



ŽURNĀLS

TAGAD

ZINĀTNISKI METODISKS
IZDEVUMS

PEDAGOGU PROFESIONĀLĀ LIETPRATĪBA – EVOLŪCIJA VAI REVOLŪCIJA?

**Kāds esi, latviešu
valodas skolotāj?**

**Skolēni un skolotāji
vienā laivā**

**Skolotāja
profesionālo grūtību
psiholoģiskās
likumsakarības**

**No zināšanām uz
radošu domāšanu**

TAGAD

ŽURNĀLS

Zinātniski metodisks izdevums

3 SATURS

4–7 PRIEKŠVārds

8–21 **Ieva Margeviča-Grinberga**
SKOLOTĀJA PROFESIONĀLĀ KOMPETENCE MŪSDIENU
MAINĪGAJĀ, NEPAREDZAMAJĀ PASAULĒ

22–33 **Sanita Martena**
„UN LATVIEŠU VALODAS ZINĀ MAN IR VIENA NO MĪLĀKAJĀM
SKOLOTĀJĀM”: LATVIEŠU VĀLODAS AĢENTŪRAS PĒTĪJUMA DATI
PAR SKOLOTĀJA PROFESIONALITĀTI (SKOLĒNA VIEDOKLIS)

34–49 **Vita Kalnbērziņa, Dina Šavlovskā**
SKOLĒNI UN SKOLOTĀJI VIENĀ LAIVĀ

50–63 **Liene Valdmāne, Sandra Zariņa**
PEDAGOGA DIGITĀLĀ PRATĪBA UN MEDIJPRATĪBA LIETPRATĪGAS
IZGLĪTĪBAS KONTEKSTĀ

64–79 **Dace Bērziņa**
SKOLOTĀJA PROFESIONĀLO GRŪTĪBU PSIHOLOĢISKĀS
LIKUMSAKARĪBAS PĀREJĀ UZ KOMPETENČU PIĒEJĀ BALSTĪTU
MĀCĪBU PROCESU

80–94 **Linda Krastiņa, Santa Kazāka**
TĀLMĀCĪBAS SKOLOTĀJU KOMPETENCE: APTAUJAS REZULTĀTI

96–103 **Diāna Žilinska-Ivanova**
KĀDS ESI, LATVIEŠU VALODAS SKOLOTĀJ? PAŠVĒRTĒJUMA UN
SKOLĒNU VĒRTĒJUMA ANALĪZE

104–114 **Laine Railīte**
PĀRDOMAS CEĻĀ UZ PROFESIONĀLO KOMPETENCI – NO STUDENTES
PAR SKOLOTĀJU

116–121 **Romāns Alijevs**
NO ZINĀŠANĀM UZ RADOŠU DOMĀŠANU. MŪSDIENU IZGLĪTĪBAS
PAMATPRINCIPI

122–131 **Ilze Auziņa**
LATVIEŠU VALODAS PAŠVĒRTĒŠANAS UN PAŠMĀCĪBAS RĪKS
PEDAGOGIEM



PRIEKŠVārds

LAIMA GEIKINA

Redaktore

MĪĻIE LASĪTĀJI!

Esam sarūpējuši jaunu žurnāla *Tagad* izdevumu. Mums šķita svarīgi runāt par to, kas šobrīd ir nozīmīgs ne tikai Latvijā, bet arī pasaulē. Covid-19 pandēmijas apstākļos ir aktualizējušās attālināto mācību, digitālās pratības un medijpratības tēmas. Papildus uzskaitītajām ne mazāk būtiska ir izglītības satura un metodoloģijas maiņa, ko var raksturot ar moto: „No zināt uz būt lietpratīgam.”

Kā šie sarežģītie jautājumi skar valodu, īpaši latviešu valodas, apguvi? Kāds ir mācību procesā iesaistīto skatījums? Kā pilnveidot savas un skolēnu latviešu valodas prasmes? Šie ir pamatjautājumi, uz kuriem atbildes meklē žurnālā iekļauto publikāciju autori. Atbilžu piedāvājumā dažādi viedokļi, teorētiski apskati un pieredzes stāsti. Lai tos strukturētu žurnāla saturs sadalīts divās līdzvērtīgās daļās: akadēmiski, empīriski pētījumi, kas reflektē tēmas izvērsumu praksē, un profesionālā pieredze kā atsauce uz tēmas aktualitāti.

Lai lasītāji nenokļūtu vienu un to pašu jēdzienu lietojuma labirintos, neliels ieskats žurnālā izmantoto pamatjēdzienu izpratnē:

- lietpratība – indivīda spēja kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās;¹
- digitālā pratība – spēja izmantot tehnoloģijas, lai iegūtu, uzkrātu, veidotu, novērtētu informāciju un apmainītos ar to, lai droši komunicētu un līdzdarbotos sadarbības/sociālajos tīklos, izmantojot interneta un tehnoloģiju iespējas; spēja pārliecinoši un kritiski izmantot informācijas tehnoloģijas mācībās, darbā un brīvajā laikā;²
- mūsdienu pārmaiņu izaicinājumi – globalizācija, informācijas un komunikācijas tehnoloģiju straujā attīstība.

Vairāku autoru publikācijās izmantoti Latviešu valodas aģentūras (LVA) pētījuma „Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu” (2017–2020) dati.

Pirmās daļas vadmotīvs varētu skanēt šādi: „Pētījumu rezultātos balstīta pedagoģiskā prakse.”

Ievadā Latvijas Universitātes (LU) asociētā profesore un vadošā pētniece **Ieva Margeviča-Grinberga** pieskaras pārmaiņu cēlonim apgalvojumā: „Reformas ir reakcija uz globālajām pārmaiņām.” Pārmaiņas nenotiek pašvadīti, tās ir pedagogu mērķtiecīgi virzītas. Šai tēmai veltīts autores pētījums: skolotājs kā pārmaiņu ieviesējs, Covid-19 krīzes radītās problēmsituācijas, *VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity un Ambiguity)* pieeja izglītībā kā risinājums, lai sekmīgi īstenotu pārmaiņas, kas raksturotas *Skola2030* dokumentos. Raksta noslēgumā – ieskats Latvijas augstskolu izstrādņē skolotāju lietpratības pašvērtējumam.

Ne mazāk saistoša ir pētnieces **Sanitas Martenas** publikācija, kurā mūsdienu vācu lingvodidaktikas pētnieka A. Helmkes piedāvājuma un lietojuma modelis (*Angebot–Nutzungsmodell*) raksturots saistībā ar valodas skolotāja profesionalitātes vērtējumu. Skolotājs kā vēstījuma piedāvātājs, mācību stunda kā komunikācijas ziņojums, un skolēns kā līdzvērtīgs vēstījuma uztvērējs un pieprasījuma radītājs. Dati, kas apstiprina teorētiskās nostādnes, iegūti LVA pētījumā, izmantojot fokusgrupu diskusijas metodi. Pētījuma īstenotāji aicināja skolēnus raksturot savu pieredzi, mācoties latviešu valodu. Publikācija bagātīgi atspoguļo skolēnu teikto citātu veidā. Viens no nozīmīgākajiem secinājumiem noslēgumā: „Bez lingvistiskās un pedagoģiskās kompetences skolēni īpaši ir uzsvēruši skolotāja aizrautību ar savu mācību priekšmetu un spēju ieinteresēt, aizraut skolēnus (teorētiskajā modeli tas ir nosaukts – *izglītāja iesaistīšanās, pacietība*). Kā skolēnu stāstījumā, tā teorētiskajā literatūrā īpaši izdalīta vēl kāda nozīmīga pedagoga īpašība – humors.”

LU asociētās profesores **Vitas Kalnbērziņas** un LU Humanitāro zinātņu fakultātes docentes **Dinas Šavlovskas** pētījuma mērķis ir noskaidrot, „vai un kā skolotāji ir izmantojuši caurviju prasmes, lai piemērotos mainīgajai dzīves realitātei, strādājot attālināti”. Pētījums ietver caurviju prasmju raksturojumu un salīdzinājumu: kā tās tiek interpretētas *Skola2030* un Eiropas Padomes leteikumos par pamatkompetencēm mūžizglītībā. Atbildot uz izvirzīto

1 Oliņa, Z., Namsone, D., France, I. (2018) Kompetence kā komplekss skolēna mācīšanās rezultāts. *Mācīšanās lietpratībai*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 23. lpp.

2 Dudareva, I. (2018) Informācijas tehnoloģijas mācīšanās iedziļinoties atbalstam. *Mācīšanās lietpratībai*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 189.–190. lpp.



jautājumu, ir izmantoti un analizēti digitālā korpusa, kurā apkopotas dažādu mācību jomu reģionālo koordinātoru atbildes, dati. Publikācijā secinājumi bagātīgi ilustrēti ar pedagogu komentāriem. Būtiskākais secinājums – skolotāji un skolēni attālinātā mācību procesā ir kļuvuši par jaunu zināšanu radītājiem un izglītības funkcijas īsteno jaunā, līdz šim maz izmantotā formā.

Latviešu valodas aģentūras metodiķes **Lienes Valdmanes** un Daugavpils Universitātes docentes **Sandras Zariņas** pētījumā izvirzīta tēze, ka mūsdienās nozīmīgās prasmes paredz lielāku iesaistīto pušu – skolotāju, skolēnu un administrācijas – sadarbību un līdzdalību mācību procesā. Autore sniedz digitālās pratības un medijpratības izvērstu raksturojumu, iezīmē to saistību ar satura pārmaiņām *Skola2030* kontekstā. Publikācijā atklāta skolotāju izpratne par šiem prasmju veidiem un iespējām pilnveidot tās mācību procesā. Analīzei izmantota Latvijas pedagogu aptauja, un iegūtie dati raksturoti, pamatojoties uz Džesa Vilkinsa izveidoto modeli par lietpratības saistību ar pedagoga zināšanām un personiskajiem uzskatiem. Būtiskākie pētījuma secinājumi – vairāk nekā 38 % aptaujāto pedagogu uzskata, ka viņiem nav skaidras izpratnes par digitālās pratības un medijpratības jēdziena saturu, turklāt, integrējot šīs prasmes mācību saturā, daļa pedagogu paļaujas uz subjektīvajiem priekšstatiem un viedokli par šiem jēdzieniem.

Pedagoģes un psiholoģijas maģistres **Daces Bērziņas** publikācija skar ļoti nozīmīgu jautājumu: ar kādām grūtībām saskaras skolotājs, esot iesaistīts pārmaiņu procesā. Autore identificē vismaz trīs iemeslus, kāpēc rodas sarežģījumi. Pirmkārt, pārmaiņu procesā nākas mainīt prakses metodoloģiju, jo vairs nav izmantojama paša pieredzē piedzīvotā vai profesionālajā praksē lietotā. Jāizvērtē, kā pedagoga mācīšanās pieredze nosaka mācīšanas praksi. Otrkārt, skolotāja personības iezīmes, iespējams, labi iederējušās tradicionālajā mācību procesā, bet ne tik veiksmīgi palīdz īstenot jauno mācību pieeju. Treškārt, pārmaiņu procesi rada apstākļus ātrākai skolotāju profesionālajai izdegšanai. Publikācijā raksturoti lietpratības (autore gan lieto jēdzienu *competences*) pieejas pedagoģiskās mijiedarbības pamatprincipi, kas paplašina priekšstatu par izglītības būtību. Par centrālo vērtību kļūst skolotāja pašizpratnes un personības brieduma aspekts. Tiek uzskaitītas īpašības, kas (ne-) atbalsta skolotāja psiholoģisko un pedagoģisko noturību pārmaiņu ieviešanā. Viens no gala secinājumiem pētījumā: „... skolotājam, kurš tikai formāli apgūst kompetenču pieejas metožu un paņēmienu vērtības, kurš neapzinās savas personības iezīmes, kas traucē šīs metodes izmantot un kompetenču pieeju realizēt pēc būtības, un kurš nemeklē atbalsta personāla vai grupas palīdzību, kompetenču pieejas iedzīvināšana sagādās nopietnas grūtības.”

Par tālmācības skolotāju pieredzi un problēmām tiek runāts tālmācības skolotājas, Latviešu valodas aģentūras metodiķes **Lindas Krastiņas** un tālmācības projekta vadītājas, Latviešu valodas aģentūras metodiķes **Santas Kazākas** publikācijā. Tajā analizētas tālmācības kā mācību formas īpatnības un skolotājam nepieciešamās kompetences, lai varētu veiksmīgi mācīt latviešu valodu tiešsaistē *ClassFlow* vidē.

Publikāciju kopas **otrās daļas** vadmotīvs: „Pedagoga pieredze kā jaunu zināšanu radīšanas avots.”

Šīs daļas ievadpublikācijā skolotāja **Diāna Žilinska-Ivanova** izklāsta Rīgas, Daugavpils, Rēzeknes un Liepājas skolēnu un skolotāju uzskatus par skolotāja paštēlu latviešu valodas mācību kontekstā. Viedokļu analīze raksturota ar skolēnu un skolotāju teiktā piemēriem. Viena no atziņām: „Skolēni domā, ka skolotāji ir *labsirdīgi, gudri, prognozējami*, tomēr mēdz būt arī

vienpusīgi, plāpīgi, pārlieku emocionāli. Savukārt skolēni, pēc skolotāju domām, ir *ietekmējami, nedroši, vienaldzīgi, haotiski*.” Ļoti interesants pētījums, kurā izmantoti LVA pētījuma „Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu” (2017–2020) dati, veikta to analīze. Secinājums – skolotājiem jāseko līdzi savai profesionālajai lietpratībai un jāpilnveidojas, pedagoģiskajam mērķim ir jābūt plašākam par skolēnu sagatavošanu eksāmeniem. Turklāt cieņa pašam pret sevi, kā arī sabiedrībai pret pedagogu veidojas pedagoga personības iespaidā – cik dedzīgs, pašvērtīgs un gandarīts jūtas pats pedagogs.

Izceļamas ir jaunās skolotājas **Laines Railītes** pārdomas par to, kā ir būt jaunam un dedzīgam pedagogam, ienākot pieredzējušu kolēģu izveidotajā skolas vidē. Būtisks pārdomu fons ir jaunā mācību satura *Skola2030* ieviešana un īstenošana un attālināto mācību pieredze. Kā nozīmīgu jaunā pedagoga darbā autore minējusi iegūto pašvadītas mācīšanās pieredzi, ko veiksmīgi var pārnest uz skolēnu mācībām, kā arī pieredzējušo kolēģu vērtējošo attieksmi un ne pārāk lielo ieinteresētību profesionālajā pilnveidē. Jaunā skolotāja dalās savā pieredzē, kā pielāgot materiālus skolēnu vajadzībām un attālināto mācību formai. Noderīgas ir pārdomas par digitālo rīku pieejamību, to sniegtajām iespējām. Arī pieredzējušam pedagogam šī skaidrā, vienkāršā un cieņpilnā jaunās skolotājas balss ir ļoti vērtīga, lai tajā ieklausītos un pārdomātu savu pieredzi. Nevienam nevarētu iebilst autorei secinājumam, ka „... svarīgākie elementi veiksmīgai profesionālās kompetences pilnveidei ir neatlaidība, zinātkāre un uzturēšanās”.

Rīgas Valsts klasiskās ģimnāzijas direktors **Romāns Alijevs** ir labi pazīstams plašākam lasītāju lokam ar savām monogrāfijām, kas veltītas izglītības filozofijas jautājumiem, kā arī radošuma attīstībai viņa vadītajā izglītības iestādē. Šoreiz autors raksturo, kā komunikatīvā pieeja var tikt veiksmīgi izmantota otrās un trešās valodas apgūvē. Šīs publikācijas vērtība ir ģimnāzijā īstenotās valodu mācību programmas raksturojums, kas varētu kalpot par ierosmi arī citu izglītības iestāžu profesionāļiem. Kā apgalvo publikācijas autors, šāda koncepcija skolēniem piedāvā pilnveides iespēju nepārtrauktību visās izglītības pakāpēs.

Otrās daļas noslēgumā valodniece **Ilze Auziņa** iepazīstina ar jaunu, praktisku izstrādni – latviešu valodas pašvērtēšanas un pašmācības rīku pedagogiem. Tas veidots, lai palīdzētu pedagogiem pašiem novērtēt savu latviešu valodas prasmes līmeni, un piedāvātu pilnveides iespējas atbilstoši identificētajam prasmju līmenim. Izstrādātā rīka priekšrocība ir tā plašā mērķauditorija: gan mazākumtautību izglītības iestāžu pedagogi, gan diasporas skolotāji, gan ikviens latviešu valodas kā svešvalodas apgūvējs. Izstrādātais rīks, pēc autorei domām, „... būs lielisks atbalsts skolotājiem valsts valodas prasmes pilnveidei”.

Žurnāla *Tagad* saturs ir brīnišķīga dāvana ikvienam latviešu valodas cienītājam, valodu skolotājam un pedagogam, kurš, ierauts digitālās pratības un attālināto mācību īstenībā, var gūt atbalstu un iedrošinājumu, padomu un piemērus, citādu skatījumu paša pedagoģiskajai un latviešu valodas lietojuma praksei. Un ne tikai!



SKOLOTĀJA PROFESIONĀLĀ KOMPETENCE MŪSDIENU MAINĪGAJĀ, NEPAREDZAMAJĀ PASAULĒ

IEVA MARGEVIČA-GRINBERGA

Dr. paed., LU asociētā profesore, vadošā pētniece

Kāpēc mums ir vajadzīga reforma? Reforma reformas pēc? – gandrīz katrā diskusijā ar skolotājiem tiek uzdoti šādi jautājumi. Parasti atbilde ir ļoti lakoniska – reformas ir reakcija uz globālajām pārmaiņām.

Katrs izglītības reformas process rada virkni pārmaiņu: citas situācijas un citas prasības. Pedagogus šādas reformas skar visvairāk, jo tieši no skolotāja ir atkarīgs, cik kvalitatīvi tiks īstenota jaunā izglītības pieeja.

Nepārtraukto pārmaiņu ietekmē (globalizācija, straujā zinātnes un tehnoloģu attīstība), kas skar ikvienu dzīves jomu, cilvēkiem ir jāattīsta jaunas individuālās, sociālās un profesionālās kompetences. Vieni no svarīgākajiem speciālistiem, kas palīdz sagatavot sabiedrību šīm pārmaiņām, ir skolotāji. Skolas līmenī tas nozīmē īstenot pieejas, kas motivē skolēnus apgūt zināšanas, attīstīt prasmes un kompetences. Jau 20. gadsimta 80. gadu vidū, analizējot pedagoga darba būtību, tiek runāts par skolotāju kā vadītāju dilemmas situācijās [Lampert 1985]. Skolotājam ik dienas jāizdara izvēle un jāpieņem lēmumi komplicētā situāciju risināšanai. Arī mūsdienās pedagogs tiek dēvēts par galveno pārmaiņu agentu [Heijden et al. 2015]. Skolotājs kā pārmaiņu virzītājs darbojas gan skolas, gan klases līmenī, tādējādi ietekmējot sabiedrību kopumā. Pētījumos [Down 2010; Heijden et al. 2015, 2018] šādu skolotāju raksturošanai tiek lietoti apzīmējumi līderība, spēja reflektēt, spēja elastīgi reaģēt uz pārmaiņām un risināt problēmas, būt mācīšanās ekspertam, būt pieejamam, pašpārlicinātam, uzņēmīgam (būt novatoriskam un justies atbildīgam), būt orientētam uz sadarbību u. c. Piemēram, Skotijā pedagogu izglītībā uzsvērtā nepieciešamība orientēties uz skolotāju kā galveno personu izglītības pārmaiņu procesā [Donaldson 2011, 4], un tiek rosināts caur šo prizmu skatīties, kādas profesionālās kompetences pedagogam būtu nepieciešamas 21. gadsimtā.

Raksta mērķis ir pievērst uzmanību pedagogu profesionālās kompetences dziļākai izpratnei, kas saistīta ar strauji mainīgo dzīves saturu, attīstības iespējām un neprognozējamo sabiedrisko kontekstu.

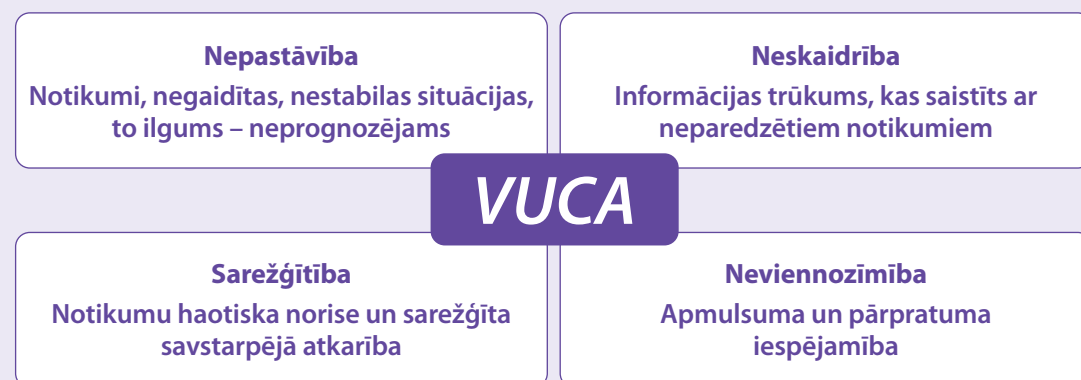
Dziļākai izpratnei ir vērts aplūkot VUCA koncepciju, kas tiek izmantota daudzās cilvēkdarbības jomās. Akronīmu pirmo reizi sāka lietot 20. gadsimta 80. gadu beigās Amerikas Savienoto Valstu (ASV) Armijas kara koledžā (*Army War College*) [USAHEC 2019]. VUCA ir mainīgu situāciju un notikumu novērtēšanas veids, kas ļauj izstrādāt risinājumus dažādos apstākļos. Akronīmu veido angļu valodas vārdi *Volatility*, *Uncertainty*, *Complexity* un *Ambiguity* (latviešu valodā – ‘nepastāvība’, ‘neskaidrība’, ‘sarežģītība’, ‘neviennozīmība/nenoteiktība’). VUCA komponenti savstarpēji mijiedarbojas haotiskā un dažreiz pretrunīgā veidā.





Ne tikai militārajā jomā, bet arī, piemēram, uzņēmējdarbībā *VUCA* koncepciju lieto aktuālo profesionālo kompetenču noteikšanai un attīstības plānošanai. Tāpat to var lietot izglītībā, lai apzinātu, kādam ir jābūt mūsdienu skolotājam, lai viņš prasmīgi veiktu savu darbu.

Strauji mainīgās vides analīzei izglītības jomā piemērots ir *VUCA* situācijas vadības kvadrāts (sk. attēlu) [Bennett, Lemoine 2014]. Tas ļauj noteikt mainīgo apstākļu ietekmi uz skolu vadību, skolotājiem, skolēniem, vecākiem un sabiedrību. Kā norāda N. Benets un Dž. Lemoins [2014], apstākļi ne vienmēr ir vērtējami negatīvi: kaut arī tie rada nepārprotamus riskus, tie piedāvā arī daudzas iespējas: mācīties, dekonstruēt iepriekš apgūtās zināšanas, kā arī pilnveidot sevi šajā sarežģītajā mūsdienu vidē.



VUCA situācijas vadības kvadrāts (adaptēts no Bennett, Lemoine 2014)

Analīzei izmantojot *VUCA* kritērijus, tiek skatīts, kā cilvēki vērtē apstākļus, kādos viņi pieņem lēmumus, plāno, apzinās un pārvalda riskus, veicina pārmaiņas un risina problēmas.

Ar **nepastāvību** raksturo izmaiņu nestabilo būtību un dinamiku. Šādas izmaiņas ir grūti paredzēt, jo tās nosakošie apstākļi var mainīties negaidīti. Piemēram, skolotājam jānodrošina mācību process neskaidros, nedrošos apstākļos, kā, piemēram, Covid-19 ierobežojumu laikā. Situācijas nepastāvība skolotājam norāda uz nepieciešamību apzināties, ka līdz šim zināmie un daudreiz pārbaudītie resursi var nedarboties, var nākties saskarties ar iepriekš neprognozējamiem riskiem. *OECD* [2020] uzsver, ka situācijās, kuras raksturojamas kā nepastāvīgas, būtiska ir izpratne par to, kas ir zināšanu vadība un kādi ir tās veidi; sociālā noturība, izturība (*resilience*), procesa secīga plānošana; neveiksmju kā atgriezeniskās saites uztvere, laika un resursu ieguldīšana situācijas prognozēšanai. Turklāt problēmas nepieciešams risināt tagadnē.

Neskaidrība, nenoteiktība nozīmē neprognozējamību, pārsteiguma iespējas, kas bieži rodas nepietiekamu datu un/vai informācijas dēļ. Piemēram, ja skolēnam ir noliedzoša attieksme pret mākslas un mūzikas nodarbībām un ja skolotājs nezina, ka bērns ir no jauktas ģimenes, kurā tēvs ir konservatīvs musulmanis¹, skolotājs var izdarīt kļūdainus secinājumus par bērna

¹ Skolotāji var saskarties ar dažādiem musulmaņu viedokļiem šajā aspektā:

- 1) konservatīvs viedoklis – islāmā mūzika ir aizliegta, izņemot divu galveno svētku dienu jeb eīdu (*Eid al-Fitr* un *Eid al-Adha*) festivālu laikā un kāzās. Vienīgais šajos gadījumos atļautais mūzikas veids ir monotonas sitamo instrumentu (*Daf*) skaņas, ko var pavadīt bērnu balsis. Tikai vīrieši drīkst uzstāties citu vīriešu priekšā. Tas pats noteikums attiecas arī uz sievietēm;
- 2) liberālāks viedoklis – visu veidu mūzikas instrumentu spēlēšana un dziedāšana ir pieļaujama, ja tiek ievērota pieticība, morālā pieklājība un reliģiskie noteikumi. Šī viedokļa atbalstītāji apgalvo, ka pravietiskie teicieni par mūzikas un nesteidzīgas dziedāšanas jaunumu gandrīz vienmēr ir saistīti ar tādām aktivitātēm kā sekss un alkohola lietošana. Ja izvairās no šīm nepiedienīgajām nodarbēm, mūzika pati par sevi ir pieļaujama.

Daži musulmaņu zinātnieki, kuriem ir tradicionālāka attieksme pret mūziku, ir paiduši nostāju, ka bērni skolās var mācīties mūziku kā daļu no vispārējās izglītības, taču viņiem vajadzētu atturēties no mūzikas ārpus skolas [Hassim, Cole–Adams 2010].

uzvedību un spējām (islāmā netiek pieļauta cilvēka attēla radīšana un mūziku drīkst saistīt tikai ar garīgu aktivitāti, ieteikums ir neklausīties „paviršu” mūziku). Situācijas nenoteiktība atspoguļo mūsu nespēju paredzēt notikumu gaitu. Pasaulē pieaug negaidītu notikumu skaits, un arvien mazāka ir iespēja paredzēt situācijas attīstību, pamatojoties uz iepriekšējo pieredzi vai uzvedības modeļiem. Sarežģītības un nenoteiktības kontekstā tradicionālie analītiskie rīki un problēmu risināšanas metodes ne vienmēr darbojas [OECD 2017, 5].

Covid-19 izraisītā situācija ir spilgts neprognozējamības (neskaidrības) piemērs, kas dod iespēju ikvienam skolotājam pārbaudīt, vai viņam piemīt visas nepieciešamās kompetences, lai tiktu galā ar šādiem pārbaudījumiem.

Mūsdienu mainīgā, neparedzamā (*VUCA*) pasaule nu jau ir kļuvusi par jauno un normālo. *VUCA* jēdzienu pirmo reizi izmantoja amerikāņu ekonomists L. Samerss (*L. Summers*) 2013. gadā, raksturojot ekonomisko situāciju.

NENOTEIKTĪBAS APSTĀKĻOS LIELA NOZĪME IR SKOLOTĀJA NEPĀRTRAUKTAI PAŠIZGLĪTĪBAI, PEDAGOĢISKĀS DARBĪBAS PAŠANALĪZEI, PIEŅĒMUMU UN DAŽĀDU PERSPEKTĪVU PĀRBAUDEI. ELASTĪGA RĪCĪBA, GATAVĪBA MAINĪT SAVU DARBĪBU IR VĒRTĪBAS SITUĀCIJĀS, JA NAV IZDEVIES SASNIEGT PLĀNOTO MĒRĶI.

Tāpat svarīgi ir noteikt skaidrus rezultātus un/vai mērķus, sadarboties, veidot skolotāju sadarbības grupas un/vai iesaistīties tajās.

Sarežģītība izriet no ceļoņu un seku savstarpējās saistības, to ir grūti kategorizēt vai kontrolēt. Piemēram, skolēna uzvedības korekcijas stratēģijas, kas tiek uzskatītas par pieņemamām. Cita situācija – kā rast risinājumu skolēnu biežajiem skolas kavējumiem ārpus oficiāli noteiktajām brīvdienām (kavējumu iemesls – daudzu vecāku vēlme doties ceļojumos laikā, kad ir lētākas aviobiļetes). Nīderlandē kopš 2011. gada deviņās skolās eksperimentālā kārtā Izglītības, zinātnes un kultūras ministrija atļāvusi vecākiem pašiem noteikt, kad bērnam būs brīvlaiks (ja paredzētas ģimenes brīvdienas ne ilgāk par trim nedēļām, taču tās nedrīkst izmantot pirmajās divās nedēļās pēc vasaras brīvdienām). Šāda iespēja ir atļauta tikai vienu reizi mācību gadā, un iesniegums par brīvdienām ārpus oficiāli paredzētā laika ir jāiesniedz līdz 9. septembrim [De Ruimte 2020]. Citās valstīs, piemēram, Anglijā, kā risinājums tika pieņemts lēmums vecākiem uzlikt sodu, ja bērns bez iemesla neapmeklē skolu [Gov.UK 2020]. Vācijā, ja skolēns kavē skolu, jo ir devies ceļojumā ar vecākiem, sods (*Bußgeld*) ir no 50,00 līdz 300,00 eiro par kavētu dienu. No 14 gadu vecuma par skolas kavējumiem ir atbildīgs pats skolēns. Var tikt piemērots piespiedu darbs sociālās aprūpes (pensijas vecuma iedzīvotāju vai bezpajumtnieku) centros [Bussgeld–info.de 2020].

Skolotājiem ir jāsadarbojas, jāieklaušas citu viedokļos, jābūt atvērtiem dažādām sociālās tīklošanās iespējām, jāpārvalda daudzveidīgi jautājumu uzdošanas veidi, lai problēmu risināšanā izmantotu pēc iespējas vairāk dažādu stratēģiju, kā arī jābūt gataviem izvērtēt savas iepriekšējās zināšanas. Nepieciešamību pārskatīt zināšanas uzsveris ASV futurologs



E. E. Toflers (*E. Toffler*), norādot, ka 21. gadsimta analfabēts būs nevis tas, kurš nemāk lasīt un rakstīt, bet gan tas, kurš nemāk mācīties, atteikties no apgūtā un mācīties no jauna [Toffler 1970]. *VUCA* pasaulē skolotājiem ir jābūt ar augsti attīstītu motivāciju un prasmēm mācīties. Atvērts cilvēks, kurš ir gatavs pārskatīt zināmo, vieglāk pieņem jauno un atsakās no novecojušiem vai nezinātniskiem pieņēmumiem. Piemēram, M. Prenska (*M. Prensky*) un citu autoru paaudžu teorijas ātri vien kļūva par kolektīvo zināšanu bāzi bez empīriskiem pierādījumiem [Murray 2014, 74]. Līdzīgi tiek norādīts arī uz t. s. mileniālu (*millenium*) jeb tūkstošgades paaudzes kā izglītojamā arhetipa mītu [Jauregui et al. 2019]. Ja apkārtējā pasaule ir mainījusies, izmaiņas skar visu sociāli aktīvo cilvēku paradumus. Spānijā kā atbildes reakcija tūkstošgades paaudzei izveidojās sociāli aktīvu senioru grupa, kas apvienojās asociācijā *Viejenials* (*viejo* – spāņu val. 'vecs'). *Viejenials* biedri uzsver, ka paaudžu atšķirību apraksti tikai veicina vecuma stereotipu veidošanos un nostiprināšanos [Asociación Viejenials 2020].

Neviennozīmība, nenoteiktība – vispirms jau to rada pretrunīga, neskaidra informācija, kas ir interpretējama dažādi. Piemēram, projektā *Skola2030*² tiek piedāvāti semināri un vebināri, kuros skolotājus rosina pašiem nonākt pie kompetenču pieejas izpratnes. Rezultātā pat vienas skolas pedagogu vidū rodas daudz neskaidrību par kompetenču pieeju un īpaši jauno vērtēšanas sistēmu. Zinātnieki J. Kaivooja (*J. Kaivo-oja*) un I. T. Lauraeuss (*I. T. Lauraeus*) iesaka neviennozīmīgās situācijās veikt izmēģinājuma pētījumus, veidot prototipus, eksperimentēt, lai pieņemtu uz pierādījumiem balstītus lēmumus un iegūtos rezultātus izmantotu prakses pilnveidei [Kaivo-oja, Lauraeus 2018].

LAI VEIKSMĪGI STRĀDĀTU MŪSDIENU VIDĒ, JĀCENŠAS SAVLAICĪGI
RAST SITUĀCIJAI ATBILSTOŠUS RISINĀJUMUS. SKOLOTĀJIEM JĀPIEŅEM
PĀRMAIŅAS UN IR JĀBŪT SISTĒMISKAM IESKATAM PAR NOTIEKOŠO,
LAI DINAMISKI SPĒTU REAĢĒT, IZMANTOJOT PIEMĒROTĀKĀS
STRATĒGIJAS.

Jēdziens *VUCA* plaši tiek izmantots starptautiskajos izglītības pārskatos un politikas dokumentos [OECD 2018, 2019]. Piemēram, *OECD* 2030 norāda, ka izglītībai jau šodien jāveicina tādu prasmju un attieksmju attīstība, kas ļaus cilvēkiem gūt panākumus *VUCA* pasaulē [OECD 2018]. *OECD* ziņojumā [Chernyshenko et al. 2018] tiek norādīts, ka aizvien lielāka loma nākotnē būs sociālo un emocionālo prasmju attīstībai, jo tās ietekmē cilvēku spēju pielāgoties dzīves videi, ietekmē viņu panākumus un sasniegumus. Sociālo un emocionālo prasmju attīstība ir svarīga ne tikai indivīdu labklājībai, bet arī plašākām kopienām un sabiedrībai kopumā. Pilsoņu spēja pielāgoties, būt atjautīgiem, cienīt un strādāt kopā ar citiem, uzņemties individuālo un kolektīvo atbildību ir pamats veiksmīgi funkcionējošai sabiedrībai [Chernyshenko et al. 2018, 8].

Dažādās valstīs veikto pētījumu rezultāti rāda, ka bieži vien skolotāju bailes un šaubas mazina motivāciju ieviest jauninājumus un pētīt veidus, kā rīkoties [Berg 2000; Savina 2018; Margeviča-Grinberga, Odiņa 2017]. Lai veiksmīgi īstenotu reformu, skolotājam ir jābūt pozitīvi noskaņotam pret jauninājumiem.

² Eiropas Sociālā fonda 8.3.1. specifiskā atbalsta mērķa „Attīstīt kompetenču pieeju balstītu vispārējās izglītības saturu” 8.3.1.1. pasākuma „Kompetenču pieeju balstīta vispārējās izglītības satura aprobācija un ieviešana” projekts „Kompetenču pieeja mācību saturā”, ko īsteno Valsts izglītības satura centrs (VISC) un sadarbības partneri (17.10.2016.–16.10.2021.).

Skolotājam ir ne tikai pašam jāattīsta kompetences darbam mūsdienu mainīgajā pasaulē, bet arī jāveido tāda skolas kā organizācijas kultūra un mācību vide, kas skolēniem palīdzētu attīstīt prasmi pieņemt negaidīto, jauno, nevis izvairīties no tā. Respektīvi, jāpiedāvā skolēniem iesaistīties problēmu risināšanā. Covid-19 pandēmijas laiks uzskatāmi parāda, ka skolotājam ar mācību priekšmeta zināšanām vien nav iespējams nodrošināt skolēnu mācīšanās vajadzības. Priekšplānā izvirzās skolotāja digitālā kompetence, komunikācijas, problēmrisināšanas, lēmumu pieņemšanas un stresa vadības prasmes.

Arī augstākās izglītības iestādēs būtu jāattīsta studentu sociāli emocionālās kompetences, lai uzlabotu skolotāju spēju tikt galā ar stresu. Sociāli emocionālo kompetenču attīstība saistīta ar pašapziņu un pašregulācijas prasmi, sociālo elastīgumu, komunikācijas prasmi, empātiju un prasmi uzņemties atbildību lēmumu pieņemšanas situācijās. Tas ir prasmju kopums, kas nepieciešamas skolēnu un skolotāju labsajūtai, kā arī viņu spējai rīkoties sarežģītos apstākļos [Hadar et al. 2020].

Tieša vai netieša atsauce uz *VUCA* ir atrodamā lielākajā daļā Latvijas izglītības attīstības stratēģiju, programmu un citos dokumentos: „Pasauli mūsdienās raksturo globalizācija, informācijas tehnoloģiju attīstība un vērtību daudzveidība, līdz ar to cilvēku darbība visdažādākajās jomās kļūst arvien plašāka un neparedzamāka. Ja turpmāk vēlamies dzīvot attīstītā sabiedrībā, mūsdienu bērniem ir jāiemācās dzīvot pasaulē, kas nepārtraukti mainās, un nākotnē jābūt gataviem radīt līdz tam nepieredzētu ekonomisko, politisko, sociālo un kultūras vidi”; „65 % no bērniem, kas patlaban tikai uzsāk savas skolas gaitas, strādās profesijās, kādas šodien nemaz vēl neeksistē.” [Skola2030] Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam „Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai” virsmērķi kā viens no būtiskākajiem aspektiem ir uzsvērts – attīstīt spēju mainīties un





vadīt pastāvīgās pārmaiņas: „... nodrošināt kvalitatīvas izglītības iespējas visiem Latvijas iedzīvotājiem, lai veicinātu viņu potenciāla attīstību un īstenošanu visa mūža garumā un lai veidotu viņu **spēju mainīties** un atbildīgi **vadīt pastāvīgās pārmaiņas** sabiedrībā un tautsaimniecībā.” [IZM 2020, 8] *VUCA* elementi vadlīnijās atrodami nākotnes sabiedrības aprakstā: „21. gadsimta izglītības telpu raksturo globalizācijas un tehnoloģiju attīstības rosinātās pārmaiņas, kā arī ar nākotni saistīta arvien pieaugoša nepastāvība un sarežģītība.” [IZM 2020, 9]

Vienlaikus jāsaprot, ka nav iespējams sagatavot skolēnus nezināmai nākotnei, jākoncentrējas uz tagadni [Hadar 2020].

SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS UN PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES PROCESĀ JĀVEICINA SKOLOTĀJU IZPRATNE PAR GLOBĀLAJĀM UN LATVIJAS ATTĪSTĪBAS TENDENCĒM UN TO, KĀ REAĢĒT UZ APKĀRT NOTIEKOŠO, JO „VISLIELĀKĀS BRIESMAS TURBULENCES LAIKĀ NAV VIS PATI TURBULENCE, BET GAN RĪKOTIES SASKAŅĀ AR VAKARDIENAS LOĢIKU”.

[Drucker 1980; tulk. mans – I. M.-G.]

Mūsdienās skolotāja darbā ļoti vērtīga ir pielāgošanās spēja (*spēja mainīties* – sk. IZM 2020). Tas nozīmē atšķirīgu viedokļu pieņemšanu, radošas vides izveidi, līderību, proaktīvu sadarbību ar kolēģiem, eksperimentēšanu, pārdomātu un pamatotu lēmumu pieņemšanu utt. Prasības skolotāju izglītībai izriet no izmainītās realitātes sabiedrībā un līdz ar to arī skolā. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam [2010] norādīta paradigmas maiņas aktualitāte izglītībā. Izglītībai jābūt kvalitatīvai, pieejamai mūža garumā un orientētai uz radošumu, kā arī tādai, kas ļauj reaģēt uz globālās konkurences un demogrāfijas izaicinājumiem un ir viens no priekšnoteikumiem ekonomikas modeļa maiņai.

Latvijā darbs pie jaunas pieejas kvalitatīvai skolotāju izglītībai un profesionālai pilnveidei sākās 2017. gadā, kad IZM informatīvajā ziņojumā par prasībām skolotāju izglītības nodrošināšanā [IZM 2017] tika norādīts uz nepieciešamību: 1) veidot konceptuāli jaunas, kompetencēs balstītas, izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības programmas Latvijā, 2) izveidot jaunu, darba vidē balstītu studiju programmu skolotāja profesionālās kvalifikācijas ieguvei pēc studiju pabeigšanas citā jomā (ne pedagoģijā) un 3) izstrādāt jaunu skolotāja profesijas standartu. Analizējot ziņojumu, redzams, ka tajā akcentēta skolotāju izglītības sistēmas spēja ātri reaģēt un pielāgoties izmaiņām.

Jaunais skolotāju izglītības modelis paredz divas alternatīvas skolotāja profesionālās kvalifikācijas iegūšanai:

- tiem pretendentiem, kuri izvēlas apgūt pedagoga profesiju pēc vidējās izglītības iegūšanas (bakalaura programma – četri gadi),
- tiem pretendentiem, kuri, iegūstot grādu, ir pabeiguši cita studiju virziena programmu, vēlas turpināt izglītību un apgūt skolotāja profesiju (kvalifikācijas programma – viens gads).

Jaunajās studiju programmās paredzēta maksimāli cieša sasaiste ar darba vidi gan mācību praksi un vizīšu laikā, gan studiju kursu apguvē, gan izstrādājamo individuālo un grupu darbu projektos, gan citās aktivitātēs [IZM 2019, 9].

2020. gada septembrī Latvijā sāka īstenot jaunās skolotāju izglītības studiju programmas, kurās mācību prakses, studiju kursu īstenošana un valsts pārbaudījumi notiek ciešā sadarbībā ar darba devējiem. Tādējādi darba devēji uzņemas līdzatbildību par jauno skolotāju izglītību un profesionālās kompetences izvērtēšanu. Jaunās skolotāju izglītības programmas veidotas, lai studenti varētu iegūt skolotāja kvalifikāciju, specializējoties vairākos mācību priekšmetos, kas dod lielākas iespējas skolā strādāt pilnu slodzi. Profesionālā bakalaura studiju programma „Skolotājs” sniedz iespēju ne tikai studentiem, bet arī strādājošiem skolotājiem klausītāja statusā apgūt satura un metodikas studiju kursus, lai paaugstinātu profesionālo kompetenci iepriekš apgūtajā mācību priekšmetā vai apgūtu jaunu kompetenci radniecīgā mācību jomā.

Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas „Skolotājs” unikalitāti Latvijā pamato tās īstenošanas forma – darba vidē balstītas studijas. Praksē balstītas studijas ir viena no prioritātēm valstī, jo arvien vairāk darba tirgū pieprasa praktiskas profesionālās zināšanas un pieredzi [IZM 2019].

Visas jaunās skolotāja izglītības programmas veidotas saskaņā ar kompetenču pieeju mācību saturā un īstenošanā atbilstoši vispārējās pamatzglītības un vidējās izglītības mācību jomām.

Reaģējot uz pieaugošo vajadzību pēc kompetentiem skolotājiem, kas spēj vadīt mūsdienīgu mācību procesu un uzlabot ikviena skolēna mācību sasniegumus, vairākās valstīs, piemēram, Lielbritānijā, Vācijā, Austrijā un ASV, pedagogiem tiek piedāvāts ievadmācības (*Induction*) gads (Īrijā tie ir trīs gadi), pieredzes apguves jeb mācekļa programma (*Lehramtsreferendariat*) vai rezidentūras programma, respektīvi, pēcdiploma mācības (*Teacher Residency*). T. s. indukcijas gadā jaunais skolotājs strādā profesionāla padomdevēja (mentora) uzraudzībā, kā arī saņem konsultācijas no augstskolu mācībspēkiem. Latvijā t. s. indukcijas gada programmas aprobēšana tiks sākta 2021. gadā.

Zinātniskajos rakstos un ziņojumos [OECD 2018, 2019; EC 2018; Čepić et al. 2013; Jakobson et al. 2020; Tsankov 2018 u. c.] ir uzsvērts, ka kompetence ir mūsdienu izglītības svarīgākais jēdziens. Skolotāju kompetence aprakstīta kā:

- integratīva kompetence ar plaša spektra apakšprasmju kopumu un pedagoga personības īpašību uzskaitījumu;
- sistēma ar skaidru struktūru, kas ietver noteikta konteksta zināšanas un prasmes un ļauj indivīdam adekvāti parādīt savas prasmes, paužot attieksmi pret sevi, pret citiem, kā arī pret konkrētu aktivitāti un tās rezultātiem.

Eiropas Komisijas ziņojumā „Skolotāju darba kvalitātes uzlabošana – ceļš uz efektīvu politiku” [EC 2018] norādīts, ka profesionālā kompetence ietver gan kognitīvās, gan nekognitīvās (*non-cognitive*) prasmes, kuras nepieciešamas, lai rastu risinājumus specifiskās profesionālās situācijās. Šīs prasmes ir iespējams apgūt un attīstīt.



Šāda pieeja prasa paradigmas maiņu skolotāju izglītībā, koncentrējoties uz starpdisciplināritāti, novērtējot kompetences mijiedarbībā, nevis uz atsevišķu saturu vienību zināšanu apguvi. Par dažāda veida skolotāja lomām liecina arī publikācijās minētie apzīmējumi, piemēram, skolotājs uzņēmējs (*teacherpreneur*), mācību plānotājs, modelētājs (*learning designer*), mācīšanās motīvu un novērtēšanas speciālists (*teachers as detectives of assessment*). Tiek sagaidīts, ka skolotājs var būt līderis un viņam ir laba uzņēmējspēja. Singapūrā skolotāju izglītības modelis ir vērsts uz profesionālu līderu attīstību (problēmu risinātāji, reflektīvi praktiķi un kompetenti pedagoģiskās darbības pētnieki). Tas ietver ilgtermiņa izglītības redzējumu un novatorisku pieeju skolotāja kā mācību procesa vadītāja, veidotāja un pētnieka attīstībā, kas viņam ļauj izprast skolēnus strauji mainīgajā digitālajā un mobilajā pasaulē [Tee Ng, Low 2017; Ministry of Education, Singapore 2020].

Skolotāju profesionālā kompetence pārsvarā tiek definēta kā sarežģīta zināšanu, prasmju, izpratnes, vērtību un attieksmju sistēma, kas palīdz efektīvi rīkoties noteiktās situācijās [Darling–Hammond et al. 2018; Tsankov 2018 u. c.]. Atsevišķos pētījumos [Langa 2015; Darling–Hammond et al. 2018; MDE 2018] ir minēts, ka kompetences attīstības līmenis dažādos skolotāja karjeras posmos atšķiras, līdz ar to katram profesionālās attīstības posmam nepieciešams izstrādāt citus rādītājus, precīzi norādot tās kompetences, kuras skolotājam konkrētajā brīdī jāapgūst. Profesionālās kompetences attīstība noris, kad skolotājs sastopas ar profesionāliem izaicinājumiem un pārvar tos ar kolēģu atbalstu. Turklāt skolotājam nepieciešamās kompetences ir cieši saistītas ar tām, kuras jāapgūst skolēniem. Tā, piemēram, tikai tajā gadījumā, ja pašam skolotājam ir augsti attīstīta kāda caurviju kompetence, viņš spēs profesionāli vadīt tās attīstību skolēniem [Darling–Hammond et al. 2018; Jakobson et al. 2020 u. c.].

Analizējot ziņojumus par izglītības attīstības tendencēm [Vosniadou 2001; OECD 2018] un salīdzinot ar Izglītības attīstības pamatnostādņiem 2021.–2027. gadam [IZM 2020], redzams, ka tuvākajā laikā notiks pāreja uz individualizētu un personalizētu pieeju izglītībā (atbilstība izglītības apguvēju vajadzībām, interesēm un iespējām, kā arī tehnoloģiju izmantošana individualizēto risinājumu nodrošināšanā).

SKOLOTĀJAM JĀSEKMĒ SKOLĒNA SPĒJA UZŅĒMTIES ATBILDĪBU PAR SAVU MĀCĪŠANOS: MĀCĪBU SATURA APGUVI UN PRASMJU IZMANTOŠANU, RISINOT REĀLĀS SITUĀCIJAS UN PROBLĒMAS.

Strauji pieaug mediju kompetences nozīme, t. i., prasme izmantot visus plašsaziņas veidus un informācijas vides, kā arī lietot, saprast, analizēt un izvērtēt attēlus, skaņas, video, ar ko saskaramies ikdienā gan medijos, gan sociālās saziņas tīklos.

Skolotāja profesijas standartā (projekts) minētās skolotāja darbam nepieciešamās sešas kompetences sadalītas divās grupās:

- profesionālās zināšanas un kompetences,
- vispārīgās zināšanas un kompetences.

Pirmo grupu veido mācību procesa vadīšanai nepieciešamās prasmes (mācību procesa plānošana un īstenošana, izglītojamā mācīšanās snieguma un izaugsmes vērtēšana) un

pedagoga profesionālajā pilnveidē, kā arī izglītības iestādes un izglītības jomas attīstībā nepieciešamās prasmes. Šo kompetenču grupā iekļaujas arī prasme sadarboties ar kolēģiem un īstenot personalizētu, iekļaujošu un elastīgu mācību procesu, kurā tiek ņemtas vērā izglītojamā individuālās attīstības, mācīšanās, personības un sociālās izaugsmes vajadzības. Ne mazāk būtisks aspekts ir skolotāja pašefektivitāte.

Savukārt pie vispārīgajām zināšanām un kompetencēm norādītas digitālās prasmes, valodu prasmes, ētikas normu un tiesību aktu ievērošana, rūpes par savu veselību un pašvērtēšana.

MŪSDIENU SKOLOTĀJA PROFESIONĀLĀ KOMPETENCE NAV IEDOMĀJAMA BEZ INOVATĪVAS DARBĪBAS, BEZ GLOBĀLO PROCESU IZPRATNES UN MEDIJU LIETOŠANAS PRASMES. VISAS KOMPETENCES UN PRASMES PEDAGOGS IR SPIESTS NEPĀRTRAUKTI PILNVEIDOT, LAI SEKMĒTU SKOLĒNU ATTĪSTĪBU.

