tajos norādītās prasmes, zināšanas un attieksmes ir kā atspēriena punkts skolēna tālākizglītības procesā. Pamatizglītības uzdevums ir radīt pamatskolas beidzēju ar daudzpusīgām zināšanām un interesēm, uzsvāru liekot arī uz skolēna attieksmi. Dokumenta, kas regulētu tieši ārpusklases lasīšanas darbu, nav, taču ārpusklases darbs ir kā turpinājums klasē ritošajam mācību procesam, tāpēc dokumentos iekļautās prasības par sasniedzamo rezultātu var attiecināt uz patstāvīgi veicamo darbu.

Ikdienas darbā nākas sastapties ar skolotāju bažām par mācību standartu prasību pilnīgu realizēšanu atvēlētajās kontaktstundās. Pedagoģiski pareizi organizēts un pārdomāts ārpusklases darbs var būt risinājums, lai bagātinātu skolēnu zināšanas un pieredzi patstāvīgā darbībā, kā arī ļautu pusaudzim nodoties lasīšanai kā intelektuālai izklaidei.

Literatūras mācību priekšmeta standartā 4.–9. klasei noteikta skolēna iespēja veidot savu skatījumu uz dzīves likumsakarībām ar uzkrāto dažādu kultūru pieredzi. Iepazīstot daudzveidīgu literatūru, jaunais cilvēks rada priekšnosacījumus savu jūtu, fantāziju, vēlmju u. c. īstenošanai, kā arī briestošai personībai svarīgu atbilžu rašanai. Daudzveidīgie psihes procesi tiek aktualizēti ar dažādu literatūras veidu un žanru starpniecību. Literatūras mācību priekšmeta standarts 4.–9. klasei paredz izpratni par literatūras veidu (lirika, epika, drāma) un žanru (dzejolis, pasaka, stāsts, luga, romāns, novele, tēlojums, miniatūra, eseja, drāma, komēdija), kā arī starpveida – liroepika (fabula, poēma, balāde) – nošķiršanu. Standarts tiek balstīts uz analizēšanas prasmēm. Skolēnam jāprot izdarīt secinājumus par literārā darba tēlu sistēmu, literārā darba sižeta veidojumu un

autora pozīciju, literārā darba valodas tēlainās izteiksmes līdzekļiem un ritma elementiem dzejā, par ētiskajām un estētiskajām vērtībām literārajos darbos u. c. Savs viedoklis jāprot izteikt un argumentēt gan dažāda veida rakstu darbos, gan diskusijās. Skolēna mācību sasniegumu vērtēšanā aktualizēta tiek arī izglītojamā attieksme, kas izpaužas tajā, ka viņš apzināti un ar interesi iepazīst mākslas veidu dažādību, salīdzina tos, dara zināmu savu nostāju, redzējumu, izjūt vajadzību apmeklēt kultūrvēsturiskas vietas un muzejus, kā arī, iekšējās motivācijas vadīts, pilnveido radošās spējas un lasītāja pieredzi.

Pamatojoties uz Latviešu valodas mācību priekšmeta standartu 1.–9. klasei, 9. klases beidzējam jāpārvalda saziņas situāciju raksturojošie parametri un jāprot kritiski vērtēt kā savus, tā citu izteikumus, jāprot mērķtiecīgi analizēt un sistematizēt informāciju, gan rakstveidā, gan mutvārdo apmainīties ar to, apzināti uzņemties atbildību par savu lietoto valodu, censties to pilnveidot. Latviešu valodas mācību priekšmeta standarts 1.–9. klasei paredz arī skolēnu attieksmes, individuālās nostājas attīstīšanu pamatizglītības posmā, kas ir būtisks faktors patstāvīguma attīstīšanas procesā.