Daudzās valstīs, piemēram, Lielbritānijā un Austrālijā [SET 2020; AITSL 2020], ir pieejami dažādi tiešaistes rīki skolotāja profesionālās kompetences pašvērtējumam (atbilstoši profesijas standarta prasībām). Arī Latvijā eksperti strādā, lai izveidotu skolotāja kompetenču profilu un noteiktu skolotāja profesionālās kompetences raksturlielumus, vērtēšanas kritērijus, respektīvi, lai varētu piedāvāt instrumentu kompetences novērtēšanai. LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas zinātniskais institūts īsteno ESF projekta „Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” pētījumu „Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” ar mērķi: 1) noskaidrot studējošo kompetenču attīstību ietekmējošos faktorus, 2) izzināt studējošo sniegumu Latvijas Viedās specializācijas stratēģijas mērķu sasniegšanai nepieciešamās profesionālo, pētniecības, inovācijas, uzņēmējspējas, digitālās un globālās, kā arī pilsoniskās kompetences attīstības dinamiku, 3) izvērtēt Latvijas augstākās izglītības institūciju piedāvājuma kvalitāti. Pētījumā iesaistīti 27 vadošie pētnieki, eksperti un zinātniskie asistenti no astoņām augstskolām un viena uzņēmuma (Latvijas Universitātes, Liepājas Universitātes, Rīgas Tehniskās universitātes, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas, Rīgas Stradiņa universitātes, Daugavpils Universitātes, Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas, Groningenas Universitātes Nīderlandē un izglītības uzņēmuma „Lielvārds”) [ESF projekts 2018].

Savukārt ESF projekta „Labākas pārvaldības nodrošināšana Latvijas Universitātē” aktivitātē „Izglītības un zinātnes nozares kvalifikāciju struktūras (NKS)” Latvijas Universitātē sadarbībā ar uzņēmumu „Ernst & Young Baltic” izstrādājusi izglītības sektora kvalifikāciju struktūru un ieteikumus skolotāju izglītības pilnveidošanai Latvijā [ESF projekts 2019].

Kā rāda dažādu pasaules valstu pieredze skolotāju profesionālās kompetences definēšanā un mērīšanā, skolotāja profesijas standartā ir vēlams norādīt kvalifikācijas līmeņus, kas atbilstu skolotāja karjeras attīstības posmiem. Austrālijas skolotāja profesijas standartā, piemēram, ir aprakstītas augstskolas absolventa – jaunā pedagoga – kompetences, prasmīga skolotāja kompetences, augsti kompetenta skolotāja kvalifikācijas kritēriji un vadošā skolotāja kompetences [NSW 2020]. Šāds skatījums būtu noderīgs arī Latvijā, plānojot skolotāju profesionālās kompetences pilnveides iespējas novērtēšanas pieejas.



AVOTI UN LITERATŪRA

AITSL 2020 – *Teacher Self-Assessment Tool* [tiešsaiste], 2020. Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2017 [skatīts 11.12.2020.]. Pieejams: <https://www.aitsl.edu.au/teach/improve-practice/teacher-self-assessment-tool>

Asociación Viejenials (2020) *La Asociación* [tiešsaiste], 2019 [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <https://viejenials.com/quienes-somos/>

Bennett, N., Lemoine, G. J. (2014) What VUCA Really Means for You [tiešsaiste]. *Harvard Business Review* [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <https://hbr.org/2014/01/what-vuca-really-means-for-you>

Berg, R., van der, Slegers, P., Geijssels, F., Vandenbergh, R. (2000) Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 26, Elsevier Science Ltd., 331–350.

Bussgeld-info.de 2020 – *Sanktionen im Schulrecht: Droht beim Schuleschwänzen und bei Schulverweigerung ein Bußgeld?* [tiešsaiste]. Bussgeld-info.de [skatīts 19.12.2020.]. Pieejams: <https://www.bussgeld-info.de/schulverweigerung-bussgeld/>

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., Drasgow, F. (2018) Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills [tiešsaiste]. *OECD Education Working Papers*, No. 173 [skatīts 05.11.2020.]. Pieejams: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/db1d8e59-en.pdf?expires=1601243896&id=id&accname=guest&checksum=E4A68D1F6C8A05179995A0CE8C43548A>

Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D., Skočić Mihić, S. (2015). Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers' Professional Development [tiešsaiste]. *International Education Studies*, Vol. 8, No. 2. Canadian Center of Science and Education [skatīts 15.12.2020.]. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/272495390_Considering_Transversal_Competences_Personality_and_Reputation_in_the_Context_of_the_Teachers'_Professional_Development

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M., Espinoza, D. (2018) *Effective Teacher Professional Development* [tiešsaiste]. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute [skatīts 15.12.2020.]. Pieejams: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

De Ruimte 2020 – *Leerplicht en flexibele schooltijden* [tiešsaiste]. De Ruimte: Eerste Almeerse Sterrenschool [skatīts 09.11.2020.]. Pieejams: <https://www.sterrenschooleruimte.nl/sterrenschool-de-ruimte/leerplicht-en-flexibele-schooltijden/>

Donaldson, G. (2011) *Teaching Scotland's future. Report of a review of teacher education in Scotland* [tiešsaiste]. Scottish Government. Edinburgh: St. Andrew's House [skatīts 19.12.2020.]. Pieejams: https://dera.ioe.ac.uk/2178/7/0110852_Redacted.pdf

Down, L. (2010) Beginning Teachers as Change Agents – for Sustainable Societies. *ESD in Action Learning & Training Tools*, No. E–2010, UNESCO Education Sector.

Drucker, F. P. (1980) *Managing in Turbulent Times*. London : Routledge.

EC 2018 – *Boosting Teacher Quality: Pathways to Effective Policies. Executive summary* [tiešsaiste], 2018. European Commission [skatīts 16.02.2020.]. Pieejams: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/307aa506-896b-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

ESF projekts 2018 – *Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana* [tiešsaiste]. IZM. Projekti [skatīts 19.12.2020.]. Pieejams: <https://www.izm.gov.lv/lv/projekts/izglitibas-kvalitates-monitoringa-sistemas-izveide-un-istenosana>

ESF projekts 2019 – *ESF SAM 8.2.3* [tiešsaiste]. LU. Zinātne, 2019 [skatīts 19.12.2020.]. Pieejams: <https://www.lu.lv/zinatne/programmas-un-projekti/es-strukturfondi/sam-823/>

Gov.UK 2020 – *School attendance and absence* [tiešsaiste]. Gov.UK. Schools and education [skatīts 22.11.2020.]. Pieejams: <https://www.gov.uk/school-attendance-absence/legal-action-to-enforce-school-attendance>

Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., Ariav, T. (2020) Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis [tiešsaiste]. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 43, issue 4, p. 573–586. [skatīts 19.12.2020.]. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>

Hassim, E., Cole-Adams, J. (2010) *Learning from one another: bringing Muslim perspectives into Australian schools Melbourne*. Vic.: National Centre of Excellence for Islamic Studies.

Heijden, H. R. M. A., van der, Beijgaard, D., Geldens, J. J. M. et al. (2018) Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception [tiešsaiste]. *J Educ Change*, Vol. 19, 347–373 [skatīts 05.10.2020.]. Pieejams: <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9320-9>

Heijden, H. R. M. A., van der, Geldens, J. J. M., Beijgaard, D., Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents [tiešsaiste]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 21(6), Issue 6, 681–699 [skatīts 05.10.2020.]. Pieejams: doi:10.1080/13540602.2015.1044328

IZM 2017 – *Priekšlikumi konceptuāli jaunās kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā: informatīvais ziņojums* [tiešsaiste]. IZM, 2017 [skatīts 12.11.2020.]. Pieejams: <https://www.izm.gov.lv/lv/informativais-zinojums-priekslukumi-konceptuali-jaunas-kompetences-balstitas-izglitibas-prasibam-atbilstosas-skolotaju-izglitibas-nodrosinasanai-latvija>

IZM 2019 – *Darba vidē balstīta studiju programma skolotāju sagatavošanai: īstenošana un attīstība: informatīvais ziņojums* [tiešsaiste]. IZM, 2019 [skatīts 12.11.2020.]. Pieejams: http://tap.mk.gov.lv/doc/2019_08/IZMzin_30072019_skolot_sagatav.807.docx

IZM 2020 – *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam: Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai* (Projekta versija 16.07.2020.) [tiešsaiste]. IZM, 2020 [skatīts 19.11.2020.]. Pieejams: https://www.izm.gov.lv/sites/izm/files/iap2027_projekta_versija_apspriesana_160720201.pdf

Jakobson, M. L., Eisenschmidt, E., Kalev, L. (2019) Democratic citizenship in scarce conditions: educating citizens in neoliberal Estonia. In: Raiker, A., Rautiainen, M., Saqipi, B. (eds.) *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europa*. N.Y. : Routledge.

Jauregui, J., Watsjold, B., Welsh, L., Ilgen, J. S., Robins, L. (2019) Generational 'othering': The myth of the Millennial learner [tiešsaiste]. *Medical Education*, Vol. 5, Issue 1, p. 60–65 [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/medu.13795>

Kaivo-oja, J. R. L., Lauraeus, I. T. (2018) The VUCA approach as a solution concept to corporate foresight challenges and global technological disruption [tiešsaiste]. *Foresight*, Vol. 20, No. 1, p. 27–49 [skatīts 12.11.2020.]. Pieejams: <https://doi.org/10.1108/FS-06-2017-0022>



Lampert, M. (1985) How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), p. 178–195.

Langa, C. (2015) The contribution of transversal competences to the training of the educational sciences specialist. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 7–12.

Latvija 2030. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam* [tiešsaiste]. Latvijas Republikas Saeima, 2010 [skatīts 19.12.2020.]. Pieejams: https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/Latvija_2030_6.pdf

Margeviča-Grinberga, I., Odiņa, I. (2017) Teachers' Concerns about the Implementation of Competence-based Approach in Education in Latvia. *3rd International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL-ICLEL 2017. ICLEL 2017 Conference proceeding book*, Porto Polytechnic University.

MDE 2018 – *Professional Growth System. Teacher Growth Rubric. Observation and Feedback Guidebook (2018–2019)* [tiešsaiste]. Mississippi Department of Education, 2018 [skatīts 12.11.2020.]. Pieejams: https://www.mdek12.org/sites/default/files/Offices/MDE/OA/OTL/Teacher%20Center/pgs-teacher_growth-rubric-guidebook2018-2019_20180620110553_869001.pdf?fbclid=IwAR3LsglrZ4-rg_Oz1FGnhlrzq8BxPk_hdXOKoqgC8pQ6r1bovpldoocPvg8

Ministry of Education, Singapore 2020 – *The Singapore Teaching Practice* [tiešsaiste]. Ministry of Education, Singapore, 2020 [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/the-singapore-teaching-practice>

Murray, L., Benini, S. (2014) Challenging Prensky's Characterization of Digital Natives and Digital Immigrants in a Real-World Classroom Setting. In: *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education – CALICO journal monograph series*. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/291355009_Challenging_Prensky's_Characterization_of_Digital_Natives_and_Digital_Immigrants_in_a_Real-World_Classroom_Setting

NSW 2020 – The Australian professional standards for teachers (the standards) [tiešsaiste]. A NWS Government website, *Education* [skatīts 09.11.2020.]. Pieejams: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/teacher-quality-and-accreditation/teaching-standards>

OECD 2017 – *Working with Change Systems approaches to public sector challenges* [tiešsaiste]. OECD Observatory of Public Sector Innovation An initiative of the OECD's Public Governance and Territorial Development Directorate [skatīts 09.11.2020.]. Pieejams: <https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/opsi/contents/files/SystemsApproachesDraft.pdf>

OECD 2018 – *Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis. Preparing humanity for change and artificial intelligence: Learning to learn as a safeguard against volatility, uncertainty, complexity and ambiguity* [tiešsaiste]. OECD, 2018 [skatīts 19.12.2020.]. Pieejams: <https://www.oecd.org/education/2030/Preparing-humanity-for-change-and-artificial-intelligence.pdf>

OECD 2019 – *Skills Strategy 2019* [tiešsaiste]. *OECD Library* [skatīts 15.12.2020.]. Pieejams: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264313835-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264313835-en>

OECD 2020 – *A systemic resilience approach to dealing with Covid-19 and future shocks* [tiešsaiste]. *OECD: Better Policies for Better Lives. Coronavirus (COVID-19)*, 2020 [skatīts 12.12.2020.]. Pieejams: <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/a-systemic-resilience-approach-to-dealing-with-covid-19-and-future-shocks-36a5bdfb/>

Savina, N. (2018) Major factors of teachers' resistance to innovations [tiešsaiste]. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 27, No. 104 Rio de Janeiro. [skatīts 15.12.2020.]. Pieejams: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362019000300589&script=sci_arttext

SET 2020 – *Self-Assessment Tool* [tiešsaiste]. Society for Education & Training [skatīts 12.12.2020.]. Pieejams: <https://set.et-foundation.co.uk/digital-assets/self-assessment/>

Skola 2030 – *Pārmaiņu iemesli* [tiešsaiste]. *Skola2030*, 2019 [skatīts 09.11.2020.]. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/nepieciensamibas-pamatojums>

Summers, L. (2013) *Why stagnation might prove to be the new normal*. Lawrence H. Summers, 2020 [skatīts 12.12.2020.]. Pieejams: <http://larrysummers.com/commentary/financial-times-columns/why-stagnation-might-prove-to-be-the-new-normal/>

Tee Ng, P., Low, E.-L. (2017) Teacher Learning and Development Across the Continuum: Pre-service to In-Service. *Teacher Education in the 21st Century Singapore's Evolution and Innovation*. Tan, O.-S., Liu, W.-Ch., Low, E. L. (Eds.), Springer, 267–281.

Toffler, A. (1970) *Future Shock*. New York : Random House.

Tsankov, N. (2018) The Transversal Competence for Problem-solving in cognitive Learning. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, Vol 6(3), 67–82.

USAHEC 2019 – Who first originated the term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)? [tiešsaiste]. U.S. Army Heritage & Education Center [skatīts 19.12.2020.]. Pieejams: <https://usawc.libanswers.com/faq/84869>

Vosniadou, S. (2001) *How children learn* [tiešsaiste]. UNESCO International Academy of Education, International Bureau of Education [skatīts 09.10.2020.]. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/44826007_How_children_learn

What is a Teacherpreneur? [tiešsaiste]. University of Kansas – School of Education and Human Sciences, 2020 [skatīts 20.10.2020.]. Pieejams: <https://educationonline.ku.edu/community/what-is-a-teacherpreneur>



„UN LATVIEŠU VALODAS ZINĀ MAN IR VIENA NO MĪLĀKAJĀM SKOLOTĀJĀM”: LATVIEŠU VALODAS AĢENTŪRAS PĒTĪJUMA DATI PAR SKOLOTĀJA PROFESIONALITĀTI (SKOLĒNA VIEDOKLIS)

SANITA MARTENA

Dr. philol., Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas profesore

Raksta struktūru veido ievads, trīs galvenās daļas un nobeigums – kopsavilkums par pētījuma datiem, kas parāda skolēna sniegto skolotāja profesionalitātes raksturojumu.

Ievaddaļā tiek pieteiktas trīs būtiskākās izglītības procesā iesaistītās puses – skolēni, vecāki un skolotāji; nedaudz vairāk raksturots vecāku viedoklis – pazīmes, kas liecina par izglītības kvalitāti. Tālāk rakstā ir dots ieskats Latviešu valodas aģentūras (LVA) pētījumā par attieksmi pret latviešu valodas mācīšanu un mācīšanos, kas tika veikts 2017.–2020. gadā. Pirms šī pētījuma datu analīzes ir piedāvāts vācu lingvodidaktikā aprakstīts modelis, kurā ir iekļauti tie komponenti un pazīmes, kas ietekmē mācību stundas norisi un rezultātu. Īpaša uzmanība pievērsta skolotājam kā vienam no nozīmīgākajiem mācību stundas komponentiem. Balstoties uz šo lingvodidaktisko modeli, ir veikta LVA pētījuma datu analīze, koncentrējoties uz skolotāja profesionalitātes aprakstu, jo tieši skolotājam ir izšķiroša nozīme mācību stundas norisē. Latviešu valodas skolotāja raksturojums ir veidots, izmantojot skolēnu teikto diskusiju laikā. Raksta noslēgumā ir kopsavilkums par pieteikto tematu.

IEVADS

Izglītības procesā, kā zināms, vislielākā mijiedarbība notiek starp trīs tajā iesaistītajām pusēm: skolēniem, vecākiem un skolotājiem. Katrai pusei ir savas gaidas: kā skolēniem, tā arī viņu vecākiem un skolotājiem bieži svarīgs ir skolēnu pārbaudes darbu vērtējums – atzīmes, bet ilgtermiņā apzināti vai neapzināti skolēnu izaugsme, sasniegumi tiek mērīti ar viņu spējām iestāties kādā Latvijas vai ārzemju augstskolā un būt veiksmīgiem darba tirgū. Vienlaikus ar šīm pragmatiskajām ekspektācijām vecāki no skolas sagaida arī tādu vidi, kurā viņu bērniem ir tīkami atrasties, tādu vietu, uz kuru skolēni vismaz vairumā gadījumu dodas ar prieku, jo zina, ka tur viņi jutīsies drošībā un atradīsies mācību un brīvā laika gaisotnē. Formulējot vecāku vārdiem – viņu atvasēm tiks raisīts „mācīties prieks – vēlme apmeklēt skolu un apgūt uzdotu” vai vēl vairāk – ka izglītības sistēma spēs „bērnu/jaunieti izaudzināt kā personību vai vismaz nesabojāt cilvēku, nesagraut raksturu, nesodīt par kļūdām” [e-klase 2012].

Iepriekš minētais vairāk atklāj vecāku skatījumu, taču šajā rakstā galvenā uzmanība tiks pievērsta skolēnu redzējumam, viņu domām un izjūtām, mācoties latviešu valodu. Šī perspektīva ir ļoti vērtīga, jo sociālajā diskursā, medijos parasti akcentēts skolotāju vai izglītības politikas veidotāju viedoklis, mazāk – pašu skolēnu teiktais.

LATVIEŠU VALODAS AĢENTŪRAS PĒTĪJUMS

Pētījums „Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu” tika veikts laika posmā no 2017. līdz 2020. gadam, anketējot 333 skolēnus no 8. līdz 12. klasei un 65 latviešu valodas skolotājus, kā arī organizējot astoņas fokusgrupu diskusijas Rīgā, Daugavpilī, Rēzeknē un Liepājā. Kopā ar Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas un Liepājas Universitātes latviešu valodas un literatūras skolotāju programmas studentiem tika vērotas 46 mācību stundas Rīgā, Salaspilī, Daugavpilī, Rēzeknē, Liepājā, Valmierā un Jelgavā.

Pētījuma sagatavošanā, veikšanā un datu apstrādē piedalījās Gunta Kļava, Vineta Vaivade, Solvita Pošeiko (Berra) un Miķelis Grīviņš, darba grupu vadīja Sanita Lazdiņa (Martena). Detalizētāk par pētījuma metodoloģiju un respondentiem, kā arī par pētījuma rezultātiem var lasīt LVA tīmekļvietnē [LVA 2020].

Kāpēc tika veikts tik apjomīgs pētījums? Gan dažāda veida diskusijās, skolotāju tālākizglītībasursos, gan arī mediju telpā jau vairākus gadus izskan apgalvojums, ka skolēniem nav intereses, motivācijas un vēlmes apgūt latviešu valodu, ka viņi bieži dod priekšroku svešvalodu apguvei, ka viņi nezina vai slikti zina latviešu valodu un valodas kvalitātes līmenis līdz ar to katru gadu krītas. Šie apgalvojumi atklāj šībrīža situāciju, bet pētījuma uzdevums bija noskaidrot iemeslus šādam rezultātam, jo, atklājot cēloņus, ir iespēja mainīt arī attieksmi, tādā veidā ietekmējot pašu mācību procesu un motivējot skolēnus mācīties latviešu valodu. Kā tika pieteikts pētījuma aprakstā, „pētījuma mērķis bija izziņāt skolotāju un skolēnu attieksmi pret latviešu valodas mācību procesu: kā tas norit un kā tam vajadzētu noritēt, kas kavē un kas veicina latviešu valodas apguvi. Lai atbildētu uz šiem un citiem jautājumiem, svarīgi bija noskaidrot cēloņus, kuri nosaka pozitīvas vai negatīvas attieksmes veidošanos” [LVA 2020].

Šajā rakstā tiks izmantoti četru skolēnu fokusgrupu diskusiju dati, tie 2019. gadā tika iegūti šādās pilsētās un skolās: 1) Rēzeknē (9.–11. klašu latviešu mācībvalodas izglītības



programmu skolēni, diskusijas ilgums: 134 min); 2) Daugavpilī (9.–11. klašu mazākumtautību izglītības programmu skolēni, diskusijas ilgums: 115 min); 3) Liepājā (9.–11. klašu latviešu mācībvalodas izglītības programmu skolēni, diskusijas ilgums: 109 min); 4) Rīgā (9.–11. klašu mazākumtautību izglītības programmu skolēni, diskusijas ilgums: 115 min).

Fokusgrupu diskusijas organizēja pētījumu centrs „SKDS”, piedāvājot datu kopsavilkumu, kā arī mutvārdos notikušo diskusiju pilna apjoma transkriptus.

LINGVODIDAKTIKAS MODELIS: SKOLOTĀJS KĀ VIENS NO BŪTISKĀKAJIEM ŠĪ MODEĻA KOMPONENTIEM

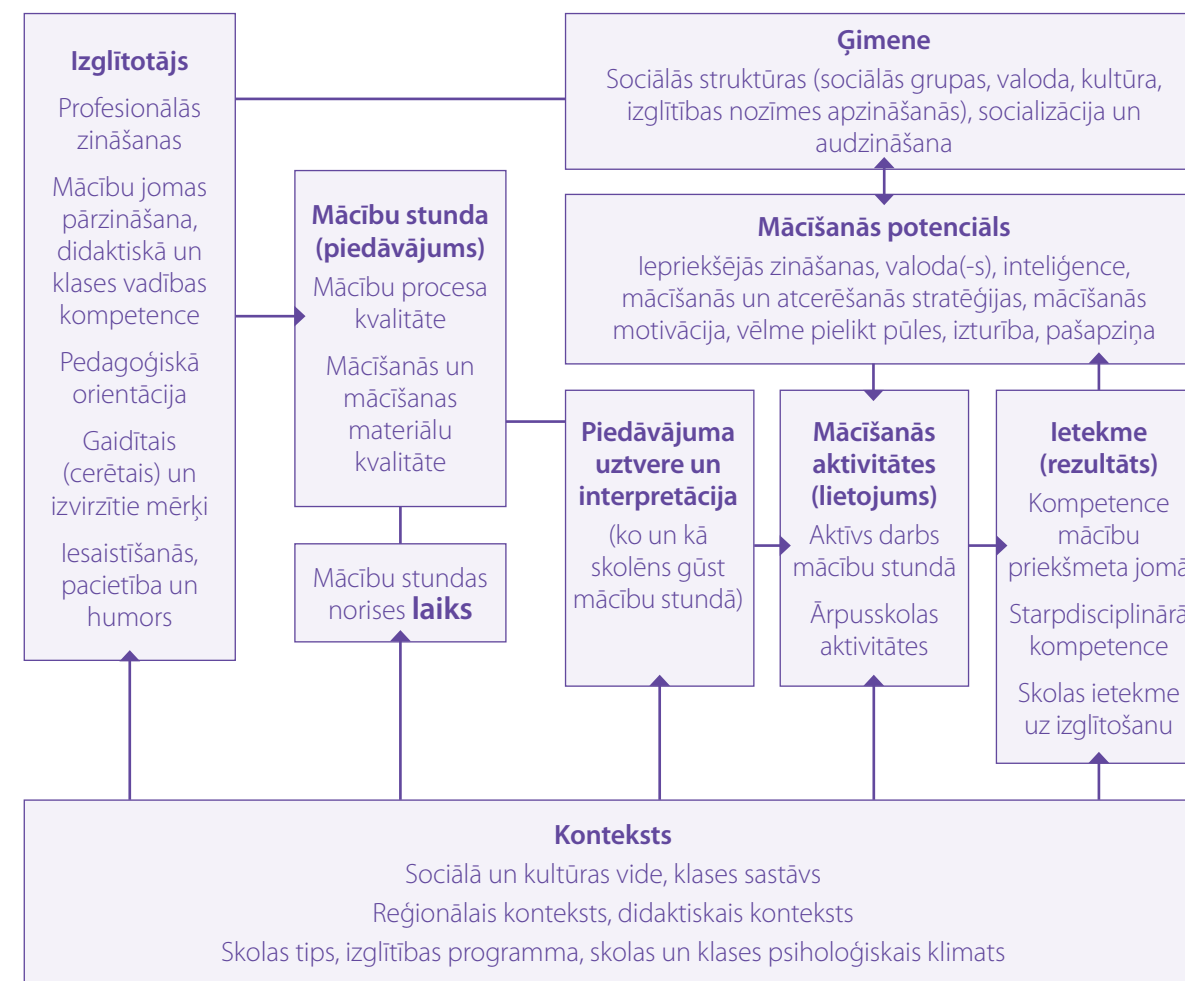
Uz skolotāju kā nozīmīgāko mācību procesa komponentu norāda gan iepriekš minētā LVA pētījuma dati, gan arī teorētiskā literatūra. Pamatatziņa, kas izskan gan no skolēniem, gan ir aprakstīta pētījumos un teorētiskajos avotos: kompetents ir skolotājs, kuram ir izpratne par valodas sistēmu, kurš var pamatot tās vai citas gramatiskās kategorijas būtību, funkcionalitāti, salīdzināt valodas, spēj valodu iemācīt arī skolēniem. Blakus šiem valodas skolotāja raksturlielumiem parādās arī citas profesionāla pedagoga iezīmes, kā arī citi komponenti, kuri ir nozīmīgi skolēnu valodas lietpratības attīstīšanā.

Viens no mūsdienu vācu lingvodidaktikas pētniekiem A. Helmke (A. Helmke), norādot uz mācību stundas nozīmīgākajiem komponentiem – faktoriem, kuri ietekmē vācu valodas kā dzimtās valodas un kā otrās valodas mācīšanu un mācīšanos, ir izstrādājis piedāvājuma un lietojuma modeli (*Angebot–Nutzungsmodell*) [Helmke 2014]. Ar tā starpniecību, kā uzskata autors, var novērtēt mācību stundas ietekmi uz rezultātu. Skolotājam autors piešķir izšķirošo lomu kvalitatīva mācību procesa piedāvājumā skolēnam. Mācību stunda tiek apzīmēta ar nosaukumu *piedāvājums*, respektīvi, tāpat kā citās jomās, arī izglītībā skolotājs ir tas, kurš ar mācību stundas starpniecību kaut ko piedāvā, un skolēns ir tas, kurš mācību stundā kaut ko iegūst un tālāk izmanto.

Šajā modelī A. Helmke (A. Helmke) min šādus galvenos komponentus: **skolotājs** (plašākā nozīmē – **izglītotājs**), **mācību stunda** (piedāvājums), šī piedāvājuma **uztvere un interpretācija**, **ko veic skolēns** (vai tas, kas man tiek piedāvāts, man ir vajadzīgs, ko tas man dod), **mācīšanās aktivitātes** (ko un kā no šī piedāvājuma skolēns mācību stundas laikā izmanto), skolēna **mācīšanās potenciāls**, **ģimene**, kura vistiešākajā veidā ietekmē skolēna mācīšanās spējas, bet tam ir nozīmīga saikne arī ar skolotāju, un mācību procesa **ietekme** (rezultāts) [Helmke 2014, 71].

Visi iepriekš minētie komponenti (skolotājs, mācību stunda, skolēns, mācīšanās aktivitātes un rezultāts) ir ciešā saiknē ar **kontekstu**. Konteksta pamatraksturojumā ir iekļauti trīs elementi:

- 1) sociālā un kultūras vide un klases sastāvs;
- 2) reģionālais un didaktiskais konteksts;
- 3) skolas tips, izglītības programma, kā arī skolas un klases emocionāli psiholoģiskais klimats.



Mācību piedāvājuma un lietojuma modelis (pēc Helmke 2014, 71)

Skolotājs šajā modelī ir sākumpunktā, viņš ir tas, kurš tālāk virza un nosaka stundas gaitu. Tajā pašā laikā – mācību stunda ir viņa piedāvājums, kurš, kā zināms no citām dzīves jomām, ne vienmēr tiek uztverts atbalstoši, tiek pieņemts un paņemts, kā to ir iecerējis piedāvātājs. Ja šis piedāvājums nav bijis skolēnam tik saistošs, nav saprasts, kā tieši piedāvāto izmantot dzīvē, tad, iespējams, tas arī netiks lietots („patērēts”), proti, paliks tikai piedāvājuma līmenī. Turklāt, raugoties no komunikācijas modeļa viedokļa, piedāvājums var tikt aplūkots kā ziņojums, kuru adresāts (skolēns) var interpretēt, „iztulkot” ne tā, kā to ir iecerējis ziņojuma nosūtītājs (skolotājs).

Mācību stunda kā komunikācijas ziņojums starp saziņas adresantu (skolotāju) un adresātu (skolēnu) un šīs mācību stundas interpretācija, kā redzams attēlā, ir cieši saistīti ar aktīvu darbu mācību stundā, proti, vai skolēns stundas laikā ir darītājs vai tikai klausītājs. Tāpat mācību stundā piedāvātais tiek vieglāk un dziļāk izprasts, ja tam ir saistība ar skolēna ārpusstundu aktivitātēm, ar viņa interesēm un vaļaspriekiem.

Savukārt ģimenei ir ietekme uz skolēna mācīšanās potenciālu kopumā – ģimenes locekļu attieksme pret izglītību, tās vērtības apzināšanās vai pretēji – izglītības vērtības noniecināšana, ģimenes interese par kultūrām, valodām, socializācija ar noteiktām cilvēku grupām ir ciešā korelācijā ar skolēna dzīves pieredzi, iepriekšējām zināšanām, valodu un kultūru zināšanām, inteliģenci. Tāpat ģimene ietekmē mācīšanās motivāciju, skolēna pašapziņu, centību, rakstura stingrību, disciplinētību, gatavību pielikt pūles un strādāt vairāk, lai sasniegtu mērķus.



Pirms pievēršanās skolēnu viedoklim detalizētāk tiks aplūkotas pazīmes, kuras A. Helmke uzsver kā **skolotāja profesionalitātes pamatu** (sk. attēlu iepriekš). Tās ir:

- **profesionālās zināšanas, noteiktas zinātņu/mācību jomas pārzināšana, didaktiskā un klases vadības kompetence;**
- **pedagoģiskā orientācija;**
- **gaidītais, cerētais un mērķi;**
- **iesaistīšanās, pacietība un humors.**

Tāpat profesionāls valodu skolotājs orientējas vispārīgajos pedagoģijas jautājumos, ir apguvis pedagoga profesijas pamatus, pārzina sava mācību priekšmeta jomu, ir kompetents kā valodas, tā lingvodidaktikas jautājumos, prot vadīt klasi, organizēt skolēnus darbam, veidot ar skolēniem dialogu, lai attīstītu viņu valodas lietpratību. Tajā pašā laikā profesionalitātes jēdzienā tiek iekļauta arī skolotāja individualitāte, viņa personības rakstura iezīmes – pacietība un humors, viņa personiskā iesaistīšanās mācību procesā (bez aktīvas līdzdarības nevar ieinteresēt arī citus, proti, skolēnus). Nozīmīga loma ir skolotāja mērķiem un iecerētajam – kam ir pievērsta viņa uzmanība klasē, ko viņš sagaida no skolēniem, ar kādām cerībām viņš iet klasē ar savu piedāvājumu. Prasme komunicēt ar skolēniem, konstruktīvi sadarboties, iesaistīties pašam un aktīvi iesaistīt skolēnus, empātija – tās ir īpašības, kuras mūsdienās tiek uzsvērtas daudzos skolotāja profesionalitātei veltītajos aprakstos [sk., piemēram, Dennison 2019].

Aplūkojot LVA pētījuma skolēnu fokusgrupu datus, analizēts, vai A. Helmkes teorētiskajā modeli skolotājam piešķirtā loma un raksturlielumi ir būtiski arī Latvijā un vai skolotāja profesionalitāti pēc šādiem kritērijiem vērtē skolēni.

SKOLĒNU FOKUSGRUPU DISKUSIJAS UN TO DATU ANALĪZE

Pamatinformācija par LVA organizēto pētījumu un par 2019. gadā iegūtajiem fokusgrupu diskusiju datiem tika sniegta raksta sākumā. Turpinājumā – ieskats fokusgrupu diskusiju jautājumos un uzdevumos (metodoloģijā), pēc tam sekos skolēnu atziņu, iebildumu un ieteikumu par latviešu valodas stundu norisi analīze, precīzāk, skolotāja lomas raksturojums mācību procesā.

Fokusgrupas diskusijas tika organizētas, lai rosinātu skolēnus dalīties pieredzē, pastāstīt par to, kas patīk un kas neapmierina, kāda, viņuprāt, ir izdevusies latviešu valodas stunda, kas viņiem patīk mācību norises laikā un kas stimulē viņu vēlmi mācīties, kā arī otrādi – kāpēc latviešu valodas apguve sagādā viņiem grūtības u. tml.

Kvalitatīvo pētījumu kontekstā datu ieguve šādā veidā tiek raksturota kā padziļināta izpēte, lai ne tikai konstatētu noteiktus faktus (patīk/nepatīk apgūt latviešu valodu), bet vairāk – lai rastu iespējamās atbildes uz jautājumu, kāpēc ir šāda attieksme, kuri faktori ir būtiskākie negatīvas attieksmes veidošanās procesā. Noskaidrojot iemeslus, ir lielāka iespēja saredzēt, kā būtu maināms latviešu valodas apguves ceļš, un tādā veidā – ietekmēt arī pašas attieksmes izmaiņas.

Plānojot fokusgrupu diskusiju jautājumus un uzdevumus, mēs formulējām atbildes uz jautājumiem – kāpēc to pētām; ja būs tādi vai citi dati, ko no tā varēs secināt u. tml.

Tabulā ir dots fokusgrupu diskusijām piedāvāto jautājumu klāsts un pretī plānotais rezultāts – kādus datus, informāciju ar šo jautājumu palīdzību varētu iegūt, plašākā nozīmē – ar kādu mērķi šie jautājumi vai interaktīvās darbības tiek plānotas.

Fokusgrupu diskusijas plānojums (norises struktūra)

Diskusijas laikā uzdotie jautājumi, plānotās interaktīvās darbības	Jautājumu un darbību mērķis (plānotais rezultāts)
Kā veicas ar mācīšanos skolā? Vai ir kādi mācību priekšmeti, kuri patīk vairāk vai kurus vieglāk apgūt, un pretēji? Kā jums šķiet, kāpēc tā ir?	lerosinājuma jautājums.
- Uz līmlapiņām individuāli uzraksta labāko un sliktāko pieredzes notikumu, kas skolēnam palicis atmiņā no latviešu valodas stundām. - Grupa dalās pieredzē: kuri atgadījumi/notikumi, mācoties latviešu valodu, ir palikuši spilgtā atmiņā? Ar ko tie ir īpaši? - Pēc tam kopā pārrunā: kāds šķiet latviešu valodas mācīšanās process? Kas tajā patīk, sagādā prieku? Kas sagādā grūtības valodas apgūvē?	Pieredzes stāsti (refleksijas par to, kas labs/sliktis palicis atmiņā, mācoties latviešu valodu). Tā var būt mācību stunda, kas saistīta ar pozitīvām vai negatīvām emocijām. Kā zināms, emocijām ir liela nozīme mācīšanās procesā. Tādā veidā var apzināt notikumus, kas, iespējams, ir ietekmējuši skolēnu attieksmi pret mācīšanos vai mācību motivāciju. Skolēnu atbildes rāda, kas veido mācīties prieku un kas sagādā problēmas latviešu valodas apguves procesā.
Uzdevums – skolēni trīs četru cilvēku grupā izveido ideālas latviešu valodas stundas plānu. <i>Ko jūs gribētu mācīties – formulējiet tēmu! Kā jūs to darītu? Kādas darbības jūs veiktu?</i>	Skolēnu redzējums, kā viņi vēlētos apgūt latviešu valodu, ko viņi gribētu mācīties latviešu valodas stundās.
- Ar stundas plānu iepazīstina citu grupu. - Jautājumi/precizējumi (grupu saruna). - Pārrunas fokusgrupā par stundas plāna izveidi.	Precizējot citas grupas piedāvājumu, var atklāties arī skolēnu vēlmes – kā mācīties latviešu valodu. Pārdomas par mācību procesu palīdz formulēt viedokli un precizēt stundas norisi, kurai skolēni ir rakstījuši plānu.

Kā redzams tabulā, fokusgrupu diskusijā nav iekļauti jautājumi, kuros būtu lūgts raksturot latviešu valodas skolotāja darbu, runāt par skolotāja lomu latviešu valodas apguves laikā u. tml. Tieši otrādi – uzsvars likts tikai uz skolēnu mācību stundu pieredzi un viņu redzējumu (vai viņi vēlētos kaut ko mainīt latviešu valodas apguves procesā; tieši ko un kā – ideālās latviešu valodas mācību stundas modelēšana).

Taču skolēnu atbildēs par latviešu valodas mācību stundām dominēja latviešu valodas skolotāju raksturojums, tika sniegts salīdzinājums ar iepriekšējos izglītības posmos iepazītu



labāku vai sliktāku skolotāju u. tml. Skolēnu atbildes ir ļoti emocionālas, bet tajās atrodams arī racionāls, konstruktīvs viedoklis par to, kā vajadzētu būt. Atbildēs ir jūtama gan skolēnu ieinteresētība un aizrautība, gan neitrāla attieksme pret latviešu valodas apguvi, biežāk gan vērojams satraukums, bailes un motivācijas zudums kā sekas tādām mācību procesam, kurš neapmierina un ir sagādājis vilšanos. (Par trauksmes izjūtu, tās cēloņiem teorētiskā līmenī un iegūto datu analīzes kontekstā detalizētāk var lasīt: Martena 2020.)

Publikācijā ir iekļauti citāti no fokusgrupu diskusijām. Tie parāda, kā skolēni raksturo latviešu valodas skolotāju, kādas profesionālās kompetences vai personības īpašības viņi piešķir iedvesmojošam un mācīties motivējošam pedagogam.

Spilgti attēlā pieteiktie skolotāja raksturlielumi – **mācību priekšmeta pārzināšana un didaktiskā kompetence, prasme vadīt klasi un mācību procesu, aktīvi iesaistīties pašam un prast iesaistīt arī skolēnus, turklāt būt pacietīgam un ar humoru** – parādās kāda Daugavpils skolēna teiktajā (mazākumtautību izglītības programma). Komentējot latviešu valodas mācību procesu, skolēns latviešu valodas skolotāju ir pretstatījis savam matemātikas skolotājam, lai tādējādi netieši izteiktu neapmierinātību ar vienu un parādītu otru kā piemēru, paraugu, kurš iedvesmo.

1. *Par piemēru ņemsim mūsu matemātikas skolotāju, tas nav vienkārši cilvēks, kurš pienāk, pieraksta piemērus un – sēdēt, rēķiniet, viņš arī vairākas reizes paskaidros tiem, kuriem ir grūtības saprast. Arī pajokos un paķircinās, nav tādas saspringtas atmosfēras vai nav tā, ka visi sēž, nesaprot, vienkārši ar noliektu galvu raugoties solā.* [Tulkojums no krievu valodas šeit un turpmāk – S. M.]

Teiktajā atklājas, ka ir skolotāji, kuri bez entuziasma skaidro jauno vielu, sniedz piemērus un dod uzdevumus, īpaši neiesaistoties un necenšoties izskaidrot mācību vielu tiem, kuriem tā uzreiz nav tik viegli uztverama, un ir skolotāji, kuriem rūp katra skolēna izpratne par konkrēto tematu, kuri var paskaidrot vairākas reizes. Turklāt skolēns uzsver arī emocionālā fona nozīmi – vieglāk mācību vielu ir saprast, ja skolotājs spēj pajokot, paķircināt, ja rada klasē brīvu gaisotni. *Sēž un raugās solā* – šajā izteicienā netieši ir pateikts, ka skolēni baidās, jūtas slikti, jo nesaprot vai kādu citu iemeslu dēļ.

Līdzīgas domas par emociju nozīmi latviešu valodas apguvē ir izteikuši arī latviešu mācībvalodas izglītības programmu skolēni. Vadot fokusgrupu diskusijas Liepājā, sarunas vadītāja lūdza iedomāties: „Kas ir tās lietas, ko jūs gribētu, lai stunda būtu forša, lai būtu laba, interesanta latviešu valodas stunda?”¹ Atklājot savas pārdomas, iepazīstinot ar tematiem, kurus vēlētos apgūt latviešu valodas stundās, skolēni paralēli runā par stundas atmosfēru un sajūtām.

2. *Tad mums nav saspringta atmosfēra.*

Tas skolotājs nav pārāk stingrs, ka ir tā brīvā atmosfēra, ka tu gribi tur atrasties.

Jā, tas, ka atļauj izteikties, savu viedokli izteikt. Nesaka, ka tas ir nepareizais, ka ir tikai viens pareizais. Respektē tavu viedokli, ir cieņa pret manu viedokli, ir cieņa pret citiem viedokļiem.

Ka skolotājs nenoniecina tevi.

¹ Šeit un citur citējumi atstāti oriģinālizeismē.

Cienpilna attieksme pret skolēnu, pret viņa viedokli, pat ja tas atšķiras no skolotāja uzskatiem, šajos izteikumos tiek uzsvērti tieši un ļoti atklāti. Skolēnu vēlmes, tas, kādu viņi redz latviešu valodas mācību procesu, ir cieši saistīts arī ar pozitīvu mācību stundas gaisotni (nav saspringta, ir brīva). Lingvodidaktiskajā modeli (sk. attēlu iepriekš) tas ir nozīmīgs konteksta komponents, kurš ietekmē gan plānoto mācību stundas piedāvājumu, gan to, kā skolēni šo piedāvājumu pieņems, gan arī ietekmi uz rezultātiem.

Pozitīvu atmosfēru skolēni lielākoties saista ar skolotāja personību, turklāt tas ir vērojams dažādu skolu un dažādu reģionu skolēnu teiktajā. Visaugstāk skolēni vērtē pedagogus, kuru profesionālā kompetence (labas latviešu valodas priekšmeta zināšanas un prasme to interesanti un saprotami pasniegt) ir nozīmīgs faktors patīkamas darba atmosfēras radīšanā. Piemēram, kāda Rēzeknes latviešu mācībvalodas izglītības programmas skolēna teiktais.

3. *Pie iepriekšējās skolotājas, viņa bija vairāk tāda, ka jāraksta. Visu laiku raksti, raksti, raksti, liec pieturzīmes, raksti, raksti. Un tas nebija interesanti, neiesaistīja. Nebija vēlmes mācīties, īstenībā. Tagad, kad mums pamainījās skolotāja, viss kļuva interesantāk, jo skolotāja arī pozitīva un atvērta. Un mēs nevis visu laiku rakstām, bet arī tā kā savā starpā kaut ko runājam, darām – tādā veidā.*

Šajā citātā izteikti ir pamanāmas **atšķirības skolotāja piedāvājumā un skolēna reakcijā uz šo piedāvājumu**: nepārtraukta rakstīšana un interpunkcijas apguve ir iemesls mācību stundu raksturojumam – *nebija interesanti*. Kā rezultāts šādam skolotāja piedāvājumam ir skolēnu neiesaistīšanās (*neiesaistīja*), kur sekas – mācīšanās motivācijas zudums (*nebija vēlmes mācīties*). Šie visi jautājumi ir skaidri pamanāmi mācību piedāvājuma un lietojuma modelī, kurā ir norādīta savstarpējā **saiķe starp skolotāja pedagoģisko kompetenci un kvalitatīva mācību procesa piedāvājumu, izvēloties vērtīgus mācību materiālus**. Ja skolēns klasē izmantotajiem mācību materiāliem nepiešķir jēgu, skolotāja piedāvājums var netikt akceptēts. Turklāt modelī ir minēts komponents *mācīšanās aktivitātes*, ko raksturo **aktīva mācību darbība stundās**. Ja skolotāja piedāvātie uzdevumi, izmantotās metodes skolēnus nemudina darboties, mācīšanās nenotiek. Ja stundā, kā minēts citātā, ir paredzēts laiks skolēnu aktīvai līdzdarbībai (*darām – tādā veidā*), viss kļūst *interesantāk*. Izteikums netieši norāda, ja skolotāja piedāvājumu skolēni akceptē, mācībām būs citāda ietekme uz rezultātu.

Pēc būtības ļoti līdzīgs iepriekšējam vērtējumam ir arī Daugavpils skolēna teiktais, kur, savukārt, norādīts uz skolēnam nepieņemamu piedāvājuma saturu un formu, jo tajā netiek saskatīta jēga.

4. *Kad es pieeju pie skolotāja: „Es nezinu, sarežģīti, palīdziet,” – viņa dod man tās konjugācijas, ielikšu četri, ja tu man tās saliksi, ai, labi, bezjēdzīgi. Problēma ir tajā, ka kaut ko dzirdu un varu kaut ko izlasīt, kaut kādu nozīmi es izvelku, bet es jūtu, ka latviešu valodas stundas pāiet bezjēdzīgi.* [Tulkots no krievu valodas.]

Skolēns, nezinot, kā precīzi pateikt to, ka stundā piedāvātais materiāls un metodes nerosina darbam, bet, tieši otrādi, – kavē valodas apguvi, ar nolemtības sajūtu secina: *ai, bezjēdzīgi*. Acīmredzami viņam pietrūkst runas prasmes attīstīšanas uzdevumu, gramatikas jautājumu apguve notiek aprakstoši, metalīmenī, iespējams, par maz sasaistot ar latviešu valodas lietojuma kontekstiem, kuriem skolēns piešķirtu jēgu. Šāda piedāvājuma rezultāts – padošanās, motivācijas trūkums, arī bezcerība, neticība, ka kaut kas varētu mainīties uz pozitīvo pusi.



Pārāk sarežģītas latviešu valodas mācību stundas (sasaistot sarežģītību ar gramatikas jautājumu neizpratni, pieeju, kā tā tiek mācīta) nav tikai mazākumtautību izglītības programmu apguvēju problēma, par to fokusgrupu diskusijās runā arī skolēni, kuri latviešu valodu apgūst kā dzimto valodu. Lūk, viens piemērs no kāda Liepājas skolēna teiktā.

5. *Man ļoti patīk bioloģija, bet man ne īpaši patīk latviešu valoda, jo es nevaru viņu uztvert. Ir grūti. Man iepriekšējā skolā vispār tikpat kā nemācīja latviešu valodu, tagad ir aizvien grūtāk un grūtāk. Varbūt tas mācīšanas veids nav tik radošs.*

Nelielajā citātā ieskanas vairākas problēmas: apgūstamā materiāla sarežģītība, „robi” zināšanās, kas netieši norāda uz citas skolas skolotāja nekompetenci vai neieinteresētu attieksmi, un piedāvātie paņēmieni, pieeja latviešu valodas mācīšanā (*varbūt tas mācīšanas veids nav tik radošs*). Visi šie aspekti ir skolotāja piedāvājuma līmeņa komponenti: **viņa zināšanas mācību priekšmeta jomā un didaktikas kompetence izpaužas kvalitatīvas mācību stundas piedāvājumā, kurā izmantotas piemērotas metodes un augstvērtīgi mācību materiāli.**

Par mācību metodēm, pieejām, veidiem u. tml. runājot, skolēni norāda, ka latviešu valodas mācīšana nav tik aizraujoša un mūsdienīga, kā viņi to vēlētos. Skolēnu teiktajā ieskanas arī eksāmencentrētā pieeja kā pretmets interesantām stundām. Ieskatam vēl kāda Liepājas skolēna teiktais.

6. *Es piekritīšu, ka mācīšanas metodes tagad, skatoties uz to, kādas tagad ir tehnoloģijas varbūt, ja mēs tās stundas padarītu interaktīvākas, tad varbūt arī citiem liktos, ka tas ir interesantāk. Cita pieeja mācībām, un viņi paši gribētu mācīties. Tāpēc arī minēja, ka angļu valodas stundas ir interesantas tāpēc, ka es gāju tajā pašā skolā kādreiz. Tās stundas notika interaktīvi, ar visādām tehnoloģijām, visādas prezentācijas taisīja un tādas lietas. Pašam ir interesantāk meklēt to informāciju, uzzināt par latviešu valodu kaut ko sīkāk. Tādā veidā. Tā interaktīvā pieeja tagad nav. Varbūt tās stundas arī tiek uzspiestas tāpēc, ka visu laiku jāmaļ viens un tas pats līdz eksāmenam. Visu laiku! Tiek uzspiests viss tas.*

Pārskatā par skolēnu fokusgrupu diskusiju norisi noslēgumā vēl parkādas Rīgas mazākumtautību izglītības programmas skolēnu grupas redzējumu, kādas pazīmes raksturīgas labai latviešu valodas stundai. Interesanti, ka paši skolēni kā pirmo min zināšanas – viņi uzskata, ka **zinošam (kompetentam) savā priekšmetā jābūt arī pašam skolotājam, kompetenci sasaistot ar skolotāja spēju izvērtēt, kas ir būtiskākās skolēnam apgūstamās zināšanas un kas nav tik svarīgi.** Turklāt skolotāja profesijai ir jāpatīk (*viņam patīk tas, ko viņš dara*). Skolēni skaidri norāda, ka arī viņiem pašiem ir jāmacās, jāiegūst zināšanas, tomēr skolotāja latviešu valodas zināšanas tiek uzsvērtas, šo domu vairākkārt atkārtojot. Kā otrā pazīme izdalīta **skolotāja spēja kompetenti mācīt savu priekšmetu, prasme sadarboties ar skolēniem kā partneriem** (*ja viņš neprot sazināties ar skolēniem, viņš viņiem nekad neiemācīs runāt, rakstīt, lasīt*). Trešā pazīme, uz ko norāda skolēni, ir skolotāja attieksme, proti, viņi **uzsver, ka nevienlīdzīga izturēšanās pret skolēniem rada risku kļūt neobjektīvam un tendenciozam.**

7. *Mums te izstrādājās sava veida hierarhija atbilstoši tam, kā stundai jānotiek. Pirmais, kas mums ir, ir valodas zināšanas. Kad tu atnāc uz stundu, tev jau kādai zināšanu bāzei būtu jābūt. Es uzskatu, ka valodas zināšanas, vismaz kaut kādas,*

ir vissvarīgākais. Valodas zināšanām jābūt kā skolēniem, tā arī skolotājam. Arī skolotājam šajā ziņā jābūt kompetentam. Viņam jāzina, kas mums jāzina detalizētāk, kas ne tik detalizēti, kam pievērst uzmanību, kā daudzi saka, ka labs skolotājs ir cieši saaudzis ar savu priekšmetu, viņam patīk tas, ko viņš dara. Mūsu otrais punkts ir spēja pasniegt. Tas nav mazāk svarīgs punkts, jo bez tā nekur. Lai arī cik labi skolotājs nezinātu latviešu valodu, cik labi kopumā nezinātu savu priekšmetu, ja viņš neprot sazināties ar skolēniem, viņš viņiem nekad neiemācīs runāt, rakstīt, lasīt. Tas ir, skolotāja prasme pasniegt savu priekšmetu skolēniem ir ļoti svarīga. Trešais ir – attieksme, jo, ja skolotājam ir slikta attieksme pret bērnu, tad viņš nav pret viņu objektīvs.

Noslēguma citātā visas jauniešu paustās atziņas par labu mācību stundu ir saistītas tikai un vienīgi ar skolotāja kompetences raksturojumu. **Labi organizēta latviešu valodas mācību stunda nozīmē: savā jomā (latviešu valodā) un profesijā (didaktikā) kompetents skolotājs, kurš labvēlīgi izturas pret bērniem un kuram ir tāda attieksme pret skolēniem, ka tajā nav vietas aizdomām, tendenciozam skolēnu vērtējumam un subjektīvismam.** Tie visi ir skolotāja (izglītotāja) raksturlielumi, kuri ir pieteikti arī attēlā (sk. iepriekš) redzamajā modelī, kurā tādas pazīmes kā **skolotāja gaidītais, cerētais un mērķi** norāda uz līdzību ar skolēnu minēto attieksmes jautājumu. Skolotājam jātic saviem skolēniem, jāizvirza mērķi kā mācību satura apguvē, tā skolēnam individuāli sasniedzamie mērķi, jo **ir arī citi nozīmīgi faktori – ģimene, mācīšanās potenciāls, sociālais un kultūras konteksts –, kuriem ir liela ietekme uz skolēnu mācību sniegumu.**





NOBEIGUMS

Skolēnu fokusgrupu datu analīze ļauj secināt, ka zinātniskajā literatūrā piedāvātie secinājumi par faktoriem, kuriem ir liela ietekme gan uz mācību procesu, gan uz veiksmīgi sasniegtu rezultātu, ir ļoti līdzīgi skolēnu atziņām un redzējumam. Protams, to var skaidrot ar faktu, ka arī pētnieki datus ieguvuši empīriskā ceļā, tātad – viņi ir vērojuši mācību stundas, intervējuši skolēnus un skolotājus, analizējuši pārbaudes darbus u. tml. Līdz ar to izstrādātās teorijas, shēmas, modeļi idejiski nevarētu būt tālu no skolēnu secinājumiem, tomēr savā ziņā tas ir neliels pārsteigums – skolēnu pieredzes stāsti, viņu valodas ziņā neprecīzais, bet pēc būtības ļoti tuvais mācību stundas norises apraksts, vērtējums, vērtīgais skatījums ir gandrīz tas pats, kas terminoloģiski precīzos formulējumos piedāvāts arī metodikas grāmatās.

RAKSTĀ APLŪKOTAIS LINGVODIDAKTISKAIS PIEDĀVĀJUMA UN LIETOJUMA MODELIS DOD IESPĒJU PASKATĪTIES UZ MĀCĪBU STUNDU MAZLIET CITĀDI: KĀ UZ SKOLOTĀJA PIEDĀVĀJUMU, KURŠ NO SKOLĒNU PUSES TIEK PAŅEMTS (PIEPRASĪTS) UN VEIKSMĪGI IZMANTOTS VAI ARĪ NOTEIKTU IEMESLU DĒĻ SKOLĒNIEM NAV AKCEPTĒJAMS UN LĪDZ AR TO IZMANTOŠANAS, LIETOJUMA LĪMENĪ NENOKĻŪST. FAKTORI, KAS IETEKMĒ VEIKSMĪGU MĀCĪBU PIEDĀVĀJUMA PĀREJU LIETOJUMĀ, IR VAIRĀKI.

Īpaša nozīme šoreiz veltīta skolotāja lomai: kā no teorētiskā viedokļa, tā skolēnu skatījumā. Visi teorētiskajā lingvodidaktiskajā modelī pieteiktie skolotāja raksturlielumi ir uzsvērti arī skolēnu teiktajā, minot gan konkrētus piemērus no mācību stundām, savas mācīšanās pieredzes, gan arī formulējot savu redzējumu, kā vajadzētu noritēt latviešu valodas stundai un ko viņi saprot ar kompetentu latviešu valodas skolotāju. Bez lingvistiskās un pedagoģiskās kompetences skolēni īpaši ir uzsvēruši skolotāja aizrautību ar savu mācību priekšmetu un spēju ieinteresēt skolēnus (teorētiskajā modelī tas ir nosaukts – *izglītāja iesaistīšanās, pacietība*). Kā skolēnu stāstījumā, tā teorētiskajā literatūrā īpaši izdalīta vēl kāda nozīmīga pedagoga īpašība – humors. Spēja pasmieties, pajokot ir zelta vērtība pozitīva klases mikroklimate radīšanā, tā ir kā mērce, bez kuras ēdiens ir lietojams uzturā, bet ne tik ļoti izbaudāms.

Noteikti jāpiebilst, ka fokusgrupu diskusijās skolēni izsaka arī komplimentus saviem latviešu valodas skolotājiem, augstu novērtē viņu pacietību, lieto tādus izteikumus kā *man ir visforšākā latviešu valodas skolotāja; mēs savu skolotāju dievinām vai un latviešu valodas ziņā man ir viena no mīļākajām skolotājām* (raksta nosaukumā iekļautais izteikums). No pētnieciskā viedokļa raugoties, fokusgrupu diskusijās dzirdētie skolēnu stāsti, protams, nedaudz ir salīdzināmi ar vēstījumiem, kuros stāstītājs kaut ko var arī pielikt vai nepateikt un kuriem noteikti piemīt subjektivitātes nokrāsa. Tomēr, analizējot Latvijas reģionu skolēnu izteikto viedokli, ir izkristalizējušās noteiktas tendences, tāpēc iegūtie rezultāti un secinājumi var pretendēt uz vispārinājumu.

AVOTI UN LITERATŪRA

Dennison, E. (2019) *10 Qualities of a Good Teacher* [tiešsaiste]. Southern New Hampshire University [skatīts 12.20.2020.]. Pieejams: <https://www.snhu.edu/about-us/newsroom/2017/12/qualities-of-a-good-teacher>

e-klase 2012 – *Kā skolēnu vecāki nosaka izglītības kvalitāti?* [tiešsaiste]. E-klase. Raksti un intervijas [skatīts 10.11.2020.]. Pieejams: <https://www.e-klase.lv/aktualitates/raksti/ka-skolenu-vecaki-nosaka-izglibas-kvalitati?id=12191>

Helmke, A. (2014) *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* 5. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband. Seelze : Klett–Kallmeyer.

Martena, S. (2020) Jaunākie pētījumu virzieni par valodu un tās apguves jautājumiem. *PORTFOLIO mācību jomu satura un latviešu valodas integrētai apguvei. Metodisks līdzeklis pamatizglītības un vidējās izglītības skolotājiem*. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.

LVA 2020 – *Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu: pētījums (2017–2020)* [tiešsaiste]. LVA [skatīts 09.12.2020.]. Pieejams: <https://valoda.lv/petijumi/attieksme-pret-latviesu-valodu-un-tas-macibu-procesu/>

Wild, J., Wildfeuer, A. (2019) *Sprachendidaktik: Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen*. Narr Studienbücher.



SKOLĒNI UN SKOLOTĀJI VIENĀ LAIVĀ

VITA KALNBĒRZIŅA

Dr. philol., LU asociētā profesore,
LU Lietišķās valodniecības centra pētniece

DINA ŠAVLOVSKA

Dr. philol., LU Humanitāro zinātņu
fakultātes docente

Skolēni un skolotāji pētniecībā parasti tiek uzskatīti par piederošiem pie dažādām sociālajām grupām ar atšķirīgiem mērķiem, vajadzībām, iespējām, tādējādi aizmirstot, ka visi esam cilvēki, kuriem vairāk ir kopīgā nekā atšķirīgā. Covid-19 pandēmijas laiks to atgādināja pavisam uzstājīgi, kad kopā bijām spiesti ne tikai sargāt savu veselību, bet arī mācīties sadarboties, izmantot tehnoloģijas, domāt un analizēt, un radīt jaunus risinājumus. Mēs zinām, ka dzīve var mainīties un skolēniem būs nepieciešamas jaunas prasmes, bet nezinām, ka mums pašiem nāksies mācīties, jo visi būs spiesti kopīgi risināt pilnīgi negaidītus dzīves izaicinājumus 2020. gada martā, kad skolēni un skolotāji nevarēja apmeklēt skolas un tika pieņemts lēmums pāriet uz attālināto mācību formu (ar interneta palīdzību).¹

¹ „No 2020. gada 13. marta Latvijā tika ieviestas attālinātās mācības visos izglītības posmos, un tās turpinājās līdz mācību gada beigām.” (Vairāk informācijas izglītības un zinātnes ministrijas tīmekļvietnē <https://www.izm.gov.lv/lv/informacija-par-covid-19>.)

Attālinātās elektroniskās mācības, kā tās sauca agrāk, nav nekas jauns, piemēram, Imants Gorbāns [2010] šo mācību formu raksturo šādi: 1) tās notiek internetā jeb tīmeklī (*Web*), 2) tiek izmantotas standarta interneta tehnoloģijas, 3) tajās students komunicē ne tikai ar mācību materiālu, bet arī ar docētāju un citiem studentiem, 4) tās fokusējas uz mācību procesa virzību pa plašāku ceļu. Attālinātās mācības tika uzskatītas par piemērotu mācību formu pieaugušajiem un mūžizglītībai.

Eiropas iedzīvotāju, tai skaitā skolotāju, mūžizglītība tiek postulēta Eiropas Padomes lēmumos par pamatkompetencēm mūžizglītībā: „Uz zināšanām balstītā ekonomikā ir būtiski iegaumēt faktus un procedūras, bet ar to vien nepietiek, lai gūtu panākumus. Mūsu strauji mainīgajā sabiedrībā tādas prasmes kā problēmu risināšana, kritiskā domāšana, spēja sadarboties, radošums, skaitļošanas domāšana, paškontrolē ir būtiskākas nekā jebkad agrāk.” [EEZ 2018/C 189/01, 2]

Vārds *caurvīt* parādās ne tikai skolēniem domātajos standartos, bet arī Eiropas Padomes lēmumu par pamatkompetencēm mūžizglītībā tulkojumā: „Tādas prasmes kā kritiskā domāšana, problēmu risināšana, prasme strādāt komandā, komunikācijas un sarunu risināšanas prasmes, analītiskās prasmes, radošums un starpkultūru prasmes caurvij visas pamatkompetences.” [EEZ 2018/C 189/01, 7]

Nu jau vairākus gadus tiek īstenots projekts *Skola2030*, lai izglītībā, pilnveidojot mācību saturu un mācību pieejas, sasniegtu mērķi: „... lietpratīgs skolēns, kurš grib un spēj mācīties visu mūžu, prot risināt reālās dzīves izaicinājumus, .. kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās.” [Skola2030] Saskaņā ar informāciju projekta tīmekļvietnē, lai sasniegtu šo mērķi, izglītības procesā nepietiek ar





zināšanu apguvi vien, nepieciešams apgūt arī caurviju prasmes (kritiskā domāšana un problēmu risināšana, jaunrade un uzņēmējspēja, pašvadīta mācīšanās, sadarbība, pilsoniskā līdzdalība un digitālās prasmes).

1. tabula. Skolēnu caurviju prasmju salīdzinājums ar pieaugušo pamatprasmēm mūžizglītībā

Caurviju prasmes skolēniem [Skola2030]	Eiropas Padomes leteikumi par pamatkompetencēm mūžizglītībā [EEZ 2018/C 189/01]
Kritiskā domāšana un problēmu risināšana	Kritiskā domāšana, problēmu risināšana
Jaunrade un uzņēmējspēja	Radošums
Pašvadīta mācīšanās	Paškontrolē
Sadarbība	Prasme strādāt komandā, komunikācijas un sarunu risināšanas prasme
Pilsoniskā līdzdalība	Starpkultūru prasmes
Digitālās prasmes	Digitālās prasmes

Šī raksta empīriskais mērķis ir izpētīt, vai un kā skolotāji ir izmantojuši caurviju prasmes, lai piemērotos mainīgajai dzīves realitātei, strādājot attālināti. Nelielo pētījumu veikt ierosināja Latvijas novadu 65 valodas jomas koordinatore atbildes, kā arī Valsts izglītības satura centra un LU platformas Moodle tālākizglītības kursu foruma rosinājums: „Mēs visi tagad piedzīvojam ļoti neparastu un jaunu mācīšanās periodu, kas piešķir mācīšanās lietpratībai valodu jomā pilnīgi jaunu nozīmi. Gan skolotāji, gan skolēni ir pierādījuši savas spējas adaptēties jaunajam kontekstam un gatavību ieviest kompetenču pieeju. Lūdzu, nosauciet trīs lietas, ko Jūs atklājat, un paskaidrojiet, kā tas Jums palīdzēs turpmākajā darbā!” [Mācīšanās lietpratībai 2020]

Mācību jomu koordinatore atbildes tika apkopotas digitālā korpusā (apjoms – 5016 vārdu). Dati tika analizēti manuāli, izmantojot satura analīzes metodi, lai konstatētu caurviju prasmju lietojumu skolēnu un skolotāju darbā. Atbildēs visticamāk nav atspoguļotas visas caurviju prasmes, ko skolotāji šajā laikā bija apguvuši un attīstījuši, taču var redzēt, ka jautājuma formulējums mudinājis skolotājus izteikties par to, ko viņi paši uzskata par saviem sasniegumiem, jo atbildes visbiežāk skan „esmu sapratusi”, „iemācījos”, „atklāju”, „sevi atklāju”, „apguvu”, „ieguvu”.

Caurvijas [Z. Oliņa 2019] identificēt ir grūti, jo tās visbiežāk kombinējas. Piemēram, digitālās prasmes un pašvadīta mācīšanās (*Apguvu dažādas platformas – lai padarītu mācību procesu interesantāku*²) vai arī kritiskā domāšana un pašvadīta mācīšanās (*Noklausījos arī daudz noderīgu vebināru un veblekciju. Pārliecinājos par to, ka atgriezeniskā saite ir viena no būtiskākajām mācību procesa sastāvdaļām. Iegūto pieredzi noteikti izmantošu turpmākajā darbā!*).

2 Šeit un citur respondentu atbildes atstātas oriģinālizeismē.

Dažreiz vienā teikumā ir norādes pat uz trīs caurvijām, piemēram, pašvadītas mācīšanās, sadarbības un digitālajām prasmēm: *Attālinātās mācīšanās laikā īsā laikā nācās apgūt daudz jaunu prasmju un iemaņu, sākot ar datorprasmēm, zoom lietošanu, komunikāciju ar skolēniem, beidzot ar laika plānošanu, lai darbs nebūtu 20 stundas diennaktī.*

Bieži vien skolotāji kā izglītības profesionāļi apzinās, kādas tieši prasmes viņi ir attīstījuši. Visvairāk tas attiecas uz digitālajām prasmēm, piemēram, *Pirmkārt, uzlaboju savas digitālās prasmes, nekad nebiju pielietojusi Zoom, tagad to protu.*

2. tabula. Caurviju prasmju pieminēšanas biežums skolotāju atbildēs

Caurviju prasmes	Atbilžu skaits
Digitālās prasmes	47
Kritiskā domāšana un problēmu risināšana	31
Pašvadīta mācīšanās	23
Jaunrade un uzņēmējspēja	13
Pilsoniskā līdzdalība	11
Sadarbība	10

Kā redzams, attālināto mācību laikā skolotāji visvairāk apzinājušies digitālo prasmju lomu (47 atbildēs), tām seko kritiskā domāšana (31 atbildē) un pašvadīta mācīšanās (23 atbildēs), bet arī pārējās caurvijas (jaunrade, pilsoniskā līdzdalība un sadarbība) bija nozīmīgas attālināto mācību laikā.

3. tabula. Caurviju prasmju summēšanās vienā atbildē

Caurviju prasmju skaits vienā atbildē	Atbilžu skaits
3	34
2	16
4	11
1	3
5	1

Interesanti un vērtīgi ir salīdzināt Skola2030 materiālos sniegtos caurviju prasmju definējumus [Z. Oliņa 2019] ar skolotāju komentāriem, pamatojoties uz 2. tabulā apkopoto caurviju prasmju pieminēšanas biežumu.



DIGITĀLĀS PRASMES

Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumos Nr. 747 „Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības paraugiem” digitālā pratība raksturota kā skolēna spēja „atbildīgi un efektīvi izmantot digitālās tehnoloģijas zināšanu ieguvei, jauna satura radīšanai, satura koplietošanai un komunikācijai, kritiski un konstruktīvi izvērtēt tehnoloģiju un mediju lomu sabiedrībā” [MK noteikumi Nr. 747]. Eiropas Padome savukārt uzsver: „Digitālās tehnoloģijas ietekmē izglītību, apmācību un mācīšanos, veidojot elastīgākas mācīšanās vides, kas ir pielāgotas ļoti mobilas sabiedrības vajadzībām.” [EEZ 2018/C 189/01, 2] Redzam, ka skolotājiem un skolēniem paredzētajos dokumentos ir norāde uz lietojamību, bet skolēni tiek arī aicināti rīkoties atbildīgi un kritiski izvērtēt mediju lomu sabiedrībā.

Liela daļa skolotāju tiešsaistes mācību laiku nosaukusi par izaicinājumu, jo attālināto stundu vadīšanas pieredze ir bijusi vien dažiem respondentiem (tā arī tikai daļēji līdzinājusies skolēnu attālināto mācību formai: daži ir vadījuši privātstundas vai piedalījušies kādā projektā, kur saziņa notikusi, izmantojot dažādas komunikācijas platformas).

Tātad šī lielākoties ir pirmā pieredze mācību stundu organizēšanā un vadīšanā tiešsaistē.

- Attālinātās mācīšanās laikā **iedrošinājos** [šeit un turpmāk izcēlumi mani – V. K.] sazināties tiešsaistē, Zoom platformā un izmantojot koplietošanas dokumentus.
- Šajā attālinātās mācīšanas un mācīšanās laikā ieguvu pārliecību, ka varu strādāt ar digitālajiem rīkiem, tiešsaistes platformās.



Vairāki skolotāji norāda, ka vēl pirms valsts noteiktajiem ierobežojumiem Covid-19 izplatības mazināšanai viņiem bijusi vēlme izmēģināt jaunus informācijas tehnoloģiju rīkus klasē, taču tikai šīn laikā viņi to ir izdarījuši. Tas liecina, ka ar gribēšanu vien nepietiek (ne skolēniem, ne skolotājiem).

- *Es apguvu jaunus digitālos rīkus, un **beidzot bija iespēja izmēģināt tos, kurus jau agrāk zināju, bet nebija iespējas vai laika pielietot mācībās.***

Skolotāju teiktais apliecina, ka mēs kaut ko darām tad, kad mums tas ir vajadzīgs. Mācīties nav viegli, īpaši grūts vienmēr ir sākums, bet padarītais sagādā gandarījumu.

- *Es apguvu vadīt svešvalodu stundas online vidē. Sākumā šķita, ka tas būs ļoti neērti un neefektīvi, bet rezultāti ir gluži pretēji.*
- *Es beidzot iemācījos strādāt un veidot testus un uzdevumus Moodle sistēmā, un, nedēļas laikā izveidojot kursus visām savām klašu paralēlēm, **sapratu, ka tomēr vajadzēja jau sen to visu izveidot.***

Gandarījums rodas brīdī, kad saprotam, ka ir izdevies paveikt iecerēto. Pārsvārā skolotāji plāno izmantot digitālos rīkus arī turpmāk, piedāvājot darbus izpildei gan tiešsaistes režīmā, gan arī klātienē.

- *Atklāju dažādu digitālu rīku pārbagātību. Grūti atrast laiku, lai no visa plašā klāsta saprastu, kas un kādā situācijā strādā labāk. Turpināšu eksperimentus arī nākošā mācību gadā. :)*
- *Iepazinos ar jaunajām interneta platformām, kuras arī varēšu izmantot klātienē mācīšanās laikā.*

Interesanti, ka vairāki skolotāji konstatē – tieši skolēniem trūkst mācībām nepieciešamo digitālo prasmju. Tas ir saprotams, jo viņi tehnoloģijas biežāk izmanto, lai skatītos videosīžetus un spēlētu spēles, bet skolotāji informācijas un komunikācijas tehnoloģijas izmanto mācību procesā.

- *Nonācu pie secinājuma, ka **ne jau skolotāji ir tie, kas ir uz „jūs” ar IKT**, bet gan tieši jaunieši, jo viņu digitālās prasmes aprobežojas ar sociālajiem tīkliem.*
- *Kā trešo punktu varētu minēt, ka skolēni, kas tiek uzskatīti par digitālo paaudzi, nemaz tā īsti neprot rīkoties ar IKT. Čats, selfiji, soctikli varbūt arī šķiet pazīstami, bet lietas, kas tiešām noderēs nākotnē, kā dokumenta noformēšana, vēstuļu rakstīšana u. c., viņiem šķiet svešas. Atgriežoties jaunajā mācību gadā noteikti vajadzēs iemācīt vismaz pašas elementārās pamatzināšanas.*

Šī pieredze noteikti ir mainījusi mācīšanas pieeju, skolotāji sāk plānot, kā izmantot tehnoloģijas arī turpmāk: *Nākamajā gadā esam iecerējušas atsevišķām klasēm atteikties no papīra formāta darba burtnīcām, tās aizstājot ar elektroniskajām, kas ir ļoti ērts rīks.*

Var secināt, ka skolotāji tāpat kā skolēni tehnoloģijas mācās izmantot atbildīgi, „veidojot elastīgākas mācīšanās vides, kas ir pielāgotas ļoti mobilas sabiedrības vajadzībām” [EEZ 2018/C 189/01, 2].



KRITISKĀ DOMĀŠANA UN PROBLĒMU RISINĀŠANA

Valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugos kritiskā domāšana un problēmrisināšana ir skaidrota: „... skolēns izzina, analizē un izvērtē dažāda veida informāciju un situācijas, izprot to kontekstu, pieņem izsvērtus un atbildīgus lēmumus, definē problēmas būtību un risina vienkāršus un kompleksus izaicinājumus.” [MK noteikumi Nr. 747]

Savukārt Eiropas Padome kritisko domāšanu saista ar komunikāciju: „Indivīdiem vajadzētu būt prasmēm sazināties gan mutiski, gan rakstiski dažādās situācijās un prasmēm pārvaldīt un pielāgot savu komunikāciju situācijas prasībām. Šī kompetence ietver arī spējas atšķirt un izmantot dažādu veidu avotus, meklēt, vākt un apstrādāt informāciju, izmantot palīg līdzekļus un pārliecinoši un atbilstoši kontekstam formulēt un izteikt mutiskus un rakstiskus argumentus. Tā ietver kritisko domāšanu un spēju novērtēt informāciju un strādāt ar to.” [EEZ 2018/C 189/01, 8] Interesanti, ka gan pamatizglītības standartu un programmu paraugos skolēniem, gan Eiropas Padomes leteikumos par pamatkompetencēm mūžizglītībā uzsvēta konteksta loma domāšanā. Tas redzams arī skolotāju komentāros, kur domāšanas un plānošanas procesi ir pieskaņoti jaunajam kontekstam.

Problēmu attālinātajā mācību procesā netrūkst, tādēļ skolotāji atzīmē plānošanu kā galveno stratēģiju, kas palīdz risināt radušos sarežģījumus. Veiksmīgi pārvarot grūtības, skolotāji apliecina, ka ir spējuši adaptēties jaunajam kontekstam un tiešsaistes mācībām (*Var mācīties arī attālināti*).

Skolotāji apraksta problēmas, ar kurām saskārušies, veidojot jauno mācību sistēmu un sniedzot atgriezenisko saiti.

1. Jaunajā realitātē ir jāievieš noteikta kārtība, lai visi situācijas dalībnieki zinātu, kas no viņiem tiek gaidīts. Iedodot skolēnam uzdevumu tiešsaistes režīmā, skolotājam nav iespējas atrasties blakus katram skolēnam un paskaidrot uzdevumā veicamo. Tas nozīmē, ka uzdevuma formulējumam ir jābūt ļoti skaidram. Tā ir arī viena no prasmēm, ko skolotāji ir pilnveidojuši.
- *Ļoti svarīgi ir iemācīties skaidri, īsi un konstruktīvi sniegt norādījumus, kas un kādā veidā skolēniem jāveic, kā arī iemācīt bērniem rūpīgi izlasīt prasīto un pēc tam saprast un spēt precīzi nodefinēt, ko tieši viņi nesaprot, lai nebūtu: „Es neko nesaprotu.”*

Piedāvājot uzdevumus tiešsaistē, skolotājiem bija jāatsakās no liekā, jāizvērtē uzdevumu apjoms, lai nepārslogotu skolēnus (*Plānoju mazāk, lai iemācītu vairāk*).

2. Atgriezeniskās saites nodrošināšana ir viens no problēmjaudājumiem, jo vai nu to nav iespējams nodrošināt (piemēram, videokonferences laikā nevar skolēnus sadzirdēt tik labi kā klasē), vai arī tas aizņem pārāk daudz laika (visiem atbildēt pēc katras nodarbības ir neiespējami).

Atgriezeniskās saites funkciju šajā laikā veic skolēnu izpildītie, daļēji nesaprustie vai pat neizpildītie darbi, jo tas ir indikators ne tikai skolēna mācību motivācijai, bet arī tam, cik precīzi skolotājs formulējis uzdevuma noteikumus.

- *Viena lieta ir saplānot stundu, ierakstīt video un sūtīt, bet pavisam cita – kā to redz un saprot tavs skolēns otrajā ekrāna pusē. Un kāds ir rezultāts. Ļoti interesanti un lietderīgi ieraudzīt sevi tādu, kādu tevi redz skolēnu acis.*

Caurviju prasmju attīstība ir būtiska gan skolotājiem, gan arī skolēniem, jo tās palīdz tikt galā ar negaidītām situācijām.

- *Visā šajā neparastajā mācību procesā es sapratu, ka galvenais ir iemācīt izglītojamajiem laika plānošanas un pašvadītas mācīšanās prasmes, jo bez tām attālinātais mācību process nebūs veiksmīgs.*

Skolotājas atbildē redzams, cik cieši savijas kritiskā domāšana ar pašvadītu mācīšanos.

PAŠVADĪTA MĀCĪŠANĀS

Ministru kabineta noteikumos Nr. 747 „Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem” 5.2.3. punktā teikts: „... skolēns apzinās sevi kā indivīdu, savas vēlmes, vajadzības un intereses, pārvalda savas emocijas, domas un uzvedību, veido pozitīvas attiecības, ir motivēts sevi pilnveidot, izvirza mērķus, plāno savu darbību, īsteno plānu un izvērtē paveikto, mērķtiecīgi izmanto situācijai atbilstošas domāšanas stratēģijas un seko līdzi savam mācīšanās progresam.” [MK noteikumi Nr. 747]

Eiropas Padome arī uzsver mācīšanās nepieciešamību, taču skata to saistībā ar spēju saglabāt fizisko un garīgo veselību nenoteiktos apstākļos un konflikta situācijās:

„PERSONĪGĀ, SOCIĀLĀ UN MĀCĪŠANĀS MĀCĪTIES KOMPETENCE IR PAŠNOVĒROŠANAS SPĒJA, SPĒJA EFEKTĪVI PĀRVALDĪT LAIKU UN INFORMĀCIJU, KONSTRUKTĪVI SADARBOTIES AR CITIEM, SAGLABĀT NOTURĪBU UN PĀRVALDĪT SAVU MĀCĪŠANOS UN KARJERU. TĀ IETVER SPĒJU TIKT GALĀ AR NENOTEIKTĪBU UN SAREŽĢĪTĪBU, MĀCĪŠANOS MĀCĪTIES, SPĒJU RŪPĒTIES PAR SAVU FIZISKO UN EMOCIONĀLO LABBŪTĪBU, SPĒJU SAGLABĀT FIZISKO UN GARĪGO VESELĪBU UN SPĒJU DZĪVOT, RŪPĒJOTIES PAR SAVU VESELĪBU UN AR SKATU NĀKOTNĒ, SPĒJU JUST EMPĀTIJU UN PĀRVALDĪT KONFLIKTUS IEKĻAUJOŠĀ UN ATBALSTOŠĀ KONTEKSTĀ.”

[EEZ 2018/C 189/01, 10]

Analizējot atbildes, var secināt, ka pedagogu izpratne par mācīšanos vairāk atbilst pandēmijas apstākļiem, kad viss bija jauns un nebijis. Tā kā skolotājiem nebija pieejamas mācības pārejai uz attālinātajām mācībām, gribot vai negribot vajadzēja mācīties pašiem. Respondentu atbildēs tiek lietoti darbības vārdi, kas arī norāda uz pašvadītu mācīšanos: „atklāju” minēts 19 reizes, „apguvu” – 13 reizes, „iemācījos” – 12 reizes. Tomēr visbiežāk tiek minēts īpašības vārds „jauns” (23 reizes).



- *Var teikt, ka pati esmu mācījusies visu šo laiku. (39)*
- *Bez apdrošināšanas un drošības lēciens tehnoloģiju un interneta pasaulē. Katru dienu kaut kas jauns – jauna platforma, jaunas iespējas jau zināmās programmās, jaunas zināšanas. Vajadzēja gan ātri pētīt visas iespējamās platformas testēšanai, vienas dienas laikā apguvu video prezentāciju veidošanas platformu „Powtoon”, un, protams, kur jau bez Zooma.*
- *Vairāk nekā jebkad iepriekš pašam nācās izpētīt un praktiski izmēģināt dažādus pētniecības procesa soļus, kas nozīmē lielāku izpratni par nepieciešamā laika un resursu apjomu.*

Visbiežāk pedagogi raksta, ka apguvuši dažādus informācijas un komunikācijas tehnoloģiju rīkus (programmas, platformas). Pirms tam nevienam nav bijusi pieredze ilgstoši vadīt stundas attālināti, tāpēc arī atbildēs skolotāji vairāk koncentrējušies uz konkrētiem piemēriem (Zoom, Google Forms, Google Classroom, Microsoft Teams, Cisco Webex). Līdz ar rīkiem nāk arī metodika: kā tieši šis rīks var palīdzēt organizēt, vadīt mācību stundas konkrētā klasē. Jaunā pieredze ir vērtējama kā noderīga turpmākajam darbam.

- *Apguvu vairākus jaunus tiešsaistes rīkus, kā arī paņēmienus un uzdevumu veidus, kurus agrāk neizmantoju, bet tagad noteikti izmantošu.*
- *Iemācījos veidot pārbaudes darbus Google Forms platformā, izrādījās, ka pēc tam ir diezgan viegli tos labot, kaut arī to sastādīšana prasa daudz laika.*

Viena no problēmām skolotājiem bija iemācīties sniegt atgriezenisko saiti attālināti, tāpēc arī turpmāk viņi plāno pievērst vairāk uzmanības tieši šī jautājuma risināšanai.

- *Pārliecinājos, ka atgriezeniskā saite (AS) ir neatņemama mācīšanas sastāvdaļa. [...] un AS kļūs par neatņemamo stundas daļu.*

Vairāki pedagogi ir pārskatījuši savu darba un ikdienas dzīves plānošanas stratēģiju, lai iespētu paveikt nepieciešamo.

- *Attālinātās mācīšanas laikā esmu sapratusi laika plānošanas nepieciešamību.*
- *Pozitīvie aspekti ir tie, ka esmu rūpīgāk un kvalitatīvāk iemācījusies plānot savu laiku, izvērtēt skolēniem uzdoto uzdevumu nepieciešamību un kvalitāti, kā arī esmu apguvusi jaunas prasmes IT jomā.*

Arī personiskā psiholoģiskā izaugsme ir pamatots iemesls būt lepnam ar sevi. *Esmu iemācījusies būt pacietīgāka un gaidīt. Attālinātā mācību procesā nekas nenotiek uzreiz. (46)*

Skolotāju pašvērtējums ir uzlabojies, viņi ir kļuvuši pašpārliecinātāki, drosmīgāk izmanto digitālos rīkus.

- *Es ļoti daudz ieguvu šajā laikā. Piemēram, pirmo reizi dzīvē pieslēdzos tiešsaistes mācību procesam, un šobrīd varu uzskatīt sevi par labu profesionāli šajā jomā. (9)*

Kā jau iepriekš tika secināts, mēs mācāmies tikai tad, kad esam spiesti mācīties. Tomēr, kad pienāk laiks pašam kaut ko apgūt, ir jābūt arī attiecīgajām prasmēm, ir jāsaprot, ar ko sākt, kur ko meklēt, kā to izmantot. Atbildes liecina, ka skolotājiem šī caurviju prasme kopumā ir ļoti labi attīstīta.

- *Jau sen gribēju izmēģināt vebināru organizēšanu, ar zoom palīdzību organizēju stundas tiešsaistē. Apguvu arī Google Classroom. To visu var izdarīt, pat neapmeklējot speciālus kursus un apmācības.*

Skolotāji konstatē, ka šī prasme ir jāattīsta skolēniem, lai viņi spētu pielāgoties negaidītām situācijām. Skolotāji, mācoties paši, saprot, kā iemācīt skolēniem mācīties pašiem.

- *Ir ļoti būtiski attīstīt skolēnos patstāvīgas mācīšanās prasmes. Attālinātā mācīšanās lieliski izkristalizē, kuriem skolēniem tās ir augstā līmenī, un līdz ar to šīs mācīšanās process nesagādā grūtības.*
- *Protams, sākumā aizgāja laiks pašai iemācīties un skolēniem iemācīt, kā un ko jāpievieno.*

Tātad pandēmijas laikā skolotāji ir mācījušies paši un mācījuši skolēniem, kā mācīties. Neko nevar iemācīt, izmantojot piespiedu vai spēka pozīcijas. Tikai tad, kad pašam kaut ko vajag, mācīšanās ir efektīva, un arī gandarījums ir liels.

JAUNRADE UN UZŅĒMĒJSPĒJA

Jau vairākkārt citētajos „Noteikumos par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem” 5.2.2. punktā piedāvāts jēdzienu *jaunrade* un *uzņēmējspēja* skaidrojums: „... skolēns ir atvērts jaunai pieredzei un izaicinājumiem, meklē un saskata daudzveidīgas iespējas uzlabot esošo situāciju, uzņemas iniciatīvu un ir neatlaidīgs, lai ideju pārvērstu noderīgā risinājumā vai produktā.” [MK noteikumi Nr. 747] Savukārt Eiropas Padomes leteikumos par pamatkompetencēm mūžizglītībā uzņēmējdarbības kompetence definēta kā spēja „izmantot izdevības un idejas un pārvērst tās par vērtībām citiem” [EEZ 2018/C 189/01, 11]. Tātad abos gadījumos tiek uzsvērts ideju izmantojums noderīgu risinājumu veidošanā. Skolotāju jaunrade un uzņēmējspēja vairāk izpaužas uzdevumu veidošanā: viņiem ir jāpiedāvā daudz un dažādi uzdevumi, patīkami un ne ļoti, sarežģīti un arī ne tik motivējoši, lai iemācītu skolēniem adaptēties dažādos dzīves apstākļos. Darbības vārda forma *veido* atbildēs kopumā parādās 24 reizes (skolotāji veido uzdevumus, nodarbības, mācību procesu u. tml.).

Lasot komentārus, jūtams, ka skolotāji nebūt nav bijuši priecīgi, strādājot attālināti (ne velti, kā jau tika minēts, daudzi sauc šo laiku par izaicinājumu). Taču katra šāda situācija ir iespēja pilnveidoties.

- *Atklāju, ka spēju tīri labi pielāgoties mainīgiem apstākļiem. Noreāģēt un ģenerēt jaunas idejas un veidus kā risināt situāciju.*
- *Jābūt gatavam doties nezināmajā, jo gan skolēni, gan skolotāji bija spiesti daudz apgūt, it īpaši IT jomā.*



Tā kā šī bija jauna pieredze pasaulē, atbilstošu uzdevumu un zināmas pārbaudītas metodoloģijas nebija nevienam. Praksē izmantotās mācību grāmatas nav paredzētas tiešsaistes mācībām.

- *Tāpēc atteicos no grāmatas uzdevumiem un veidoju pati savējos, izmantoju dažādas internetvietnes un mācību platformas, iesaistīju skolēnus online diskusijās, izmantoju koplietošanas platformas.*

Katram skolotājam bija jābūt radošam, jāveido pašam savi uzdevumi, jāatrod savs saziņas veids un komunikācijas platforma.

- *Man liekas, ka tas viss stimulēja radošāku pieeju stundu veidošanai, un es sāku plānot stundas un uzdevumus savādāk.*
- *Attālinātā mācīšanās motivēja mainīt darbošanās veidus, meklēt radošu pieeju izvirzīto sasniedzamo rezultātu sasniegšanai.*

Daži pat iestrādāja jauno standartu un mācību programmu prasības un ieteikumus nodarbību satura izstrādē.

- *Pievērsu uzmanību daiļdarbu lasīšanai un analīzei, ņemot idejas no „Lasītāja dienasgrāmatas”. (54)*

RADOŠUMS UN UZŅĒMĒJSPĒJA ĻĀVA GAN SKOLĒNIEM, GAN SKOLOTĀJIEM RADĪT JAUNUS PRODUKTUS UN VĒRTĪBAS, KAS NODERĒS ARĪ TURPMĀK. VAR TIKAI LEPOTIES AR SKOLOTĀJU IZDOMU UN NEATLAIDĪBU.

SADARBĪBA

Izglītības standartos un mācību programmu paraugos ar sadarbību saprot: „... skolēns ar cieņu pauž savu un uzklausa citu viedokļus, pielāgo savu uzvedību un komunikācijas veidu atbilstoši situācijai, sadarbojas ar dažādiem cilvēkiem, lai īstenotu konkrētus mērķus, un sasniedz iesaistītajām pusēm pieņemamus risinājumus.” [MK noteikumi Nr. 747] Eiropas Padomes mūžizglītības dokumentā darbošanos iekļauj pašizglītošanās kompetencē: „Lai starppersonu attiecības un sociālā līdzdalība būtu veiksmīga, ir būtiski izprast dažādās sabiedrībās un vidēs vispārpieņemtos uzvedības kodeksus un komunikācijas noteikumus. [...] Viņiem [indivīdiem] būtu jāspēj konstruktīvi komunicēt dažādās vidēs, sadarboties komandās un risināt sarunas. Tas ietver spēju būt iecietīgiem, izteikt un saprast dažādus viedokļus, kā arī spēju radīt uzticēšanos un just empātiju.” [EEZ 2018/C 189/01, 10]

Darbs attālināti neveicināja skolotāju sadarbību ar kolēģiem. Ar skolēniem bija jāturpina saziņa, savukārt ar kolēģiem, ar kuriem parasti tikās skolā, sadarboties nebija ne iespēju, ne

arī laika. Relatīvi maz ir atbilžu, kur skolotāji runā par savstarpēju palīdzību. Salīdzinājumam ieskats atbildēs: vārds *kolēģis* minēts tikai sešas reizes, vārds *vecāki* – četras reizes, kamēr *skolēns* – 84 reizes. Kaut arī *skolotājs* ir minēts 17 reižu, bieži respondenti runā par sevi: *Atklāju, ka skolotāja pacietība ir neizmērojama*. Taču nedaudzie esošie komentāri par sadarbību ar kolēģiem ir pozitīvi.

- *Patikami, ka daudzi kolēģi labprāt dalās ar dažādiem materiāliem un pieredzi.*
- *Es sāku daudz sadarboties ar kolēģiem stundu veidošanā, kas man arī turpmāk ļoti noderēs.*

Dažkārt skolotāji runā drīzāk par kooperēšanos, nevis sadarbību (*cooperation* vs *collaboration* – angļu valodā).

- *Vēl šī situācija man palīdzēja vairāk sadarboties ar citiem angļu valodas skolotājiem, jo sadalījām darbus un vienojāmies par prasībām klašu grupas ietvaros. Tas nebija viegli un joprojām nav, varbūt nekad nebūs.*

Vairāki skolotāji izmēģinājuši dažādas saziņas iespējas, lai atbalstītu skolēnus, lai pielāgotos viņu individuālajam mācību vai saziņas stilam.

- *Ar skolēniem komunicēju gan ar datora palīdzību (neaizmirsu uzmundrinājuma saukļus), gan online, gan ar audio failiem utt.*

Komunikācija ar skolēniem bijusi intensīva un individualizēta, skolotāji vairāk iepazinuši skolēnus.

- *Esmu iepazinusi un turpinu iepazīt savus skolēnus no cita skatupunkta, jo pašreizējā komunikācija ir savādāka un arī intensīvāka nekā ikdienas darbā skolā.*

Ir apbrīnojami, ka, tieši neredzot skolēnus klātienē, skolotāji tos ir iepazinuši dziļāk. Lielākoties skolotāji ir pārsteigti par skolēnu mācību motivāciju, viedoklis par skolēnu pašmācības prasmi ir ļoti pozitīvs. Vairāki pedagogi par to runā kā par negaidītu atklājumu.

- *Atklāju, cik atšķirīgas ir skolēnu pašvadītās mācīšanās spējas.*
- *Atklāju, ka skolēni spēj būt radoši un patstāvīgi, neskatoties uz vecumu.*
- *Svarīgākais man – atklāju/iepazinu savus audzēkņus daudz tuvāk un vairākos gadījumos pārsteidzoši citādākus.*

Sajūtot individuālu attieksmi, arī skolēni ir demonstrējuši lielāku interesi par mācīšanos.

- *Skolēni spēj organizēt savu mācīšanos patstāvīgi, izrāda iniciatīvu un interesi, ar nepacietību gaidot AS [atgriezenisko saiti].*

Skolēnu mācību darbība atšķiras dažādos vecumposmos, tas ir jāņem vērā, pārejot uz attālināto mācību režīmu.



- *Pieredze ar vidusskolas skolēniem atšķiras no pieredzes ar pamatskolas skolēniem. Vidusskolas skolēniem nav problēmu ar pieslēgšanos. Tomēr pieslēdzoties skolēni ne vienmēr aktīvi piedalās stundā, īpaši tie, kuriem ir izslēgtas kameras. Pamatskolas skolēni aktīvi piedalās stundā, nekautrējās ieslēgt kameras un runāt, taču ir vairāk problēmu ar pieslēgšanos.*

Skola nav tikai zināšanu un kompetenču apguves vieta, tā ir arī bērnu galvenā socializēšanās vide. Un šis attālināto mācību trūkums izskan vairākos skolotāju komentāros.

- *Protams, patīkamāk ir strādāt klasē ar bērniem klātienē. Arī skolēni, savās gada noslēguma vēstulēs, puda šo pašu viedokli, jo pietrūka socializēšanās ar saviem draugiem un klasesbiedriem.*
- *Skolēni, izvērtējot savu distance learning experience, ļoti novērtēja iespēju redzēt ne tikai klasesbiedrus, bet arī skolotāju – šķiet, ka vajadzība pēc emocionālās saites ir liela.*
- *Tomēr šī gada attālināto mācību process ir citādāks, jo tajā ir iekļauti mazie skolēni, kam skolotājs klases priekšā ir galvenā persona un klātienē mācību process ir ļoti nozīmīgs.*

Skolotāji un skolēni ir nokļuvuši „vienā laivā”, un tas viņus satuvina: *Man liekas, es tagad mazliet labāk zinu savus skolēnus, un šī attālinātā mācīšanās mūs pat kaut kādā ziņā satuvināja.*

TĀTAD SKOLĒNI IR GALVENIE SKOLOTĀJU PARTNERI ŠAJĀ PAŠMĀCĪŠANĀS, KOPMĀCĪŠANĀS UN JAUNRADES PERIODĀ. NEVIENS SKOLOTĀJS NAV ATZINIS, KA BŪTU MEKLĒJIS KĀDU DIGITĀLO RĪKU AR DOMU, KĀ IEMĀCĪT TO VAI CITU TĒMU, BET GAN – LAI PADARĪTU ŠO PROCESU VIEGLĀKU UN VĒRTĪGĀKU SAVIEM SKOLĒNIEM. TĀ PATIEŠĀM IR UZ SKOLĒNU VĒRSTA PIEEJA.

PILSONISKĀ LĪDZDALĪBA

Vēl viens skaidrojums no „Noteikumiem par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem”, kur pilsoniskā līdzdalība raksturota kā skolēna spēja „... saskatīt kopsakarības sabiedrībā un vidē, analizēt savu iesaisti lokālos un globālos procesos un iesaistīties to uzlabošanā, uzņemties atbildību par savu rīcību” [MK noteikumi Nr. 747]. Pēc Eiropas Padomes dokumentā teiktā, pilsoniskuma kompetence ir: „... indivīdu spēja rīkoties kā atbildīgiem pilsoņiem un pilnvērtīgi piedalīties pilsoniskajā un sociālajā dzīvē, pamatojoties uz izpratni par sociāliem, ekonomiskiem, juridiskiem un politiskiem jēdzieniem un struktūrām, kā arī globālām norisēm un ilgtspējību.” [EEZ 2018/C 189/01, 10] Skolotāju rīcība krīzes situācijā ir bijusi atbildīga, pārsteidzoša un profesionāla. Globālās

pandēmijas lokālā ietekme Latvijas skolās likusi apzināties, cik trausla ir pastāvošā kārtība izglītībā. Neviens nebija gatavs darbam attālinātajā režīmā, skolotājiem nebija atbalsta – tikai rīkojumi no vadības, kur netika ņemts vērā, ka skolotājas mammas piedzīvo dubultslodzi.

- *[..] un arī vecāku noslodzi attālinātā mācību procesā [..] mācījāties stresa noturību (it īpaši, skolotājas mammas), kā „nepārdegt”, darbu un laikaplānošanu, lai kaut kādā mērā (cenšamies jau vislabākajā) apmierinātu visu (skolēnu, skolas vadības, savas ģimenes, bērnu un galu galā arī savas) vajadzības.*
- *Vajadzēja ne tikai pielaikties strādāt jaunajā vidē – no mājām, kopā ar trīsgadīgu meitu un 10. kl. skolnieci otrajā istabā. Bet arī pielaikt savu darba stilu un materiālu mācībām.*

Šajā laikā visi ir varējuši novērtēt to, kas ir ierasts, bet ikdienā nav šķitis būtisks.

- *Dzīve neapstājas arī ārkārtas stāvokļa laikā, tomēr gan skolotāji, gan skolēni un viņu vecāki saprata, cik nozīmīga un neaizvietoējama ir it kā ikdienišķa mācību stunda ar reālu komunikāciju.*

Skolotāju komentāros ir saskatāms satraukums par līdzīgas situācijas atkārtošanos.

- *Un sapratu arī, cik ļoti gan skolēnu, gan skolotāju psiholoģiskajai un mentālajai labsajūtai svarīga ir komunikācija ar dzīvu cilvēku, kad ir nolasāma sarunu biedra neverbālā valoda, emocijas, pozitīvā attieksme un dzirdams atbalstošs balss tonis.*

13. Saeimas deputāte Anita Muižniece [2020] ļoti skaidri formulē skolotāju pilsonisko atbildību krīzes laikā:

„TIEŠI PAŠLAIK, KAD PAT VALSTS, ŠĶIET, SĀKOTNĒJI BIJA MAZLIET APJUKUSI, DOMĀJOT PAR TO, KĀ ORGANIZĒT MĀCĪBU PROCESU JAUNAJOS APSTĀKĻOS, PEDAGOGU TRIECIENVIENĪBA REAĢĒJA ĀTRI, PIEDĀVĀJOT FANTASTISKUS RISINĀJUMUS UN APBRĪNOJAMU DAUDZVEIDĪBU GAN IZGLĪTĪBĀ IZMANTOJAMO METOŽU KLĀSTĀ, GAN DAŽNEDAŽĀDUS RISINĀJUMUS ATŠKIRĪGIEM IZGLĪTĪBAS LĪMEŅIEM UN MĀCĪBU PRIEKŠMETIEM.”

Skolēnam jāapgūst caurviju prasmes, lai viņš spētu adaptēties mainīgajā pasaulē. Veiktais pētījums pierāda, ka pieaugušie (skolotāji) savā darbā arī paši, nokļūstot sarežģītā un negaidītā situācijā, izmanto caurvijas. Tas liek domāt, ka skolēni un skolotāji ir daudz tuvāk viens otram, nekā ikdienā varētu likties.



SECINĀJUMI

Eiropas Padomes lēmumu par pamatkompetencēm mūžizglītībā [EEZ 2018/C 189/01] un Ministru kabineta noteikumu „Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem” [MK noteikumi Nr. 747] salīdzinājums liecina, ka skolēnu un skolotāju caurviju prasmes ir saistītas.

Caurviju pieminēšanas biežums Latvijas Universitātes un Valsts izglītības satura centra Moodle kursa „Mācīšanās lietpratībai” [2020] skolotāju foruma atbildēs rosina domāt par caurviju prasmju optimālu apguves secību skolotāju profesionālajā tālākizglītībā. Ja skolotājam ir jānodrošina stundas attālināti, pirmās pēc nozīmības ir digitālās prasmes (ja rīki nav zināmi, tos nevar prasmīgi izmantot). Pēc biežuma otrā minētā caurviju prasme ir kritiskā domāšana, kas ir loģisks aptaujas rezultāts (kad pārzinu tiešsaistes rīku un jau ir jārisina konkrēta problēma, kritiski jāizvērtē gan šī rīka izmantošanas iespējas, gan pašam savas prasmes, gan situācija kopumā). Nākamā – trešā – biežāk minētā bija pašvadītā mācīšanās. Kad skolotājs ir atradis tiešsaistes rīku, kas palīdz atrisināt problēmu, viņš ir spējīgs arī sameklēt piemērotus mācību materiālus (vairāki pedagogi atbildēs ir norādījuši, ka ir skatījušies vebinārus par digitālo rīku izmantošanu un tiešsaistes mācību metožu lietojumu). Tā kā situācija bija iepriekš nepiedzīvota, daudziem vajadzēja meklēt jaunus risinājumus vēl nezināmām problēmām, t. i., izmantot jaunrades un uzņēmējspējas caurviju prasmes. Tādējādi skolēni un skolotāji, pametuši skolas ēku fiziski, kļuva par jaunu zināšanu radītājiem un spēja īstenot skolas un izglītības patieso funkciju pavisam citā un sev nezināmā situācijā.



AVOTI UN LITERATŪRA

EEZ 2018/C 189/01 – *Ieteikumi par pamatkompetencēm mūžizglītībā* (EEZ 2018/C 189/01), 2018 [tiešsaiste]. Brisele : Eiropas Padome [skatīts 24.11.2020.]. Pieejams: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Gorbāns, I. (2010) *MOODLE e-mācību ieviešanas profesionālās izglītības iestādēs koncepcija* [tiešsaiste]. [skatīts 13.12.2020.]. Pieejams: <https://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=16456>

Informācija par Covid-19 [tiešsaiste]. IZM [skatīts 12.12.2020.]. Pieejams: <https://www.izm.gov.lv/lv/informacija-par-covid-19>

MK noteikumi Nr. 747 – *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem* [tiešsaiste]. MK noteikumi Nr. 747, Rīga, 27.11.2018. Likumi.lv [skatīts 9.12.2020.]. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>

Mācīšanās lietpratībai 2020 – *Mācīšanās lietpratībai: Moodle kurss* [tiešsaiste]. VISC, LU, 2020 [skatīts 21.11.2020.]. Pieejams: <https://edu.lu.lv/enrol/index.php?id=1607#p9115>

Muižniece, A. (2020) Izglītība Covid-19 ēnā [tiešsaiste]. *Žurnāls Ir* [skatīts 22.11.2020.]. Pieejams: <https://ir.lv/2020/04/15/izglitiba-covid-19-ena/>

Oliņa, Z. Caurvijas – efektīvi rīki mācībās un dzīvē [tiešsaiste]. *Skola2030*, 28.10.2019. [skatīts 22.11.2020.]. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/caurvijas-efektivi-riki-macibas-un-dzive>

Oliņa, Z., Namsone, D., France, I. (2018) *Kompetence kā komplekss skolēna mācīšanās rezultāts*. [tiešsaiste]. *Mācīšanās lietpratībai*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds [skatīts 12.12.2020.]. Pieejams: https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/Kolektiva_monografija/Monografija_Macisanas_Lietpratibai.pdf

Skola2030 – Mērķis – lietpratība [tiešsaiste]. *Skola2030 tīmekļvietne* [skatīts 21.11.2020.]. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/merkis-lietpratiba>

Zeide, I., Odiņa, I. (2020) 21st century skills in the context of life quality [tiešsaiste]. *Society. Integration. Education*. Proceedings of the International Scientific Conference, Vol. V. Rēzekne: RTA, 322–332, doi:10.17770/sie2020vol5.4820 [skatīts 21.11.2020.]. Pieejams: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/issue/view/139>



PEDAGOGA DIGITĀLĀ PRATĪBA UN MEDIJPRATĪBA LIETPRATĪGAS IZGLĪTĪBAS KONTEKSTĀ

LIENE VALDMANE

Latviešu valodas aģentūras metodiķe,
doktora grāda pretendente

SANDRA ZARIŅA

Dr. paed., Daugavpils Universitātes docente

Viens bērns, viens skolotājs, viena grāmata un viena pildspalva var mainīt pasauli.