Latviešu valodā realizējamie standarti balstās uz kompetenču (komunikatīvā, valodas, sociokultūras un mācīšanās) pieeju. Ārpusklases lasīšanas kontekstā būtiska ir šo kompetenču realizēšana caur tekstu, balstoties uz visu četru runas darbības veidu attīstīšanu. Uzsvars tiek likts arī uz klausītāja, lasītāja un runātāja kultūru, rakstītāja kultūru. Tradicionāli valodas un literatūras stundās visbiežāk uzmanība tiek pievērsta rakstītāja un lasītāja kultūrai, mazāk runātāja kultūrai, bet pavisam novārtā atstāta klausīšanās kultūra. Kultūras ievērošana norāda par cieņu pret sevi un tiem, kuri iesaistīti saziņas procesā. Efektīvs mācību darbs būtībā var sākties tikai tad, ja skolēni respektē cits citu un skolotāju. Runātāja un klausītāja kultūra kā ārpusklases lasīšanas darba sastāvdaļa vērojama lasīšanas semināros, taču lasīšanas un rakstīšanas kultūra vistiešākajā mērā attiecas uz skolēnu patstāvīgo darbu mājās.

Ārpusklases lasīšana ļauj sapludināt latviešu valodas un literatūras mācību saturā izvirzītos mērķus un sniedz vērtīgu ieguldījumu šo mācību priekšmetu apguvē, ja darbs tiek virzīts, respektējot skolēna intereses un vajadzības un iekļaujot patstāvīgā darba procesā mācību obligātā satura prasību elementus.

Izmantotā literatūra

1. **Beķere, A.** *Kā es organizēju ārpusklasses lasīšanu IV klasē* : metodiski raksti par skolu patstāvīgo darbu pamatskolas klasēs. Rīga : Latvijas PSR Izglītības ministrijas Skolu zinātniski pētnieciskais institūts, 1960, 77.–91. lpp.
2. **Dedze, Indra.** *Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas lasītprasmes pētījums Latvijā* : nacionālā atskaite, 1. daļa. Lielvārde : Lielvārds, 1996.
3. **Dobsons, Džeimss.** *Zēnu audzināšana*. Tulk. Betija Jurkšta. Rīga : Atklāsme, 2003.
4. **Dzedule, Baiba.** Kā veicināt zēnu lasītprasmi. *Skolotāja Almanahs*, Nr. 1, 2009, 12.–14. lpp.
5. **Fišers, Roberts.** *Mācīsim bērniem domāt*. Tulk. Ieva Kalnciema. Rīga : RaKa, 2005.
6. **Gaile, Mirdza, Laure, Anna.** *Ārpusklasses darbs latviešu valodā un literatūrā*. Rīga : Zvaigzne, 1967.
7. **Gauše, Raimonda.** *Ārpusklasses lasīšana kā skolēna patstāvīguma veidotāja pamatskolā* : maģistra darbs. Liepāja, 2009.
8. **Geidžs, Nataniels L., Berliners, Deivids C.** *Pedagoģiskā psiholoģija*. Tulk. Zane Rozenberga. Rīga : Zvaigzne ABC, 1999.
9. *Ko skolēni zina un prot – kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs*. Andrejs Geske, Andris Grīnfelds, Andris Kangro, Rita Kiseļova. Rīga : Latvijas Universitāte, 2010.
10. **Kalve, Aija.** *Profesionālās meistarības pilnveide 5.–9. klases latviešu valodas un literatūras skolotājiem izglītības satura īstenošanai pamatizglītībā* : pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides kursu materiāli. Rīga, 2007. g. 13.–16. aug.
11. **Kangro, Andris, Ozola, Antra.** *Mūsu bērni lasīt prot, bet negrib*, 2007 [skatīts 2009. g. 20. apr.]. Pieejams: http://www.diena.lv/lat/arhiivs/komentaari_un_viedoklji/muusu_beerni_lasiit_prot_bet_negrib
12. **Kons, Igors.** *Vecāko klašu skolēnu psiholoģija*. Tulk. Imants Plotnieks, Viktors Avotiņš. Rīga : Zvaigzne, 1985.
13. **Laiveniece, Diāna.** *Valodas didaktikas metodiskie jautājumi*. Rīga : RaKa, 2000.
14. **Laiveniece, Diāna.** *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga : RaKa, 2003.
15. *Latviešu valodas mācību priekšmeta standarts 1.–9. klasei*. Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr. 1027, 2006. g. 19. dec. „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” [skatīts 2011. g. 27. janv.]. Pieejams: <http://isec.gov.lv/normdok/mk061027.htm#9>
16. Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr. 1027, 2006. g. 19. dec. „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” [skatīts 2011. g. 27. janv.]. Pieejams: http://isec.gov.lv/normdok/mk_061027.htm