(Malala Jusafzaja (Malala Yousafzai))

Nobela Miera prēmijas ieguvējas Malalas Jusafzajas teiktais raisa būtisku jautājumu – kādam ir jābūt bērnam, skolotājam, grāmatai un pildspalvai laikmetā, kurā pārmaiņas ir neatņemama ikdienas sastāvdaļa, informācijas plūdi nerimstoši, vērtības pretrunīgas un izglītības mērķi transformējas tehnoloģiju attīstības, sabiedrības pieprasījuma un darba tirgus aktuālo vajadzību ietekmē. Skaidru atbildi, kurp ved šīs pārmaiņas un kā uz tām reaģēt, nav. Skaicējums būt tām atvērtiem, līdzdarbīgiem, analizēt un kritiski vērtēt apkārt notiekošo. Tāda ir mūsdienu pasaule, kurā izmaiņas skar gan izglītībā iesaistīto lomas, atbildību, mācību pieeju, gan arī izglītības mērķi un saturu.

Šajā rakstā lietpratības kontekstā tiek skatīts mūsdienu cilvēka rīcībspējas pamatelements – digitālā pratība un medijpratība. Galvenā uzmanība šoreiz pievērsta skolotāja prasmēm, kas, savukārt, ir pamats skolēnu digitālās pratības un medijpratības attīstībai un pilnveidei. Pedagoģa lomu pratību pilnveidē apliecina arī 2019. gadā pētījumu centra „SKDS” veiktās aptaujas dati: uz jautājumu „Kam, jūsuprāt, jāuzņemas galvenā atbildība par to, ka cilvēks ir apguvis medijpratību?” 36,9 % respondentu atbild – izglītības iestādēm. Savukārt, vērtējot, „Kuru sabiedrības grupu izglītošanai medijpratībā Latvijā vajadzētu veltīt vislielāko uzmanību”, 57,8 % aptaujāto norāda – skolotājiem [Rožukalne, Skulte, Stakle 2020]. Apzinoties šīs tēmas aktualitāti, digitālā pratība un medijpratība publikācijā tiek skatīta lietpratīgas izglītības kontekstā, analizējot pedagoģu izpratni par šiem jautājumiem un viņu gatavību pilnveidot šīs prasmes skolēniem mācību procesā.

Mūsdienu izglītības mērķis ir cilvēks, kurš ne tikai ir spējīgs mācīties, bet var mainīt pasauli. Izglītība ir ceļš, kā kļūt labākam un rīcībspējīgam [Prencky 2014].

Klasiskais izglītības mērķis ir prioritāti sniegt zināšanas skolēnam, kurš tās saņem un tā attīstās, pilnveidojas. Lietpratīgas izglītības procesā skolēns pats ir aktīvs izziņas un zināšanu ieguves darbības: plāno un uzrauga savu mācīšanos, apgūst tādas zināšanas un prasmes, kas ļauj atbildīgi un ilgtspējīgi rīkoties daudzveidīgās dzīves situācijās. Skolotāja loma – padomdevējs, procesa virzītājs, kas īpaši spilgti izpaužas Covid-19 pandēmijas apstākļos, mērķtiecīgi organizējot mācības daļēji vai pilnībā attālināti, sniedzot atgriezenisko saiti skolēnam un nodrošinot atbalstu zināšanu apguvē un prasmju attīstībā.

Viens no darba kārtībā esošajiem jautājumiem – kādas pratības ir nepieciešamas pedagoģam, lai tās sekmētu izglītības mērķa sasniegšanu un mūsdienās (un ar skatu nākotnē) nepieciešamo pratību pilnveidi skolēniem.

20. gadsimtā ar pratību lielākoties tika saprastas pamatprasmes – prasme lasīt, rakstīt, rēķināt u.tml. Mūsdienās, kad tehnoloģijas nosaka jaunas veiksmīgai dzīvei sabiedrībā un profesionālajai karjerai nepieciešamās prasmes, ir ieviests arī pratības koncepts. Nepārtraukti pieaugošais informācijas apjoms un daudzveidīgu komunikācijas formu izplatība pieprasa sabiedrības prasmi „lasīt” un „rakstīt” attēlus un skaņas, kas ir līdz šim nebijušas, taču tagad nepieciešamas pratības [Livingstone, Couvering, Thumim 2008; Potter 2010; Hobss 2010]. Mūsdienu izglītībā runā par pratībām, kas iekļauj postmodernās un multikulturālās sabiedrības prasības, kur tradīcijas zaudē savu kultūrvēsturisko lomu un arvien biežāk sastopamas neparedzamas situācijas.

Līdz ar straujo interneta izplatību un tehnoloģiju attīstību izglītībā ienāk jauno pratību jēdziens, kas orientēts uz vērtībās balstītu zināšanu un prasmju apguvi, nostiprinot ieradumus un veidojot ilgtspējīgai sabiedrībai nozīmīgus tikumus. Šīs pratības, salīdzinot ar tradicionālajām, vairāk balstītas līdzdalībā un sadarbībā, mazāk noteicoša te ir ekspertu loma. Noteikumi un normas ir plūstošas un nepastāvīgas [Lankshear, Knobel 2006].

Jaunās pratības ir saistītas ar nemitīgā attīstībā esošu domāšanas veidu, tās nosaka, kā mēs uztveram pasauli. Izglītības kontekstā tas nozīmē, ka lietpratībā balstīta mācību pieeja ir īstenojama, mainoties pedagoģam. Tas sasaucas ar OECD definētajām pratībām, kas būs nepieciešamas 2030. gadā – radošā, kritiskā domāšana, problēmrisināšana, lēmumu pieņemšana; komunikācija un sadarbība; rīki un tehnoloģijas, kas sniedz atbalstu mācībās un darbā; pilsoniskās prasmes, atbildība demokrātiskā sabiedrībā [OECD 2019].



DIGITĀLĀ PRATĪBA UN MEDIJPRATĪBA LATVIJAS IZGLĪTĪBAS TELPĀ

Latvijā šobrīd notiek pāreja uz lietpratībā balstītu izglītību: tiek izstrādāts, aprobēts un pēctecīgi ieviests tāds vispārējās izglītības saturs, kā rezultātā skolēni gūtu dzīvei mūsdienās nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes [Skola2030]. Papildus mācību jomām ir definētas sešas caurviju prasmes, kas ietver nozīmīgus skolēna darbības kognitīvos, afektīvos un sociālos aspektus visos cilvēkdarbības virzienos. Kā vienas no caurviju prasmēm ir definētas **digitālās prasmes**, kas palīdz efektīvi, gudri un atbildīgi lietot informācijas tehnoloģijas. Tikpat liela loma atvēlēta tādai caurviju prasmei kā **kritiskā domāšana** [Skola2030], kas ir medijpratības pamats.

Diemžēl izglītības saturu reglamentējošajos dokumentos medijpratība tiek skatīta dalīti digitālo prasmju, kritiskās domāšanas un tekstpratības kontekstā, kas kā caurvijas integrējas visās mācību jomās. Respektīvi – tā netiek definēta kā atsevišķa pratība, netiek piedāvāts vienots saturiskais apraksts un vērtēšanas kritēriji noteiktos vecumos, medijpratība netiek piedāvāta kā viens no izglītības mērķiem, bet tiek skatīta kā līdzeklis, kas nodrošina citu mācību jomu satura veiksmīgu apguvi. Šī pieeja nav pretrunā ar citās valstīs īstenoto praksi, taču vienlaikus var radīt sarežģījumus, jo caurviju prasmju efektivitāte ir atkarīga no katra pedagoga zināšanām, prasmēm un attieksmes [Ugur 2010].

Latvijas izglītības telpā tiek izmantota Kultūras ministrijas piedāvātā medijpratības definīcija:

„**MEDIJPRATĪBA IR ZINĀŠANU UN PRASMJU KOPUMS, KAS NEPIECIEŠAMS DARBAM AR INFORMĀCIJAS AVOTIEM – INFORMĀCIJAS ATRAŠANAI UN ANALĪZEI, INFORMĀCIJAS SNIEDZĒJU FUNKCIJU IZPRATNEI, INFORMĀCIJAS SATURA KRITISKAM IZVĒRTĒJUMAM, OBJEKTĪVAS INFORMĀCIJAS ATŠKĪRŠANAI NO TENDENCIOZAS, DAŽĀDOS AVOTOS PIEEJAMO ZIŅU SALĪDZINĀJUMAM, LAI VEIDOTU SAVU PAMATOTU VIEDOKLI. MEDIJPRATĪBA IETVER ARĪ PRASMI PRAKTISKI LIETOT MEDIJUS.**”

[KM 2018]

Medijpratība ir kompleksa, tās galvenais uzdevums ir nodrošināt aktīvu subjekta līdzdalību sabiedrībā. Pētniece R. Hobbsa (*R. Hobbs*) norāda: „Medijpratība ir dzīves prasmju kopums, kas nepieciešams jēgpilnai līdzdalībai mediju piesātinātā, informācijas pārbagātā sabiedrībā.” [Hobbs 2010]

Pirmo reizi nepieciešamība pēc medijpratīga pilsoņa (termiņš vēl nebija radīts) tika pausta 20. gadsimta 20. un 30. gados mediju vidē, ko veidoja avīzes, žurnāli, radio, grāmatas un filmas [Carlsson 2019]. Medijpratības koncepts jau sākotnēji tika balstīts uz mediju un komunikācijas teorijām, kas atšķirīgi vērtēja plašsaziņas līdzekļu varu, radītos efektus un auditorijas lomu [Piette, Giroux 1997]. Sākotnēji (20. gadsimta sākumā un vidū) šis varas elements tika piešķirts medijiem, un klausītāji, lasītāji un skatītāji tika vērtēti kā pasīvi informācijas, vēstījuma saņēmēji.

Tieši šī paradigma veidoja medijpratības sākotnējo – protekcionisma – izpratni, kur mediji negatīvi ietekmē vērtības, degradē sabiedrību (televīzija atņem laiku izglītībai un izaugsmei, maina cilvēku uzvedību, padarot tos slinkus, mazina mentālās spējas un jūtību; televīzija pārraida noteiktu ideoloģiju, nostiprina stereotipus, popularizē un ietekmē noteiktu pasaules uztveri) [Hobbs 2010].

Protekcionisma paradigmā pedagoga uzdevums bija mācīt skolēniem novērtēt un pieprasīt „īstu” mākslu. Tieši pedagogi bija privilēģēti izlemt, kāds saturs jauniešiem ir piemērots, un bija atbildīgi par „pareizo” vērtību apguvi pretstatā plašsaziņas līdzekļos popularizētajai mākslai un vērtībām [Buckingham, Sefton–Green 1994].

1982. gadā tika pieņemta Grīnvaldes deklarācija attiecībā uz izglītošanu par plašsaziņas līdzekļiem, kurā uzsvēra mediju visuresošo klātbūtni un nolieguma vai pasīvas pakļaušanās vietā izskanēja aicinājums novērtēt medijus kā mūsdienu pasaules kultūras elementu, kā instrumentu iedzīvotāju aktīvai līdzdalībai sabiedrībā. Tāpat deklarācijā tika uzsvērtā politisko un izglītības sistēmu atbildība iedzīvotāju kritiskās domāšanas un komunikācijas prasmju pilnveidē, minot trīs simbolu sistēmas (attēli, vārdi, skaņas), kurās bērniem un pieaugušajiem ir jābūt pratīgiem. Grīnvaldes deklarācija ir *UNESCO* iniciatīva, un tā būtiski ietekmējusi pasaules valstu izpratni par medijpratību, padarot to globāli nozīmīgu [Carlsson 2019].

1985. gads ir vēl viens būtisks pagrieziena punkts medijpratības attīstībā. Lens Māstermens (*L. Masterman*) izdod grāmatu „Teaching the Media” un sāk lietot terminu *medijpratība* (*media literacy*), skatot televīziju kā plašsaziņas līdzekli, kas ir jāpēta, nevis jākoncentrējas uz tā negatīvo ietekmi. Tāpat L. Māstermens iestājas pret iesakņojušos tradīciju, kurā skolotājs pēc saviem individuāliem kritērijiem izvērtē, kas ir kvalitatīvs un skolēniem piemērots saturs, un gaida šī





satura kā īstas vērtības pilnīgu pieņemšanu. Grāmatas autors uzsver, ka medijs konstruē mūsu realitāti, ir kā logs, caur kuru mēs skatāmies uz realitāti. Tieši tāpēc ir nepieciešams saprast, kas veido vēstījumus, kā tiek konstruēta pasaule un sabiedrības vērtības, kā mēs tiekam pozicionēti šajā vēstījumā, – jautāšanas un izprašanas jeb izziņas (*enquiry model*) pieeja ir L. Māstermena medijpratības koncepta pamatā. Viņš pirmais medijpratību skata subjekta izaugsmes kontekstā [Masterman 1985].

Tālāk jau 1989. gadā Eiropas Padome pieņem rezolūciju „Informācijas sabiedrība – izaicinājums izglītības politikai?” [EP rezolūcija 1989]. Tajā tiek uzsvērts, ka Eiropa kļūst par informācijas sabiedrību. Notiek strauja informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstība, kas maina sociālo, politisko, ekonomisko un kultūras jomu darbību. Palielinās rakstītās, audio un attēlu informācijas apjoms; notiek intensīva informācijas apmaiņa un aprīte no globālā uz lokāliem līmeņiem; nodarbinātības sfērā pieaug cilvēku skaits, kuri nodarbojas ar informācijas radīšanu, apstrādi un pārraidi; pasaules ekonomika kļūst atkarīga no jaunajām tehnoloģijām, informācijas un zināšanām; notiek izmaiņas tādos kultūras elementos kā valoda, komunikācijas formas un izteiksmes, mainās izpratne par to, kurš veido zināšanas.

Rezolūcija fokusējas uz izglītības nozīmi, skatot mediju un informācijas tehnoloģiju izglītību kā ceļu, lai sagatavotu jauniešus dzīvei mūsdienu sabiedrībā, kā arī stiprinātu demokrātisko pilsonību un politisko izpratni.

IZSKAN NEPIECIEŠAMĪBA MAINĪT IZGLĪTĪBAS PROCESU, NO ENCIKLOPĒDISKU ZINĀŠANU NODOŠANAS VIRZOTIES UZ SKOLĒNCENTRĒTU IZGLĪTĪBU, LAI STIPRINĀTU SKOLĒNU SPĒJU ATLASĪT INFORMĀCIJU, DOMĀT KRITISKI, RISINĀT PROBLĒMAS, STRĀDĀT KOMANDĀ, VEIDOT SPRIEDUMUS, SAZINĀTIES UN PASTĀVĪGI IZVĒRTĒT ZINĀŠANAS UN PRASMES ATBILSTOŠI MAINĪGAJĀM VAJADZĪBĀM. JAUNĀS INFORMĀCIJAS TEHNOLOĢIJAS UN MEDIJI TIEK SKATĪTI KĀ IESPĒJA TUVINĀT IZGLĪTĪBU ĀRĒJAI PASAULEI, KĀ ARĪ PADARĪT EFEKTĪVĀKU MĀCĪŠANAS UN MĀCĪŠANĀS PROCESU.

Mūsdienās protekcionisma modelis, kurš cilvēku skata kā tukšu trauku, ko piepilda mediji, ir pārveidojies par modeli, kurā subjekti ir vēstījuma līdzautori – skatoties, klausoties un lasot. Pievēršoties medijpratības izglītībai, tiek uzsvērts, ka skolām ir jāmainās, ieviešot skolēncentrētu pieeju un iedzīvinot medijpratību kā vienu no izziņas modeļiem. Medijpratības izglītība sekmē apkārt esošo vērtību un vēstījumu izziņāšanu, integrē mācību procesā un māca mērķtiecīgi izmantot tehnoloģijas, īsteno izglītības reformu, kurā uzsvērtā nepieciešamība pilnveidot skolēnu kritisko domāšanu, problēmrisināšanas spējas un radošumu. Medijpratība tiek skatīta kā starpdisciplināra caurviju prasme mācību jomu saturā.

Pēc L. Māstermena arī D. Bakingems (*David Buckingham*) runā par paradigmas maiņu no medijpratības izglītības protekcionisma nolūkos uz medijpratības izglītību, kuras uzdevums ir sagatavot dzīvei [Buckingham 2003]. Deivids Bakingems paradigmas maiņu saista ar izglītības un skolas demokratizāciju, tas ir „... process, ar kuru skolēni ārpuskolas kultūrā pamazām tiek

atzīti par saprātīgiem”. Atbilstoši konstruktīvisma teorijai skolēns aktīvi interpretē pasauli, pamatojoties uz saviem uzskatiem, psihiskām struktūrām un pieredzi. Informācijas apjoms un tehnoloģiju radītās iespējas liek pārskatīt mācīšanās procesu, izvirzot nepieciešamību pēc jaunas mācību pieejas un izglītības mērķa – saprast un lietot informāciju, lai risinātu reālās dzīves problēmas [Duffy, Jonassen 1992]. Medijpratība ieņem nozīmīgu lomu šādā mācību procesā.

Apzinoties, ka medijpratība un digitālā pratība ir priekšnosacījums mūsdienīgas izglītības iegūšanai un skolēna rīcībspējai strauji mainīgajā pasaulē, ir svarīgi noskaidrot Latvijas pedagogu gatavību attīstīt un pilnveidot šīs prasmes skolēniem.

Lielākā daļa pedagogu izglītību ir ieguvuši laikā, kad internets un digitālās ierīces vēl nebija plaši pieejamas un informācijas apjoms nepieauga tik strauji, nesot līdzīgu masveida dezinformācijas, viltus ziņu, sagrozītas informācijas draudus. Respektīvi, medijpratības saturs un mediju izglītības didaktika nebija radīta. Taču nenoliedzami, ka skolotāja kompetence būtiski ietekmē skolēnu sasniegumus [Rivkin, Hanushek, Kain 2005].

Lai skolotājs varētu mērķtiecīgi attīstīt un pilnveidot skolēnu pratības, vispirms viņam pašam ir jāattīsta un jāpilnveido sava lietpratība [Daly, Pachler, Pelletier 2009]. Efektīvu medijpratības izglītību var nodrošināt tikai medijpratīgs skolotājs. Tikai tāds skolotājs var vadīt jēgpilnu šīs lietpratības pilnveidi skolēniem [Hobbs 2010; Ugur 2010].

Pētnieks Aleksandrs Fjodorovs ir izstrādājis skolotāju mediju kompetences izvērtējuma modeli (tajā norādītas vērtēšanas kritēriju grupas jeb indikatori un trīs attīstības līmeņi: zems, vidējs un augsts). Vērtēta tiek motivācija, mediju izglītība (zināšanas), metodika (prasme iekļaut medijus mācību procesā), aktivitāte un radošums [Fjodorov 2008].

Iepriekšminētie indikatori pedagogam ar augstu mediju kompetenci ietver konkrētas zināšanas, prasmes, attieksmes.

Pedagogs:

- 1) palīdz skolēniem medijus izmantot izziņas nolūkos, māca iegūt informāciju, sazinoties ar ekspertiem un vienaudžiem;
- 2) iepazīstina skolēnus ar mācībās izmantojamiem, drošiem interneta resursiem;
- 3) izmanto medijus saziņai ar skolēniem, vecākiem un pieredzes apmaiņai;
- 4) rada jaunu, kvalitatīvu mediju saturu, kas izmantojams mācībās;
- 5) pārzina mediju lietošanas noteikumus, ētiku, komunikācijas formu;
- 6) saprot autortiesību, drošības un privātuma politiku un māca to skolēniem;
- 7) izprot identitātes un reputācijas nozīmi un cieņu pret to sociālajos medijos, māca to skolēniem;
- 8) pārzina jaunākos sociālos medijus, tehnoloģijas;
- 9) piedalās nākotnes vīzijas radīšanā par tehnoloģiju un mediju lomu mācību procesā.



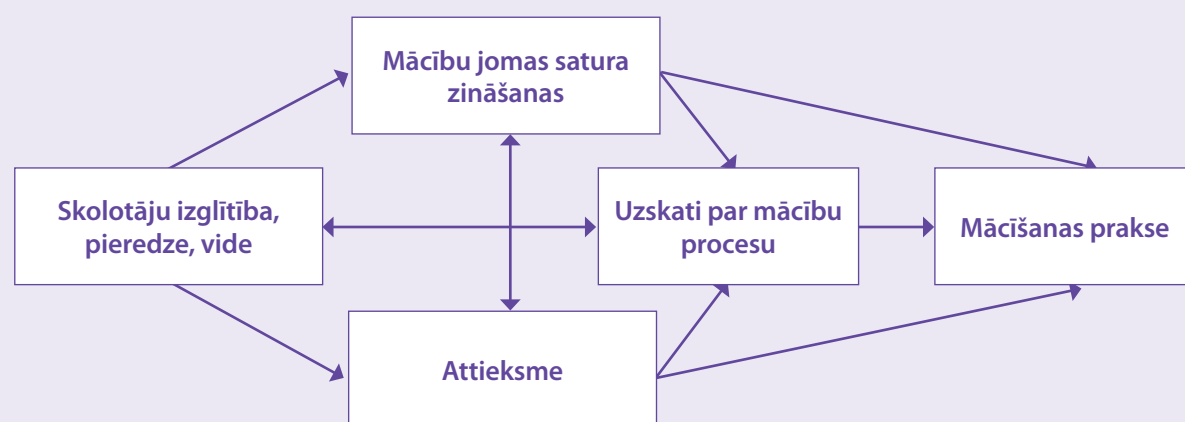
Jāatceras, ka prasme tehniski piekļūt informācijai nepadara mūs par medijpratīgiem.

SKOLĒNIEM JĀAPGŪST PRASME ANALIZĒT, STRUKTURĒT, IZVĒRTĒT SAŅEMTO INFORMĀCIJU UN NOTEIKT TĀS MĒRĶI.

Tikai tad var runāt par medijpratības pilnveidi izglītības procesā [Considine 1997]. Skolotājam jāsaprot, kāds ir medijpratības izglītības mērķis, saturs un kā to integrēt mācību procesā [Ugur 2010].

Lai pedagogi efektīvi spētu pielāgoties mainīgajām izglītojamo vajadzībām pasaulē, kurā notiek straujas sociālās, kultūras, ekonomiskās un tehnoloģiskās pārmaiņas, viņiem pašiem ir jāizvērtē savas mācīšanās prasmes, kā arī jāuzņemas lielāka atbildība par mūžizglītību kā zināšanu un prasmju pilnveidošanas procesu. Skolotāju uzmanības centrā ir jābūt tam, kā viņi paši mācās un vai vēlas mainīt dziļi iesakņojušos uzskatus un ieradumus par tehnoloģiju izmantošanu. Pretējā gadījumā notiek ārēja pieņemšana bez dziļākas domāšanas par to, kā medijus un tehnoloģijas varētu izmantot, lai pilnveidotu skolēnu prasības [Daly, Pachler, Pelletier 2009].

Džesa Vilkinsa (*Jesse Wilkins*) izveidotais modelis apstiprina domu, ka skolotāju profesionālo kompetenci, kas izpaužas mācīšanas praksē, veido skolotāju daudzveidīgās zināšanas un prasmes, kas ir kompetences kodols, un viņu attieksme un uzskati par mācību procesu (sk. attēlu) [Wilkins 2008]. Skolotāju praktiskās zināšanas ir pašu skolotāju konstruētas viņu darbību kontekstā, šajās zināšanās integrētas eksperimentālās un formālās/teorētiskās zināšanas un personiskie uzskati [Driel, van, Beijgaard, Verloop 2001].



Pedagogu profesionālās kompetences modelis

Latvijā tiek pētīta sabiedrības kopējā medijpratība un tās attīstība. Te vērojamas pozitīvas tendences [LF 2020], taču maz ir pētījumu par pedagogu medijpratības un digitālajām prasmēm. Vērienīgākais šāds pedagogu prasmju pētījums (piedalījušies 839 pedagogi)

„Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā” ir veikts 2011. gadā [BISS 2011] pēc Latviešu valodas aģentūras pasūtījuma. Datu analīze liecināja, ka skolotājiem piemīt kritiska attieksme pret mediju saturu, ir zināšanas par nepieciešamību pievērst uzmanību vēstījuma autoram un dažādajām konteksta dimensijām, skolotāji ir pietiekami mērķtiecīgi un apzinās mediju satura izvēli. Vienlaikus tika secināts, ka ir nepieciešams pilnveidot pedagogu profesionālās prasmes un zināšanas par medijpratības attīstīšanu skolēniem, jo nozīmīga skolotāju daļa atzinusi, ka medijpratības veidošana ir sarežģīta. Pētījuma ieteikumos ir norādīts, ka nepieciešams pilnveidot un papildināt mācību metodiku, kā arī izglītēt pedagogus par mediju izmantošanu dažādos mācību priekšmetos, paralēli veicinot kritiskās domāšanas prasmju attīstību.

Ir pagājuši 10 gadi, medijpratība un digitālā prasība ir kļuvušas par ierastiem terminiem, digitālo prasmju attīstība izglītībā ir iezīmēta kā viens no rīcības virzieniem Digitālās transformācijas pamatnostādnes 2021.–2027. gadam [VARAM 2020]. Taču starptautiskajā mācību vides pētījumā *OECD TALIS 2018* [LU PPMF IPI 2019] gandrīz katrs piektais skolotājs atzīst, ka viņam ir nepieciešams papildināt savas zināšanas un prasmes sekmīgai informācijas un komunikācijas tehnoloģijas lietošanai mācību procesā.

Lai iegūtu detalizētāku informāciju par to, kā Latvijas pedagogi izprot jēdzienus **digitālā prasība** un **medijpratība**, un lai noskaidrotu viņu viedokli par digitālās prasības un medijpratības attīstības iespējām mācību procesā, kā arī apzinātu metodes un paņēmienus, kurus skolotāji izmanto šo prasmju pilnveidei, 2019. gada oktobrī tika izstrādāta un novembrī izsūtīta elektroniska aptaujas anketa. Aptaujā tika iekļauti septiņi jautājumi: četri slēgtie jautājumi, uz kuriem tika piedāvāti atbilžu varianti, un trīs daļēji atvērtie jautājumi, lai skolotāji varētu ierakstīt vai ar piemēru pamatot savu atbildi. Atbildes tika saņemtas no 150 dažādu Latvijas reģionu pamatzglītības pedagogiem.

Aptaujā iegūtā informācija analizēta, izmantojot Džesa Vilkinsa [Wilkins 2008] pedagogu profesionālās kompetences modeli (sk. attēlu), resp., raksturojot skolotāju:

- 1) izpratni par digitālās prasības un medijpratības saturu;
- 2) attieksmi pret digitālo prasību un medijpratību kā kvalitatīvas izglītības, dzīves un rīcības spējas nozīmīgu sastāvdaļu;
- 3) viedokli par digitālās prasības un medijpratības kompetences iekļaušanu mācību procesā;
- 4) izglītību un pieredzi digitālās prasības un medijpratības jautājumos.

Skolotāju izpratne par digitālās prasības un medijpratības saturu

Aptaujas anketā tika ietverti četri slēgtie jautājumi – skolotāji tika aicināti izvēlēties piemērotāko no trim aprakstiem katram jēdzienam (digitālā prasība un medijpratība) un izvērtēt savu gatavību skaidrot šos jēdzienus skolēniem.

Lielākā daļa (90,7 %) atbildes iesniegušo pedagogu izprot medijpratības saturu, piekrītot apgalvojumam, ka medijpratība ir zināšanu un prasmju kopums, kas nepieciešams darbam ar informācijas avotiem – informācijas atrašanai un analīzei, informācijas sniedzēju funkciju



izpratnei, informācijas satura kritiskam izvērtējumam, objektīvas informācijas atšķiršanai no tendenciozas, dažādos avotos pieejamo ziņu salīdzinājumam, lai veidotu savu pamatotu viedokli. Tikai daži skolotāji uzskata, ka medijpratība ir iedzimta prasme analizēt, salīdzināt un strukturēt mediju sniegto informāciju (4 % respondentu) vai ka medijpratība ir nepieciešama vienīgi žurnālistiem, lai izplatītu ticamu informāciju sabiedrībā (5,3 % aptaujāto skolotāju).

Raksturojot digitālo pratību, 77,3 % skolotāju atbild, ka tā ir prasme lietot digitālās tehnoloģijas un komunikācijas līdzekļus, lai atrastu, izvērtētu, lietotu digitālajā vidē pieejamo dažādu formātu informāciju, kā arī radītu to paši. Uzmanība pievēršama faktam, ka 22,7 % (vairāk nekā piektā daļa aptaujāto skolotāju) digitālo pratību izprot pārāk šauri – tikai kā prasmi ikdienas situācijās lietot digitālās tehnoloģijas un komunikācijas līdzekļus.

33,3 % skolotāju atzīst, ka nav gatavi jēdzienus *medijpratība* un *digitālā pratība* skaidrot saviem skolēniem, jo paši tos vēl nav pietiekami izpratuši; 5,3 % skolotāju pauž pārliecību, ka viņu mācību jomā medijpratības un digitālās pratības saturs nav aktuāls. Tādējādi tikai 62,4 % no aptaujātajiem pedagogiem integrē vai ir gatavi pamatzglītības mācību saturā iekļaut medijpratības un digitālās pratības jautājumus, lai gan medijpratības un digitālās pratības attīstība un izmantošana izglītības procesā ir būtisks priekšnosacījums pārejai uz lietpratībā balstītu mācību pieeju un saturu un sekmē Digitālās transformācijas pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam [VARAM 2020] rīcības apakšvirzienā „Digitālās prasmes izglītības sektorā” izvirzīto mērķu (piemēram, digitālo prasmju attīstība un izmantošana notiek izglītības procesā visaptveroši, sniedzot izglītojamajiem iespēju izmantot savas prasmes mācību procesā) sasniegšanu.

Skolotāju attieksme pret digitālo pratību un medijpratību kā kvalitatīvas izglītības, dzīves un rīcībspējas nozīmīgu sastāvdaļu

Vairāk nekā puse aptaujāto pedagogu (60 %) piekrīt apgalvojumam, ka medijpratība un digitālā pratība ir svarīgas lietpratības, kas nodrošina gan kvalitatīvu un mūsdienīgu izglītības procesu, gan rīcībspēju ikdienas situācijās. Šie dati apstiprina iepriekš aprakstīto, ka 62,4 % skolotāju skaidro vai jūtas kompetenti skaidrot saviem skolēniem minētos jēdzienus.

Liela daļa pedagogu (26,7 %) nav gatavi medijpratības un digitālās pratības apguvei atvēlēt laiku savās mācību stundās. Pilnībā šo pratību nozīmīgumu noliedz 4 % pedagogu, savukārt pārējie (22,7 %), atzīstot, ka tās ir būtiskas pratības, vienlaicīgi norāda, ka tām nav laika un vietas viņu pārstāvētajā mācību jomā (16 %) vai ka par šo pratību pilnveidi jā rūpējas ģimenei (6,7 %).

Tāpat vairāk kā ceturtdaļa aptaujāto pedagogu nav motivēti integrēt digitālās pratības un medijpratības saturu mācību priekšmetu vai jomu stundās, tādējādi tiek kavēta lietpratības pilnveide skolēniem, lai gan OECD Latvijas Prasmju stratēģijas īstenošanas ieteikumos [OECD 2020] medijpratība (kognitīvās prasmes – sarežģītas informācijas saprašana, interpretācija, analīze un komunikācija, kā arī spēja izmantot šo informāciju ikdienas dzīves situācijās) un digitālās prasmes tiek definētas kā vitāli svarīgas, lai cilvēki un valstis varētu sekmīgi funkcionēt arvien sarežģītākajā, savstarpēji saistītajā un strauji mainīgajā pasaulē. Tiek norādīts, ka to apguvei ir jāsākas bērnībā un jāturpinās gan formālajā izglītībā – skolā, gan arī neformālajās un informālajās mācībās.

Skolotāju viedoklis par digitālās pratības un medijpratības kompetences iekļaušanu mācību procesā

Visi pētījumā iesaistītie pedagogi piekrīt apgalvojumam – lai skolēniem pilnveidotu medijpratību un digitālo pratību, skolotājam pašam ir jābūt zinošam un lietpratīgam. Tomēr vien nedaudz vairāk par trešdaļu skolotāju (33,3 %) izvirza augstas prasības savai digitālajai pratībai un medijpratībai, atzīstot, ka tikai skolotājs, kurš pats ir kompetents, spēj attīstīt šīs prasmes skolēniem. Lielākā daļa (65,3 %) pieļauj, ka skolotājs sākumā var izvēlēties kādu no medijpratības komponentiem, ko izprot labāk, un strādāt ar to, pakāpeniski pilnveidojoties tālāk. Šie dati aktualizē jautājumu par skolotāju profesionālās kvalifikācijas pilnveidi digitālajā un medijpratības jomā. Mācībspēku un izglītības iestāžu vadītāju digitālo prasmju attīstībai Digitālās transformācijas pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam [VARAM 2020] tiek iezīmēti vairāki rīcības soļi, piemēram:

- digitālo prasmju attīstība (t. sk. zināšanas un prasmes mācību procesā izmantot digitālus risinājumus, veidot digitālu mācību saturu un līdzdarboties izglītības digitālās transformācijas procesos) skolotāju sagatavošanas studiju programmās augstskolā;
- digitālu risinājumu attīstīšana pedagogu profesionālās pilnveides vajadzībai identificēšanai un skolotāju profesionālās kompetences pilnveidošanai.

Skolotāju izglītība un pieredze digitālās pratības un medijpratības jautājumos

Datus, kuri raksturo skolotāju viedokli par digitālās un medijpratības kompetences iekļaušanu mācību procesā, pamato arī fakts, ka tikai 40 % aptaujāto pedagogu ir apmeklējuši kursus, seminārus, lekcijas, meklējuši informāciju, lai izprastu medijpratības un digitālās pratības nozīmi izglītības procesā un iespējas tās pilnveidot skolēniem.

Izvērtējot pedagogu aptaujā sniegtos atbilžu pamatojumus, ir redzams, ka lielākoties skolotāji ir piedalījušies tālākizglītības lekcijās, kurās ir sniegta vispārīga informācija par medijpratību un digitālo pratību, vai 4 hursos par drošu interneta lietošanu. Tā kā digitālo pratību un medijpratību skolēniem ir gatavi attīstīt vairāk nekā 60 % pedagogu, tas nozīmē, ka daļa no aptaujātajiem pedagogiem integrē vai plāno integrēt minētās pratības, paļaujoties uz subjektīvajiem priekšstatiem un izpratni.

Atbildot uz jautājumu, kāds būtu vislabākais atbalsts medijpratības un digitālās pratības pilnveidei, kā arī cik lielā mērā skolotājs ir gatavs minēto lietpratību pilnveidot skolēniem, 73,3 % pētījumā iesaistīto pedagogu pauž viedokli, ka viņiem ir nepieciešami semināri, kursi un meistarklases. 13,3 % skolotāju domā, ka atsevišķs modulis būtu iekļaujams augstskolās īstenotajās skolotāju izglītības programmās, bet 12 % atbalsta medijpratības un digitālās pratības didaktikas izveidi. Izvērstajās atbildēs pedagogi pozitīvi vērtē pieredzes apmaiņas iespējas, sadarbību ar citu skolu kolēģiem.

Pedagogu digitālās kompetences pilnveidošanu Izglītības un zinātnes ministrija (IZM) 2020. gadā izvirzīja par profesionālās kompetences prioritāro mērķi, izstrādājot profesionālās pilnveides programmu „Pedagogu digitālās pratības pilnveide e-vides veidā izglītības tehnoloģiju izmantošanai” un nodrošināja iespēju digitālo kompetenci pilnveidot vismaz 2650 pedagogiem [IZM 2020].



SECINĀJUMI

1. Joprojām nav izstrādāta medijpratības izglītības didaktika, nav noteikts precīzs izglītības mērķis, sasniedzamais rezultāts un saturs dažādu vecumposmu skolēniem, nav izstrādāti kritēriji lietpratības izvērtēšanai, kā arī nav pilnvērtīgu mācību materiālu visām vecumgrupām. Dažādu projektu īstenošanas laikā ir izstrādāti atsevišķi materiāli medijpratības apguvei, bet tie nav apkopoti un neveido izpratni par medijpratību kā kopveselumu.
2. Lielākās problēmas rada medijpratības materiālu un izpratnes fragmentācija un dažādo nozaru skaidrojumu klātbūtne. Žurnālistika, kinoindustrija, politika, pedagoģija, socioloģija, māksla, mūzika u. c. – visas šīs autonomās mākslas un sociālo zinātņu jomas iekļauj mediju izglītību [Ugur 2010]. Būs nepieciešami daudzi gadi, lai īstenotu patiesi visaptverošus pasākumus un izstrādātu materiālus, kas atbalstītu studentu, pedagogu, politikas veidotāju u. c. ieinteresēto personu vajadzības [Hobss 2010].
3. Vairāk nekā 38,6 % aptaujāto pedagogu atzīst, ka viņiem nav skaidras izpratnes par jēdzienu *medijpratība* un *digitālā pratība* saturu vai viņu pārstāvētajā mācību jomā medijpratība un digitālā pratība nav aktuāla, turklāt katrs ceturtais pētījumā iesaistītais pedagogs nav motivēts integrēt digitālās pratības un medijpratības saturu mācību procesā. Savukārt lietpratībā balstītā mācību satura ieviešanai, kā arī Digitālās transformācijas pamatnostādnes 2021.–2027. gadam [VARAM 2020] apakšvirzienā „Digitālās prasmes izglītības sektorā” izvirzīto mērķu sasniegšanai medijpratības un digitālo pratību attīstība un izmantošana izglītības procesā ir būtisks priekšnosacījums.
4. Daļa pedagogu, kuri integrē vai plāno mācību saturā integrēt medijpratību un digitālo pratību, paļaujas uz subjektīviem priekšstatiem par šiem jēdzieniem. Tas norāda uz nepieciešamību aktualizēt jautājumu par skolotāju profesionālās kvalifikācijas pilnveides īstenošanu digitālās pratības un medijpratības jomā: pedagogu digitālās kompetences pilnveide Izglītības un zinātnes ministrijā 2020. gadā tika izvirzīta par profesionālās kompetences prioritāro mērķi, piešķirot finansējumu 2650 pedagogu digitālās kompetences pilnveidei.

AVOTI UN LITERATŪRA

- BISS 2011 – *Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā* [tiešsaiste]. Pētījuma pasūtītājs: Latviešu valodas aģentūra. Pētījuma veicējs: Baltic Institute of Social Sciences, 2011 [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: <http://maciunmacies.valoda.lv/par-latviesu-valodas-apguvi/petijumi>
- Buckingham, D. (2003) *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D., Sefton–Green, J. (1994) *Cultural studies goes to school: Reading and teaching popular media*. London: Taylor & Francis.
- Carlsson, U. (ed.) (2019) *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age. A Question of Democracy* [tiešsaiste]. UNESCO Chair on Freedom of Expression, Media Development and Global Policy at University of Gothenburg in collaboration with Region Västra Götaland and the Swedish National Commission for UNESCO [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: https://en.unesco.org/sites/default/files/gmw2019_understanding_mil_ulla_carlsson.pdf
- Considine, D. M. (1997) Media literacy: A Compelling Component of School Reform and Restructuring. *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives, Information and Behaviour*. R. Kubey (ed.), Vol 6, p. 243, 262.
- Daly, C., Pachler, N., Pelletier, C. (2009) *Continuing Professional Development in ICT for Teachers: A literature review* [tiešsaiste]. WLE Centre, Institute of Education, University of London [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/233981307_Continuing_Professional_Development_in_ICT_for_Teachers_A_Literature_Review
- Duffy, T. M., Jonassen, D. H. (1992) *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Driel, van, J. H., Beijard, D., Verloop, N. (2001) Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge [tiešsaiste]. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 38(2), p. 137–158 [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/229640046_Professional_development_and_reform_in_science_education_The_role_of_teachers%27_practical_knowledge
- EP rezolūcija 1989 – *Resolution on the Information Society – a Challenge for Education Policies* [tiešsaiste]. Standing Conference of European Ministers of Education. Secretariat: Council of Europe, Session 16, Istanbul, 11.–12.10.1989 [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: <https://rm.coe.int/09000016809b379a>
- Fedorov, A. (2008) *On Media Education* [tiešsaiste]. Moscow: ICOS UNESCO IFAP [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: <https://ifap.ru/library/book244.pdf>
- Fullan, M., Langworthy, M. (2014) *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. MaRS Discovery District. London: Pearson.
- Grunwald Declaration on Media Education* [tiešsaiste]. Grunwald, Federal Republic of Germany, 22 January 1982 [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf



Hobbs, R. (2010) *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy [tiešsaiste]. Aspen Institute [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf

IZM 2020 – Pedagogiem nodrošināta iespēja bez maksas pilnveidot digitālās prasmes [tiešsaiste]. Aktualitātes. Jaunumi. IZM, 24.08.2020. [skatīts 21.11.2020.]. Pieejams: <https://www.izm.gov.lv/lv/jaunums/pedagogiem-nodrosinata-iespeja-bez-maksas-pilnveidot-digitalas-prasmes>

Jenkins, H. et al. (2007) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education For the 21st Century*. MacArthur Foundation. USA : MIT Press.

KM 2018 – Ko nozīmē medijpratība? [tiešsaiste]. *Atbildes uz biežāk uzdotajiem jautājumiem*. KM, 2017–2021 [skatīts 04.01.2021.]. Pieejams: <https://www.km.gov.lv/lv/mediju-politika/atbildes-uz-biezak-uzdotajiem-jautajumiem>

Lankshear, C., Knobel, M. (2006) *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2nd ed. Maidenhead, New York : Open University Press.

Livingstone, S., Couvering, van, E., Thumim, N. (2008) Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical and methodological issues. In : *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwa. D. J. Leu, J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear (eds.). NJ., S, p. 103–132.

LF 2020 – Latvijas iedzīvotāju medijpratība: kvantitatīvais pētījums [tiešsaiste]. Latvijas fakti, 2020. gada oktobris [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: https://www.km.gov.lv/sites/km/files/media_file/medijpratiba_prezentacija-latvijas-fakti-rezultati_2020.pdf

LU PPMF IPI 2019 – *Starptautiskā mācību vides pētījuma OECD TALIS 2018 rezultāti: skolotāji un skolu direktori – kvalifikācija, nodarbinātība un slodze, darbā ievadišana un profesionālā pilnveide* [tiešsaiste]. LU PPMF IPI. Rīga, 2019 [skatīts 19.11.2020.]. Pieejams: https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/Publikācijas/TALIS2018ZinojumsB.pdf

Masterman, L. (1985) *Teaching the Media*. London: Comedia.

Masterman, L. (1997) A rationale for media education. *Media literacy in the information age: Current perspectives*. Information and behavior. R. Kubey (ed.), Vol. 6, p. 15–68. New Brunswick, NJ : Transaction.

Namsone, D. (red.) (2018) *Mācīšanās lietpratībai*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds. Pieejams: https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/Kolektiva_monografija/Macisanas_Lietpratibai.pdf

OECD 2019 – *Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework*. Skills for 2030 [tiešsaiste]. OECD [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf

OECD 2020 – *Latvijas Prasmju stratēģijas īstenošanas ieteikumi*. Latvijas Izglītības attīstības pamatnostādņu sagatavošana 2021.–2027. gadam. Ziņojuma kopsavilkums [tiešsaiste]. OECD Prasmju pētījumi, 2020 [skatīts 19.11.2020.]. Pieejams: https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/OECD_Skills_Strategy_Implementation_Guidance_for_Latvia_Report_Summary_Latvian.pdf

Page, N., Czuba, C. (1999) Empowerment: What it is? [tiešsaiste]. *Journal of Extension* Vol. 37, p. 1–7 [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: <https://www.joe.org/joe/1999october/comm1.php>

Piette, J., Giroux, L. (1997) The theoretical foundations of media education programs. *Current perspectives*. Information and behavior. *Media literacy in the information*. R. Kubey (ed.). Vol. 6, pp. 89–134. New Brunswick, NJ : Transaction.

Potter, W. (2004) *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. USA : Sage Publications.

Potter, W. (2010) *Media Literacy*, 5th ed. USA : Sage Publications.

Prencky, M. (2010) *Teaching digital natives: partnering for real learning*. USA : Corwin.

Prencky, M. (2014) *The world needs a new curriculum*. Second edition. New York : the Global Future Education Foundation and Institute.

Redecker, C., Punnie, Y. (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* [tiešsaiste]. EU [skatīts 19.11.2020.]. Pieejams: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement [tiešsaiste]. *Econometrica*, Vol. 73, No. 2 p. 417–458 [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: <https://www.econ.ucsb.edu/~jon/Econ230C/HanushekRivkin.pdf>

Rozukalne, A., Skulte, I., Stakle, A. (2020) Media education in the common interest: Public perceptions of media literacy in Latvia. *Central European Journal of Communication*, 13(2), Special Issue: Advancing Media Literacy Research in the Baltic Sea Region, p. 202–229. Pieejams: <https://cejc.ptks.pl/Volume-13-No-2-26-Special-Issue-2020/Media-education-in-the-common-interest-Public-perceptions-of-media-literacy-policy-in-Lat>

Skola2030 – Mērķis lietpratība [tiešsaiste], 2019. *Skola2030* [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/merkis-lietpratiba>

Supporting teacher competence development for better learning outcomes [tiešsaiste]. EU : Education and Training, 2013 [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf

Thoman, E., Jolls, T. (2003) *Literacy for the 21st Century, An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education* [tiešsaiste]. Center for Media Literacy [skatīts 05.01.2021.]. Pieejams: http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLOrientation.pdf

Ugur, K. (2010) *Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system*. University of Tartu, Tartu University press.

VARAM 2020 – *Digitālās transformācijas pamatnostādnes 2021.–2027. gadam*. Projekts, 2020 [tiešsaiste]. [skatīts 19.11.2020.]. Pieejams: <https://www.varam.gov.lv/sites/varam/files/content/files/digitalas-transformacijas-pamatnostadnes-2021-27.pdf>

Verkuyten, M. (2005) *The Social Psychology of Ethnic Identity*. England : Psychology Press.

Wilkins, J. (2008) The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), p. 139–164.

Wilkins, J. (2008) The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), p. 139–164.



SKOLOTĀJA PROFESIONĀLO GRŪTĪBU PSIHOLOĢISKĀS LIKUMSAKARĪBAS PĀREJĀ UZ KOMPETENČU PIEEJĀ BALSTĪTU MĀCĪBU PROCESU

DACE BĒRZIŅA

Mg. psych., pedagoģe

Mūsdienās skolas mērķis ir attīstīt skolēna spēju mācīties mūža garumā, domāt un darboties kompleksās situācijās, dzīvot daudzveidīgā pasaulē kā aktīvam, atbildīgam pilsonim. Absolventa veiksmes atslēga ir ne tikai iegūto zināšanu apjoms, bet gan tas, ko viņš spēj paveikt ar savām zināšanām.¹

Andrēass Šleihers (*Andreas Schleicher*), Ekonomiskās
sadarbības un attīstības organizācijas (*OECD*)
Izglītības un prasmju direktorāta vadītājs

¹ Tulk. mans – D. B.

Jebkuras pārmaiņas no cilvēka prasa papildu enerģiju, liek pārskatīt vērtības un ieradumus, apgūt jaunas prasmes. Skolotājs nav izņēmums. Var runāt par vairākām jomām, kurās skolotājam iespējamas grūtības pārmaiņu procesā. Un arī grūtību cēloņi būtu meklējami galvenokārt trīs aspektos: 1) nepieciešamībā mainīt ierasto un ne tikai profesionāli iestrādāto un automatizēto, bet pat no paša skolas gadiem pieredzēto mācīšanas metodoloģiju, 2) skolotāja personības iezīmes var būt vairāk piemērotas klasiskajai mācīšanas metodoloģijai, bet neatbilstošas jaunajai mācīšanas paradigmai, 3) kompetenču pieeja prasa vairāk iedziļināties skolēna mācīšanās procesā, un šī darba rezultāti ir mazāk prognozējami. Skolotājam rodas papildu sasprindzinājums, kas var būt cēlonis ātrākai psihoemocionālai izdegšanai. Šajā rakstā tiks detalizētāk analizēti norādītie aspekti.

Nereti dzirdams jautājums, kāpēc gan skolās vajadzīga kaut kāda cita, jauna kompetenču pieeja? Līdz šim jau visi ir mācījušies un mācījuši citādāk, un rezultāti, šķiet, ir pietiekami labi. Taču jau iepriekšējā gadsimta beigās bija jūtama disonanse: „iekaltās” zināšanas nereti izrādījās nepietiekamas, lai izprastu reālās pasaules likumsakarības. Ir ļoti daudz jaunu cilvēku, kuri zināšanas it kā būtu apguvuši, bet izmantot tās mūsdienu dzīves realitātē nespēj. 21. gadsimts ir atnācis ar jauniem uzdevumiem, dzīve skolu beidzējiem izvirza tādas prasības, kuras klasiskajā mācību sistēmā vairs nav iespējams nodrošināt [Skola 2030].