17. *Literatūras mācību priekšmeta standarts 4.–9. klasei*. Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr. 1027, 2006. g. 19. dec. „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” [skatīts 2011. g. 27. janv.]. Pieejams: <http://isec.gov.lv/normdok/mk061027.htm#13>
18. *Liepājas Katoļu pamatskolas pieredze ārpusklasses lasīšanas darba organizēšanā*, 2005. [Apstiprināts skolas Pedagoģiskās padomes sēdē 2005. g. 12. febr.]
19. LETA. *Pētījums: interese par lasīšanu ir 20%–30% piecpadsmitgadīgo Latvijas skolēnu*, 2008 [skatīts 2009. g. 6. apr.]. Pieejams: <http://www.delfi.lv/news/national/politics/article.php?id=21513317>
20. **Makarenko, Inga**. Teksta nozīme skolēna valodas attīstīšanā. *Skolotājs*, Nr. 3, 2004, 94.–95. lpp.
21. *Metodikas rokasgrāmata sākumskolai*. Zenta Anspoka, Anita Lanka, Evija Papule, Ārija Ptičkina u. c. Rīga : Poligrāfists, 2000.
22. **Ozola, Antra**. *Kompetence dabaszinātnēs, matemātikā un lasīšanā – ieguldījums nākotnei*, 2008 [skatīts 2009. g. 31. dec.]. Pieejams: http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2007/IEA_PIRLS_2006.pdf 2008. gada
23. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca : termini latviešu, angļu, vācu, krievu valodā*. Aut. kol. vad. Valentīna Skujiņa. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000.
24. **Rimma, Silvija**. *Sekmīgas mācīšanās noslēpumi*. Tulk. Anita Pīpere. Rīga : Jumava, 2000.
25. **Steinig, Wolfgang, Huneke, Hans-Werner**. *Sprachdidaktik Deutsch : eine Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterete Auflage. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2004.
26. **Stikute, Elita**. Latviešu literatūras didaktika: vēsturiskā pieredze. *Skolotājs*, Nr. 6, 2009, 7.–19. lpp.
27. **Tauriņa, Žanete**. Kompetences – atslēgas nākotnes cilvēkam. *Skolotājs*, Nr. 5, 2007, 36.–43. lpp.
28. **Vulfov, Boriss, Potaņņiks, Marks**. *Ārpusklasses un ārpuskolas audzināšanas darba organizators*. Tulk. V. Klučnice, I. Šteinerte, Dz. Šmita. Rīga : Zvaigzne, 1989.
29. *Методика преподавания русского языка в школе*. Под редакцией Михаила Баринаова. Москва : Academia, 2000.

1. pielikums

Liepājas Katoļu pamatskolas

____. klases skolnieka(-ces)

LASĪŠANAS LĪGUMS

Apņemos šī mācību gada laikā katru mēnesi izlasīt 100 lappuses. Par izlasīto katras nedēļas beigās veikšu ierakstus lasītāja dienasgrāmatā. Katra mēneša beigās es nodošu dienasgrāmatu skolotājai(-am) vērtējumam.

Katrā lasīšanas seminārā ieradīšos ar lasīšanas dienasgrāmatu un grāmatu, kuru lasu.

Skolēna paraksts

Apņemos palīdzēt un atbalstīt Tevi lasīšanas darbā, ieteikt Tev interesantas grāmatas lasīšanai un izvērtēt Tavas lasītāja sekmes.

Skolotājas paraksts

Apņemos palīdzēt un atbalstīt Tevi lasītāja darbā.

Vecāku paraksts

Datums

2. pielikums**Vērigā klausītāja piezīmes**

	Runātāja vārds	Grāmatas autors	Grāmatas nosaukums	Komentārs
Mēnesis				
Skolotāja komentāri par ierakstiem tabulā				