Šim laikam raksturīgais:

- 1) informācijas pārbagātība. Tās apjoms pieaug lavīnveidīgi. Pat vienas zinātnes jomas pārstāvji nevar zināt visu savā nozarē – katrs speciālists zina pietiekami daudz, taču nereti katrs kaut ko citu. Līdz ar to pilnīgāks priekšstats par nozares jautājumiem var veidoties tad, ja apvieno un salīdzina vairāku cilvēku secināto. Tātad sabiedrībā pieaug nozīme spējai kritiski izvērtēt informāciju: vai tā ir ticama? Turklāt plašajā ticamās informācijas klāstā ir jāspēj pašam izvēlēties nepieciešamo. Un vēl – zināšanu papildināšana un izpratnes veidošanās par dažādiem jautājumiem ir nepārtraukts process, līdz ar to mācīšanās ir dabiska dzīves sastāvdaļa mūža garumā;
- 2) lielākoties informācija tiek meklēta virtuālajā vidē, nepastāvot tiešai saskarsmei ar cilvēkiem. Kontaktēšanās galvenokārt notiek ar citu rakstītajiem tekstiem. Tas var radīt ilūziju, ka sadarbība un savstarpējā izpratne nemaz nav tik nepieciešama. Taču, lai prastu strādāt komandā, t. i., radītu ko jaunu (atklājumus, mūsdienīgus, zinātnes pētījumus balstītus produktus u. tml.), ir svarīgi izprast gan sevi, gan līdzcilvēkus, mijiedarbībā ar citiem spēt apmainīties zināšanām un idejām, izstrādāt optimālus mērķus un kopīgus risinājumus, kā arī pašam sevi motivēt darbam kopīgu mērķu sasniegšanā.

Līdz ar to pieaug prasības skolu absolventiem. No viņiem tiek gaidīta **kompetence** (lietpratība) dažādās dzīves jomās –

- 1) gatavība dzīves darbībai **mūsdienu mainīgajā** pasaulē;
- 2) spēja izmantot zināšanas, prasmes un paust attieksmi, risinot problēmas **reālās dzīves situācijās**;
- 3) spēja adekvāti **lietot mācīšanās rezultātu** noteiktā kontekstā (izglītības, darba, personiskajā vai sabiedriski politiskajā).



Nereti jēdzienu *kompetence* pedagogi un vecāki izprot pārāk vienkāršoti: tikai kā prasmi darboties un tādā veidā apgūt noteiktas zināšanas, kuras apzināti un mērķtiecīgi izmantot turpmāk. Pat no skolotājiem nākas dzirdēt, ka tagad bērni mācīsies paši praktiskās izziņas savas pieredzes ceļā... Taču kompetence ir kompleksa, tā ietver:

- 1) **zināšanas** (par mācību saturu; par mācīšanās procesu; par to, kas ir vai nav ticamas zināšanas);
- 2) **prasmes** (prasmi veikt noteiktas darbības, saskatīt un risināt problēmas: kognitīvās, tehniskās, personiskās, starppersonu u. c.);
- 3) **attieksmes** (tieši tās ir iemesls (motīvs), kāpēc skolēns kaut ko cenšas saprast, iemācīties, grib sasniegt noteiktu mērķi, ir gatavs pārvarēt grūtības).

Tātad kompetence ir spēja apgūtās zināšanas un prasmes lietot plašākā kontekstā – reālajā dzīvē, nevis tikai standartizētu uzdevumu risināšanā. Te iezīmējas primārais skolotāja uzdevums:

ATRAST LĪDZSVARU STARP SKOLĒNA PAŠAKTIVITĀTES MĒRĶTIECĪGAI VIRZĪBAI NEPIECIEŠAMAJĀM ZINĀŠANĀM (DZĪVE BŪS PAR ĪSU, LAI KATRS SKOLĒNS, SĀKOT NO NULLES, PATSTĀVĪGI PĒC MĒĢINĀJUMU UN KĻŪDU METODES ATKLĀTU VISU, KO PIRMS VIŅA TŪKSTOŠIEM GADU LAIKĀ CILVĒKI IR ATKLĀJUŠI) UN IEGŪTO ZINĀŠANU IZPRATNI UN IZMANTOJUMU.

Šo daļu skolēns, protams, var veikt patstāvīgi, ja vien skolotājs ir palīdzējis izveidot pamatzināšanu „skeletu” un piedāvājis metodoloģiju, kā mērķtiecīgi izmantojamas apgūtās zināšanas. Skolotāja uzdevums patiešām ir grūts: kā līdzsvarot mācību procesu – nesniegt pārāk daudz „gatavu” zināšanu, bet piedāvāt tieši tik, lai skolēns būtu „apbruņots” savā pētījumu un spriedumu veidošanas ceļā.

Daļa no kompetences ir arī attieksme pret konkrēto informāciju, darbu, citiem cilvēkiem un sociālajām situācijām. Ir pedagogi, kuri joprojām pieņem, kā tas tika uzskatīts līdz šim, ka „mācīties ir skolēna pienākums”. Tātad, viņuprāt, skolēnam uz skolu jāatnāk jau ar pozitīvu attieksmi pret mācībām, ar vēlēšanos mācīties un prasmi veidot pozitīvas saprašanās gaisotni jebkurā sociālajā situācijā. Tāpat tiek uzskatīts – ja tā nenotiek, problēma meklējama un arī risināma skolēna personības aspektā. Taču pozitīva attieksme pret mācīšanos, pat ja tās pirmsākumi meklējami bērna agrīnajā pasaules iepazīšanas pieredzē, pilnveidojas pedagoģiskajā procesā, mijiedarbojoties skolēnam un skolotājam. Tātad nākamais skolotāja uzdevums ir rast atbildi uz jautājumu, kā ietekmēt, sekmēt pozitīvas attieksmes veidošanos.

Tā kā pieaug nepieciešamība patstāvīgi un elastīgi visas dzīves gaitā izmantot zināšanas visdažādākajās situācijās, skolotāja darba akcents mainās no *iedot informāciju* uz *iemācīt strādāt ar informāciju*: pašiem vērtēt, analizēt un meklēt risinājumus, attīstīt domāšanas

prasmes. To var izdarīt, ja skolotājs nevis pats visu izstāsta, bet gan pierod skolēnam uzdot rosinošus jautājumus (jautājuma forma aktivizē domāšanu).

Skolotājam, kurš līdz šim, plānojot stundu, centies nodalīt – tagad iegūstam zināšanas, bet šajā brīdī attīstām prasmes (pozitīva attieksme, kā jau iepriekš minēts, nereti tiek uzskatīta par skolēna personības iezīmi, kas raksturo skolēnu, nevis nosaka vai ietekmē skolotāja darbību), ir jāpārkārto stundas organizācijas principi. Kompetenču pieeja tieši ar to atšķiras no līdzšinējās mācīšanas metodoloģijas, ka zināšanas, prasmes un attieksmes netiek veidotas katra atsevišķi, atdalīti – tās ir caurviju kompetenču pamatā [Skola2030, 8–9].

1. **Kritiskā domāšana un problēmu risināšana** (prasme izvērtēt jebkuras informācijas, uzskatu, viedokļu ticamību un lietojamību; spēja izmantot ticamu informāciju darbības plānošanai; prasme mērķtiecīgi un elastīgi plānot problēmu risināšanas procesu, ievērojot reālo situāciju).
2. **Jaunrade, pašiniciatīva un uzņēmējspēja** (tas nozīmē ne tikai spontānu, ar situācijas kontekstu nesaistītu, acumirklīgu ideju realizēšanu, bet kritiskās domāšanas izmantošanu arī ilglaicīgāku, skolēnam nozīmīgu ideju realizēšanā).
3. **Digitālā kompetence un mediju lietotprasme** (prasme atrast, izvērtēt, apstrādāt un izmantot virtuālajā vidē pieejamo informāciju, izvērtēt tās drošticamību; lietot šo informāciju, ievērojot drošības nosacījumus; strādāt ar šo informāciju digitālajā vidē, virtuāli sadarbojoties ar citiem).
4. **Pašizziņa, pašvadība un mācīšanās mācīties.** (Skolēnu rosina apzināt sasniegto, izvērtēt apgūto, atbildot uz jautājumu „Vai es protu?”).
 - A. *Sociāli emocionālā mācīšanās*: izprotu savas emocijas, vēlmes, idejas, zināšanas, spējas un prasmes, vadu to izpausmes un pašrealizējos sociāli pieņemamā veidā; apzinu savus mācīšanās motīvus, izvīzēju un sasniedzu pozitīvus mērķus; izjūtu un izrādu empātiju pret citiem; veidoju un uzturu pozitīvas emocijas; risinu problēmas un pieņemu atbildīgus lēmumus.
 - B. *Mācos mācīties*: plānoju, uzraugu, izvērtēju un novērtēju savu mācīšanos; attīstu metakognitīvās prasmes: apzināties, analizēt, mērķtiecīgi izvērtēt un pilnveidot pašam savu mācīšanās procesu; protu apzināti, pašvadīti mācīties: analizēju, lietoju, argumentēju, salīdzinu, kritizēju, skaidroju cēloņus, integrēju, secinu, konstruēju, radu, vispārinu, veidoju hipotēzi, teoretizēju, izveidoju, izgudroju).
5. **Sadarbība** (empātiska, vērīgi atbalstoša saskarsme ar citiem ne tikai personiskās, bet arī lietišķās, uz kopēju mērķi virzītās attiecībās. Prasme darboties ar citiem savstarpēji saistītā, vienotā sistēmā).
6. **Līdzdalība** (sociāli aktīva pozīcija gan globālā un vispārcilvēciskā, gan vietējās kopienas mērogā).



Kompetenču pieeja akcentē skolēna kā personības veselumu, nedalāmību. No skolotāja tiek sagaidīta izpratne, ka skolēna personības briedumu veicina ne tik lielā mērā noteikti pasākumi audzināšanas stundās, cik jebkura pedagoģiskā mijiedarbība mācību procesā, pedagoga paša attieksmes un dzīves pozīcija. Arī sagaidāmās vērtības un tikumus kā personības īpašības var ieaudzināt tikai tāds pieaugušais, kuram tās piemīt un izpaužas viņa aktīvā komunikācijā un mijiedarbībā ar skolēniem [Skola2030, 7–8].

Šīs vērtības ir:

atbildība (par savu rīcību un vārdiem);

centība (padarīt darbu pēc iespējas labāk);

drosme (būt patiesam un atklātam, rīkoties);

godīgums (saskatīt arī savas kļūdas, labot tās);

gudrība (saprast pasauli, sevi un citus cilvēkus);

laipnība (ne tikai formāli būt laipnam, bet arī izprast, kāpēc cilvēki ir laipni cits pret citu);

līdzcietība (just līdzīgi tiem, kuriem ir grūti vai neveicas);

mērenība (novērtēt to, kas mums ir);

savaldība (iemācīties vadīt savu emociju izpausmes);

solidaritāte (atbalstīt citus cilvēkus viņu centienos);

taisnīgums (attiecināt uz citiem to pašu, ko gaidu no sevis);

tolerance (iecietība pret citādo un sapratne).

Līdz ar to skolotājam ir jāspēj pašam sev uzdot emocionāli neērtus jautājumus – Vai man piemīt šīs īpašības?, Vai skolēni tās atpazīst no manas attieksmes, redz mijiedarbībā? – un skaidri jāapzinās – ja es tāds neesmu pats, tad kā gan man izdosies šīs īpašības ieaudzināt skolēnos. Protams, vienlaikus jāsaprot, ka ideālu cilvēku, kuriem būtu raksturīgas visas šīs vērtības un tikumi, vienkārši nav. Taču uz šo mērķi var tiekties, pirmām kārtām audzinot sevi un tikai pēc tam diskutējot ar skolēniem, kāpēc šīs vērtības un tikumi ir svarīgi cilvēka dzīvē. Bērns, pusaudzis nekad neticēs pieaugušajam, ja viņa vārdi nesaskanēs ar darbiem.

Kompetenču pieeja izglītībā balstās uz noteiktiem pamatpieņēmumiem [Skola2030]. Ir jāveicina katra skolēna spēja:

- 1) reflektēt – apzināties un izprast gan notiekošo, gan savu lomu tajā;
- 2) izmantot metakognitīvās prasmes – analizēt un izprast to, kā es domāju un mācos;
- 3) būt radošam, patstāvīgam savā domāšanā;
- 4) kritiski izvērtēt domāšanas rezultātus un savu rīcību, uzņemties par to atbildību.

No pedagoga tas prasa nemītīgu iedziļināšanos katra skolēna domu gaitā un izpratnē, ne tikai konstatējot kļūdas un nepilnības, bet palīdzot skolēnam saprast, kā un kāpēc tās radušās, kā tās labot vai kā pilnveidot sasniegto.

Pašlaik veidojas jauna mācīšanās un mācīšanas kultūra:

- 1) izglītības procesa centrā ir mācīšanās (skolēns), kompetenču veidošanās, nevis mācīšana (skolotājs) – jautājums, kā to realizēt, vienlaikus „apbruņojot” skolēnu ar pamata, sākotnējām zināšanām kā instrumentu tālākai attīstībai;
- 2) akcents tiek likts uz pašregulējošas skolēna personības attīstību, nevis uz skolotāja vadītu, ārēju ietekmi;
- 3) mainās attiecības starp skolēnu un skolotāju: skolotājs nevis māca, bet gan palīdz skolēnam iemācīties mācīties;
- 4) pieaug virtuālās mācīšanās un vizuālās uztveres īpatsvars mācību procesā, kā arī pašvadītas mācīšanās īpatsvars, līdz ar to skolotājam ir jāpārzina gan virtuālās vides iespējas, gan jābūt gatavam palīdzēt skolēnam izprast šajā vidē pieejamo informāciju;
- 5) ikdienas pieredzes izmantošana mācībās – arī tas skolotājam nav vienkāršs uzdevums (kā skolēniem atklāt, ka nevienas, pat šķietami teorētiskās, zinātnes atziņas nav atrautas no ikdienā reālajā pasaulē notiekošajiem procesiem, kā arī otrādi – jebkuru ikdienā vērojamo dabas un sabiedrības procesu var aprakstīt no dažādu zinātņu skatpunkta);
- 6) mācīšanās sadarbojoties – grūtības pedagogam visbiežāk sagādā tas, ka skolēniem ir atšķirīga mācību motivācija un nav vienāda attīstības līmeņa domāšanas un pašvadības prasmes (kā veicināt kopdarbību, lai no tās būtu ieguvēji visi skolēni);
- 7) lai mērķtiecīgi un vienoti sasniegtu katra skolēna personības attīstību, vislabāk būtu skolotājiem strādāt komandā kā domubiedriem, bet ieguldītais darbs būs efektīvs tikai tad, ja skolotājs nebaidīsies kļūdīties un nepārmetīs otram viņa kļūdas, resp., uzlūkos arī kļūdīšanos kā resursu, pilnveidošanās iespēju.

Skolotājam grūtības var sagādāt jebkurš no aktualizētajiem **pedagoģiskās mijiedarbības pamatprincipiem**, ja tas nesaskan ar viņa līdzšinējo praksi, uzskatiem un attieksmēm. Iespējams, būs nepieciešams pārskatīt savu mācīšanas metodoloģiju, mainīt uzskatus un attieksmi pret skolēnu. Kritēriji, kuri līdz šim tikuši piemēroti skolēnu un viņu snieguma izvērtēšanai, var izrādīties nederīgi mainītajā mācību situācijā.

1. Skolēnos tiek veicināts **apzināts vērigums**, uzdodot uzvedinošus jautājumus (kas tas ir?, kāpēc tā ir?, ko varētu darīt? u. tml.), kā arī veidojot mācību problēmsituācijas. Ja skolotājs ir pieradis pats visu izskaidrot, lai it kā ietaupītu laiku, tas neaktivizē skolēna paša kognitīvos procesus.



2. Jautājumu uzdošana un problēmas saskatīšana rosina skolēnu domāt. Savukārt **tikai domājot veidojas izpratne**. Ja skolotājs visu izskaidro pats, skolēni necenšas aktīvi domāt un zināšanas vienkārši tiek iegaumētas.
3. Vēl viens izpratnes veidošanās ceļš – darbojoties pašam, bet te skolēnam jāpalīdz **izdarīt secinājumus par savas darbošanās laikā pieredzēto**, apzināto. Taču skolotājs nereti ir pieradis skolēna paveikto tikai novērtēt ar *labi, slikti, pareizi, nepareizi*. Šāda refleksija ne mazākajā mērā nepalīdz saprast, ko tieši skolēns ir sapratis un apguvis, kur un kāpēc kļūdījies, ko nākamreiz vajadzētu darīt citādi – trūkst skolēna paša apzinātās mācīšanās kā procesa izvērtējuma.
4. Pedagoģs veicina individuālo aktivitāti, vienlaicīgi attīstot skolēna **pašorganizētu, mērķtiecīgu darbību**. Skolotājs nevis pasaka priekšā, kāds mērķis sasniedzams, nevis soli pa solim norāda mērķa sasniegšanas ceļu, bet gan ar papildinošiem komentāriem un jautājumiem virza skolēnu, lai viņš pats saprastu, pa kādu un kuru ceļu ejot viņam var izdoties sasniegt mērķi.
5. Nedrīkst arī par zemu novērtēt **informāciju, kas vienkārši paplašina skolēna redzesloku**, kaut arī viņš šīs zināšanas tiešā veidā šobrīd neizmanto. Tieši pasīvo zināšanu daudzums palīdz skolēnam pilnīgāk izprast pasauli un mērķtiecīgāk organizēt turpmāko izziņas procesu. Līdz ar to vairs nav piemērota skolotāja frāze – *par to mēs šajā stundā nerunājam, tā nav šīs stundas mācību viela*. Taču tas no skolotāja prasa augstu zināšanu un izpratnes līmeni dažādās jomās, ne tikai savā mācību priekšmetā.
6. Nav nepareizi izdarītu darbu vai nepareizu atbilžu. Ar uzvedinošiem jautājumiem skolēnam vajag palīdzēt saprast, kāpēc viņa darbi vai secinājumi varētu būt nepilnīgi, kas **papildus būtu jāizdara vai jānoskaidro**.
7. Katrā bērnā ir iedzimta instinktīva vēlme izpētīt pasauli (bet to var bremzēt viņa nedrošība, nepārliecinātība, šaubas, kas balstītas iegūtajā pieredzē). Pedagoģa loma – **rosināt viņa ziņkāri un zinātkāri, vēlmi iepazīt pasauli**. To var izdarīt tikai tad, ja skolēns zina, ka viņam nav jābaidās par to, ka kaut ko nebūs sapratis, kaut ko būs izdarījis *nepareizi* vai *nepietiekami labi*. Tas nenozīmē, ka skolotājs slavē par to, kas ir padarīts, un ignorē to, kas nav padarīts. Taču uz nepadarīto ir jāraugās nevis kā uz trūkumu, bet gan kā uz iespēju uzlabot savu veikumu.
8. Skolēnā ir jāstiprina apziņa – **ja es darišu, tad man sanāks**, es varēšu, es uzzināšu. Šī apziņa veidojas tad, ja skolēnam jau ir pieredze, ka viņš pats savas darbības rezultātā ir kaut ko iemācījies, izdarījis, sapratis.
9. Mācīšanās process pēc būtības notiek **nepārtraukti, ik dienu**, visas dzīves laikā. Arī ārpus mācību stundas, sarunājoties ar citiem cilvēkiem un mijiedarbojoties gan ar vienaudžiem, gan pieaugušajiem, skolēns veido savu izpratni par pasauli un cilvēku attiecībām, kaut ko iemācās arī tad, ja apkārtējie, t. sk. pedagoģi, neapzinās, ka šobrīd skolēns kaut ko no viņa mācās.

10. **Atbildības** izjūta – cilvēks jūtas atbildīgs tikai par to, ko viņš **pats ir izvēlējies**. Pedagoģs piedāvā izvēles situācijas un kopā ar skolēnu analizē viņa **izvēles sekas**. Jāatceras, ka cilvēks nejūtas tik lielā mērā atbildīgs par to, ko viņam liek (pavēl, piespiež, lūdz u. tml.) darīt kāds cits. Ja pedagoģs skolēna aktivizēšanai izmanto ārējos motīvus (akcentējot, ko skolēns varētu saņemt no citiem, ja kaut ko izdarīs vai neizdarīs, resp., atzīmi, apbalvojumu, sodu u. tml.), atbildības izjūtu ieaudzināt nevar.
11. Cilvēks cenšas padarīt darbu **pēc iespējas labāk tad, ja redz jēgu** veicamajam uzdevumam. Pedagoģa loma – palīdzēt skolēnam rast motīvu, kāpēc būtu jāveic tas vai cits uzdevums.
12. Tikai tad, ja skolēns notic, ka viņš neklūst sliktāks, pieļaujot kļūdas, viņš ir gatavs godīgi **atzīt savas kļūdas un censties tās labot**.
13. Ir jāļauj skolēnam apzināties savu pieredzi, cik viņš **jūtas labi, ja kaut ko zina vai saprot** par pasauli, sevi vai citiem cilvēkiem un sabiedrību kopumā. Tie ir iekšējie motīvi, kas ir noturīgāki par ārējiem, turklāt tie sniedz pārliecību par sevi un ticību savām spējām iemācīties un izdarīt. Par sevi pārliecināts skolēns mērķtiecīgi, **patstāvīgi virzīs sevi** uz pasaules izzināšanu un izprašanu.
14. Tā kā skolēns arvien vairāk laika pavada virtuālajā vidē, **samazinās laiks**, kad viņš atrodas **nepastarpinātā saskarsmē** ar citiem cilvēkiem. Taču **empātija, otra cilvēka izpratne un prasme efektīvi mijiedarboties** veidojas tikai tiešā, nepastarpinātā saskarsmē. Tādēļ pedagoģiskajā mijiedarbībā skolēnam ir **jāiemācās izprast**, kāpēc cilvēki ir **laipni cits pret citu**; kāpēc ir svarīgi **just līdzti** tiem, kuriem ir grūti vai neveicas; kāpēc nepieciešams **atbalstīt** citus cilvēkus viņu centienos; kā **būt taisnīgam**, attiecinot uz apkārtējiem tos pašus kritērijus un vērtības, ko gaidām no sevis; kā būt **tolerantam** (resp., iecietīgam) pret citādo.
15. Skolēns ir gatavs būt atbalstošs un saprotošs **tikai tad**, ja pats jūtas drošs, ja zina, ka viņš pats **vienmēr tiks saprasts un pieņemts**. Emocionāla atstumšana kā sods par nepietiekami labu mācīšanos vai uzvedību panāk gluži pretēju efektu: skolēns iemācās būt neiecietīgs un necenšas saprast citus.
16. Lai skolēnam ieaudzinātu **mērenību**, arī pieaugušajiem pusaudža vai jaunieša klātbūtnē 1) ir jāakcentē tas, kas mums ir, 2) jāanalizē, ko es pats varētu darīt, lai sasniegtu to, kā vēl nav. Tikai ar tādu dzīves pozīciju izaug **internāla, pašregulējoša, mērķtiecīga personība**.
17. Lai iemācītos **vadīt savu emociju un vēlmi izpausmes**, vispirms 1) ir jāizprot tās, 2) jāapgūst, ko nozīmē emociju un vēlmi izpausmes sociāli pieņemamā veidā, 3) jāredz, kā savas emocijas un vēlmes izpauž pieaugušie. Nozīmīga ir **agrīna** (no divu līdz piecu gadu vecumam) **pašregulācijas prasmju** attīstīšana. Pedagoģam ir grūts uzdevums: pat tad, ja emociju



pašregulācija nav ieaudzināta pirmsskolas vecumā, skolēna emociju izpausmes ir iespējams koriģēt sociāli pieņemamā veidā, taču tas ir ilgstošs process, turklāt skolotājam pašam ir jābūt paraugam.

18. Tikpat agrīni, pirmsskolas vecumā, ir jāveido **adekvāta attieksme pret digitālo vidi** un tās mērķtiecīgu, vispusīgu izmantošanu. Tomēr arī šajā jomā skolotājam jābūt gatavam koriģēt skolēna jau iegūtos digitālās vides lietošanas paradumus. Tā kā skolotāja paša socializācijas process bērnībā norisinājies nepastarpinātā, tiešā mijiedarbībā ar apkārtējiem, bez digitālās vides starpniecības, nereti viņam īsti nav skaidri kritēriji, pēc kuriem orientēties, veidojot jaunās paaudzes attiecības ar digitālo vidi.

Kā var secināt no kompetenču pieejas pedagoģiskās mijiedarbības pamatprincipiem, ir krietni paplašinājies priekšstats par to, ko tad īsti nozīmē izglītība: tā vairs nav tikai zināšanu sniegšana, saņemšana un to lietošana. Izglītība plašākā nozīmē ir

socializācijas veicināšana = zināšanas, izpratne, prasmes + sociālā adaptācija + personības briedums.

Skolēna un skolotāja attiecību dinamika (pedagoģiskā saskarsme) ir plašāka nekā stundās apgūstamais mācību saturs. Skolotāja loma pedagoģiskajā saskarsmē nav vienkārša zināšanu transformācija. No pieejas, kur skolotājs ir starpnieks starp sarežģīto zinātni un skolēna spējam saprast šo zinātni, transformējot teoriju skolēnam saprotamos priekšstatos un jēdzienos, uz pieeju, kur skolotājs rada skolēnam vidi jaunu zināšanu pašatklāsmē. Citiem vārdiem sakot, skolēns piedzīvo pirmatklājēja sajūtu jeb *aha!* brīdi, gūstot jaunas zināšanas.

Skolotāja loma mainās. Līdz šim tā tika galvenokārt saprasta kā mācīšana, lekciju lasīšana, pārbaudījumu organizēšana, atzīmju izlikšana, savukārt jaunajā modelī noteicošās kļūst pavisam citas skolotāja funkcijas: organizētājs, vadītājs, konsultants, novērotājs, atbalstītājs, uzmundrinātājs. Tas nozīmē, ka papildus jau esošajam raksturlielumam *ko darīt?*, arvien nozīmīgāks kļūst cits akcents – *kā izturēties pret skolēnu?*. Līdz ar to skolotāja profesionalitāti raksturojošām īpašībām *kā es mācu?* pievienojas ne mazāk (pat vairāk) nozīmīgs aspekts – *kāds es esmu cilvēks?*.

To apstiprina arī dažādi pētījumi pedagoģiskajā vidē pēdējo 20–30 gadu laikā, uz kuru rezultātiem balstītas izmaiņas prasībās skolotājam, kas īsteno kompetenču pieeju. Parādās vairāki kritēriji, ko ir grūtības nodrošināt skolotājam, kurš ir pieradis orientēties pēc klasiskajā pedagoģijā izmantotajiem pedagoga darba kvalitātes rādītājiem. Piemēram, kā augstākas mācīšanās kvalitātes kritēriji tiek norādīti [Sehgal 1994, 1996]:

- 1) mācīšanās process klasē norit veiksmīgāk un ātrāk, ja mācību vidē dominē pozitīvas emocijas, ir relaksēta saskarsmes atmosfēra. Bailes no skolotāja var nomākt mācīšanos;
- 2) skolēni kā efektīvus gan mācību procesā, gan saskarsmē raksturo skolotājus, kuri ir mentāli veseli, garīgi stabili, emocionāli atsaucīgi un audzinoši;
- 3) augstāki mācību rezultāti ir tajos mācību priekšmetos, kur satura apguvi organizē skolotāji, kuri skolēniem patīk.

Arī Aidogana Atainala (*Aydoğan Ataünal*) pētījumi apliecina, ka skolotājs ar savu attieksmi un izturēšanos, ar izmantotajām mācīšanas metodēm veido un ietekmē: 1) skolēnu garīgo veselību, emocionālo līdzsvaru, pašsajūtu, 2) skatījumu uz pasauli un priekšstatus par lietu esošo kārtību un vērtībām, 3) skolēnu akadēmiskos sasniegumus, 4) noteiktas skolēna personības iezīmes, 5) skolēna priekšstatus pašam par sevi (pozitīvus vai negatīvus), kas ir pamats gan skolēna attieksmei pret sevi mācību procesā, gan viņa mijiedarbības un komunikācijas veidam ar citiem [Ataünal 2003]. Skolotāja pozitīva attieksme sekmē skolēna mācību sasniegumus un skolēna labvēlīgu attieksmi pašam pret sevi, viņa personības veidošanos. Un otrādi – negatīva attieksme no pedagoga puses pazemina skolēna akadēmiskos sasniegumus, noved pie neveiksmēm mācību uzdevumu izpildē un arī veicina skolēna negatīvas attieksmes veidošanos pret sevi, tādējādi kavējot skolēna kā personības pašrealizāciju. Šos secinājumus papildina Ainuras Kolburanas-Gečeras (*Aynur Kolburan Geçer*) pētījumā noskaidrotā saistība: ja skolotājs lieto noniecinošus komentārus skolēna kļūdu un neveiksmju gadījumā, skolēni biežāk baidās no neizdošanās un izvairās veikt uzdevumus [Geçer 2002]. Pozitīva izturēšanās ļauj pedagogam, pirmkārt, veidot pozitīvas attiecības ar skolēniem un, otrkārt, vairāk akcentēt tieši vēlamo skolēna uzvedībā vai vēlamos mācīšanās paradumus.

Mācību sasniegumu uzlabošanas nodrošina vairāki faktori. Nozīmīgākais – skolēns no skolotāja neverbālās informācijas var nolasīt labvēlīgu attieksmi pret sevi: skolotājs smaida, ir brīva, dabiska, optimistiska atmosfēra, žesti un sejas izteiksme ir iedrošinoši, atbalstoši. Mācību satura izklāsta skaidrība un loģiskums atbilstoši skolēna vecumam un zināšanu izpratnes līmenim ir tikai otrais faktors pēc nozīmības. Un trešais – skolotājs, zināmā mērā pārkāpjot savas izglītotāja sociālās lomas robežas, veido saskarsmi un komunikāciju ar skolēniem no personiskām, cilvēciskām pozīcijām.

KĀ JAU TIKĀ MINĒTS, POZITĪVA SKOLOTĀJA ATTIEKSME IETEKMĒ NE TIKAI SKOLĒNU AKADĒMISKO SNIEGUMU, BET ARĪ SKOLĒNU MĀCĪBU MOTIVĀCIJU, ATTIEKSMI PRET SKOLU UN MĀCĪŠANOS, SKOLĒNA PĀRLIECĪBU PAR SAVIEM SPĒKIEM, GATAVĪBU KONSTRUKTĪVI LABOT KĻŪDAS, UZŅEMTIES ATBILDĪBU.

Rezultātā notiek skolēna personības attīstība un pieaug briedums [Gundogdu, Silman 2007]. Skolotājs pedagoģiskajā saskarsmē veicina skolēnu mācīšanos:

- 1) ja ļauj skolēniem justies mīlētiem, atbalstītiem, nozīmīgiem, ļauj izjust, ka skolotājs strādā viņu labā;
- 2) ja sniedz atbalstu, izrāda pozitīvas gaidas par skolēna spēju mācīties – šie faktori arī citos pētījumos parādās kā būtiskākie skolēnu mācīšanās motivācijā [Yavuzer 2000].

Tāpat pētījumi [Basaran 1994] rāda, ja skolotājs cenšas izprast skolēnu emocijas (interesi, bailes, raizes u. tml.) un ja viņš atbalsta skolēnu sociālās aktivitātes, ar atzinību apstiprina šo aktivitāšu veiksmes, skolēni pārņem pedagoga attieksmju un saskarsmes modeli (rēķinās ar



citiem, atbalsta citus viņu mērķu sasniegšanā, paši veido ar apkārtējiem labas attiecības un izturas labvēlīgi). Skolēni, raksturojot šādu skolotāju attieksmi, lieto apzīmējumus: līdzjūtīgs, saprotošs, gatavs palīdzēt, redz skolēnu kā individualitāti, draudzīgs, ieinteresēts, dialogā vērsti uz saziņu, ir patiesi, toleranti, pacietīgi, atbalstoši, motivējoši, iedrošinoši. Savukārt, ja skolotājam darbībā noteicošā ir negatīvā attieksme, skolēni viņu raksturo šādi: netic skolēna potenciālam un labajiem nodomiem, atriebīgs, pārmēru formāli disciplinējošs, neieinteresēts katrā skolēnā kā cilvēkā, viņam ir „mīluļi”, vienaldzīgs, nerūp skolēns, trūkst tolerances (ja skolēns ir atšķirīgs no citiem, nesaprotošs, nekonsekvents) [Uluga, Ozden, Eryilmazc 2011].

Tāpat būtiskākais secinājums – skolēna sniegums nav tikai un vienīgi viņa paša darba rezultāts. Izrādās, ka skolotāja profesionālā prasme izklāstīt mācību saturu nav pats svarīgākais komponents, tam jābūt apvienotam ar iepriekš minētajām pozitīvajām personības iezīmēm. Tāds skolotājs var palīdzēt skolēnam noticēt savām spējām mācīties. Lai efektīvi strādātu un vadītu skolēnu mācīšanās procesu atbilstoši kompetenču pieejas izvirzītajiem kritērijiem mācību sasniegumu un skolēna personības brieduma attīstībā, skolotājam pirmām kārtām ir jāizvērtē sava attieksme pret skolēniem. Skolotājam ir jāpārorientējas no fokusēšanās uz mācību sasniegumiem, t. i., galarezultātu, uz skolēna paša mācīšanās procesa vadīšanu. Tas nozīmē, ka

**SVARĪGĀK IR NEVIS, „AR KĀDU ATZĪMI NOVĒRTĒJAMS TAVS DARBS”,
BET GAN, „KĀDĀ VEIDĀ TU MĀCIES UN KĀ VARI LABĀK IEMĀCĪTIES”.
ATZĪME, VĒRTĒJUMS NAV PRIORITĀRS RĀDĪTĀJS, TĀS IR OPTIMĀLI
ORGANIZĒTA MĀCĪBU PROCESA SEKAS.**

Mācīšanas/mācīšanās procesā skolotājam ir it kā uz brīdi jāaizmirst par savu vērtētāja funkciju un jāveic galvenokārt virzītāja, konsultanta funkcijas. Gala vērtējums, atzīme ir tikai šī mācīšanās procesa iznākums (*outcome* – angļu val.). Iepriekšējā darba pieredzē skolotājs ir orientējies uz skolēnu darba novērtēšanu ar atzīmi un arī dažādas augstākas institūcijas ir skolotāja darba sasniegumus vērtējušas pēc skolēnu atzīmēm, savukārt kompetenču pieeja skolotājam un arī uzraudzības institūcijām prasa pārorientēties uz t. s. pievienoto vērtību, kur skolotāja darba kvalitāti atspoguļo skolēna zināšanu un prasmju dinamika noteiktā laika intervālā, tas, ko skolotājs ir *pielicis klāt* katra skolēna iepriekšējām zināšanām un prasmēm. Te parādās vēl viena būtiska problēma: skolotājs būs gatavs koncentrēties uz skolēna mācīšanās procesa vadīšanu tikai tad, ja būs drošs, ka arī uzraudzības institūcijas būs gatavas iedziļināties skolotāja darba procesā, nevis akcentēs no konteksta izrautus starprezultātus.

Pamatojoties uz pētījuma datiem, secināms, ka labu un saskarsmē efektīvu skolotāju raksturo vairākas pamatiezīmes [Ari 2008].

1. Labas, dziļas mācību satura zināšanas, kas ļauj elastīgi tās izmantot mācību procesā dažādos veidos un dažādās mācību situācijās, ievērojot skolēna individuālās vajadzības.
2. Gatavība uzņemties atbildību un pašam pieņemt lēmumus – izvēloties efektīvas mācību metodes katra skolēna mācīšanai un veicinot skolēna kā pašregulējošas personības attīstību.

3. Kritiskās domāšanas un problēmrisināšanas prasme – kritiski, objektīvi izvērtēt jebkuru situāciju, analizēt problēmu cēloņus, akli nesekot stereotipiem un mītiem par to, kā ir *pareizi* un kā *vajag*, izvirzīt reālus, pamatotus mērķus.
4. Sevis izpratne un paškorekcija, pašvadības prasme – apzināties savas vajadzības, mērķus, emocijas saskarsmē ar skolēniem pedagoģiskajā procesā, nopietna pašanalīze, spēja reaģēt nevis no „iekšējā bērna” emocionāli subjektīvajām pozīcijām, bet gan no nobrieduša pieauguša izsvērtajām pozīcijām.
5. Reflektēšana, t. i., atgriezeniskās saites izmantošana – izpratne, ka īstā mācīšanās sākas tad, kad labojam pieļautās kļūdas. Taču tas prasa veselīgu attieksmi pret kļūdišanos kā dabisku, neatņemamu mācīšanās procesa sastāvdaļu. Atgriezeniskā saite ir vēsta nevis uz pieļauto kļūdu kritiku, bet gan sniedz atbildi, kāpēc radās kļūda, kā to labot. Primāri tā ir orientēšanās uz iemācīšanās procesa vadīšanu, nevis uz galarezultāta konstatēšanu.
6. Skolēna iepazīšana un izpratne par skolēna mācīšanās vajadzībām – izprast katra skolēna rīcības motīvus dažādās situācijās, pedagoģiski efektīvi reaģēt uz notikumu, veicinot skolēna personības briedumu, atpazīt katra skolēna iespējamās mācību grūtības un kompetenti palīdzēt tās pārvarēt.
7. Prasme izmantot jaunākās zinātnes atziņas izglītībā – t. sk. neurozinātnes atziņas par kognitīvo procesu (uztveres, uzmanības, atmiņas, domāšanas, iztēles) norisi, par personības veidošanās likumsakarībām u. tml. Skolotājam jābūt ne tikai informētam, bet arī jāprot šīs atziņas izmantot pedagoģiskajā mijiedarbībā.
8. Mācīšanas un komunikācijas prasme – prasme mācību saturu piedāvāt daudzveidīgi, lai tas būtu uztverams katram skolēnam un lai katrs saprastu, kā to iespējams iemācīties. Tā ir prasme veidot dialogu ar skolēniem, argumentēt savu viedokli un ieklausīties skolēnu viedoklī, pamatoti atbildēt uz skolēnu jautājumiem, veicināt savstarpēju saprašanu, tai pašā laikā iezīmēt noteikumus un robežas, kuras vērstas uz kopdarbības veicināšanu; prasme izrādīt interesi un atzišanu, tādējādi paaugstinot skolēnu motivāciju un sasniegumus.
9. Pedagoģa darbs ir efektīvs, ja skolotājs ir atvērts, viņa izturēšanās ir ekstraverta, viņš ir pārliecināts par sevi [Soloman 1965; Srivastava, Bhargava 1984], emocionāli noturīgs un garīgi nobriedis, iekšēji mierīgs, ar zemu trauksmes līmeni, emocionāli pretimnākošs, empātisks, sensitīvs [Gage 1965].
10. Skolotājs, kuram raksturīga problēmrisināšanas prasme, ātrāk sasniedz rezultātus [Gage 1965; Matteson 1974], viņš mazāk kontrolē un pēc iespējas retāk izmanto aizliegumus, viņš nav impulsīvs savā rīcībā, šādam skolotājam piemīt humora izjūta un elastīgums.



11. Efektīvāki ir tie skolotāji, kuri nav dominējoši narcistiskās patības dēļ un neirotikas vajadzības pēc varas un autoritātes dēļ [Hamachek 1969; Mohan 1995].

Visi šie pētījumi apliecina, ka skolotāja personības iezīmes ir daudz nozīmīgāks pedagoga darba efektivitātes rādītājs nekā kognitīvās spējas; turklāt šis apgalvojums ir apstiprinājies pētījumos dažādās valstīs un dažādās kultūrās.

Svarīgi arī norādīt tās skolotāja rakstura iezīmes, kuru dēļ pedagoģiskā saskarsme un mācību procesa vadīšana var kļūt apgrūtināta gan skolēniem, gan arī pašam skolotājam [Linsin 2011].

1. Nepacietība. Nepacietīgs skolotājs runā pārāk ātri un kustas ātri. Sastopoties ar skolēna mācību grūtībām vai nevēlamu uzvedību, tās vai nu ignorē, vai arī reaģē pārāk emocionāli. Viņš steidzas cauri mācību saturam, pārslīd pāri instrukcijām, neievēro, ka nepieciešams pazemināt prasības skolēniem. Tas provocē pretreakciju – klase kļūst nemierīga, viegli satraucama, ātri kļūst haotiska, impulsīva. Lielākā daļa skolēnu šādā situācijā nespēj sekot līdzi un apjēgt mācību saturu, kas, savukārt, izsauc negatīvas emocionālas reakcijas.
2. Ātri sadusmojas. Viens nekontrolēts dusmu uzliesmojums var padarīt par nebijušu nedēļām ilgu kontaktu veidošanu ar skolēniem. Kad skolotājs sāk kliegt, lamājas, sarkastiski pazemo u. tml. zaudē kontroli pār savu rīcību, viņš attālinā sevi no skolēniem, mazina viņu uzticēšanos un cieņu. Skolotājs kļūst noslēgts, mazāk patīkams, un viņam ir mazāk iespēju pozitīvi ietekmēt klasi – bet tie visi ir pamatelementi labi organizētam klases darbam. Rezultātā skolotājs nespēj veidot labvēlīgu mācību atmosfēru, kas sekmē labu uzvedību un kurā skolēni labprāt mācās.
3. Pesimisms. Pēc dabas pesimistiski skolotāji nav spējīgi izveidot klasi, kura labi uzvestos (pat ja skolēni to vēlētos). Negatīvas domas, izjūtas un attieksmi pret skolēniem (jo īpaši pret t. s. grūtajiem skolēniem) nav iespējams noslēpt. Tā atklājas vārdos, ķermeņa valodā, balss tonī, un labvēlīgu attiecību izveide kļūst neiespējama.
4. Uzbudināmība. Kurnošs un ar svārstīgu noskaņojumu – tāds skolotājs nodod vēstījumu, ka skolēni nevar uzticēties viņam, nevar pajauties uz viņu. Tas rada skolēnos aizvainojumu, apjukumu, nestabilitātes izjūtu. Un veidojas apburtais loks: skolēnu noskaņojums pastiprina skolotāja nekonsekvenci gan mācību procesa vadīšanā, gan mijiedarbībā ar klasi, bet tas atkal izraisa biežākus skolēnu pārkāpumus un smagāku nevēlamu uzvedību.
5. Pārmērīgi jūtīgs. Ja skolotājs skolēnu problemātisko uzvedību uztver saasināti, personiski, nenovēršami un bieži neapzināti šāds skolotājs meklē iespēju atdarīt, „atriebties” skolēnam. Aizvainojuma un spītības dēļ viņš pieļauj tipiskas pedagoģiskās saskarsmes kļūdas: kliedz, baras, ir īgns, kas kā pa spirāli pasliktina skolēnu uzvedību.

6. Viegli frustrējams. Biežas nopūtas, pārgrieztas acis, piesarkusi seja – tāds izskatās skolotājs, kuru viegli „izsist” no līdzsvara. Frustrācijas ārējās pazīmes norāda uz pastāvīgu spriedzi attiecībās klasē starp skolotāju un skolēniem. Ja skolotājs ļauj skolēniem sevi šādi ietekmēt, tas ne tikai padara klases vidi nepatīkamu un mazāk iedrošinošu, bet arī izsauc skolēnos vēlmi speciāli izaicināt skolotāju un pārbaudīt viņa izturību katru reizi, kad vien tas iespējams.
7. Agresivitāte. Ja skolotājam piemīt diktatoriskas personības iezīmes, viņš tāds būs gan mijiedarbībā ar skolēniem, gan arī attiecīgu mācību metožu un darba formu izvēlē mācīšanas procesā [Morrison, McIntyre 1972].
8. Pārmērīgi trauksmains skolotājs ar negatīvu attieksmi pret apkārtējiem var neapzināti pārnest savu sasprindzinājumu un neatrisinātos neirotikos konfliktus uz skolēniem uzbudinātas emocionālās mijiedarbības veidā. Piemēram, viņš var pastāvīgi nomelnot skolēnus, būt pārmērīgi kritisks, cinisks, aizliedzošs, nopeļošs un pārāk nomācošs, kā arī psihoemocionāli agresīvs un naidīgs [Sehgal, Kaur 1995; Sehgal 1996].
9. Neatrisinātie neirotikie konflikti var veicināt to, ka skolotājs neapzināti, slēpti tiecas būt sadistisks, apspiež skolēnu spontanitāti un kreativitāti, jo īpaši, ja tā ir saistīta ar nepakļaušanos skolotājam [Sehgal, Kaur 1995; Sehgal 1996].
10. Uz sevi centrēts un anarhistisks skolotājs padara vājākus arī ļoti spēcīgus skolēnus [Sehgal, Kaur 1995; Sehgal 1996].

Nav tā, ka šīs skolotāja personības iezīmes ir tikai viņa paša darīšana, ka nevienam citam gar to nav nekādas daļas. Pirmkārt, skolēniem, izjutot šo neveselīgās izturēšanās paradumu ietekmi, pazeminās: 1) akadēmiskie sasniegumi, 2) garīgā veselība, 3) patika pret mācību priekšmetu [Sehgal, Kaur 1995; Sehgal 1996]. Otrkārt, daļa skolotāja personības iezīmju (nepārliedzinātība par to, vai izdosies saprasties ar skolēniem, un tai sekojošā trauksme; bailes būt bezpalīdzīgam skolēnu priekšā, kas ārēji izpaužas kā instinktīvi uzbrūkoša izturēšanās; stratēģisko mērķu pazaudēšana, koncentrējoties uz īslaicīgiem stundas mērķiem; pacietības trūkums – skolotājam nav pacietības, ka pietiks spēka būt pacietīgam visu laiku, kamēr skolēns mācās; neprasme vai bailes deleģēt daļu atbildības par mācīšanās procesu un rezultātu arī skolēnam un vienlaikus sniegt atbalstu, bet neatņemt skolēnam viņa atbildības daļu u. c.) patērē ļoti lielu daļu skolotāja enerģijas. Šāds skolotājs profesionāli izdeg ātrāk.

Skolotāji, kuriem šīs īpašības nepiemīt, samērā viegli pārorientēties uz kvalitatīvi citādu darbu atbilstoši kompetenču pieejai. Taču skolotājam, kurš tikai formāli apgūst kompetenču pieejas metožu un paņēmieni vērē, kurš neapzinās savas personības iezīmes, kas traucē šīs metodes izmantot un kompetenču pieeju realizēt pēc būtības, un kurš nemeklē atbalsta personāla vai grupas palīdzību, kompetenču pieejas iedzīvināšana sagādās nopietnas grūtības.



AVOTI UN LITERATŪRA

Ari, R. (2008) *Eğitim psikolojisi = Educational psychology*. 4th ed. [tiešsaiste]. [skatīts 23.11.2020.]. Ankara : Nobel. Pieejams: <https://scholar.google.com/>

Arif, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S. (2012) Personality and Teaching: An Investigation into Prospective Teachers' Personality [tiešsaiste]. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2, No. 17, September 2012 [skatīts 23.11.2020.]. Pieejams: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_17_September_2012/16.pdf

Ataūnal, A. (2003) *Nicin ve nasıl bir öğretmen? = Why and what kind of a teacher?* Milli Eğitim Vakfı Yayınları. No. 4, [tiešsaiste]. [skatīts 23.11.2020.]. Ankara. Pieejams: <https://scholar.google.com/>

Geçer, A. K. (2002) *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi = The effect of teacher immediacy on students' performance, attitude and motivation* [tiešsaiste]. Unpublished doctoral dissertation. Ankara : University of Ankara [skatīts 23.11.2020.]. Pieejams: <https://scholar.google.com/>

Gundogdu, K., Silman, F. (2007) Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim = Teaching as a profession and effective teaching. In: Z. Cafoglu (Ed.) [tiešsaiste]. *Eğitim bilimine giriş: Temel kavramlar el kitabı = Introduction to education: Handbook of basic concepts*. Ankara : Grafiker, pp. 259–292 [skatīts 23.11.2020.]. Pieejams: <https://scholar.google.com/>

Linsin, M. (2011) 6 Teacher Personality Traits That Make Classroom Management More Difficult [tiešsaiste]. *Smart Classroom Management* [skatīts 23.11.2020.]. Pieejams: <http://www.smartclassroommanagement.com/2011/07/02/teacher-personality-traits/>

Morrison, A., McIntyre, D. (1975) *Teachers and Teaching*. Harmondsworth : Penguin Books, Ltd.

Oliņa, Z., Namsone, D., France, I. (2018) Kompetence kā kompleks skolēna mācīšanās rezultāts. *Mācīšanās lietpratībai*. D. Namsone (red.). Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 18.–44. lpp.

Sehgal, M., Kaur. (1995) Teacher as an Agent of Mental Health: A Cross Cultural Confirmation. *Proceedings of World Congress of Cultural Psychiatry*, 1995.

Skola2030 – Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts [tiešsaiste]. *Skola2030* [skatīts 23.11.2020.]. Pieejams: http://skola2030.lv/admin/filemanager/files/2/prezentacija_izgl_musdienigai.pdf

Uluga, M., Ozden, M. S., Eryilmaz, A. (2011) The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance [tiešsaiste]. *Procedia – Social and Behavioral Sciences. World Conference on Psychology, Counselling and Quidance*, No. 30, pp. 738–742 [skatīts 23.11.2020.]. Pieejams: www.elsevier.com/locate/procedia; <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811019690>

Wieman, C., Welsh, A. (2016) The Connection between Teaching Methods and Attribution Errors. *Educational Psychology Review*, Vol. 28, No. 3, pp. 645–648, doi:10.1007/s10648–015–9317–3.

Basaran (1994) – Başaran, I. E. (1994). *Educational Psychology*. Ankara : Yargıcı P. Google Scholar.

Gage – Gage, M. L. (1965) *Desirable behavior of teacher*. Urban Education, 1. 85–95.

Hamacheck – Hamacheck, D. E. (1969) *Characteristics of good teachers and implications for teacher education*. Phi Delta Kappa, 50, 341–44.

Mohan – Mohan, J. (1995a). *Stress among university teachers*. ASE Reference Course in Education, Punjab University, Chandigarh.

Matteson – Hill. Matteson, D. K. (1974) Personality traits associated with effective teaching in rural and urban secondary schools. *Journal of Educational Psychology*, 66(1), 123–28.

Sehgal, M. (1992) *Psychosocial Aspects of Occupational Stress in Teachers*. Proceedings of Annual Conference on Behavioral Medicine Society of India. Nimbus, June.

Sehgal, M. (1993a) *Teacher's Personality, Job-Satisfaction and Pupil-Achievement*. Proceedings of the 30th Annual Conference of Indian Academy of Applied Psychology, November.

Sehgal, M. (1996) *Adolescent Stress: A Review of its Determinants*. Paper presented at India Science Congress, Patrika, 3–8 January.

Solomon – Solomon, D. (1965) Teacher behavior and student training. *Journal of Education and Psychology*, 55, 23–30.

Srivastava, Baghava – Srivastava, G. N. & Bhargava, A. (1984) Personality factors and teaching effectiveness of science pupil-teachers. *Journal of Education Research and Extension*, 21(2), 103–11.

Yavuzer (2000) – Yavuzer, H. (2000) *Okul çağı çocuğu (School age child)*. Remzi, Istanbul : Google Scholar.



TĀLMĀCĪBAS SKOLOTĀJU KOMPETENCE: APTAUJAS REZULTĀTI

LINDA KRASTIŅA

Tālmācības skolotāja,
Latviešu valodas aģentūras metodiķe

SANTA KAZĀKA

Tālmācības projekta vadītāja,
Latviešu valodas aģentūras metodiķe

Rakstā analizētas tālmācības kā mācību formas īpatnības un skolotājam nepieciešamās kompetences, vadot latviešu valodas nodarbības tiešsaistē. Tālmācības skolotāju aptaujas rezultāti ļauj spriest, kā savu darbu vērtē paši skolotāji, kādu zināšanu vai prasmju līmeni viņi atzīst par pietiekamu šādas darba formas veiksmīgai izmantošanai, kas vēl pilnveidojams un ar kādām grūtībām jāsaskaras mācību procesā.



Atslēgvārdi: tālmācība kā mācību forma, skolotāja kompetence, kompetence, diasporas skolēns, ClassFlow vide.

TĀLMĀCĪBA – NO PIRMSĀKUMIEM LĪDZ MŪSDIENĀM

Lai gan šķiet, ka tālmācība ir tikai mūsdienu aktualitāte, tās aizsākumi meklējami jau 19. gadsimtā: „Tālmācībai ilgi nācās cīnīties pret pedagoģisko institūciju neticību un dažkārt atklāti paustu nicinājumu.” [Bots 2003, 7] Arī šodien sabiedrībā valda uzskats, ka mācības tālmācībā nav tikpat kavalitātas kā mācības klātienē.

Laikam ejot, ir mainījusies tālmācības forma. Žurnālā „Dailes Magazīna” 1933. gadā rakstīts: „Tā saucamais tālmācības vēstulju paņēmiens ir Amerikā tik stipri izplatīts – kā katrā piektā ģimenē ir savs tālmācības students.” [Dailes Magazīna 1933, 30] Sākotnēji tālmācība tika nodrošināta, augstskolas studentiem uzdevumus nosūtot pa pastu. Vēlāk teorija un uzdevumi tika iekļauti arī īpaši veidotās rokasgrāmatās, bet mūsdienās galvenokārt tiek izmantoti interneta resursi [Bots 2003].

Tālmācība tiek organizēta dažādi: mācības vai nu tikai neklātienē, vai arī neklātienē mācības tiek papildinātas ar tikšanās reizēm klātienē, tikšanās klātienē var tikt aizstāta ar darbu digitālā vidē. Arī te vērojama attīstība: sākot no telefona sarunām, sarakstes e-pastā līdz mūsdienīgu tiešsaistes saziņas rīku un daudzveidīgu mācību platformu izmantošanai.

Tālmācības jautājums 21. gadsimtā kļūst arvien nozīmīgāks. Tam iemesli ir dažādi, tomēr tālmācības attīstība visvairāk ir saistāma ar tehnoloģiju attīstību. Ir situācijas, kurās tiek dota iespēja izvēlēties, vai mācīties klātienē vai tālmācībā, taču ir arī tādas situācijas, kurās tālmācība ir vienīgais risinājums [Bots 2003].

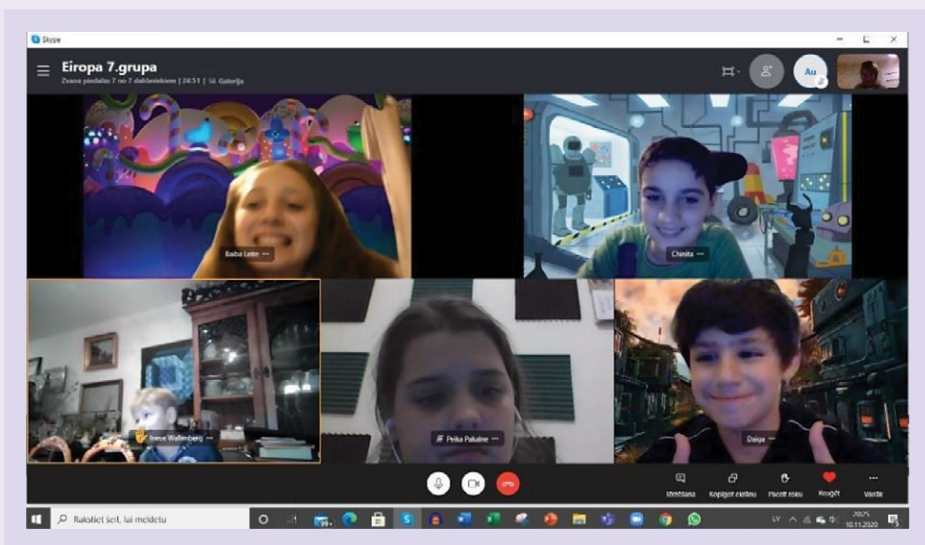
Latviešu valodas aģentūra (LVA) kopš 2017. gada latviešu valodas apguvei ārpus Latvijas 7–14 gadus veciem bērniem piedāvā tālmācības nodarbības šim nolūkam īpaši sagatavotu Latvijas skolotāju vadībā.

Pedagogu sagatavošana darbam tālmācībā sāka jau 2016. gadā. Iesaistīto skolotāju pirmie iespaidi: *Tas ir interesanti! Ir iespēja apgūt ko jaunu – izaicinājums! Vai tiešām valodu var mācīties tālmācībā? Vai tālmācībā iespējams organizēt visu valodas pamatprasmju apguvi?* Tolaik bija priekšstats, ka tālmācība ir mācību organizācijas forma, kuras pamatā ir patstāvīga mācīšanās bez tieša kontakta ar skolotāju. Taču, informācijas tehnoloģijām attīstoties, virtuālā mācību vide ir kļuvusi par vietu ar neierobežotām mācību iespējām. To var izmantot ikviens, ja vien ir pieejams dators un pietiekami spēcīgs internets.

LVA organizētās tālmācības nodarbības notiek tiešsaistē kontaktā ar skolotāju un mācību grupas dalībniekiem. Skolēni no dažādām valstīm, ievērojot laika joslas, tiek apvienoti nelielās grupās (vidēji seši skolēni grupā). Tiešsaistes nodarbības notiek divas reizes nedēļā. Mācīšanos ārpus Latvijas nodrošina mākoņrisinājumu programma ClassFlow un kāds no skolotāja izvēlētajiem tiešsaistes saziņas rīkiem, piemēram, Skype vai Zoom (sk. 1. attēlu). Mācību materiāli tiek sagatavoti un nosūtīti Iva.classflow.lv vidē. Radoši izmantojot abas programmas, skolotājs var nodrošināt dažādas iespējas gan klausītiesprasmes un runātpasmes, gan lasītpasmes un rakstītpasmes pilnveidei. Iva.classflow.lv vidē var ne tikai izveidot vajadzīgos mācību uzdevumus, bet arī ievietot saites uz visdažādākajiem tīmeklī pieejamajiem resursiem – maciunmacies.lv interaktīvajiem materiāliem, YouTube.com videomateriāliem, saites uz bezmaksas mācību platformām, piemēram, soma.lv, un jebkuru citu tīmekļvietni. Mācību satura apguvei ir iespējams piedāvāt arī fotogrāfijas un videomateriālus, interaktīvi



veidotas spēles un citas darbības. *ClassFlow* vides interaktivitāte kopā ar daudzveidīgu resursu izmantošanu rada priekšnosacījumus mūsdienīgas, skolēnam saistošas latviešu valodas nodarbības veidošanai.



1. attēls. Noela, Andrē, Adriāns, Peika un Dariuss tiešsaistes nodarbībā¹

Pilotprojekts 2017. gadā tika sākts, mācību vidi un mācību materiālus aprobējot darbā ar dažiem bērniem no vairākām pasaules valstīm. Šobrīd skolēnu skaits ir krietni pieaudzis – tālmācības nodarbībās piedalās 240 bērnu no 36 pasaules valstīm. Iespējas mācīties valodu, dzīvojot ārpus Latvijas un izmantojot tiešsaistes stundas, tiek attīstītas un pilnveidotas.

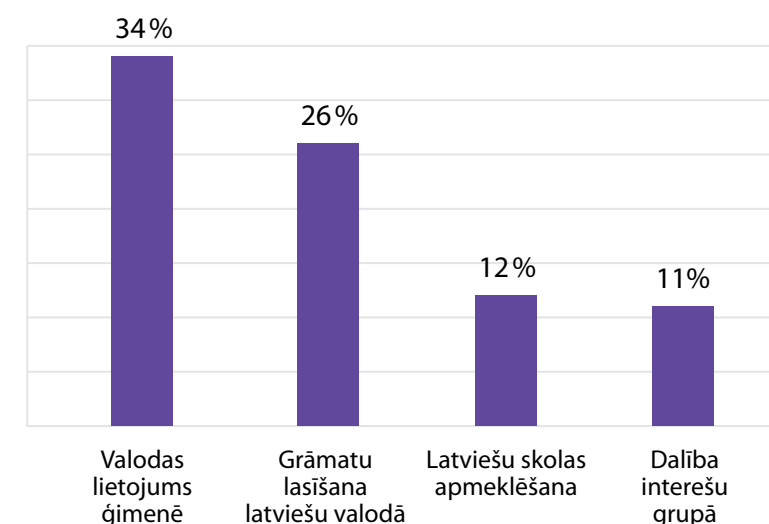
Taču ne jau tehnoloģiskās iespējas vien nodrošina aizraujošas, pilnvērtīgas un efektīvas stundas, kuras skolēni gaida ar nepacietību. Panākumu atslēga ir pedagogu profesionālā kompetence un vēlēšanās veikt šo nozīmīgo darbu, kā arī drosme darboties digitālajā vidē.

KĀPĒC DIASPORAS SKOLĒNAM LATVIEŠU VALODU NEPIECIEŠAMS MĀCĪTIES ATTĀLINĀTI?

LVA valsts pētījumu programmā „Latviešu valoda” īsteno pētījumu „Valodas situācija Latvijā: 2016–2020”, kur vienā no sadaļām sadarbībā ar LU Filozofijas un socioloģijas institūta Diasporas un migrācijas pētījumu centru tiek skatīti latviešu valodas apguves un lietojuma jautājumi diasporā. Dati liecina, ka tikai 57% ārpus Latvijas dzimušo jaunākās paaudzes respondentu latviešu valodu lieto brīvi (pēc imigrēšanas katras nākamās paaudzes valodas prasmes līmenis samazinās) [Kļava 2020].

Pētījums ļauj secināt, ka latviešu valodas prasmi diasporā ietekmē ne tikai etniskā piederība, bet arī latviešu valodas lietojums ģimenē un ārpus Latvijas pavadīto gadu skaits. Ne mazāk svarīgs fakts, ka tikai 46% diasporas latviešu valoda ir mājās lietotā sarunu valoda (sk. 2. attēlu). Tādējādi arvien aktuālāks kļūst jautājums, kā palīdzēt apgūt vai uzturēt latviešu valodu bērniem, kuri dzīvo tālumā.

¹ Šī un citu rakstā izmantoto attēlu publicēšana saskaņota ar skolēnu vecākiem.



2. attēls. Latviešu valodas lietojums diasporā (2019)

Salīdzinot ar 2014. gada pētījuma datiem², redzams, ka samazinās bērnu skaits, kuriem ir laba latviešu valodas prasme (no 17% uz 9% 2019. gadā), bet palielinās to skaits, kuriem ir vāja valodas prasme vai tās nav (no 38% uz 41%). Visvājākā latviešu valodas prasme ir bērniem no 3 līdz 8 gadiem. Šīs ģimenes ir emigrējušas vai nu tad, kad bērns ir bijis mazs, vai arī bērns jau ir dzimis ārpus Latvijas, un sociālā vide nav sekmējusi latviešu valodas apguvi. Savukārt pozitīvi vērtējams, ka 70% ārzemēs dzīvojošo latviešu vecāku vēlas, lai viņu bērns prot latviešu valodu, bet 22% – lai bērns vismaz saprot un spēj sazināties latviski.

Pēc pētījuma datiem, diasporas bērnu latviešu valodas prasmi visvairāk ietekmē vecāku attieksme, saikne ar Latviju, saziņa latviski ne tikai ģimenē, bet arī ar draugiem un radiem.

2019. GADA PĒTĪJUMĀ REDZAMS JAUNS RĀDĪTĀJS – 6–7% BĒRNU LATVIEŠU VALODU APGŪST TĀLMĀCĪBĀ. 74% NO ŠIEM BĒRNIEM IR DZIMUŠI ĀRVALSTĪS.

Atbilstoši pētījuma datiem sarunas ar diasporas skolēnu vecākiem un skolotājiem un tālmācības nodarbības ir veids, kā uzlabot latviešu valodas prasmi. Diasporas skolēni latviešu valodu uztur un apgūst dažādi: ģimenē, apmeklējot latviešu nedēļas nogales skolas, viesojoties Latvijā pie radiem vai piedaloties nometnēs. Taču ne visiem ir vienādas iespējas. Tām ģimenēm, kurām attāluma, laika resursu un citu iemeslu dēļ nav iespēju apmeklēt nedēļas nogales skolas, kā arī ģimenēm, kas ir ieinteresētas latviešu valodas prasmes pilnveidošanā papildus esošajiem piedāvājumiem, risinājums ir tālmācības nodarbības. Vecāki norāda, ka, bērnam pieaugot, zūd interese par nedēļas nogales skolas apmeklēšanu, un arī šajā gadījumā tālmācība ir labs variants. Atsevišķas ģimenes plāno atgriezties Latvijā, tāpēc izmanto visas iespējas, tostarp arī tālmācības nodarbības.

² 2019. gadā ar Latvijas Zinātnes padomes granta „Labklājības un sociālās integrācijas izpēti likvidās migrācijas kontekstā: longitudinālā pieeja” (Izp–2018/1–0042) atbalstu LU Filozofijas un socioloģijas institūtā I. Mieriņas vadībā atkārtoti tika īstenota aptauja „Latvijas emigrantu kopienas”. Pirmo reizi aptauja veikta 2014. gadā, sk. <https://migracija.lv/doc/latvijas-emigrantu-kopienas-zinojums.pdf>. Ar valsts pētījumu programmas „Latviešu valoda” 2. apakšprojekta 2. aktivitātes (īsteno LVA) atbalstu 2019. gadā aptaujā papildus tika iekļauti detalizētāki jautājumi par valodas situāciju diasporā.



Tā kā tiešsaistes mācību forma bieži ir vienīgā iespēja apgūt valodu, nodarbībām jābūt kvalitatīvām un efektīvām, jo to skaits nav liels. LVA programmā paredzētas 64 nodarbības gadā. Arī mācībām plānotais gadu skaits katram skolēnam ir ierobežots – no mācību sākšanas brīža (atšķirīgos vecumos) līdz 14 gadu vecumam. Būtiski apzināties, ka piedalīšanās nodarbībās var tikt pārtraukta dažādu iemeslu dēļ – skolēns vēlas apmeklēt interešu izglītības nodarbības, pieaug slodze skolā, iespējams, zūd arī motivācija. **Nodarbību efektivitāti lielā mērā nosaka katra skolotāja profesionālā kompetence.**

KAS RAKSTURO LATVIEŠU VALODAS TĀLMĀCĪBAS SKOLOTĀJA PROFESIONĀLO KOMPETENCI?

Mūsdienās latviešu valodas mācīšana vairs nevar būt tikai valodas apguve vien. Diasporas izglītības vadlīnijās satura īstenošanas mērķi un uzdevumos akcentēta latviskās identitātes apzināšanās un veidošanās, piederības latviskajai kultūrtelpai apzināšanās un līdzdarbošanās kultūras mantojuma un tradīciju saglabāšanā un attīstībā. Vadlīnijās mācību saturs noteikts četrās jomās – latviešu valoda, Latvijas daba un ģeogrāfija, Latvijas kultūra un Latvijas vēsture [Diasporas izglītības vadlīnijas 2019].

Tas nozīmē, ka skolotāja kompetence nav saprotama tikai kā mācību priekšmeta satura un didaktikas pārzināšana. Skolotāja kompetenci raksturo arī starpdisciplināras zināšanas un prasmes [OECD 2019]. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam norādīts, ka „vairāk jāuzsver pedagogu prasmju atbilstība 21. gadsimta mācību procesa vajadzībām, dažādām starpdisciplinārām prasmēm un zināšanām, nevis pedagogu prasmju atbilstība konkrētām vienas sfēras prasmēm, kompetencēm, zināšanām” [IAP 2014.–2020. gadam 2013, 19].

Diasporas skolēns tālmācības nodarbībās latviešu valodas pamatprasmes apgūst daudzveidīgu tematu kontekstā, tostarp tematu, kas saistīti ar Latvijas dabu, kultūru, tradīcijām, vēsturi. Vienlaikus tālmācības skolēns apgūst arī digitālās prasmes, sadarbības prasmes, mācās izprast globālās pasaules norises, rēķināties ar mītnes zemē iegūto pieredzi (sk. 3. attēlu).



3. attēls. Brāļi Pēteris (8 gadi) un Mārtiņš (10 gadi) tālmācības nodarbībā, Kanāda

Iepriekš nosauktās zināšanas un prasmes nepieciešamas arī tālmācības skolotājam. Skolotāja kompetenci, no vienas puses, veido spējas, specifiskās zināšanas un prasmes, no otras, – skolotāja personības iezīmes, pārliecība, vērtības, motivācija [Namsone, Volkinšteine, Lāce 2018]. Kompetents ir tāds pedagogs, kurš, izmantojot zināšanas, prasmes, attieksmi un spējas, prasmīgi un efektīvi veic sava darba uzdevumus, vienlaikus pielāgojot un attīstot savas prasmes mainīgajā laikā, pasaulē un atbilstīgi vajadzībām [Varvel 2007].

Lai izzinātu latviešu valodas tālmācības pedagoga profesionālo kompetenci, 2020. gada jūlijā tika veikta skolotāju aptauja. Tajā piedalījās 21 latviešu valodas tālmācības nodarbību skolotājs. 17 respondenti ir LVA tālmācības skolotāji, četri – LVA patstāvīgam darbam sagatavotie skolotāji, no kuriem viens ir diasporas pārstāvis. 11 no šiem skolotājiem tālmācības nodarbības gatavo un vada jau trīs vai vairāk gadu, un tas norāda uz pietiekami lielu pieredzi šajā jomā.

Anketas ievaddaļā skolotāji raksturoja, kādai, viņuprāt, ir jābūt skolotāja, kurš māca latviešu valodu tiešsaistē diasporas skolēniem, kompetencei, kuri šo kompetenci raksturojošie rādītāji, sākot vadīt tālmācības nodarbības, viņiem bijuši augstākā līmenī un kā tas palīdzēja nodarbību vadīšanas procesā, kuru prasmju pietrūka un kā tas traucēja darbā.

Anketas turpinājumā skolotājiem tika piedāvāts kompetenču saraksts, kas veidots, ņemot vērā dažādu autoru izstrādātos kompetenču modeļus [Namsone, Volkinšteine, Lāce 2018], tālmācības skolotāja darba pienākumus un darba specifiku. Skolotāji novērtēja katras piedāvātās kompetences svarīgumu pēc Likerta skalas (intervāla atbilžu formāts 1–5, no *nav svarīgi* līdz *bez tā nevar iztikt*) un komentēja tās saistībā ar personisko darba pieredzi.

Neviena no piedāvātajām kompetencēm netika novērtēta kā nesvarīga vai mazsvarīga. Tālāk tekstā treknrakstā **izceltās kompetences** tika novērtētas kā svarīgas, ļoti svarīgas un tādas, bez kurām nevar iztikt. Par vissvarīgākajām nosauktās kompetences apzīmētas ar zvaigznīti (*).

Tālmācības pedagoga kompetenču saraksts un kompetenču nozīmības vērtējums (skolotāju aptaujas dati):

- **prasme nodrošināt atbilstošas, daudzveidīgas, motivējošas mācību metodes un darba paņēmienus*,**
- **zināšanas par skolēniem un viņu attīstību** (vecumposma īpatnības, intereses, motivācija, mācīšanās spējas u. c.)*,
- **digitālās prasmes tālmācības nodarbību organizēšanai*,**
- **regulāra tālākizglītība, pieredzes apmaiņa ar kolēģiem, mācīšanās sadarbojoties*,**
- **pedagoga pašmotivācija, vērtības, uzskati*,**
- **skolotāja pašorganizēšanās prasmes*:**
 - **latviešu valodas mācību satura zināšanas,**
 - **pedagoģijas zināšanas par mācību procesa plānošanu, vadīšanu un pārraudzību,**
 - **latviešu valodas metodikas pārzināšana,**



- **prasme vērtēt skolēnu sasniegumus,**
- **skolotāja un skolēna attiecības, atbalstoša atgriezeniskā saite,**
- **pieejamo mācību līdzekļu pārzināšana,**
- **prasme analizēt pedagoģisko darbību, refleksija:**
 - zināšanas par izglītības kontekstu (dzīvi diasporā, mācību motivāciju, izglītības sistēmu citās valstīs u. c.),
 - izpratne par izglītības procesa mērķiem un vērtībām (kāpēc šādas nodarbības nepieciešamas),
 - svešvalodu prasmes,
 - prasme sadarboties ar vecākiem.

Anketas noslēguma daļā respondenti raksturoja, kuru no kompetencēm, mācot latviešu valodu tālmācībā diasporas skolēniem, viņi ir visvairāk pilnveidojuši, kas to veicinājis, kā arī izvirzīja jautājumus, uz kuriem joprojām meklē atbildes, lai latviešu valodas tālmācības nodarbības veidotu vēl kvalitatīvākas.

Kā redzams kompetenču uzskaitījumā, par vienu no svarīgām komponentēm sekmīga mācību procesa norisē skolotāji atzinuši **veiksmīgas skolotāja un skolēna attiecības, atbalstošu atgriezenisko saiti**. Par to daži skolotāju komentāri³.

- *Atbalstoša atgriezeniskā saite virza uz priekšu, motivē. Veiksmīgas skolotāja–skolēna attiecības uztur pozitīvu mikroklimatu nodarbībās, skolēns jūtas droši un vēlas mācīties. Ja rodas nepatika, bailes, nedrošība, vēlme piedalīties nodarbībās zudīs.*
- *Skolotājs bieži vien ir uzticības persona, un šo uzticību ir svarīgi kopt un uzturēt, jo tādā veidā skolēni spēj drosmīgāk spert soli un atvērties, kas savukārt padara valodas mācības veiksmīgākas.*
- *Bēms ir jāsadzird, lai viņš dzirdētu tevi.*

Kompetents tālmācības skolotājs ir gatavs veidot atgriezenisko saiti ar skolēniem un to efektīvi izmantot skolēnu un personiskās izaugsmes veicināšanai.

Par ļoti svarīgu skolotāji atzīst prasmi **nodrošināt atbilstošas, daudzveidīgas, motivējošas mācību metodes un darba paņēmienus**. Organizējot tālmācības procesu, regulāri tiek veikta skolēnu, vecāku un skolotāju anketēšana. Anketēšanas rezultāti apliecina, ka galvenās problēmas valodas apguvē rada skolēnu motivācijas mācīties latviešu valodu trūkums, lielā slodze, grūtības mācības skolā apvienot ar interešu izglītību un tālmācības nodarbībām, kā arī vecāku ne vienmēr pozitīvā attieksme un atbalsts. Respondentu komentāri liecina, ka diasporas skolēniem dalība šajās nodarbībās lielākoties ir vecāku izvēle. Skolēni ir noguruši pēc skolas un interešu izglītības nodarbībām, bet vēl ir jāatrod laiks un gribasspēks mācīties latviešu valodu. Ne vienmēr skolēnam ir skaidra izpratne par to, kāpēc viņam tas jādara. Sākumā

³ Šeit un citur atbildes uz aptaujas jautājumiem atstātas oriģinālteiksmē.

aizrauj mācību procesa organizēšanas veids – tālmācības nodarbības pie datora, taču, kad pie tā pierasts, motivācija var zust. Tad skolēnu var ieinteresēt, variējot mācību metožu un darba organizācijas formu izmantojumu. Mācību saturam un skolēnu vecumam atbilstošu metožu izvēle nodrošina efektīvākas mācības. Daudzveidīgu metožu un darba organizācijas formu izvēle, kā arī vizuālo stimulu maiņa noder uzmanības noturēšanai. Veiksmīgas skolotāja un skolēna attiecības, pozitīvs pamudinājums un atbalsts apvienojumā ar vecumam atbilstošiem, darbu rosinošiem paņēmieniem ir atslēga skolēna motivācijas saglabāšanai.

Ar skolēnu motivāciju saistīta skolotāja attieksme pret latviešu valodu un citām vērtībām, prasme par to nozīmību pārliecināt skolēnus. Ilustrācijai daži komentāri no anketām.

- *Man patīk mācīt, man patīk redzēt to mirkli, kad skolēns saprot, ka viņam izdodas, kad viņš redz – jā, man tiešām izdodas! Tas ir liels prieks, kura pamatā ir ticība, ka visi bērni var, ka es spēju palīdzēt. Man kā skolotājai ir jātic, ka es varu izdarīt visu, lai skolēnam arī izdodas.*
- *Skolotāja iekšējā motivācija dod pievienoto vērtību mācību procesam. Ja zinu, kāpēc man ir svarīgi skolēniem mācīt latviešu valodu, tad brīžos, kad tiešām nav laika vai spēka, pašas iekšējā pārliecība liek saņemties un turpināt iesākt.*

Svarīgas ir skolotāja **zināšanas par skolēniem un viņu attīstību noteiktā vecumā**. Kāda respondenta vērtējumā šī kompetence skolotājam var būt labs palīgs strukturēta mācību procesa organizēšanā. *Tā ļauj plānot darbu atbilstoši konkrētajai grupai un katra skolēna vajadzībai*. Citi skolotāji norāda, ka skolēnu interešu pārzināšana nosaka tematu izvēli nodarbībās un tematam atbilstošu tekstu izvēli, tādējādi motivējot mācībām. Skolēna mācīšanās spējas un citas vajadzības ir tikpat svarīgas kā vispārīzglītojošā skolā, skolēns jāatbalsta, jāvirza un jāuztur dzīva viņa vēlme mācīties.

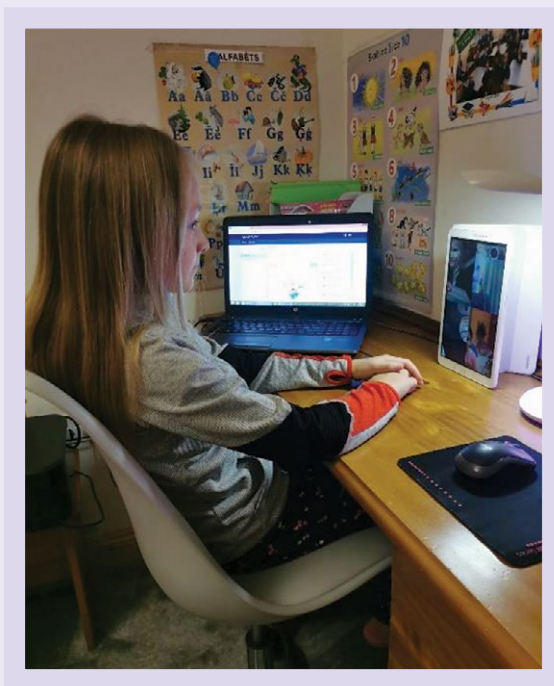
Raksturojot pedagoga profesionālo kompetenci, skolotāji nosauc daudz nepieciešamu zināšanu, prasmju un attieksmju, taču kā būtiskākā izvirzās **latviešu valodas mācīšanas pieredze dažādām mērķgrupām un mācību metodikas pārzināšana** (gan kā pirmās, gan kā otrās valodas, gan kā svešvalodas). Tiek minēta arī prasme veikt skolēna valodas līmeņa diagnostiku, atlasīt mācību saturu, plānot mācību procesu ilgākam periodam un katrai stundai, mācību līdzekļu veidošanas pieredze (57 % respondentu). Kā ieguvumu, sākot darbu tālmācībā, skolotāji min iepriekšējo pedagoģiskā darba pieredzi (38 % respondentu). Viena no diasporas skolotājām atzīst: *Jau iepriekš, strādājot par diasporas skolotāju klātienē, apgūta prasme rēķināties ar skolēnu dažādajiem zināšanu līmeņiem un interesēm. Tas palīdz, vadot nodarbības arī tiešsaistē*. Skolotāji novērtē sava pedagoģiskā darba pieredzi: *lepazīstot savus skolēnus un viņu valodas prasmi, bija pārliecība, ka izveidotās nodarbības būs vecumposmam atbilstošas un skolēniem interesantas*.

Kaut arī tālmācības nodarbības notiek, izmantojot vienīgi tiešsaistes rīkus, tomēr **digitālā pratība** – spēja sekot līdzi jaunākajām tendencēm tehnoloģiju attīstībā, apgūt daudzveidīgas digitālās prasmes un izvēlēties piemērotākās – skolotāju pašu redzējumā ieņem tikai otro vietu (38 % respondentu). 33 % respondentu digitālo pratību min kā vērtīgu ieguvumu, vienlaikus norādot, ka ļoti svarīga ir vēlēšanās izmantot informācijas tehnoloģiju risinājumus un pilnveidot savas prasmes šajā jomā. Skolotājiem, sākot darbu ar tālmācības skolēniem, ir nepieciešams apgūt *ClassFlow* vidi, tās piedāvātās iespējas un prasmi veidot mācību



materiālus šajā vidē, kā arī iepazīt tiešsaistes saziņas rīka lietošanu. Respondenti norāda, ka labs sabiedrotais šajā ziņā ir izglītības uzņēmums „Lielvārds”, kura speciālisti pēc LVA pasūtījuma nodrošina sistemātiskas un mērķtiecīgas mācības. Taču veiksmīgu tiešsaistes stundu sagatavošanu nenodrošina digitālā pratība vien. Tikpat svarīga jau minētā mācību metodikas jautājumu pārzināšana, latviešu valodas mācīšanas pieredze klātienē: .. *sākot darbu ar tālmācības skolēniem, vissvarīgā bija skolēnu vajadzību izpratne un mērķauditorijas pazīšana. Tas atviegloja ClassFlow darbību plānošanu, jo es zināju, kam vajag veltīt uzmanību, un atlika vien atrast piemērotāko veidu, kā to īstenot.*

Atbildot uz jautājumu, kuru no nepieciešamajām kompetencēm, sākot darbu tālmācībā, trūka visvairāk, 52 % respondentu min tieši digitālo pratību. Lai arī informācijas tehnoloģijas skolotāji ir izmantojuši jau pirms tam, tālmācības process ir specifisks. Strādājot jaunos apstākļos, vairāki aptaujātie skolotāji izjutuši nedrošību: gan paši savu, gan no skolēnu puses (sk. 4. attēlu).



4. attēls. Klēpdatora un planšetes izmantojums tālmācības nodarbībā (Marta, 8 gadi, Īrija)

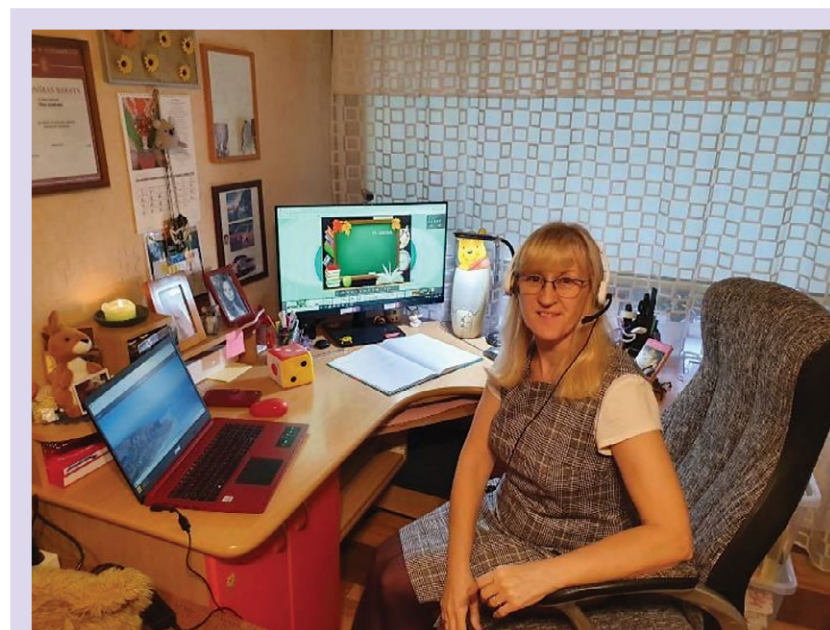
Aptaujātie atzīst, ka sākumposmā daudz laika aizņēmusi nodarbību sagatavošana, jo vienlaikus jāapgūst *ClassFlow* vides specifika. Daži skolotāji norāda, ka nodarbību vadīšanas sākumā bijis uztraukums, pat stress, ko radījuši jaunie apstākļi, kā arī neziņa, kā rīkoties situācijās, kad interneta darbības dēļ rodas tehniskas problēmas ar komunikāciju tiešsaistes saziņā vai darbu *ClassFlow* vidē. Strādājot katrs skolotājs ir atradis dažādus radošus risinājumus, kā pielāgoties neparedzētām situācijām.

Atbildot uz jautājumu, kuru no kompetencēm, mācot latviešu valodu tālmācībā diasporas skolēniem, skolotāji ir visvairāk pilnveidojuši, 67 % respondentu atzīst, ka tā ir tieši digitālā pratība. Visvairāk pilnveidota prasme sagatavot tiešsaistes stundas un tās vadīt, izmantojot gan pamata mācību platformu *ClassFlow* un izvēlēto tiešsaistes saziņas rīku, gan citas platformas un digitālos rīkus.

- *Šī prasme ir svarīga un arī visātrāk un vienkāršāk iegūstama, salīdzinot ar pārējām. Jo vairāk apgūstam digitālajā jomā, jo interesantākas kļūst nodarbības, ko novērtē gan skolēni, gan vecāki.*

Digitālā vide ir neierobežotu iespēju pasaule, kas attīstās nemitīgi, tādējādi skolotājam dodot iespēju strauji pilnveidot kompetenci šajā jomā. Tālmācības skolotāji novērtē, ka jutušies pārliecināti, šīs prasmes lietojot attālinātajā mācību procesā ar Latvijas skolēniem 2020. gada pavasarī, kad valstī ārkārtējās situācijas dēļ (Covid-19 izplatības ierobežošanai) tika ieviests attālinātais mācību process.

Atšķirīgo laika joslu dēļ tālmācības skolotāji lielākoties strādā vakaros vai pat naktīs. Darbs notiek mājās apstākļos, izmantojot personisko datortehniku un interneta pieslēgumu. Tas nosaka vēl papildu prasmes – prasmi izvēlēties tālmācības nodarbībām atbilstošas ierīces, prasmi nodrošināt tās ar nepieciešamo programmatūru un uzturēt darba kārtībā, zināšanas par dažādiem apstākļiem, kas veido iespējami labāku darba vidi kvalitatīvai tiešsaistes stundai un ergonomisku darba vidi pašam skolotājam (sk. 5. attēlu). Nepieciešamības gadījumā skolotāji var saņemt izglītības uzņēmuma „Lielvārds” speciālistu konsultācijas.



5. attēls. Skolotāja Dace Anstrate mājās gatavo nodarbību Austrālijas skolēniem

Tālmācības procesu sākot, skolotāji sastapās ar atšķirīgu mērķauditoriju, atšķirīgu mācību organizācijas veidu – tiešsaisti. Kāda no skolotājām šo situāciju apraksta: *Biežāk nevis trūka kādas kompetences, bet pagāja laiks, kamēr mēs – skolotāji un bērni – ieguvām izpratni, kādā procesā mēs piedalāmies un ar ko tas atšķiras no parastās skolas, ko varam izdarīt, ko nevaram, kā veidot klases kolektīvu u. tml.*

Par svarīgu tālmācības skolotāja kompetenci tiek minēta **sadarbība ne tikai ar skolēniem, bet arī ar viņu vecākiem un kolēģiem** (24 % respondentu).



Sākot darbu tālmācībā, kvalitatīvu un interesantu nodarbību veidošanai noder prasme izmantot kolēģu pieredzi un atbalstu. Tas palīdz radīt pozitīvu un priekpilnu mācību procesu, ieklausīties un atrast kontaktu ar skolēniem. Ne mazāk svarīgi ir rēķināties ar skolēnu vecākiem un viņu motivāciju, vēlmi palīdzēt bērnam, abpusēju izpratni par mācību procesu un tā mērķi, atsevišķos gadījumos nākas ņemt vērā kā skolēnu, tā vecāku valodas barjeru. Sadarbības prasmi 24 % respondentu min kā vēl pilnveidojamu prasmi.

Aptaujātie skolotāji uzskata, ka līdzās profesionālajām zināšanām un prasmēm svarīgas ir tādas skolotāja rakstura īpašības kā tolerance un iecietība pret dažādo, pacietība, ātra reakcija, plašs un atvērts skatījums uz mācību procesu, darba mīlestība un attieksme pret latviešu valodu kā individuālu un etnisku vērtību. Ir jāmīl tas, ko tu dari, jāmīl latviešu valoda. Īpaši uzsvērts radošums un elastīgums – gatavība pielāgoties gan atšķirīgai izpratnei, gan tehnoloģiju darbības „pārsteigumiem”.

Lai arī pirmie pieredzes gadi ir aiz muguras, vēl arvien tiek meklētas atbildes uz dažādiem jautājumiem. 29 % respondentu vēlas pamatīgāk apgūt gan *ClassFlow* vides, gan citu mācību platformu piedāvājumu, uzlabot nodarbību materiālus. 14 % respondentu norāda, ka ar katru sagatavoto un novadīto nodarbību atklāj arvien jaunas iespējas un meklē jaunus risinājumus.

Aktuāls jautājums joprojām ir uzdevumu diferencēšanas iespējas. To norāda 9 % respondentu. Diferencēšanas nepieciešamību nosaka atšķirīgais valodas prasmju līmenis grupās, un te meklējami arvien jauni digitālie risinājumi. Par atšķirībām valodas prasmju līmenī liecina gan diasporas pētījuma dati [Latvijas emigrantu kopienas 2016; LVA pētījums 2019–2021; Kļava 2020], gan tālmācības skolēnu valodas prasmes diagnosticēšanas procesā iegūtie rezultāti. Tālmācības grupās situācijas ir dažādas – ir grupas, kurās izdevies apvienot viena vecuma skolēnus ar līdzīgu valodas prasmju līmeni, un ir grupas, kur šis prasmju līmenis ir minimāli atšķirīgs vai arī izteikti atšķirīgs. Tāpat dažādās valstīs skolēniem ir atšķirīga mācīšanās pieredze.

Bieži izskan vēlme par pašvadītu, pašorganizētu skolēnu, taču aptaujā arī **skolotāja pašorganizēšanās prasme** tiek novērtēta kā ļoti svarīga.

Darbs ar diasporas skolēniem pedagogiem visbiežāk ir papildu darbs. Tieši tāpēc, kā atzīst aptaujātie skolotāji, *ir svarīgi plānot savu darbu, gatavoties nodarbībām jau laikus, lai nav stresa, nesagatavotības sajūtas; lai uzlabotu nodarbību kvalitāti, jāatrod laiks, lai iemācītos ko jaunu, lai izmēģinātu jaunas iespējas, iepazītos ar jauniem mācību līdzekļiem; darbs ar cilvēkiem nekad nevar būt izdarīts un pabeigts, vienmēr ir ko uzlabot, izdarīt labāk un vairāk.*

Lai skolotājs emocionāli un noslodzes dēļ neizdegtu, skolotājam jāspēj atrast laiks veselīgai atpūtai, ģimenei, vaļaspriekiem.

PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDE

Lai tālmācības nodarbības diasporas skolēniem kļūtu arvien pilnvērtīgākas, LVA tālmācībā organizē ne tikai latviešu valodas apguves procesu ārzemēs, bet vienlaikus pilnveido tehnoloģisko vidi, izstrādā mācību materiālus un veido resursu krātuvi, regulāri rūpējas par skolotāju profesionālo pilnveidi. Ieviešot diasporas skolēniem tālmācību, tika organizēti speciāli sagatavošanas kursi izglītības uzņēmuma „Lielvārds” kompetences centrā. Arī mācību procesā regulāri notiek konsultācijas par *ClassFlow* vidi, citu digitālu resursu integrēšanu šajā

vidē un tiešsaistes saziņas rīku izmantošanu. Tālmācības skolotāju profesionālās izaugsmes veicināšanai un pieredzes apmaiņai 2020. gada jūlijā pirmo reizi tika organizēta starptautiska konference (sk. 6. attēlu).



6. attēls. Skolotājas Kaiva Melņika un Dace Konoņeckā vada nodarbību tālmācības pedagogu konferencē „Iva.classflow.lv: pieredze, izaicinājumi un iespējas” (13.07.2020.)

Skolotāji pozitīvi vērtē iespēju ikdienā dalīties ar digitāli veidotajiem materiāliem un profesionālā darba pieredzi. Skolotāji sadarbojas, izmantojot kopīgotas darba materiālu mapes vietnē *ClassFlow*, sazinoties e-pastā un *WhatsApp* grupā utt.

Aptaujātie skolotāji augstu vērtē **regulāru tālākizglītību, pieredzes apmaiņu ar kolēģiem, mācīšanos sadarbojoties.**

- *Ļoti svarīga ir mācīšanās, skolotājiem sadarbojoties un daloties pieredzē. Tālākizglītība dod jaunas idejas mācību procesam, ir sava veida stimulē nepagurt un turpināt darbu. Kolēģi spēj motivēt un uzmundrināt, jo radošajā darbā arī mēdz būt izsīkums.*
- *Lieliski, ja kolēģi dalās ar interneta saitēm vai mācību materiāliem. Atbalsts darbā ir arī kolēģu veidotās stundas ClassFlow vidē. Tas bieži stimulē jaunām idejām.*
- *Skolotājam ir jāiet līdzī laimam – jāpilnveido zināšanas, bet galvenais – jāturpina sevi izaicināt.*
- *Fakts, ka citi dara tāpat, dod apziņu, ka ejam pareizo ceļu, mazina šaubas un veicina stabilitātes sajūtu.*

Lai tālmācības nodarbības diasporas skolēniem kļūtu pieejamākas, LVA sagatavo arvien jaunus skolotājus gan Latvijā, gan diasporā. Daļa 2020. gada pavasarī Covid-19 pandēmijas laikā apmācīto diasporas skolotāju jaunās prasmes jau izmēģinājuši tiešsaistes nodarbībās nedēļas nogales skolās, kā arī individuāli darbojoties ar skolēniem.



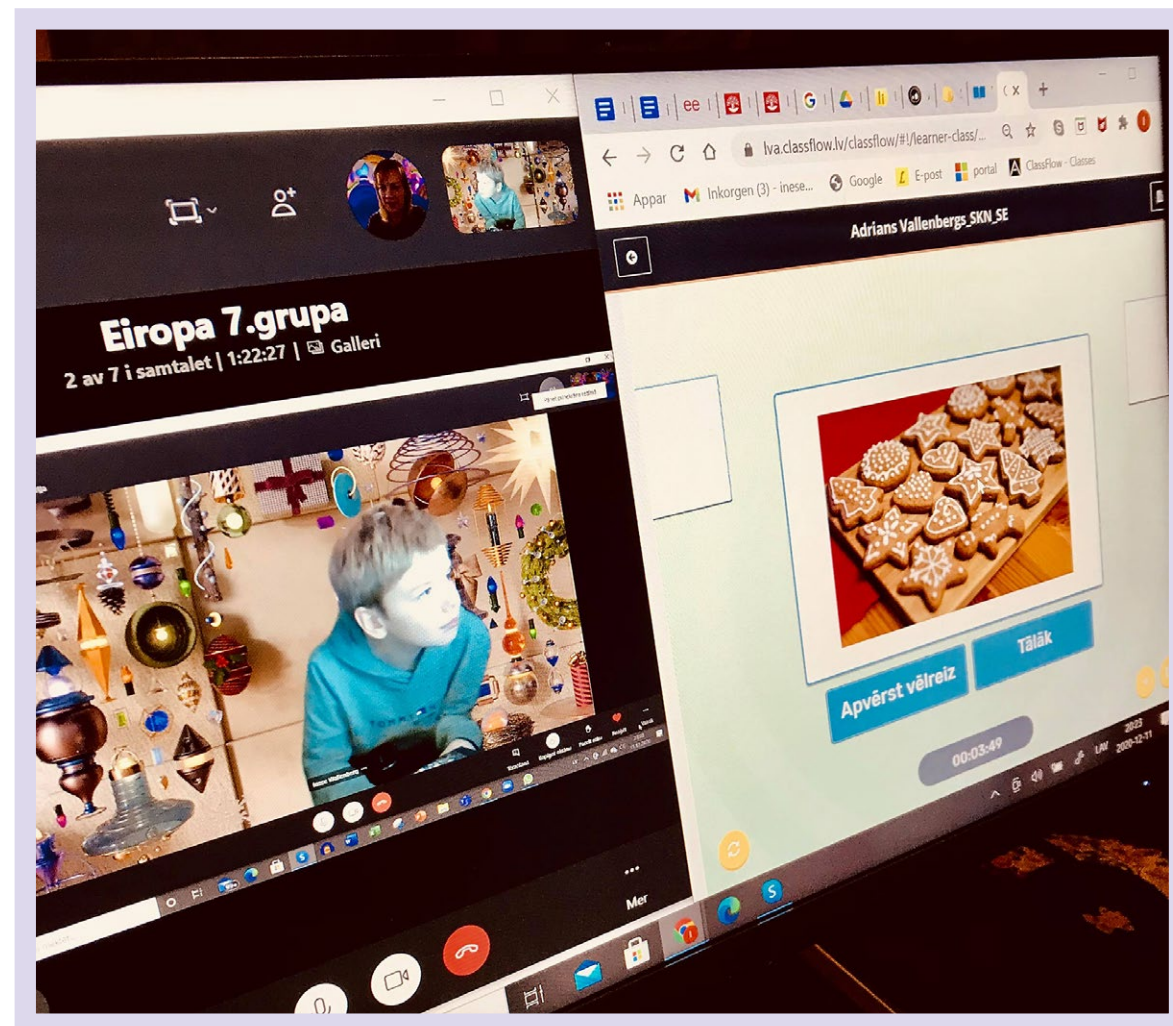
TĀLMĀCĪBAS NODARBĪBAS UN SKOLOTĀJA KOMPETENCE VECĀKU VĒRTĒJUMĀ

Lai izvērtētu tālmācības efektivitāti, skolēnu motivāciju, skolēnu un skolotāju, vecāku un skolotāju sadarbību, tika veidotas aptaujas šīm trīs respondentu grupām. Ir gandarījums, ja vecāki arī patstāvīgi raksta atsauksmes par mācību procesu. Raksturojumam daži no saņemtajiem nodarbību kvalitātes un skolotāju kompetences vērtējumiem.

- *Vēlos izteikt atzinību par skolotājas darbu – gan saturu, gan tehnisko izpildījumu. Tā kā mums nebija iepriekšējas pieredzes ar attālinātu apmācību, pirms Covid-19 epidēmijas bija vienkārši prieks, ka nodarbības notiek, ka meita uztur latviešu valodas prasmes un ka viņai ir interesanti gan mācīties, gan socializēties ar citiem bērniem. Bet tieši Covid-19 epidēmijas laikā novērtējām, cik labi ir organizēts gan mācību saturs, gan tehniskais izpildījums Classflow vidē. Ikdienā bērni iet privātskolā. Kad sākās epidēmija un klātienē mācības tika pārtrauktas, arī šī skola pārgāja uz it kā attālinātu apmācību. Drīz vien varējām īpaši labi novērtēt, cik labi viss organizēts mūsu latviešu valodas online skoliņā, jo mūsu valsts privātskolas apmācības pat ne tuvu nestāv diasporas programmas saturam un tehniskajam izpildījumam.*
- *Šīs nodarbības maniem bērniem ir tik daudz ko devušas, tiešām nevaru pat izteikt vārdos, cik daudz tas man nozīmē. Ne tikai viņu vārdu krājums ir audzis, ir iemācījušies latviski lasīt, bet arī ir daudz uzzinājuši par latviešu vēsturi, dabu un kultūru. Novērtēju, ka nodarbībās tiek runāts par svētkiem un Latvijai svarīgām dienām un notikumiem. Redzu, ka viņos ir pamodies tāds kā patriotisms un lepnums, ka viņi arī ir latvieši. Nav tā, ka mamma ir vienīgā, kas uzbāžas ar latviešu valodu un tradīcijām. Ja skolotāja kaut ko saka, tad ir jāieklausās.*
- *Rakstu, lai uzskaitītu visus tos iemeslus, kuru dēļ es jūtos pateicīga. Skolotāja ar mums sazinājās pirms pirmās nodarbības un palīdzēja visu tehnoloģiski izmēģināt; regulāri nosūtīja mums ļoti vērtīgus ierosinājumus un idejas – sākot ar Lego konkursiem Latvijā, beidzot ar saitēm uz dziesmām, teātra uzvedumiem, filmām utt. Es jo sevišķi biju priecīga uzzināt par tavaklase.lv stundām un savukārt dalījos ar visiem latviešiem, ko pazīstu Kanādā; bērnus uzmundrināja, kad tie kaut ko nesaprata vai nezināja; rūpējās, lai nodarbības būtu aktīvas – bērniem tika piedāvātas dažādas iesaistošas aktivitātes; pielāgoja nodarbības bērnu interesēm un nodarbībās vienmēr bija dažādība; sagaidīja no bērniem pilnīgu koncentrēšanos nodarbību laikā un bieži vien piemēroja vielu vai uzdevumu katram pēc spējām (kas vēl nelasa, nelika lasīt; kas ātrāk izdara darbiņus, tam ieteica ko darīt papildus).*
- *Skolotājai ir ļoti jauki smieklī, kas piešķir nodarbībām viegluma sajūtu, kad bērni kļūdījās vai par kaut ko bēdājas. Nodarbību rezultātā dēls daudz biežāk brīvprātīgi uzsāk sarunas vai atbild uz maniem jautājumiem latviešu valodā. Brālītis sāka izrādīt lielāku atvērtību pret mammas valodu. Man bija iespēja izjust saikni ar Latviju un ar citiem latviešiem, kas līdzīgi kā es mēģina uzturēt latviskumu, dzīvojot ārpus Latvijas. Mani pilnīgi noteikti šīs nodarbības stiprināja piederības sajūtu un vēlmi atgriezties Latvijā.*

Apkopojot pētījuma rezultātus, var secināt:

- latviešu valodas tālmācības skolotāja profesionālā kompetence nav saprotama tikai kā mācību priekšmeta satura un didaktikas zināšanas. Tā ir arī skolotāja tolerance un iecietība pret dažādo, pacietība, ātra reakcija, plašs un atvērts skatījums uz apkārtējo pasauli, darba mīlestība un attieksme pret latviešu valodu kā individuālu un etnisku vērtību;
- strādājot tālmācībā, skolotājam jābūt ar augsta līmeņa digitālo prātību, prasmei pašorganizēt savu darbu un atpūtu;
- svarīga ir sadarbība ar skolēna vecākiem, jo no vecāku atbalsta ir atkarīga gan mācību nodarbību kvalitāte, gan turpmākā darba plānošana, respektējot skolēna individuālās vajadzības;
- skolotājam ir jāprot pārliecināt kā bērnus, tā viņu vecākus, ka latviešu valodas prasme, dzīvojot ārpus Latvijas, palīdz saglabāt ne tikai piederības izjūtu Latvijai un apgūt zināšanas par Latvijas dabu, cilvēkiem, tradīcijām u. c. būtiskiem jautājumiem, bet dod iespēju jebkurā brīdī atgriezties etniskajā dzimtenē un īsā laikā integrēties gan sabiedrībā, gan izglītības sistēmā.





AVOTI UN LITERATŪRA

Bots, J. A. (2003) *Rokasgrāmata tālmācības pasniedzējiem*. Rīga : LVAVP.

Dailes Magazīna 1933 – Vai jūs zināt, ka.. *Dailes Magazīna* [tiešsaiste], Nr. 44, 17.03.1933. [skatīts 10.10.2020.]. Pieejams: http://periodika.lv/periodika2-viewer/view/index-dev.html?lang=fr#panel:pp|issue:/p_001_dama1933n44|article:DIVL521|issueType:P

Diasporas izglītības vadlīnijas (2019) [tiešsaiste]. IZM, VISC [skatīts 12.10.2020.]. Pieejams: https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/diasp_izgl_vadlinijas1.pdf

IAP 2014.–2020. gadam 2013 – *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam* [tiešsaiste]. Rīga : IZM, 2013 [skatīts 12.07.2020.]. Pieejams: <http://www.lsa.lv/wp-content/uploads/2013/03/Izglitibasattistibaspamatnostadnes.pdf>

Kļava, G. (2020) *Kā palīdzēt bērniem saglabāt un apgūt latviešu valodu: jaunāko LVA pētījumu rezultāti*. Referāts nolasīts LVA latviešu valodas tālmācības skolotāju konferencē „lva.classflow.lv: pieredze, izaicinājumi un iespējas”. Rīga, 13.07.2020. Konferences programma pieejama: https://valoda.lv/wp-content/uploads/2020/07/CF_konferences-programma_13.-15.07..pdf

Latvijas emigrantu kopienas 2016 – Latvijas emigrantu kopienas: nacionālā identitāte, transnacionālās attiecības un diasporas politika: Pārskats par aptaujas rezultātiem [tiešsaiste]. LU Filozofijas un socioloģijas institūts, LU Ekonomikas un vadības fakultāte, 2016 [skatīts 12.11.2020.]. Pieejams: <https://migracija.lv/doc/latvijas-emigrantu-kopienas-zinojums.pdf>

LVA pētījums 2019–2021 – *Pētījums „Valodas situācija Latvijā: 2016–2020”*: Pētījuma infografikas. Rīga : LVA [skatīts 09.07.2020.]. Pieejams: <https://valoda.lv/petijumi/valodas-situacija-latvija-2016-2020/>

Namsone, D., Volkinšteine, J., Lāce, G. (2018) Skolotājam nepieciešamās kompetences [tiešsaiste]. *Mācīšanās lietpratībai*. Kolektīvā monogrāfija. Rīga : LU [skatīts 14.04.2020.]. Pieejams: <https://doi.org/10.22364/ml.2018>

OECD 2019 – *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes* [tiešsaiste]. OECD, 2019 [skatīts 03.01.2020.]. Pieejams: http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Varvel, V., E. (2007) Master Online Teacher Competencies [tiešsaiste]. *Journal of Distance Learning Administration*, Vol. 10, Issue 1 [skatīts 03.10.2020.]. Pieejams: <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring101/varvel101.htm>





KĀDS ESI, LATVIEŠU VALODAS SKOLOTĀJ? PAŠVĒRTĒJUMA UN SKOLĒNU VĒRTĒJUMA ANALĪZE

DIĀNA ŽILINSKA-IVANOVA

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas studente,
Staņislava Broka Daugavpils Mūzikas vidusskolas skolotāja

Dzīvojam laikā un telpā, kad īpaši aktuāls kļūst sengrieķu filozofa Heraklīta teiktais: „Uz tiem, kas vienā un tai pašā upē ieiet, plūst klāt arvien jauni ūdeņi.” [Cers 2007, 93] Skolās pašlaik notiek skolēnu un skolotāju attiecību modeļa maiņa. Autoritatīvais skolotāja tēls vairs nav iecienīts. Skolēns apzinās un izvērtē savas intereses, ir iesaistīts plašajā tiešsaistes informācijas telpā, kam raksturīgs mazāk teksta, bet vairāk attēlu, audio un video materiālu – *YouTube, WhatsApp, Skype, Messenger* u. c. vietnes [Medijpratība 2017]. Dzīvojot šādā informatīvajā vidē, neiztikt bez kritiskās domāšanas, kas ir mācību procesa galvenā sastāvdaļa [Skola2030 2019]. Ņemot vērā mūsdienu dzīves un izglītības sistēmas aktualitātes, publikācijā tiks raksturota skolēna un skolotāja attiecību modeļa un vērtību maiņa. Analīzei izmantoti Latvīešu valodas aģentūras (LVA) veiktā pētījuma „Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu” (2017–2020) dati (vairāk par pētījumu, tā metodoloģiju un norisi sk. LVA 2020).

Kā īsti skolēns var veidot un spēj mainīt skolotāja pašvērtējumu? Cilvēka pašvērtējumu ietekmē viņa apmierinātība ar sevi, savām spējām, īpašībām un sekmēm. Pašvērtējums ietekmē personas attiecības ar apkārtējiem, nosaka viņa prasīgumu un kritiskās attieksmes līmeni pret sevi, attieksmi pret saviem panākumiem un neveiksmēm [Vispārīgā didaktika un audzināšana 2001, 110]. Analizējot respondentu skolotāju atbildes LVA pētījumā, bija vērojams, ka pedagogi ir pārliecināti – viņi cenšas maksimāli daudz ieguldīt savā darbā. Tas norāda uz latviešu valodas skolotāju augstu pašvērtējumu.

Pētījumā, piemēram, skolotāji atzīmē, ka *ar interesi seko visam līdzī, arī jauninājumiem, jo skolotājus interesē tas, kas interesē jauniešiem*¹ [šeit un turpmāk citāti no respondentu atbildēm LVA 2020]. No vienas puses, rodas priekšstats, ka skolotājs ir apmierināts ar savu profesionālo darbu. Tomēr skolotāja pašvērtējums nav iedomājams bez tāda svarīga komponenta kā *pašcieņa* – tas ir attieksmes pret sevi kopsavilkums, kas ontogēnēzē veidojas no atsevišķiem, konkrētiem pašvērtējumiem un indivīda novērtējuma citu cilvēku skatījumā [Vispārīgā didaktika un audzināšana 2001, 110]. Tāpēc, no otras puses, respondentu skolotāju atbildēs vērojams arī pašcieņas trūkums (pašcieņu ietekmē citu skatījums, novērtējums). Skolotāji ir vilušies, jo viņu ieguldītais darbs netiek pienācīgi atzīts: *.. es negribu žēloties, nepavisam nē, bet ir tāds mazliet depresīvs noskaņojums skolotājiem šobrīd, tāpēc, ka ir redzams, ka no malas šis darbs netiek novērtēts*. Ir daudzi faktori, kas liek skolotājam justies nenovērtētam un kas ietekmē pašcieņas veidošanos. Anketās, piemēram, tiek minēts nepietiekamais atalgojums, pedagoga profesijas zemais prestižs u. tml. Ir jāpiekrīt, ka alga ir viens no darbinieka motivācijas pamatelementiem [RA 2003, 14].

Eiropas valstīs skolotāja autoritāte netiek apšaubīta: profesija vispopulārākā ir Kiprā, ļoti populāra tā ir arī Grieķijā, savukārt Vācijā tā ieņem trešo vietu sabiedrības cienītāko profesiju grupā, Somijā – ierindojas pirmajā piecīnīkā. Jānorāda gan, ka tādās Eiropas valstīs kā, piemēram, Francijā un Ungārijā, skolotāja profesija nebūt nav prestiža [LIZDA 2016]. Tas nozīmē, ka Latvija nav vienīgā valsts, kur pedagoga vieta un loma sabiedrībā ir diskutējams, apspriežams un vērtējams jautājums.

Spriežot pēc respondentu atbildēm fokusgrupu diskusijās, *skolotājs ir neaizsargāts, nenovērtēts*. Skolotājs dara daudz, bet diemžēl nevar sasniegt vēlamo rezultātu. Veidojot latviešu valodas skolotāja (Rīgā, Daugavpilī, Rēzeknē un Liepājā) kopportretu, var secināt, ka skolotāji sevi novērtē kā strādīgus, centīgus, čaklus darba darītājus, kas paši apzinās ieguldītā darba vērtību, bet nejūtas novērtēti un gaida atzinību no citiem – no vadības, skolēniem, no politiķiem un sabiedrības.

Rodas analogija ar čaklajām bitēm, kuras nemitīgi cenšas sarūpēt medu, bet kādam (skolēnam) šis medus kļūst par saldu vai tā ir par daudz. Ir ieguldīts milzīgs darbs, meklējot un apstrādājot vajadzīgo, bet galarezultātā skolotājs pats ir neapmierināts. Varbūt arī skolotājam ir pienācis laiks sevi izvērtēt pēc citiem kritērijiem? Vispirms jau uzdodot jautājumu, vai skolotājs ir tā profesija, kurā viņš redz sevi strādājam pēc pieciem vai desmit gadiem. 21. gadsimta skolotājam ir nepieciešamas līdzdalības, sadarbības prasmes, jābūt gatavam mainīties, pilnveidoties, sekot līdzi mainīgās pasaules ritmam [Purēns 2017, 10–17].

¹ Šeit un citur respondentu atbildes atstātas oriģinālizeismē.



Apkopojot respondentu – skolēnu un skolotāju – teikto, var izveidot mūsdienu **skolotāja un skolēna raksturojumu**. Skolēni domā, ka skolotāji ir *labsirdīgi, gudri, prognozējami*, tomēr mēdz būt arī *vienpusīgi, plāpīgi, pārlietu emocionāli*. Savukārt skolēni, pēc skolotāju domām, ir *ietekmējami, nedroši, vienaldzīgi, haotiski* [LVA 2020], resp., viņiem nav motivācijas un intereses apgūt piedāvāto mācību saturu. Acīmredzot risinājums ir meklējams mācību satura piedāvājumā – cik skolēnam saprotami, interesanti un saistoši skolotājs veido latviešu valodas stundu, kā mācību procesā izpaužas skolēnu domāšana un radošums [Purēns 2017, 53].

Latvija teritoriāli nav liela valsts, taču ir tik dažāda Latvijas novados un pilsētās. Arī respondentu skolotāju viedokļi, skatot tos grupās pēc teritoriālā dalījuma, atšķiras: vairāk pozitīvu atsauksmju par darbu ir Rīgas skolotājiem, savukārt Daugavpils, Rēzeknes un Liepājas skolotāji ir skeptiskāki savos izteikumos. Rīgas pedagogi latviešu valodas skolotāja darbu raksturo *kā sarežģītu, bet interesantu*, norāda vēlmi pētīt jauniešus, pašiem attīstīties. Daugavpils, Rēzeknes un Liepājas skolotāji atzīmē *skolēnu nevēlēšanos mācīties, skolēnu motivācijas trūkumu*, kas būtiski ietekmē arī skolotāja prieku par ieguldīto darbu.

Pēc pētījuma datiem, vislielākais darba motivācijas trūkums ir vērojams Rēzeknes un Daugavpils skolotāju atbildēs, kur kā iemesls tiek norādīts mācībām (resp., latviešu valodas apguvei) *nemotivēts skolēns*. Sava nozīme Daugavpilī ir politiskajai ietekmei uz sociālo vidi – skolotāji norāda uz *politiķu organizētajām akcijām saistībā ar krievu valodu mazākumtautības skolās*, piebilstot, *ka ne vecāki, ne skolēni neizprot, ko nozīmē šīs akcijas*. Rēzeknē dominē *teritoriālais faktors* un ģimenes ietekme – nav vajadzības pēc zināšanu apguves, vēl tiek norādīta birokrātijas nevēlamā ietekme (aizņem daudz skolotāja darbalaika). Savukārt Liepājā skolotāji izceļ skolēnu *psiholoģisko un personīgo attieksmi pret mācāmo priekšmetu*, bet Rīgā aktuāla *skolēnu nodarbinātības problēma, nogurums, nacionalitātes jautājums*. Kā vienu no būtiskākajiem ietekmes faktoriem latviešu valodas skolotāji Daugavpilī un Liepājā norāda *citas valodas ietekmi*: Liepājā tā ir angļu valoda, kas iespaido skolēnu latviešu valodas prasmi (runājot un rakstot), Daugavpilī – krievu valoda. Tomēr šajā gadījumā nav runa par krievu valodas interferenci, bet gan apzinātu latviešu valodas ignorēšanu. Neviennozīmīgs ir arī skolēnu attieksmes pret mācībām jautājums: Rīgā un Liepājā skolotāji runā par skolēnu *patērētāju attieksmi*, savukārt Daugavpilī un Rēzeknē to saista ar *migrācijas jautājumu* – skolēnu vēlmi mācīties citās valstīs un pilsētās, kur latviešu valodas prasme nav nepieciešama.

Pretstatā skolotāju sniegtajam skolēnu mācību motivācijas raksturojumam skolēni norāda pavisam vienkāršus iemeslus. Viņi neredz mācību satura saikni ar savām vajadzībām, tāpēc zūd arī interese par pašu mācību priekšmetu. Skolēni bieži akcentē, ka skolotāju sniegtās atbildes uz jautājumu par mācību satura lietderību ir ļoti nepārliecinošas. Vai strupceļš?

Var apgalvot, ka skolēnu mācību rezultāti (veiksmes un neveiksmes) ir saistītas ar skolēnu interesēm, kas daudziem vecumposma īpatnību dēļ mainās ļoti ātri [Zelmenis 2000, 61–67]. Bieži vien skolēniem pašiem ir sarežģīti savas intereses sakārtot un saprast.

21. gadsimta skolēni tiek dēvēti par digitālajiem pilsoņiem. Uzturoties virtuālajā vidē, var arī apmaldīties paša radītajā informācijas haosā [Cassells, Gilleran, Morvan, Scimeca 2016, 10–16]. Skolotājs te var būt ceļvedis, kurš parāda, kādā veidā latviešu valodā iegūtās zināšanas un prasmes varētu palīdzēt skolēniem realizēt savas intereses.

Var droši apgalvot, ka skolēni nav tik skeptiski attieksmē pret latviešu valodas skolotājiem, kā ierasts domāt. Neuzticēšanās nav jūtama arī no mazākumtautību (šajā gadījumā – krievu) izglītības programmu skolēniem. Noteikti citējama ir Liepājas skolotāju atziņa, proti, *arī Liepājā krievvalodīgie skolēni apgūst latviešu valodu daudz labāk, jo uztver to kā svešvalodu, saprot un cenšas vairāk*. Gan Rīgā, gan Daugavpilī fokusgrupu diskusijā piedalījās krieviski runājoši jaunieši, un bija vērojamas samērā pozitīvas atsauksmes par latviešu valodas stundām, īpaši Daugavpils skolēnu vidū. Runājot par latviešu valodas kā dzimtās valodas apguves stundām, jauniešu vērtējumi ir kritiskāki.

Skolēni nav minējuši mācību līdzekļu (t. sk. interaktīvo) trūkumu stundās. Tātad ir pietiekami daudz materiālu latviešu valodas apguvei, drīzāk tiek gaidīta skolotāja attieksmes maiņa. Skolēns vēlas būt līdzvērtīgs sadarbības partneris. Viņš ļoti ātri izjūt skolotāja emocionālo stāvokli, nogurumu, intereses zudumu pret mācāmo priekšmetu, tāpēc skolotāja labklājībai pievēršama lielāka uzmanība, sākot no elementāras skolotāja labsajūtas skolā (skolas vidē, kolektīvā, cieņas, sadarbības, atalgojuma u. c.) un beidzot ar birokrātisku materiālu nepieciešamības pamatotību un darbam aktuālu dokumentu aizpildes apjomu (mācību programmas, pārskati, informācija klases žurnālā u. c.). Tas nozīmē, ka joprojām nav īsti atbildes uz jautājumu, kas veido sabiedrības izpratni par skolotāja tēlu – pats skolotājs, vai būtiskāki ir citi faktori?

Neatkarīgi no izmantotās mācību metodes vai pieejas stundā viens no latviešu valodas skolotāja uzdevumiem ir veidot skolēnos interesi par mācību priekšmetu. Tas ir mūžsenais jautājums: kā organizēt, piemēram, latviešu valodas gramatikas apguvi, lai skolēns kļūtu par lietpratīgu latviešu valodas zinātāju.





Pamatojoties uz pētījuma datiem [LVA 2020], skolēnu un skolotāju vajadzības var klasificēt divos grozos. Skolēna vajadzību grozs: *intereses, aktualitātes, tēmu dažādība, mācību priekšmeta lietderība, jēga, komunikācija, cieņa*. Skolotāja vajadzību grozu, savukārt, veido: *atbalsts (materiālais), cieņa, motivēti audzēkņi, patriotisms, vide (sociālā un politiskā), mācību programmu pilnveidošana*. Spriežot pēc atbildēm, pedagogu vēlmes var tikt apmierinātas, tikai mainoties sociālajiem apstākļiem, resp., sociālajai un/vai politiskajai videi (kur politiķi neizmanto valodas jautājumus savu politisko interešu apmierināšanai), pilnveidojoties skolēnu attieksmei un mācību motivācijai, uzlabojot mācību programmas u. c.

Rīgā īpaši, pietiekami bieži Daugavpilī un Liepājā, mazāk Rēzeknē skolēnu atbildēs ir piezīmes par cieņas zaudēšanu pret skolotāju, kas, savukārt, saistīts ar disciplīnas trūkumu stundās (skolotājs nespēj vadīt nodarbību). Veidojas zināmi pretstati: no vienas puses, sūdzības par brīvības (iespēju paust savu gribu, vēlmes, vajadzības) neesamību stundās, no otras puses, – negatīvi izteikumi par kārtības trūkumu. Tas nozīmē, ka skolēni, īpaši vidusskolā, vēlas būt patstāvīgi (un tāpat arī atbildīgi par savu darbu), tomēr nav guvuši pašvadītas mācīšanās iemaņas zemākos izglītības līmeņos. Mūsdienu pedagoģiskajā vidē uzsvars ir liekams uz mācību disciplīnu kā pašregulētu mācību darbību vidē, kurā jāievēro zināmas sociālās konvencijas, nevis uz disciplīnu, kur skolotājs ir tas, kurš nosaka, kādas normas ir jāievēro un kādas sekas tiks piemērotas par šo normu neievērošanu [Daniela 2009, 130].

PAŠCIEŅA SKOLOTĀJAM NOZĪMĒ SAVA DARBA UN LAIKA CIENĪŠANU, PERSONĪBAS CIENĪŠANU, TAS IR KAUT KAS, KO SKOLĒNI REDZ UN SAPROT VAIRĀK NEKĀ DISCIPLĪNU. KAUT ARĪ SKOLOTĀJI BIEŽI CER, KA SKOLĒNI PAŠI SPĒS REGULĒT SAVU DARBU BEZ PEDAGOGA VADĪBAS, TOMĒR UZVEDĪBAS KULTŪRA UN ARĪ CIEŅA NEVEIDOJAS PATI NO SEVIS, BEZ SKOLOTĀJA LĪDZDALĪBAS [DANIELA 2009, 133]. SKOLĒNI VĒLAS REDZĒT SEVI CIENOŠU SKOLOTĀJU, AR KURU NAV VIEGLI MANIPULĒT, KURAM PIEMĪT HARISMA, KURŠ IR ĀRĒJI PIEVILCĪGS UN IEKŠĒJI ENERĢISKS, VIŅI VĒLAS REDZĒT KLASĒS PRIEKŠĀ PERSONĪBU.

Nav tik svarīga jaunu tehnoloģiju izmantošana stundās vai skolotāja neizmērojamās zināšanas, cik svarīgi ir skolotājā redzēt personību. Skolēni, atbildot uz pētījuma jautājumiem, uzsver, ka parasti skolotājs stundās *nespēj ieinteresēt – balss tonis, nober visu, nostājas priekšā un vienkārši nostāsta tēmu bez nekādiem kāpinājumiem, vai arī skolēniem nepatīk skolotāja garastāvokļa ātrās maiņas, ka skolotājs atnāk dusmīgs uz stundu, kā arī skolotājam jāinteresē tas darbs, ko viņš dara, ka viņam tiešām ir tā misija ieinteresēt skolēnus*. Skolotājiem trūkst vajadzīgās attieksmes, „*asumiņa*”, motivācijas vispār mācīt, radošuma [LVA 2020].

Rodas jautājums par skolotāja darba motivācijas un enerģijas trūkuma iemesliem. Skolēni zaudē cieņu pret skolotājiem, jo zina, ka skolotājiem, dažādu apstākļu spiestiem, jābūt pretimnākošiem pat vissliktākajos scenārijos. Skolēni paši norāda, ka skolotājs zaudē cieņu tad, kad atļauj sevi necienīt. Tāpēc ir jautājums par skolotāja pieejamību skolēnam 24 stundas diennaktī; sevi cienošs skolotājs sargā savu privāto laiku un telpu.

Vēl viens svarīgs aspekts ir Latvijā raksturīgā skolotāju dzimumu neproporcionalitāte – skolotājas sievietes. Skolēns uztver skolotāju kā māti, projicējot visu, kas notiek viņa ģimenē (skolotājs ir spiests risināt problēmas, kas nav saistītas ar mācību priekšmeta satura apguvi, sniegt psiholoģisko palīdzību, pat aizvīdot māti vai tēvu u. c.). Audzināšanas elementi noteikti ir vajadzīgi un vērtīgi, taču runa ir par pārlietu augstu prasību izvirzīšanu skolotājam, kas atņem laiku, spēku un enerģiju. Skolotājs nedrīkst aizmirst pats par savu dzīvi.

Kā tad būtu jāveido latviešu valodas stunda? Pētījuma laikā jauniešiem tika piedāvāts veidot ideālo latviešu valodas stundu. Skolēnu priekšstats par šādas nodarbības organizēšanu neatšķiras no skolotāju veidotajām stundām, kurās ir izvirzīts skaidrs stundas mērķis, sasniedzamais rezultāts, saturā vienota teorija ar praksi. Skolēnus lielākoties apmierina skolotāju izstrādātie stundas plāni, bet skolēni vēlas mainīt komunikācijas veidu starp skolotāju un skolēnu. Liepājā ir aktīvākie skolotāju darba kritizētāji salīdzinājumā ar citu pilsētu respondentiem, taču katrā grupā ir vērojamas savas tendences. Daugavpils skolēnu atbildēs ir izteikta *vajadzība pēc jaunu tēmu aktualizēšanas* latviešu valodas stundās, iespējams, tas mācību materiāls, ko piedāvā skolotāji, vairs nav mūsdienīgs. Savukārt liepājnieki izceļ nepieciešamību pēc *skolotāja attieksmes un komunikācijas maiņas*, iespējams, tāpēc skolēnu atbildes ir diezgan principiālas un nosodošas. Rēzeknes jaunieši piedāvā lielāku uzmanību pievērst *latviešu kultūrai, vairāk diskutēt, runāt, nevis rakstīt, latviešu valodu apvienot ar literatūru, mainīt stundas norises vietu*. Rīgas jaunieši pētījumā norāda uz skolotāja intereses trūkumu par savu mācību priekšmetu, kā arī stundā skolotājam būtu jāļauj skolēnam realizēties atbilstoši skolēna interesēm, nevis skolotāja diktētajam.

Kā jau publikācijā iepriekš tika minēts, skolēni (visās pētījuma norises pilsētās) akcentē, ka ļoti labi sajūt skolotāja noskaņojumu un ne vienmēr labvēlīgo attieksmi. Bieži izskan viedoklis, ka latviešu valodas stunda ir atkarīga no skolotāja noskaņojuma, kam gan nebūtu jāietekmē nodarbības gaita. Tas jau ir jautājums par skolotāja emocionālo kompetenci.

Dažbrīd var rasties iespaids, ka visās neveiksmēs ir vainīgs tikai un vienīgi skolotājs, bet tas būtu aplams spriedums, jo komunikācijas situācijas ietekmē arī skolotāja un skolēna vecāku sadarbība [LSM.lv 2018]. Jebkurā izaugsmē ir jāmainās abām pusēm, abas iesaistītās puses mācās, pielāgojas, rada un audzina, tomēr skolotāja priekšrocība ir viņa profesionālā kompetence. Skolotāji ir ieguvuši augstāko izglītību, viņi ir gados vecāki par saviem skolēniem, ar lielāku pieredzi un plašāku redzējumu.

Noslēgumā dažas pētījuma datu analīzes kopsavilkuma atziņas.

1. Nepieciešamība skolotājam izvērtēt personisko darba, mācību organizācijas stilu – latviešu valodas mācību satura izklāsta veidu, metožu izvēles lietderību (atbilstību skolēnu vecumposma īpatnībām, skolēnu darba aktivitātes, pasivitātes līmenim utt.).
2. Latviešu valodas stundu satura pārskatīšana: latviešu valoda nav vien gramatikas apguve vai gatavošanās eksāmeniem. Mācību saturs izklāstāms skolēnam saprotamā valodā, atklājot gramatikas apguves un izlasīto tekstu nozīmi.
3. Cieņa rodas, novērtējot personības ieguldījumu, – latviešu valodas skolotājam ir jāizvērtē, vai viņam patīk darbs, ko veic. Darbs nav tikai materiālā nodrošinājuma avots, tas ir veids, kur gūstam garīgu un psiholoģisku piepildījumu.



AVOTI UN LITERATŪRA

Cassells, D., Gilleran, A., Morvan, C., Scimeca, S. (2016) *Growing Digital Citizens: Developing active citizenship through eTwinning*. Brussels : Central Support Service for eTwinning.

Cers, V. (sast.) (2007) *Filozofijas tekstu fragmentos*. Rīgas Tehniskā universitāte. Humanitārais institūts. Filozofijas un socioloģijas katedra. Rīga : RTU.

Daniela, L. (2009) *Skolēni un mācību disciplīna*. Rīga : Raka.

Gauše, R., Kuduma, A., Laiveniece, D., Lauze, L., Vulāne, A. (2011) *Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika*. Rīga : LVA.

Gudjons, H. (2007) *Pedagoģija pamatatziņas*. Rīga : Zvaigzne ABC.

Jermolajeva, J. (2007) Refleksija par mācību materiāla organizēšanu vidusskolas kultūras vēstures kursā [tiešsaiste]. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Latvijas Universitātes raksti, 715. sēj. Rīga : Latvijas Universitāte, 26.–31. lpp. [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <https://www.lu.lv/materiali/apgads/raksti/715.pdf>

Liepājas pilsētas izglītības nozares attīstības koncepcija un detalizēts darbības plāns 2015.–2020. gadam [tiešsaiste]. Dynamic University, 2015. Pasūtītājs: Liepājas pilsētas dome. 04.12.2017. [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <https://www.liepaja.lv/dokumenti/izglitibas-nozares-attistibas-koncepcija/>

LIZDA 2016 – Skolotāja profesijas prestižs Latvijā. Pārskats par LIZDA interneta aptaujas rezultātiem [tiešsaiste]. LIZDA, 2016 [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: https://du.lv/wp-content/uploads/2018/11/Skolotaja-profesijas-prestizs_2016.pdf

LSM.lv2018– Vecāku sadarbība ar skolu – no uzticēšanās līdz traucēšanai [tiešsaiste]. LSM.lv [skatīts 15.11.2020.]. Bērnu satura redakcija, 03.12.2018. Pieejams: <https://www.lsm.lv/raksts/dzive--stils/vecaki-un-berni/vecaku-sadarbiba-ar-skolu-no-uzticesanas-lidz-traucesanai.a301683/>

LVA 2020 – Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu: pētījums (2017–2020) [tiešsaiste]. LVA [skatīts 09.12.2020.]. Pieejams: <https://valoda.lv/petijumi/attieksme-pret-latviesu-valodu-un-tas-macibu-procesu/>

Medijpratība 2017 – Pētījums par 9 līdz 16 gadus vecu bērnu un pusaudžu medijpratību Latvijā. Rīga : Kultūras ministrija, LU Sociālo zinātņu fakultāte.

Oficiālā statistika par izglītību [tiešsaiste]. IZM, 24.08.2020. [skatīts 12.12.2020.]. Pieejams: <https://izm.gov.lv/lv/publikacijas-un-statistika/statistika-par-izglitibu/statistika-par-visparejo-izglitibu>

Omārova, S. (2001) *Cilvēks runā ar cilvēku*. Rīga : Kamene.

Ozoliņa, A. (2005) *Skolotājs skolotājam. Klases audzinātājam*. Rīga : LVAVA.

Purēns, V. (2017) *Kā attīstīt kompetenci*. Rīga : Raka.

RA 2003 – *Personība. Laiks. Komunikācija. Pedagoģija un psiholoģija: starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Izglītības ministrija, RA. Rēzekne : RA.

Skola2030 2019 – *Skolēnu caurviju prasmes* [tiešsaiste]. Skola2030 [skatīts 05.12.2020.]. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/merki-skolenam/caurviju-prasmes>

Skolotājs, kurš iedvesmo [tiešsaiste]. LTV1 ziņu dienests, 04.10.2015. [skatīts 12.12.2020.]. Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=IGJlspG9Lto>

Statistiskā informācija [tiešsaiste]. Daugavpils pilsētas Izglītības pārvalde [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <http://www.izglitiba.daugavpils.lv/statistiska-informacija>

Videosižets „Kas ir skolotājs?” [tiešsaiste]. IZM, 27.10.2011. [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <https://youtu.be/Sqk7iywZBW5>

Vispārīgā didaktika un audzināšana 2001 – *Vispārīgā didaktika un audzināšana: zinātnisku rakstu krājums*. LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts. Rīga: Izglītības solī.

Volfs, E. (2013) *Es klausītu savus vecākus, ja viņi aizvērtos*. Rīga : Zvaigzne ABC.

Zelmenis, V. (2000) *Pedagoģijas pamati*. Rīga : Raka.





PĀRDOMAS CEĻĀ UZ PROFESIONĀLO KOMPETENCI – NO STUDENTES PAR SKOLOTĀJU

LAINĒ RAILĪTE

Madonas Valsts ģimnāzijas skolotāja

Nemot vērā pārmaiņas, kas saistītas ar jaunā mācību satura izstrādi, gandrīz ikvienam ir zināmi tādi jēdzieni kā *kompetenču pieeja mācību saturā, skolēna lietpratība jeb competence* u. tml. Projekta *Skola2030*¹ viens no mērķiem ir iedzīvināt praksē lietpratības jēdzienu, kas tiek skaidrots kā „indivīda spēja kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās” [Skola2030 2019a].

¹ Eiropas Sociālā fonda 8.3.1. specifiskā atbalsta mērķa „Attīstīt kompetenču pieeju balstītu vispārējās izglītības saturu” 8.3.1.1. pasākuma „Kompetenču pieeju balstīta vispārējās izglītības satura aprobācija un ieviešana” projekts „Kompetenču pieeja mācību saturā”, ko īsteno Valsts izglītības satura centrs (VISC) un sadarbības partneri (17.10.2016.–16.10.2021.).

IEVADS

Jaunā pieeja jeb mācīšanās iedziļinoties balstīta uz vairākiem nozīmīgiem principiem – tiek formulēti skaidri, skolēnam un skolotājam saprotami mērķi un sasniedzamie rezultāti, mācību uzdevumi ir kompleksi, saistīti ar reālo dzīvi, skolēns domā par savu mācīšanos, tiek nodrošināta personalizēta atgriezeniskā saite [SIIC 2017]. Galvenā atšķirība no iepriekš izmantotās pieejas ir tā, ka skolēns pats domā par savu mācīšanās procesu, netiek dotas gatavas zināšanas, skolēns analizē, izvērtē un veido secinājumus, saskata likumsakarības [Skola2030 2019b]. Par šo vairāk var uzzināt gan projekta *Skola2030* materiālos, gan, piemēram, Gintas Strautas pētījumā „Dziļās mācīšanās nozīme kompetencēs balstītas izglītības ieviešanā” [2018], kā arī LU Starpnozaru izglītības inovāciju centra veidotajos ieteikumos „Kompetenci attīstoša mācīšanās” [Namsone, Čakāne, Butkēviča 2018]. Daudz interesanta ir arī kolektīvajā monogrāfijā „Mācīšanās lietpratībai” [2018]. Iedziļinoties pētījumu saturā, redzams, cik nozīmīga loma tiek atvēlēta pedagogu profesionālajai kompetencei, jo tieši viņi ir un būs tie, kuri palīdzēs skolēniem sasniegt izvirzītos mācību mērķus.

IZAICINĀJUMI JAUNAJIEM PEDAGOGIEM

Kāpēc nepārtraukti būtu jārunā par skolotāja profesionālās kompetences pilnveidi? Vai nepietiek ar to, kas apgūts jau studiju laikā? Vērojot apkārt notiekošo, skaidrs ir viens – skolotājiem jāturpina mācīties visu laiku, lai kāda būtu darba pieredze, jo nepārtraukti mainās izmantotās pieejas, saturs, metodes, skolotāja darbu ietekmē globalizācijas tendences, tehnoloģiju un digitālo rīku attīstība, starptautiskā konkurence utt. Tādēļ jāspēj pielāgoties mūsdienu sabiedrības un skolēna vajadzībām un nākotnes prasībām.

Mācību procesā skolēnam jāapgūst prasme izprast nestandarta situācijas, piedāvāt risinājumus, viņam no vienkārša patērētāja ir jākļūst par satura līdzveidotāju, problēmsituāciju risinātāju [Skola2030 2019c; Scott 2015]. Tas maina arī pedagoga lomu. Viens no grūtākajiem uzdevumiem jaunajiem pedagogiem ir tas, ka jāspēj sevi pierādīt gan darba kolektīvā, gan klasē, īpaši situācijā, kad vēl trūkst praktiskās pieredzes gan klases vadības jautājumos, gan skolēna rakstura, vajadzību identificēšanā. Skolotājam vienai jābūt pārliecinātam par sevi, jāizstāst savas idejas un jāmeklē arvien jauni veidi, kā ļaut skolēniem būt sava mācību procesa vadītājiem, nevis tikai tā dalībniekiem [Koca 2016].

Rezultāts būtu labāks, ja sākumā pašvadītas mācīšanās principus apgūtu un izmēģinātu paši skolotāji, tā viņi varētu labāk palīdzēt skolēniem attīstīt šīs prasmes. Kā topošā skolotāja esmu ieguvusi vērtīgu pieredzi, sešus mēnešus strādājot pedagoģiskajā praksē Madonas Valsts ģimnāzijā un pašlaik turpinot veikt skolotājas pienākumus. Pirmo reizi ieejot klasē, rodas bažas par iecerēto metožu un pieejas izvēli, spēju īstenot iecerēto, jo šī ir arī jauna situācija skolēniem. Galvenais jautājums – kā panākt viņu aktīvu iesaistīšanos. Jaunajiem skolotājiem problēmas mēdz sagādāt bailes no kolēģu viedokļiem un vadības kontroles; skolotājs cenšas izdarīt pēc iespējas vairāk un labāk, bet tam ne vienmēr pietiek laika [Koca 2016].

Iespējams, šo procesu apgrūtinā arī tas, ka daudzi pieredzējuši pedagogi ir apjukuši un līdz galam neizprot, kā strādāt ar jauno pieeju (tāpēc viņu viedoklis var būt pietiekami skeptisks). Var jau gadīties, ka tie ir bijuši vien atsevišķi novērojumi, tomēr rodas sajūta, ka joprojām ir skolotāji, kuriem dažādu kursu un mācību semināru apmeklējumi šķiet „brīvprātīgi obligāti”



(bet viss taču sen jau ir zināms, un neko jaunu tāpat tur neapgūs!). Šādu pārliecību sekmē zināma profesionāla stagnācija vai nostalgiskas izjūtas – līdz šim varēja justies ērti, izmantot sev labi zināmas metodes, paņēmienus un darba formas, taču tagad pieredze ir jāpārskata, jāmainās. Tas nebūt nav ne viegls, ne ātrs process.

Novērojumi liecina, ka daudzi skolotāji nav gatavi pieņemt jaunās, aktuālās vērtības, normas un principus, rodas pat skeptiska nostāja vai ilgas pēc tām vērtībām un idejām, kas dominējušas padomju izglītības sistēmā. Šāda nostāja un ideoloģija (stabilitāte kā vērtība, tikai viena pareizā pieeja) ietekmē darba organizācijas formu izvēli un arī skolotāja personību, līdz ar to nav iespējama strauja pārmaiņu ieviešana [Geikina, Rubene, Svece 2008].

MĀCĪBU MATERIĀLU PIELĀGOŠANA MŪSDIENU SKOLĒNAM

Balstoties uz to, kāds ir redzējums par nākotnes skolēnu, pielāgojami izmantojamie mācību materiāli. Jaunajiem pedagogiem tas varētu radīt grūtības: šķietami ērtāk ir lietot to, kas jau sen izveidots un pārbaudīts, tomēr daudz kas var nebūt piemērots šībrīža situācijai. Nereti gan vieglāk ir radīt visu no jauna, vien atsevišķos gadījumos adaptējot kādu materiālu konkrētām mācību vajadzībām.

Docētāji augstskolā vienmēr dalās ar padomiem un skaidrojumiem par to, kas un kā būtu labāk, interesantāk, skolēnu vecumam atbilstošāk un inovatīvi, tādēļ, nonākot skolā, top skaidrs, ka jāveido tādi materiāli, kas būtu orientēti uz skolēnu, viņa interesēm, vajadzībām, pēc iespējas izvairoties no piemēriem un situācijām, kas nav saistītas ar dzīvi un skolēnu pieredzi.

LAI ARĪ PILNĪGI JAUNU MATERIĀLU SAGATAVOŠANA KATRAI MĀCĪBU STUNDAI PRASA DAUDZ LAIKA UN SPĒKA, TAS NOTEIKTI IR TĀ VĒRTS, JO PAVISAM DRĪZ IR REDZAMI ŠĀDA DARBA REZULTĀTI UN IR POZITĪVAS ATSAUKSMES NO SKOLĒNIEM, KURI ŠĀDI VAR ARVIEN VAIRĀK IESAISTĪTIES MĀCĪBU PROCESA PLĀNOŠANĀ. TAS RADA VIŅOS IEINTERESĒTĪBU.

Piemēram, vidusskolas klašu skolēniem tika piedāvāta iespēja izvēlēties tematus, par kuriem viņi gribētu lasīt, tajā pašā laikā šie mācību teksti veiksmīgi izmantojami, analizējot dažādus gramatikas jautājumus. Viņiem tika dota iespēja arī izvēlēties sev tīkamu mājasdarbu izpildes formu – veidot videomateriālu, sagatavot slaidrādi, kolāžu vai izmantot citu veidu, tā parādot savus talantus, hobijs un reizē izpildot arī mācību uzdevumu.

Šādi darbojoties, var novērot, ka klasē parādās jauna tendence – skolēni pilda mājasdarbus, labprāt parāda savas zināšanas un prasmes citās jomās, piemēram, programmēšanā, fotogrāfiju apstrādē u. c. (starpdisciplināritāte un caurviju prasmes). Skolēniem ir iespēja izteikt viedokli par tematiem, kurus līdz šim viņi nav pilnībā izpratuši vai kurus labprāt atkārtotu, – šie jautājumi tika integrēti citu tematu apguves plānā (galvenais ir veidot izpratni par mācību saturu, nevis formāli izpildīt visu, kas ieplānots semestrī).

Atskatoties uz īsajā pedagoga praksē pieredzēto, jāpiemin vēl kāds izaicinājums – jaunajiem pedagogiem var rasties grūtības, cenšoties parādīt un pierādīt, ka skolēnu valodu prasmes izmantojamas kā resurss jebkurā mācību jomā. Apgūstot kādu tematu, piemēram, latviešu valodas stundās, vajadzētu piedāvāt iespēju to salīdzināt ar kādu citu sev zināmu valodu (dzimto vai svešvalodu) – šī ir pārliecība, kura vēl vairāk nostiprinājusies sarunās ar pedagoģiskās prakses vadītājiem un augstskolas docētājiem, kā arī iesaistoties projektā „Pumpurs”².

Mūsdienās skolēni valodas apgūst daudz ātrāk un vieglāk, jo samērā lielu daļu laika viņi pavada digitālajā informācijas telpā, kas ļauj netiešā veidā apgūt kādu svešvalodu, iegaumēt jaunus vārdus u. tml. Šo laikmeta iezīmi var veiksmīgi izmantot, skolēnus vēl vairāk ieinteresējot runāt par tādām tēmām, kas ikdienā varētu nebūt tik aizraujošas. Kā piemērs varētu būt CLIL³ pieejas izmantošana latviešu valodas apgūvē, piedāvājot skolēniem noskatīties videomateriālu par medijpratību angļu valodā un dodot uzdevumu pierakstīt nezināmos vārdus, jēdzienus. Pēc uzdevuma pirmās daļas pabeigšanas skolēni patstāvīgi var izmantot digitālās vārdnīcas, meklēt populārākos vārdu savienojumus ar izrakstītajiem vārdiem un beigās veidot savu mini vārdnīcu latviešu un angļu valodā. Tas pats attiecas uz mācību satura sasaisti ar citiem mācību priekšmetiem, proti, skolotājiem vajadzētu vairāk sadarboties un piedāvāt skolēniem mācību uzdevumus savstarpēji saistītu jautājumu apgūvē.

Arī šis nav viegls uzdevums jaunajiem pedagogiem, jo sadarbība skolas līmenī novērojama reti, tomēr tas atvieglotu darbu gan skolotājiem, gan skolēniem. Vienots tematiskais plāns dažādos mācību priekšmetos garantētu iespēju izmantot starpdisciplināra satura tekstus, kas izpratni par apgūstamajiem jautājumiem veidotu daudz augstākā līmenī – no dažādiem skatpunktiem. Skolēniem būtu vieglāk formulēt savu viedokli, atrast likumsakarības un piedāvāt savas idejas un risinājumus.

ATTĀLINĀTO MĀCĪBU PIEREDZE

Attālinātās mācības⁴ vēl kādu laiku būs aktuāls temats, un visticamāk nākotnē šī mācību forma tiks aktīvi izmantota dažādās situācijās. Nav noslēpums, ka šādam mācību modelim ir daudz pozitīvu aspektu, bet ir arī pietiekami daudz trūkumu: ne visi skolotāji ir gatavi pārveidot mācību stundas, lai tās būtu īstenojamas digitālajā vidē (materiālu pielāgošana, digitālo rīku un iespēju izmantošana, cita veida komunikācija ar skolēniem u. tml.), tāpat skolēnu digitālās un laika plānošanas prasmes ne vienmēr ir attīstītas vajadzīgajā līmenī. Ātri vien daudzos gadījumos rodas pretrunas starp skolotāju un skolēnu. Tomēr kļūdu un pieredzes ceļā apgūts ir daudz, radīti jauni risinājumi un iespējas, lai vismaz lielākajai daļai mācību procesā iesaistīto šāda forma būtu pieņemama un saprotama.

Pirmā reakcija, pārejot uz attālināto mācību formu, bija pietiekami emocionāla: kas un kā tagad notiks, vai visi spēs tam pielāgoties, kā tas ietekmēs skolēnus utt. Mani kā skolotāju jaunie nosacījumi tik ļoti neietekmēja, jo pēc līdzšinējās darba pieredzes (10. un 11. klasē) bija skaidrs, ka vismaz lielākā daļa skolēnu spēj aktīvi un pilnvērtīgi darboties arī šādā veidā. Tomēr daļai pusaudžu un jauniešu digitālie rīki ir sveši un nesaprotami, ja nav apkārtējo atbalsta. Aptuveni pieciem vai sešiem audzēkņiem bija grūtības pašiem izmantot digitālās vārdnīcas,

² Izglītības kvalitātes valsts dienesta (IKVD) īstenots Eiropas Sociālā fonda projekts Nr. 8.3.4.0/16/I/001 „Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai” (03.2017.–12.2022.).

³ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – mācību satura un valodas integrēta apguve.

⁴ Izglītības jomā plaši ieviestas 2020. gada pavasarī (Covid-19 infekcijas izplatības ierobežošanai).



dažādus komunikācijas rīkus (*WhatsApp*, e-pasts) un citas interneta iespējas (ikdienā mācību darbā klasē, īpaši grupu darbā, parasti tiek piedāvāti papīra formāta materiāli, mājās ne visiem ir nepieciešamais tehniskais aprīkojums).

SKOLOTĀJU GATAVĪBA ŠĀDAI MĀCĪBU FORMAI

Izglītības un zinātnes ministrijas veiktā aptauja [IZM 2020a] liecina, ka attālināto mācību īstenošana noritējusi pietiekami mierīgi: 87 % ģimeņu norādījušas, ka ir pietiekams tehniskais nodrošinājums, lielākā daļa skolēnu atzinuši, ka viņiem pilnīgi skaidrs (23 %) vai diezgan skaidrs (52 %), kas no viņiem tiek sagaidīts. Rūpīgāk izpētot šīs aptaujas datus, var redzēt, ka gandrīz visos jautājumos dominē pozitīvas atbildes. Vērojami arī pāris attālināto mācību trūkumi, ko bērni un vecāki norāda komentāros (vajadzība iesaistīties bērna mācību procesā, pārāk liela slodze, neadekvāts patstāvīgo darbu plānojums u. tml.). Arī pieredze Madonas Valsts ģimnāzijā rāda, ka tik pēkšņām pārmaiņām ne visi ir uzreiz gatavi, par ko liecina izteikumi, ka pedagogi nelabprāt izvēlas virtuālas sarunas, to vietā piedāvājot skolēniem patstāvīgos darbus, interaktīvos uzdevumus. Domājams, šīs problēmas saistītas ar profesionālo kompetenci (skolotājiem ir grūtības patstāvīgi darboties ar datoru, dažādām programmām, digitālajiem rīkiem u. tml., turklāt grūtības reizēm rada pat elementāra tiešsaistes saziņa ar skolēniem).

Tas nozīmē, ka pedagogiem vajadzētu aktīvāk iesaistīties dažādosursos, kur tiek piedāvāts apgūt tieši šādas prasmes, kuras pirms tam nelikās būtiskas. Vienmēr vajag apgūt kaut ko jaunu, pielāgojoties mūsdienu tehnoloģiju attīstībai un skolēniem. Šo secinājumu apstiprina arī Neatkarīgās izglītības biedrības veiktās aptaujas dati (aptaujāts 200 pedagogu un skolu



vadītāju). Rezultāti liecina, ka 65 % respondentu piekrīt apgalvojumam, ka pirmais attālināto mācību posms uzlaboja skolēnu un pedagogu digitālās prasmes, tāpat liela daļa apstiprina, ka nav pietiekami daudz tiešsaistes mācību materiālu. Atbildot uz atvērtajiem jautājumiem, respondenti pārdzīvoja viedokli, ka ir gatavi pilnveidot savas digitālās prasmes, kā arī izteikuši vēlmi saņemt atbalstu no valsts, piemēram, ikvienam pedagogam un skolēnam būtu nepieciešams piešķirt planšeti vai datoru. Tiek uzsvērtā vajadzība sadarboties ar ārzemju speciālistiem, jo ir skolotāji, kuriem šķiet, ka tālākizglītības kursi Latvijā nav pietiekami kvalitatīvi [NIB 2020].

DIGITĀLO RĪKU NOVĒRTĒJUMS

Pēc novērojumiem praksē, visbiežāk attālināto mācību organizēšanā tiek (vismaz tika) izmantota saziņas platforma *Zoom*, kaut arī daudzi kā negatīvu faktoru minējuši videozvana laika ierobežojumu. Augstskolās, savukārt, daudzi šobrīd izmanto *Microsoft Teams* piedāvātās iespējas, kas arī mēdz sagādāt problēmas, jo reizēm ir grūti pievienoties sarunai vai iekļūt izveidotajā profilā. Tāpat mīnusus var atrast visām digitālajām platformām, galvenā nozīme ir skolotāja, studenta, docētāja vai jebkura cita lietotāja digitālajai kompetencei un informācijas tehnoloģijas atbalsta nodrošinājumam.

Līdzīga pieredze ir saistībā ar digitālajiem rīkiem, kurus daudzi izmantoja darbā ar dažāda vecuma skolēniem. Pēc personiskās pieredzes spriežot, ir vairākas vietnes, kas ir lietderīgas un interaktīvas, tomēr arī tām ir savi trūkumi. Viena no šādām interneta vietnēm ir *soma.lv*, kurā atrodamas mācību grāmatas, darba lapas un citas interesantas iespējas, tomēr ne visām vecumgrupām ir piedāvāti visu mācību priekšmetu materiāli, līdz ar to, piemēram, pamatskolas un vidusskolas vecuma skolēniem vietne nav tik noderīga.

Cits resurss ir *maconis.zvaigzne.lv*. Tajā atrodami jau minētie materiāli, bet pievienotas arī skolotāju grāmatas, interaktīvi uzdevumi un tiešsaistes testi, līdz ar to patstāvīgi mācīties ir ievērojami vieglāk un ērtāk. Aktualizējama vēl tāda vietne kā *maciunmacies.valoda.lv*, jo tur atrodami materiāli mazākumtautību skolām un latviešu valodas kā svešvalodas apguvei u. tml. Tāpat vērts izmantot *letonika.lv*, kas vairāk piemērota literatūras stundām (kaut arī tur viss nepieciešamais nav atrodams, krātuve ir apjomīga, un tā ir lieliska alternatīva laikā, kad nevar doties uz bibliotēku vai skolu pēc vajadzīgās grāmatas).

KO VAJADZĒTU PILNVEIDOT?

Nozīmīgākie trūkumi attālināto mācību procesā kļuva skaidri jau pirmajā nedēļā, jo skolēni sūdzējās par lielo slodzi un īsajiem darbu izpildes termiņiem, proti, vairākums skolotāju bija izvēlējušies nosūtīt patstāvīgo darbu uzdevumus un mājasdarbus, nosakot konkrētu izpildes laiku, beigās skolēni nespēja visu paveikt un jutās noguruši. Diezgan bieži šādās situācijās jādodomā, kā ieinteresēt skolēnus un saglabāt aktīvu viņu iesaistīšanos mācību procesā (gan skolēnu un skolotāju digitālo prasmju, gan arī laika plānošanas prasmju dēļ). Jānorāda, ka elektroniskās saziņas forma ļauj vieglāk pārbaudīt, vai skolēnu darbi nav plaģiāti, vai un kur viņi meklējuši informāciju u. tml. faktus, jo informācija meklētājā nav jāievada manuāli.

Veidojot kopsavilkumu par attālināto mācību pieredzi, jāatzīst, ka vērojams diezgan labs trūkumu un pozitīvo aspektu līdzsvars, neraugoties uz to, ka darba apjoms palielinājās gan skolēniem, gan skolotājiem, turklāt bija daudz citu šķēršļu (nebija vienota plāna skolas



mērogā, trūka izpratnes par digitālo rīku lietderību, katrs darīja, ko mācēja), kas apgrūtināja komunikāciju. Šobrīd skolas ir saņēmušas vairākus ieteikumus, piemēram, izveidot vienotu saziņas plānu, lai vecāki un bērni būtu labāk informēti, tāpat ieteikts izstrādāt mācību plānu nedēļai, veidot starppriekšmetu saikni, kā arī nodrošināt skolēnus ar mācību materiāla skaidrojumu, lai uzdevumu izpilde neradītu grūtības [IZM 2020b].

VISVAIRĀK ŠAJĀ ATTĀLINĀTO MĀCĪBU LAIKĀ IR NODERĒJUŠAS VALODU PRASMES UN PRASME DARBOTIES AR DIGITĀLAJIEM RĪKIEM. PALĪDZ ARĪ AUGSTSKOLĀ NESEN APGŪTAIS: INFORMĀCIJA PAR TO, KĀ UN KĀPĒC IZMANTOT DIGITĀLĀS IESPĒJAS, RESURSUS MĀCĪBU STUNDĀS, KAS KRITISKĀ SITUĀCIJĀ ĻAUJ KAUT DAĻĒJI ORIENTĒTIES E-PASAULES LABIRINTOS.

Protams, šīs zināšanas un prasmes var būt arī pedagogiem ar ļoti lielu pieredzi, tomēr praksē šādu gadījumu nav pārāk daudz, jo daudzi kursos apgūto izmanto pasīvi.

NO STUDENTES PAR SKOLOTĀJU

Kaut gan sākumā nemaz neplānoju kļūt par skolotāju, šobrīd varu dalīties savās pārdomās un pieredzē. Jau vairākkārt norādīju vērtīgo, kas apgūts studiju laikā, tomēr šo sarakstu varētu papildināt. Atsaucoties uz publikācijas sākumā teikto par skolotāja profesionālo kompetenci, jāsecina, ka šobrīd jūtos gatava darbam skolā, lai gan izglītības sistēmā notiek pārmaiņas (tām gan tikām gatavoti jau augstskolā). Jaunajās skolā ieviestajās mācību programmās ir nedaudz mainīti sasniedzamie rezultāti, parādījušās vairākas citas jaunas nianse – mācību jomu iedalījums, caurviju prasmes, vidusskolas posmā noteikti sasniedzamie rezultāti trīs līmeņos (vispārīgajā, optimālajā un augstākajā). Taču lielākā daļa materiāla izpētīta un analizēta jau studiju laikā.

Pašlaik pedagogu profesionālās kompetences kursos visbiežāk skolotājiem piedāvā apgūt medijpratības jautājumus un digitālās prasmes. Ir patīkami apzināties, ka šīs zināšanas un prasmes apgūtas augstskolā. Būdam skolotāja, iesaistos jaunu digitālo rīku un resursu izstrādē, kopā ar kolēģiem meklējam inovatīvas, mazāk zināmas pieejas un cenšamies rast tām lietojumu Latvijas skolās.

DIGITĀLO RESURSU SNIEGTĀS IESPĒJAS

Kopā ar Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas docētājiem esam izmēģinājuši izstrādāt digitālo resursu, izmantojot *H5P* modeli, kas atrodams *Moodle* platformā. Ar šo rīku var veidot videomateriālu, pievienojot komentārus, jautājumus, nelielus uzdevumus, kas redzami noteiktā brīdī un ir aktīvi, kamēr skolēns sniedz atbildi. Tāpat var veidot kopīgas vārdnīcas, dažādas vārdu un jēdzienu spēles atmiņas uzlabošanai un apgūto jautājumu atkārtošanai, jaunu vārdu apguvei. *H5P* piedāvātās iespējas noteikti piesaistītu skolēnu uzmanību, jo uzdevumi nav vienveidīgi, to izpildei jākoncentrējas.

Interesants, bet lietošanā laikietilpīgs variants ir *Overly AR* lietotnes izmantošana. Te vajadzīgi materiāli, grāmatas, kas speciāli tai pielāgotas, tomēr to izmantot ir aizraujoši – ar telefona vai virtuālās realitātes brīļu palīdzību var nokļūt virtuālajā realitātē (konkrētajā telpā parādās atsevišķi interaktīvi objekti, kas runā, rāda slaidrādi vai citu materiālu). Attālināto mācību kontekstā noderīgs ir *Google* piedāvājums, piemēram, *Jamboard*, kas pēc formas atgādina darba lapu, kurā visi dalībnieki kopā var zīmēt, ievietot lapiņas ar jautājumiem, komentāriem, var izcelt svarīgāko ar dažādām krāsām u. tml.

Kaut arī nākamais piemērs tiešā veidā nav attiecināms uz digitālajiem rīkiem, tā ir jauka un enerģiska darba forma – *running dication* jeb latviešu valodā diktātu kustībā. Klasē vai ārpus tās ir izvietotas vairākas lapiņas ar tekstu, skolēni darbojas komandās (vai pāros), pa vienam skrien pie šiem materiāliem, cenšas iegaumēt uzrakstīto un atstāstīt to saviem komandas biedriem, lai beigās izveidotu loģisku, saprotamu tekstu, ievērojot arī pareizrakstības normas. Ar šo uzdevuma veidu daudzi nav pazīstami, tomēr tas lieliski attīsta atmiņu, ir saistošs skolēniem, rosina strādāt grupā vai pāros.

ARVIEN VAIRĀK SAPROTAM, KA SKOLOTĀJAM NEMITĒGI JĀPAPILDINA ZINĀŠANAS. AKTUĀLS KĻŪST JĒDZIENS PAR LOMU MAIŅU SKOLĀ, JO ARĪ SKOLĒNS VAR BŪT SKOLOTĀJS, JĀĻAUJAS ŠIM PROCESAM UN JĀMĀCĀS NO SAVIEM AUDZĒKŅIEM.





Ļoti liela nozīme pedagogu sagatavošanā ir mācību praksei. Man ir bijusi iespēja studiju laikā piedalīties Latviešu valodas aģentūras pētījumā „Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu”, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas vasaras skolas „Taste Latvian language” organizēšanā un nodarbību vadīšanā ārzemju studentiem, kā arī lietuviešu valodas kursos Viļņas Universitātē. Iegūtā pieredze nākotnē ļaus izmantot dažādas situācijas: strādāt ar ārzemju, mazākumtautību un latviešu skolēniem un studentiem, kas ir liela priekšrocība, ja esi jaunais pedagogs.

PIELĀGOŠANĀS JAUNAJAI PIEEJAI

Būt skolotājam mūsdienās ir liels izaicinājums, tā ir arī iespēja mainīt esošo situāciju – turklāt ir redzams, ka skolēni vēlas ieraudzīt un izmēģināt ko jaunu. Piedaloties lekcijās, ne vienmēr ir saprotams, kā konkrētā metode vai ideja darbotos realitātē, tāpēc ir labi, ja to var izmēģināt studiju prakses laikā, lai pēc tam diskutētu un domātu par iespējamiem uzlabojumiem.

Salīdzinot ar mācību laiku, kad pašai bija jāapmeklē skola, šobrīd izmantotās pieejas, metodes man būtu patikušas daudz labāk. Daudzus mācību priekšmetus uztvērām kā teorijas izklāstu, par galveno mācību mērķi uzskatījām svarīgāko faktu, likumu iegaumēšanu, zināšanu reālo lietojumu īsti neapjautām. Strādājot klasē un raugoties uz skolēnu sejām, ir skaidrs, cik ļoti šīs pārmaiņas nepieciešamas: pat vidusskolēniem ir grūti pierast, ka regulāri jāizsaka savs viedoklis, aktīvi jāiesaistās stundas darbā. Jaunajā pieejā nav nekā neiespējama vai biedējoša, ir vajadzīgs laiks un pacietība, līdz mācību process tiks pilnībā pārveidots, lai atbilstu jaunajām prasībām.

Daudz kas no jaunā nemaz jau nav no jauna izgudrots, tikai veiktas vajadzīgās korekcijas, lai izglītība atbilstu mūsdienu skolēna un sabiedrības vajadzībām – novērsta mācību satura sadrumstalotību, apgūstamās zināšanas un prasmes saistītas ar reālo dzīvi, īstenota pāreja no pasīvas uz aktīvu mācīšanos [Skola2030 2019c]. Ļoti precīzs un iederīgs vārds ir nepārtrauktība (*ongoingness*). Tas raksturo gan profesionālās kompetences pilnveides procesu, gan skolēnu vajadzību un vispārējo prasību pārmaiņas. Ikvienam pedagogam un viņa skolēniem ir ejams kopīgs ceļš, jo visiem ir viens mērķis – lietpratība.

Augstskolā šī savstarpējā mijiedarbība un zināšanu apmaiņa turpinās, arī studenti var daudz ko pastāstīt un iemācīt, lai gan viņiem ir mazāk pieredzes. Mēs visi katru dienu mācāmies, tādēļ nevajag iedomāties, ka pedagogs viens pats allaž spēs vadīt visu notiekošo, arī viņam kādreiz var noderēt atbalsts. Kāpēc gan neizmantot sadarbību ar skolēniem vai studentiem, tas palīdz arī veidot abpusēju saikni. Tā ir lieliska iespēja, kas var palīdzēt skolotājam justies ērtāk, dodoties uz kursiem, resp., nokļūstot skolēnu, studentu lomā.

NOBEIGUMA VIETĀ: PĀRDOMAS

Ar skolotājiem ir tāpat kā ar Rīgu, proti, viņi nekad nebūs gatavi. Salīdzinājums varbūt nav ierasts, bet ļoti precīzs, jo pedagoga kā profesionāļa veidošanās nekad nebeidzas – vienmēr var doties uz kursiem, apgūt ko jaunu, iziet no savas komforta zonas, pilnveidot sevi kā personību u. tml. Pat nedarot neko no minētā, skolotājs vienmēr mainīsies līdz ar saviem skolēniem, jo katra nākamā paaudze ir atšķirīga. Laika gaitā rodas jaunas profesijas, mainās sabiedrības skatījums un prasības, resp., pārmaiņas notiek arī netiešā veidā, tās kļūst redzamas vien tad, kad atkal ir radusies vajadzība mainīties līdzī jaunajam.

Tādi izaicinājumi kā attālinātās mācības u. tml. mūs vienalga ietekmē pozitīvi, jo citos apstākļos sagatavošanās un plānošana noteikti būtu aizņēmusi daudz vairāk laika: būtu diskusijas, meklējumi, salīdzinājums ar citu valstu pieredzi. Šobrīd liela daļa tomēr spēja reaģēt pietiekami ātri un veiksmīgi atrada iespējamus risinājumus, lai turpinātu iesāktu mācību procesu. Arī tie, kuriem sākumā neveicās tik labi, noteikti daudz ieguva no kolēģu labās prakses piemēriem un varēja veikt izmaiņas savā darbā. Savā ziņā tas uzlaboja sabiedrības vērtējumu par skolotājiem, jo visiem bija grūti, bet neviens neatkāpās no iesāktā, un daudziem veiksmīgi izdevās pārvarēt šos šķēršļus. Tā kā nodarbības notika attālināti, nevajadzēja arī pagarināt mācību semestri (par to noteikti priecājās gan skolēni, gan viņu ģimenes, gan paši skolotāji).

JAUNAJIEM PEDAGOGIEM VIENMĒR BŪS DAUDZ GRŪTĪBU, BET GALVENAIS – SAGATAVOT SEVI TO PĀRVARĒŠANAI. SKOLĀ TĀPAT KĀ JEBKURĀ CITĀ DARBA VIDĒ JĀPIEROD PIE VISA, KAS NOTIEK, TE SVARĪGĀKAIS IR SAVSTARPĒJA KOMUNIKĀCIJA – PEDAGOGI VAR GŪT IEDVESMU, JAUNAS IDEJAS NO TIEM SKOLOTĀJIEM, KURI NUPAT ABSOLVĒJUŠI AUGSTSKOLU, SAVUKĀRT JAUNIE VAR LŪGT PADOMU PIEREDZES BAGĀTAJIEM KOLĒGIEM KĀDĀ SAREŽĢĪTĀKĀ SITUĀCIJĀ.

Izvēloties kļūt par kāda mācību priekšmeta skolotāju, jāsaprot, ka uzreiz nonākat uzmanības centrā un varbūt kāds skolēns laika gaitā izvēlas jums līdzināties, tādēļ jau no pirmās dienas ir jārada piemērs un jāmaca, ka visu var sasniegt un iegūt tikai tad, ja cītīgi mācās un neatstāj darbus nepabeigtus. Pieredze rāda, ka nevajag censties kļūt par labāko, jābūt labākam par to, kāds esi bijis pirms tam – nozīmīga ir tikai personiskā izaugsme, nevis konkurence ar pārējiem. Galvenie darba novērtēšanas kritēriji: ko esmu uzlabojis savā darbā, kā mainījusies saskarsme ar skolēniem, kā pilnveidoti mācību materiāli un izmantotās pieejas. Jaunie skolotāji var mainīt atmosfēru skolā, parādīt interesantus mācību veidus, kas var iedvesmot patstāvīgai sevis izglītošanai, viņi var ieintriģēt un aizraut savus kolēģus, lai kopīgi meklētu labākās pieejas un drosmīgi izmēģinātu ko tādu, kas vēl nav bijis.

Jāsecina, ka svarīgākie elementi veiksmīgai profesionālās kompetences pilnveidei ir neatlaidība, zinātkāre un uzdrošināšanās. Tas aktuāli arī tiem, kuri skolā strādā jau ļoti sen un ir pieredzējuši gandrīz visu. Liela nozīme ir sadarbībai skolas līmenī, jo tad mācību process visos priekšmetos būs daudz efektīvāks un skolēniem saprotamāks un ieguvēji būtu visi. Šajā mācību gadā pieredzētais ir spilgts piemērs tam, ka skolotāji Latvijā grib un var izdarīt vairāk, nepieciešams vien apkārtējo atbalsts un sapratne, pašu vēlēšanās risināt sarežģītas situācijas, nebaidoties un neizvairoties no apkārt notiekošā. Visas mācību pieejas ir savstarpēji saistītas, tāpat savstarpēji sadarbīgiem jābūt pedagogiem, piedāvājot neierastus un labus risinājumus skolēniem.



AVOTI UN LITERATŪRA

Geikina, L., Rubene, Z., Svece, A. (2008) Implications of Totalitarian Values in the Post-Soviet Educational Space: The Theoretical and Methodological Research Basis. Changing Education in a Changing Society [tiešsaiste]. ATEE Spring University [skatīts 20.11.2020.]. Pieejams: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/2941/ATEE-2008_9-session.pdf?sequence=10&isAllowed=y

IZM 2020a – Attālināto mācību pirmās divas nedēļas. IZM un Edurio aptauju rezultāti [tiešsaiste]. Izglītības un zinātnes ministrija (IZM), 2020 [skatīts 21.11.2020.]. Pieejams: <https://home.edurio.com/izm-attalinato-macibu-rezultati>

IZM 2020b – Mācību gada noslēguma aptaujas. IZM un Edurio aptauju rezultāti [tiešsaiste]. Izglītības un zinātnes ministrija (IZM) [skatīts 21.11.2020.]. Pieejams: <https://home.edurio.com/izm-gada-nosleguma-aptaujas?fbclid=IwAR2rchRoKJ8gltPz-j1TEFw6y86z8iRwBdlJovy5PCLTyQz2wcJSEvyuOtQ>

Koca, A. (2016) Problems of Novice Teachers: Challenges vs. Support [tiešsaiste]. *Journal of Education in Black Sea Region*. Vol. 1, No 2 [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <https://jebs.ibsu.edu.ge/jms/index.php/jebs/article/view/22>

Mācīšanās lietpratībai. (2018) Autoru kol.: Z. Oliņa, D. Namsone, I. France, L. Čakāne, P. Pestovs, D. Bērtule, J. Volkinšteine, G. Lāce, I. Dudareva, J. Logins, A. Butkēviča. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds. Pieejams: https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/Kolektiva_monografija/Macisanas_Lietpratibai.pdf

Namsone, D., Čakāne, L., Butkēviča, A. (2017) *Kompetenci attīstoša mācīšanās. Ieteikumi izglītības politikas un rīcībpolitikas veidotājiem* [tiešsaiste]. LU Starpnozaru izglītības inovāciju centrs [skatīts 21.11.2020.]. Pieejams: https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/VPP_publicakijas/VPP_ieteikumu_lapas/Kompetenci_attistosa_macisanas.pdf

NIB 2020 – Aptauja: 84,9% pedagogu uzskata, ka esošā situācija ir grūdiens pārmaiņām [tiešsaiste]. Neatkarīgā izglītības biedrība, 2020 [skatīts 06.12.2020.]. Pieejams: <http://www.izglitibasbiedriba.lv/2020/06/aptauja-849-pedagogu-uzskata-ka-esosa.html>

Scott, C. L. (2015) The Futures of learning 1: why must learning content and methods change in the 21st century? [tiešsaiste]. *UNESCO Education, research and foresight*, Paris. ERF Working Papers Series, No. 13 [skatīts 25.11.2020.]. Pieejams: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807>

SIIC 2017 – LU Starpnozaru izglītības inovāciju centrs, tīmekļvietne, 2017. Pieejams: <https://www.siic.lu.lv/>

Skola2030 2019a – Pamatizglītība [tiešsaiste]. *Skola2030*, 2019 [skatīts 22.11.2020.]. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/izglitibas-pakapes/pamatizglitiba>

Skola2030 2019b – Mācīšanās iedziļinoties [tiešsaiste]. *Skola2030*, 2019 [skatīts 25.11.2020.]. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieja/macisanas-iedzilnoties>

Skola2030 2019c – Pārmaiņu iemesli [tiešsaiste]. *Skola2030*, 2019 [skatīts 22.11.2020.]. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/nepieciensamibas-pamatojums>

Strauta, G. (2018) Dziļās mācīšanas nozīme kompetencēs balstītas izglītības ieviešanā [tiešsaiste]. *Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: Izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*, 2018 (1), 41.–51. lpp. [skatīts 25.22.2020.]. Pieejams: <http://journals.ru.lv/index.php/PSPI/issue/download/100/402>





NO ZINĀŠANĀM UZ RADOŠU DOMĀŠANU. MŪSDIENU IZGLĪTĪBAS PAMATPRINCIPI

ROMĀNS ALIJEVS

*Dr. paed., pedagogs,
Rīgas Valsts klasiskās ģimnāzijas direktors*

Rīgas Valsts klasiskā ģimnāzija¹ (RVKĢ) ir multilingvāla mūsdienu izglītības iestāde, kompleksa vienība, kas realizē pirmsskolas, sākumskolas, pamatizglītības un vidējās izglītības autorprogrammas. Ģimnāzija cenšas nodrošināt labvēlīgus mācību nosacījumus, atbalstīt katra skolēna radošās izpausmes un pašvadītas mācīšanās (prasmju un iemaņu apguves) norisi daudzvalodu vidē. Mācību procesā aktīvi tiek lietotas četras līdz piecas svešvalodas, tiek izmantotas mūsdienīgas izglītības tehnoloģijas un tiek iesaistīti pieredzes bagāti pedagogi no Lielbritānijas, ASV, Vācijas, Francijas un Spānijas partnerinstitūcijām.

¹ 2020. gada 1. septembrī Rīgas Klasiskā ģimnāzija kļuva par valsts ģimnāziju (Latvijas Republikas Ministru kabineta rīkojums Nr. 208. „Par valsts ģimnāzijas statusa piešķiršanu Rīgas Klasiskajai ģimnāzijai”, 21.04.2020.).

RVKĢ ir inovācijām atvērta skola, kas domā par jaunu, modernu, izglītības kvalitāti sekmējošu mācību pieeju, metožu, veidu un formu izmantojumu un izstrādi. Šajā procesā liela nozīme ir pozitīvas sadarbības un savstarpēju attiecību kultūrai, tādas vides radīšanai, kur skolēniem talantu un radošā potenciāla attīstībai tiek nodrošināti labvēlīgi apstākļi. Šādā skolā, kur tiek pētītas mācību problēmas, kurā, iedvesmojoties citam no cita, domā pozitīvi, daudzveidīgi, oriģināli, radoši, patstāvīgi un kritiski, mācīšanās notiek labprāt un ar prieku.

RVKĢ darbība balstīta noteiktā teorētiskā un metodiskā platformā „Radošo spēju attīstība” (vienotā darbības programmā, prasību, uzskatu kopumā) [Alijevs 1998; Alijevs 1999; Alijevs 2005] kas, nodrošinot atbilstošus pedagoģiskos nosacījumus, paredz katra skolēna radošo spēju aktīvu attīstību no agras bērnības. Radoša darbība – tas ir pašregulācijas process, kas raksturīgs personībai un ir nepieciešams, lai tā varētu realizēt un pierādīt sevi. Radošā darbībā veidojas personība, radoša darbība kļūst par skolēna attīstības līdzekli.

Mācību process skolā tiek realizēts, ievērojot katras skolēnu vecumgrupas psihofizioloģiskās īpatnības. Bērna domāšanas elastīgums jau pirmsskolā (3–6 gadu vecumā) rotaļnodarbību sistēmā („Daba”, „Māksla”, „Cilvēks” utt.) ļauj bērniem mācīties trijās valodās.

Mācību spēļu projekti un zinātniski pētnieciskie darbi sākumskolā (skolēniem 7–10 gadu vecumā), izmantojot mācību individualizāciju un sniedzot nepieciešamo pedagoģisko atbalstu, ļauj nodrošināt katra skolēna radošā potenciāla attīstību.

Savukārt pamatzglītības (11–15 gadu vecumā) un vidējās (16–18 gadu vecumā) izglītības posmā skolēni spēj paši izvirzīt mācību mērķi, noteikt uzdevumus un apzināti analizēt mācību situāciju. Šiem skolēniem jau piemīt teorētiskā domāšana – viņi pārzina tādas zinātniskās izpētes metodes kā abstrahēšana (vispārināšana), analīze un sintēze. Viņiem ir bagāts radošais potenciāls un izveidojušies kritiskās domāšanas pamati. Izzaigšanas, domāšanas prasmes attīstība notiek gan mācību darbā klasē, gan ārpusklases pasākumos: radošajās un mācību darbnīcās, projektu un pētnieciskajās grupās, kā arī individuāli.

Valodu apguvē RVKĢ īsteno komunikatīvo pieeju – lasītprasme un rakstītprasme, kas apgūta pirmajā valodā, veiksmīgi tiek izmantota otrās un trešās valodas apguvē. Skolas mācību projektu uzdevumi sekmē „valodu sadarbību” lietojumā (L1+L2+L3...Ln) un veicina pakāpenisku pāreju uz mācībvalodu. Valodas un citu mācību priekšmetu satura apguve tiek īstenota integrēti t. s. bloku jeb moduļu sistēmā.

1. tabula. Multilingvālais mācību satura bloks

Izglītības posms	Valodas	Mācību priekšmeti
1.–3. klase	krievu, latviešu, angļu	sociālās zinības, māksla
4.–6. klase	krievu, latviešu, angļu, vācu, franču	sociālās zinības, māksla
7.–9. klase	krievu, latviešu, angļu, vācu, franču	sociālās zinības, ekonomika, matemātika, māksla, ģeogrāfija
10.–12. klase	latviešu, angļu, vācu, franču, latīņu	informātika, fizika, ķīmija, bioloģija, vēsture, politoloģija, ekonomika, matemātika, ģeogrāfija



Ģimnāzijā īstenotajai mācību sistēmai ir vairākas priekšrocības:

- 1) zināšanu, prasmju un iemaņu vērtēšanas sistēma – tā ir mācībām motivējoša un pakāpeniski pāriet paškontroles, pašanalīzes un pašvērtējuma līmenī;
- 2) izglītības tehnoloģiju izmantojums – rosina skolēnu aktivitāti un patstāvību zināšanu apguvē un jaunas informācijas ieguvē;
- 3) attīstošas un ar tehnoloģiju izmantošanu saistītas mācību darba organizācijas formas – paplašina izpratni par jēdzienu *mācību stunda klasē*, sekmē dažāda vecuma skolēnu sadarbību un starppriekšmetu saikni.

2. tabula. Starppriekšmetu saikne mācību procesā

Izglītības posms	Ārpusklases darbības veids
1.–3. klase	mācību darbnīcas (atvērto jautājumu un atklājumu uzdevumi) – problēmizpēte; zinātniski pētnieciskā darbība (metodoloģijas apguve praktiskās nodarbībās: vērojumi, eksperimenti u. tml.)
4.–6. klase	mācību darbnīcas (atvērto jautājumu un atklājumu uzdevumi) – problēmizpēte (tēmas „Ūdens”, „Muzejs”, „Transports” u. c.), zinātniski pētnieciskā darbība (praktiskā modelēšana)
7.–9. klase	mācību pētnieciskās un projektu darba grupas integrētās mācību priekšmetu jomās (skolēni – pētnieki)
10.–12. klase	pētnieciskā darba grupas un individuāli pētījumi atsevišķos mācību priekšmetos un integrētās mācību priekšmetu jomās

3. tabula. Mācību laika sadalījums (%)

Izglītības posms	Klasē	Mācību grupā, darbnīcā	Pētnieciskā darba grupā	Konsultācijas, individuāla programma	Kopā
1.–3. klase	60 %	10 %	10 %	20 %	100 %
4.–6. klase	50 %	20 %	10 %	20 %	100 %
7.–9. klase	50 %	–	30 %	20 %	100 %
10.–12. klase	30–40 %	–	30–40 %	20–40 %	100 %

Pedagoģiskie principi un pieejas, uz kā tika balstīta skolas iepriekš īstenotā koncepcija, bija vēsturiskā konteksta diktēti. Skolotājs bija vienīgais informācijas sniedzējs, vienīgā autoritāte: viņa viedoklis netika apstrīdēts. Tādējādi skolēnu apziņā veidojās priekšstats par pakļaušanos mācību sistēmai ar vienu vienīgu „līderi”. Arī ikdienas dzīvē dominēja nepieciešamība „izdzīvot”, trūka laika un telpas sev, savām domām, jūtām, radošajām idejām. Kaut arī cilvēki bija pārņemti ar radošās darbības ideju, bieži vien individualitāte tika apslāpēta (personiskie uzskati netika ņemti vērā, toties pirmajā vietā tika izvirzītas sabiedrības prioritātes, tādā veidā apspiežot personisko, individuālo).

Mūsdienu dzīves konteksts izvirza pavisam citu pieeju personiskā un sabiedriskā mijiedarbībā. Tas notiek ļoti ātri, un tas skar visas cilvēka dzīves sfēras, sākot ar informācijas tehnoloģiju laikmetu uzņēmējdarbībā un žurnālistikā un beidzot ar augstas tehnoloģijas nozarēm un ikdienas dzīvi. Cilvēka sadzīve un apkārtējā realitāte ir mainījusies, un šī mūsdienu pasaules koncepcija diktē noteiktu dzīves prasmju nepieciešamību, filozofiju, izglītības principus un saturu, jaunas pieejas un pedagoga iekšējās pozīcijas maiņu, nosaka dzīves ritmu un nākotnes perspektīvas.

Centrā izvirzās indivīds, cilvēka unikalitāte, harmoniska personība ar atklātu un apzinātu potenciālu. Tas ir cilvēks, kuram ir idejas, kas piesaista domubiedrus, realizē šīs idejas, bieži vien balstoties tikai uz savu individuālo filozofiju. Rezultātā – rodas oriģināli *jaunuzņēmumi*², kas samērā īsā laikā nokļūst pirmajās dzīves pozīcijās.

JAUNĀ ĒRA – TAS IR ORĪGINĀLĪTĀTES UN PRASMES SADARBOTIES LAIKMETS. PEDAGOGU UN VECĀKU UZDEVUMS IR SAGATAVOT JAUNO PAAUDZI MŪSDIENU REALITĀTEI: RADĪT IESPĒJU ATKLĀT PERSONĪBAS INDIVIDUĀLO POTENCIĀLU, IEMĀCĪT KRITISKI DOMĀT, ATBRĪVOJOT PRĀTU NO SABIEDRĪBAS UN VĒSTURES RADĪTAJĒM STEREOTIPIEM.

Tāpēc īpaši svarīga loma šajā kontekstā ir prasmei domāt radoši, spējai realizēt sevi pētnieciskajā darbībā. Pedagogam, lai iedvesmotu skolēnus būt radošiem, nepieciešams kļiedēt noslēpumainības oreolu, kas apvij radošās domāšanas jēdzienu. Radošā domāšana aplūkojama kā viens no pašrealizācijas, pētnieciskās darbības un pasaules, kultūras, dzīves un sadzīves satura informācijas apstrādes veidiem.

Radošās domāšanas mērķis ir ideju ģenerēšana un atbrīvošanās no veciem priekšstatiem, kas, savukārt, palīdz mainīt attieksmi pret notiekošo un palūkoties uz apkārtesošo un pierasto citādi. Vienlaikus radošā domāšana ļauj iepazīt sevi, sadzirdēt savu personisko balsi, kā arī izbaudīt iekšējo pārdzīvojumu, veidot jaunā pētnieka pārliecību par saviem spēkiem un nostiprināt personības pieredzi. Radoši virzīta pētnieciskā mācību darbība rada ideālu vidi jaunu cilvēku, kritiski domājošu un tolerantu pret alternatīvo un inovatīvo, audzināšanai.

² Jaunuzņēmums – *starp-up* (<https://termini.gov.lv/atrast/start-up/en>).



Izvairīšanās no novecojušām, stereotipiskām idejām, uzskatiem un pieejām un jaunu ideju radīšana – tās ir divas galvenās radošās domāšanas puses. Lai darbs, meklējot informāciju, būtu produktīvs, lai taptu jauni risinājumi un idejas, radošās domāšanas attīstībā tiek izmantots informācijas nodošanas princips. Zināšanu apguve nevis zināšanu dēļ, bet gan situācijas kritiskas analīzes, pētnieciskās pieejas īstenošanai un jaunā radīšanai.

Šāda pieeja pieļauj kļūdišanos, tomēr galarezultātā ļauj nonākt pie objektīva secinājuma (vienlaikus pieņemot citu spriedumus, paplašinot savu redzesloku). Radošā domāšana pilnveido informācijas izmantošanas metodes un veicina skolēna personības pašrealizāciju, kā arī ļauj izmantot dažādas pieejas un problēmu pētīšanas metodes uzdevumu risināšanā. Radoši domājošs skolēns ir virzīts uz jaunu, citādu, alternatīvu lēmumu pieņemšanas variantu meklējumiem.

ZINĀŠANAS NEDRĪKST PĀRVĒRST IZZIŅAS OBJEKTĀ, ZINĀŠANAS VISPIRMS JAU IR INSTRUMENTS, LĪDZEKLIS, KURŠ LABI JĀPĀRZINA (UN TAS IR TIKAI PIRMAIS NO TRIM ZINĀŠANU APGUVES LĪMEŅIEM). SVARĪGI IR ŠIS ZINĀŠANAS IZMANTOT PRAKTISKI, PĀRNESOT VIENAS UN TĀS PAŠAS MĀCĪBU KOMPETENCES NO VIENA JĒDZIENISKĀ LAUKA CITĀ (OTRAIS IZZIŅAS LĪMENIS). PĀRVALDOT ŠOS DIVUS LĪMEŅUS, SKOLĒNS VAR PĀRIET TREŠAJĀ, T. I., RADOŠAJĀ, LĪMENĪ – RADĪT ORIGINĀLAS IDEJAS UN KONCEPCIJAS. TIEŠI ŠIS RADOŠAIS LĪMENIS IR NOZĪMĪGS NĀKOTNES SABIEDRĪBAS, KULTŪRAS, MEDICĪNAS UN SADZĪVES UTT. ATTĪSTĪBĀ.

Grūti pārvērtēt skolā iegūtās izglītības lomu šajā aspektā, jo pedagoģiskajai sistēmai, sekmējot skolēnu izzinošo mācību darbību, jārada iespējas veidoties radošai domāšanai. Ja palūkojamies vadošo augstskolu, universitāšu virzienā, redzam, ka jau tagad studentiem tiek izvirzītas individuālas, unikālas prasības, kā arī augstu tiek novērtētas sadarbības prasmes.

Šis algoritms jau vairāk nekā 20 gadus ir RVKĢ prioritāte. Pakāpeniski pārņemot pasaules labāko pedagoģisko pieredzi, ir nostiprinājusies pārliecība, izveidojies skolas darbības vadmotīvs – no pētnieciskās darbības, prasmes domāt kritiski, maksimāli efektīvām komunikācijas prasmēm gan grupā, gan individuāli uz radošās domāšanas formēšanu. Skolēna personisko spēju atklāšana, viņa harmoniska, vispusīga attīstība, radošās domāšanas attīstība, zināšanu līmeņa kontrole un starpdisciplināru kompetenču veidošana – tas ir ģimnāzijas uzdevums, ieguldījums sabiedrības nākotnē.

RVKĢ koncepcija [Alijevs 1998; PK – 2017] piedāvā skolēnam iespēju nepārtraukti pilnveidoties. Skolēna mācības paredz individuālus mērķus, plānus, sasniegumus, pastāvīgu viņa radošās domāšanas attīstību, individuālu pieeju skolēnu sasniegumu vērtēšanā, skolēna personības iezīmju attīstību – vērtības, kas balsta viņa izaugsmi un veicina atbildību par savu mācīšanos. Mācību nosacījumi palīdz skolēnam būt aktīvam, ieinteresētam, atbildīgam, t. i., aizrautīgi un patstāvīgi mācīties, pilnveidot savu izglītību (zināšanas, prasmes un attieksmes) un radošumu.

AVOTI UN LITERATŪRA

Alijevs, R. (1998) *Skola radošo spēju veicināšanai*. Rīga : RaKa.

Alijevs, R. (1999) *Vidusskolēnu jaunrade mācības*. Rīga : RaKa.

Alijevs, R. (2005) *Izglītības filozofija. 21. gadsimts*. Rīga : Retorika.

Алиев, Р. (2017) *Творческий универизм*. Рига : Рижская классическая гимназия.





LATVIEŠU VALODAS PAŠVĒRTĒŠANAS UN PAŠMĀCĪBAS RĪKS PEDAGOGIEM

ILZE AUZIŅA

*Dr. philol., LU Matemātikas un informātikas institūta
Mākslīgā intelekta laboratorijas vadošā pētniece*

Latviešu valoda un Latvijas kultūrtelpa ir nacionālās identitātes pamats, kas stiprina piederību nācijai un Latvijas valstij. Gan latviešu valodas, gan kultūrtelpas saglabāšana un nostiprināšana ir Latvijas ilgtermiņa attīstības prioritāte [Latvija 2030]. Tāpēc ir likumsakarīgi, ka 2018. gadā politiski tika atbalstīta pakāpeniska pāreja uz mācībām valsts valodā vidusskolas posmā, savukārt 7.–9. klasē valsts valodā notiekošo mācību īpatsvaru plānots palielināt līdz 80 % no kopējās mācību slodzes.

Vai pedagogi ir tam gatavi? Reformas īstenošanā nozīmīga loma ir skolotāja profesionālajai kompetencei un valodas kompetencei. Pieņemtie grozījumi Izglītības likumā [2020] un Vispārējās izglītības likumā [2020] saistībā ar mācībvalodu vidusskolas posmā ir viens no motivējošiem faktoriem ikvienam pedagogam pilnveidot savu latviešu valodas prasmi un komunikatīvo kompetenci, ko veido vairāki komponenti: lingvistiskais, sociolingvistiskais un pragmatiskais.

Rakstā sniegta informācija par latviešu valodas pašvērtēšanas un pašmācības rīku pedagogiem, raksturota tā struktūra un saturs. Rīks ir paredzēts latviešu valodas prasmju izvērtēšanai un pilnveidei.

Saskaņā ar valstī noteiktajām prasībām [MK noteikumi Nr. 733] vispārējās pamatzglītības un vispārējās vidējās izglītības (arī profesionālās izglītības un pirmsskolas izglītības) pedagogam valsts (latviešu) valoda jāprot augstākā līmeņa 1. pakāpē (C1). Pedagoga profesijas standartā [2018], kurā aprakstīti pedagoga pienākumi un uzdevumi, arī izvirzīta prasība zināt latviešu valodu vismaz C1 līmenī. Tas nozīmē, ka šajā valodas prasmes līmenī valodas lietotāji spēj saprast dažādas tematikas sarežģītus un garus tekstus, kā arī uztvert zemtekstu, runā spontāni un var izteikties raiti. Augstākajā valodas prasmes līmenī valoda tiek brīvi lietota saziņā dažādās cilvēkdarbības jomās, piemēram, sociālajā, profesionālajā vai zinātniskajā jomā. Turklāt valodas lietotājs spēj izveidot saprotamu, labi strukturētu, detalizētu tekstu par sarežģītiem dažādu nozaru un tematikas jautājumiem, piemēram, par vēsturi un politiku, ekonomiku, kultūru un tradīcijām [Šalme, Auziņa 2016, 9–10; Pamatnostādnes 2006, 28].

Šajā valodas prasmes līmenī cilvēka producētajos tekstos (rakstos un runā) vērojams plašs vārdu krājums, precīzs un situācijai atbilstošs leksikas izmantojums. Turklāt tekstos ievērotas gramatikas normas – rakstītais un runātais ir gandrīz bez kļūdām.

Tomēr, apkopojot un analizējot pedagogu valsts valodas prasmes diagnostikas darbu¹ būtiskākās kļūdas, jāsecina, ka pedagogu valodas prasmes ne vienmēr atbilst augstākajam līmenim. Piemēram, skolotājiem ir grūti formulēt argumentētu viedokli, ir problēmas ar darbības vārdu formveidošanu un noteiktu darbības vārdu grupu (I konjugācijas darbības vārdu *iegūt/apgūt* u. tml.) lietojumu, nav pietiekama vārdu krājuma, runājot par skolas un audzināšanas problēmām. Vislielākās grūtības pedagogiem sagādā nozīmes ziņā līdzīgu vārdu atrašana, vārddarināšana, kļūdaini uzrakstīta vārda vai vārdformas noteikšana un labošana.

Tādējādi, lai turpmāk izglītības (īpaši mazākumtautību) programmās varētu nodrošināt kvalitatīvas mācības, pedagogiem nepieciešams atbalsts valsts valodas zināšanu un prasmju pilnveidē. Jaunais latviešu valodas pašvērtējuma un pašmācības rīks, kas ļauj ne tikai novērtēt savas latviešu valodas prasmes, bet arī tās pilnveidot, izmantojot tiešsaistes iespējas, ir ļoti nepieciešams, turklāt tas palīdz attīstīt skolotāja informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) izmantošanas prasmes.

MĒRĶIS

Izstrādātais rīks piedāvā 1) pedagogiem pašiem novērtēt savu latviešu valodas prasmi, modulī „Pašvērtējums” atzīmējot, vai konkrētā prasme ir apgūta pilnībā, daļēji vai nav apgūta; 2) izpildīt pašpārbaudes testu modulī „Pārbaudes testi”; 3) pilnīgot savu latviešu valodas prasmi modulī „Mācību uzdevumi”, ja testa un pašvērtējuma rezultāti pedagogu neapmierina.

¹ Diagnostikas darbs veikts kursā latviešu valodas prasmes pilnveidei profesionālajām vajadzībām pedagogu latviešu valodas prasmju nostiprināšanai C1 līmenī un šo prasmju paaugstināšanai līdz C2 līmenim (Eiropas Sociālā fonda projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” (līgums Nr. 8.3.1.1/16/1/002) apakšdarbībā „Profesionālās kompetences pilnveide pedagogiem, īstenojot mācību saturu lingvistiski neviendabīgā vidē” (īsteno Latvīšu valodas aģentūra).



Situācijā, kad Latvijā ir izstrādāts jauns izglītības saturs visos izglītības līmeņos [Skola2030], jautājums par pedagogu profesionālās kompetences pilnveidi ir īpaši svarīgs – pedagogam jāspēj teicami orientēties dažāda satura un formas materiālos, jāspēj atlasīt mācību darbam nepieciešamo. Likumsakarīgi, ka arī pedagoga valodas prasmei jābūt augstā līmenī, lai valodas problēmas nekādā mērā netraucētu veidot mācību priekšmeta saturu un īstenot kvalitatīvas mācības, sazināties vienlīdz labi ar atšķirīgām grupām – skolēniem, kolēģiem un skolēnu vecākiem, piemērojoties katra individualitātei un vienlaikus apzinoties komunikācijas un konkrētās sadarbības mērķus. Tas nozīmē, ka pedagogam jāprot precīzi, skaidri un pareizi formulēt savas domas gan mutvārdu, gan rakstveida formā.

RĪKA MĒRĶAUDITORIJA

Rīka pamata mērķauditorija ir pedagogi, kuri strādā izglītības iestādēs, kas īsteno pamatskolas mazākumtautību izglītības programmas un vispārējās vidējās izglītības programmas. Respektējot rīkā iekļauto materiālu tematisko plašumu un uzdevumu daudzveidību, rīka mērķauditorija varētu būt arī:

- pedagogi diasporā, kuriem latviešu valoda ir mantotā valoda, taču netiek aktīvi lietota ikdienā;
- jebkurš latviešu valodas kā svešvalodas apguvējs, kas vēlas pārliecināties par valodas prasmes atbilstību augstākajam līmenim un pilnveidot to.

Rīka saturs un struktūra

Rīku veido trīs galvenie moduļi ar atbilstošu saturu.

1. modulis. „**Pašvērtējums**”
2. modulis. „**Pārbaudes testi**”
3. modulis. „**Mācību uzdevumi**”

Rīkā iekļautie pašvērtējuma un pašmācības uzdevumi aptver tematus, kas saistīti ar projektā „Kompetenču pieeja mācību saturā” [Skola2030] aprakstītajām zinātņu jomām:

- pedagoģiju un psiholoģiju;
- dabaszinātnēm;
- mākslu;
- sociālajām zinātnēm (sociālo un pilsonisko jomu);
- matemātiku;
- veselību un sportu (veselības jomu un fiziskajām aktivitātēm);
- tehnoloģijām.

Tā kā atbilstoši C1 līmenim pedagogam profesionālajā darbībā jāspēj saprast un producēt dažādus tekstus, rīka mācību uzdevumiem (arī pašpārbaudes testiem) ir atlasīti un valodas apguvei piedāvāti gan tematiski un strukturāli daudzveidīgi teksti, gan dažādu žanru un stilu teksti (piemēram, zinātniski un populārzinātniski teksti, publicistikas teksti, daiļliteratūras teksti), kuri turklāt ir pietiekami augstā lingvistiskās sarežģītības līmenī.

Digitālā mācību materiāla saturu veido daudzveidīga informācija – rakstveida teksti, audioieraksti un interaktivitātes elementi.

1. modulis „**Pašvērtējums**”

Pašvērtējuma modulī pedagogam ir iespēja novērtēt ne tikai savu lasītprasmi, rakstītprasmi, klausītiesprasmi un runātprasmi, bet arī lingvistisko kompetenci, konkrēti – vārdu krājuma apguvi un leksikas lietojumu, gramatikas zināšanas, ortogrāfijas un interpunkcijas zināšanas un prasmi, semantikas jautājumu izpratni, tekstveides prasmi, valodas stilistisko līdzekļu izmantojumu.

Pašvērtējuma kritēriji (deskriptori) apkopoti septiņās klasifikāciju grupās pēc valoddarbības veidiem un lingvistiskajiem rādītājiem – 1) lasīšana, 2) klausīšanās, 3) rakstīšana, 4) runāšana, 5) gramatika, 6) leksika, 7) valodas stils –, katrā piedāvājot 12 pašvērtējuma vienības. Piemēram, sadaļā „Klausīšanās” ir šādi vērtēšanas kritēriji.

1. *Es bez grūtībām izprotu lekcijas, sarežģītus referātus, diskusijas savā specialitātē un izglītības jomā.*
2. *Es bez grūtībām saprotu jebkura veida un satura radio un televīzijas pārraides.*
3. *Es pilnībā saprotu intervijas, grupu diskusijas arī tad, ja dzirdētā saturs man ir tematiski svešs.*
4. *Es saprotu sarunu šovus, teātra izrādes un filmas, kurās runā. Atsevišķi reti lietoti vārdi vai izteicieni man var būt nesaprotami.*
5. *Es izprotu dzirdētā teksta saturu arī tad, ja tas ir sarežģīts un man tematiski svešs. Klausoties šādu runu, atsevišķas detaļas vai nozīmes nianšes pilnībā neizprotu un nepieciešams tekstu dzirdēt atkārtoti.*
6. *Klausoties jebkāda veida un satura tekstu, es spēju uztvert un noteikt galveno domu, problēmas un izprast katra runātāja viedokli.*
7. *Man nav problēmu klausoties uztvert detaļas un izvērtēt to svarīgumu kontekstā.*
8. *Klausoties dažāda veida audiomateriālus, es spēju noteikt runātāja emocionālo noskaņojumu, intonāciju, attieksmi pret kādu parādību.*
9. *Es spēju uztvert un saprast katra runātāja teikto arī tad, ja vairāki cilvēki runā vienlaikus.*
10. *Es spēju uztvert un kopumā saprast runāto, pat ja teiktais nav īpaši strukturēts un doma ir formulēta neskaidri.*



11. Es spēju uztvert un izprast dzirdēto gan tiešā saskarsmē, gan ierakstos, ja dzimtās valodas lietotājs runā ātri.

12. Klausoties tematiski dažādas lekcijas un diskusijas, es spēju veikt piezīmes, izvērtējot svarīgāko un noderīgāko.

Pašvērtējuma moduļi jautājumi (deskriptori) ir veidoti kā „es varu”, „es spēju” apgalvojumi, piedāvājot pedagogam veikt savu pašvērtējumu skalā „Jā”, „Daļēji” vai „Nē”. Pēc pašvērtējuma izpildes lietotājs saņem rezultātu katrā kritēriju grupā atsevišķi (sk. 1. attēlu) un arī kopīgo rezultātu, izteiktu procentos (sk. 2. attēlu), kas parāda, vai zināšanas un prasmes ir apgūtas pilnībā, daļēji apgūtas, nav apgūtas.

Lasīšana	Nē	Daļēji	Jā
1. Es dažādos avotos, tai skaitā tīmekļa vietnēs, spēju ātri pārskatīt plašu un pietiekami sarežģītu populārzinātnisku tekstu un saprast, vai tas būs man noderīgs.	☐	☒	☐
2. Es saprotu un spēju šķirt būtiskos un maznozīmīgos jautājumus sarežģītos zinātniskos rakstos, kas saistīti ar mācību priekšmetu, ko mācu.	☐	☒	☐
3. Es pilnībā saprotu strukturāli sarežģītu un plašu zinātnisku tekstu pedagoģijā un psiholoģijā.	☐	☐	☒
4. Es saprotu garas un sarežģītas instrukcijas.	☐	☒	☐
5. Es pilnībā saprotu garus, sarežģītus tekstus par sabiedriskās dzīves vai akadēmiskiem jautājumiem.			
6. Es saprotu tekstu arī tad, ja tā struktūra nav skaidra, tajā izmantoti sarunvalodas vārdi.			
7. Es saprotu daiļliteratūras tekstu. Es varu nesaprast atsevišķus apvidvārdus vai vecvārdus, taču varu nojaust to nozīmi no konteksta.	☐	☒	☐
8. Es tekstā izprotu zemtekstus, līdzības un asociācijas. Tikai dažu reti lietotu izteicienu vai frazeoloģismu izpratne man var sagādāt grūtības.	☐	☒	☐
9. Es saprotu un varu pārtulkot dažādus rakstveida materiālus, arī abstraktus, strukturāli sarežģītus, sarunvalodas stilā rakstītus un neliterārus tekstus.	☐	☒	☐

10. Es spēju jebkuras sarežģītības tekstā uztvert un saprast atšķirīgus viedokļus, noteikt tā ideju un problemātiku.

11. Es spēju lasīto informāciju analizēt, izmantot vispārinājumiem un secinājumiem.

12. Es spēju lingvistiski sarežģītā tekstā atrast sev svarīgo, lai to izrakstītu no teksta vai uzrakstītu piezīmes.

Jūsu rezultāts 57 %

1. attēls. Lasītprasmes pašvērtējums: piemērs

	Nē	Daļēji	Jā
Gramatika	0 %	33,33 %	66,67 %
Klausīšanās	0 %	86,67 %	13,33 %
Lasīšana	6,67 %	73,33 %	20 %
Leksika	0 %	66,67 %	33,33 %
Rakstīšana	6,67 %	86,67 %	6,67 %
Runāšana	6,67 %	66,67 %	26,67 %
Valodas stils	0 %	100 %	0 %

2. attēls. Pašvērtējuma rezultātu apkopojums (%): piemērs

Rīka lietotājs varēs novērtēt savu runātprasmi un rakstītprasmi, taču pašreizējā izveides posmā nebūs iespēju pildīt runas vai produktīvās un radošās rakstīšanas uzdevumus. Tā kā šīs ir produktīvās valodas darbības, lai tās novērtētu, ir nepieciešama atgriezeniskā saite – vērtētājs.



Apzinoties grūtības, ko lielai daļai valodas apguvēju sagādā valodas gramatiski precīzs lietojums, pašvērtējuma modulī ietverti konkrēti deskriptori pedagoga morfoloģijas, vārddarināšanas, sintakses un pareizrakstības zināšanu pārbaudei. Atsevišķi izdalīts jautājumu loks „Valodas stils” un „Leksika”. Šāds dalījums dod iespēju pašvērtējumu sasaistīt ar mācību uzdevumiem.

Lai salīdzinātu pašvērtējumu ar objektīvu konkrētu zināšanu un prasmju vērtējumu, pedagogam ir iespēja pildīt pārbaudes testus. Pēc pārbaudes testu izpildes valodas prasmju vērtējums būs redzams trīs līmeņos:

- **nav apgūts**, ja pareizo atbilžu skaits ir līdz 50 %;
- **daļēji apgūts**, ja pareizo atbilžu skaits ir 50 %–75 %;
- **apgūts pilnībā**, ja pareizo atbilžu skaits ir 75 %–100 %.

2. modulis „Pārbaudes testi”

Pārbaudes testi tiek piedāvāti neatkarīgi no pašvērtējuma rezultātiem. Pārbaudes testi saturiski nav dalīti zinātņu, tematiskajās jomās un arī ne pašvērtējuma septiņās kritēriju grupās. Tomēr katrā testā uzdevumi ietver: lasīšanu, klausīšanos, leksiku, gramatiku (morfoloģiju un sintaksi), pareizrakstību un valodas stilu. Tātad iekļauti trīs valoddarbības veidi – klausīšanās, lasīšanas un rakstīšanas – un lingvistiskās kompetences jautājumi (gramatikas zināšanas, leksikas lietojums, pareizrakstība).

Katru testu veido konkrēta tipa uzdevumi.

- **Atzīmē** (pareizo vārdu/teikumu/atbilstošo apgalvojumu u. tml.)!
- **Ievieto** (pareizo vārdu/frazeoloģismu u. tml.)!
- **Izvēlies** (atbilstošo burtu/priedēkli/vārdu/atbildi u. tml.)!
- **Ieraksti** (atbilstošo burtu/vārdu atbilstošā formā/pieturzīmi u. tml.)!
- **Izlabo** (pareizrakstības kļūdas/stila kļūdas)!
- **Iezīmē** (vārdu/frāzi u. tml.)!

Lai nodrošinātu testa uzdevumu dažādību, uzdevumi tiek atlasīti automātiski.

3. modulis „Mācību uzdevumi”

Moduli veido uzdevumi, kas saistīti ar šādām tematiskajām jomām: pedagogiju un psiholoģiju, dabaszinātnēm, mākslu, sociālajām zinātnēm, matemātiku, veselību un sportu, tehnoloģijām. Šajos uzdevumos, savukārt, ir integrēti latviešu valodas lietojuma aspekti: klausīšanās, lasīšana, leksika, terminoloģija, pareizrakstība, gramatika un valodas stils.

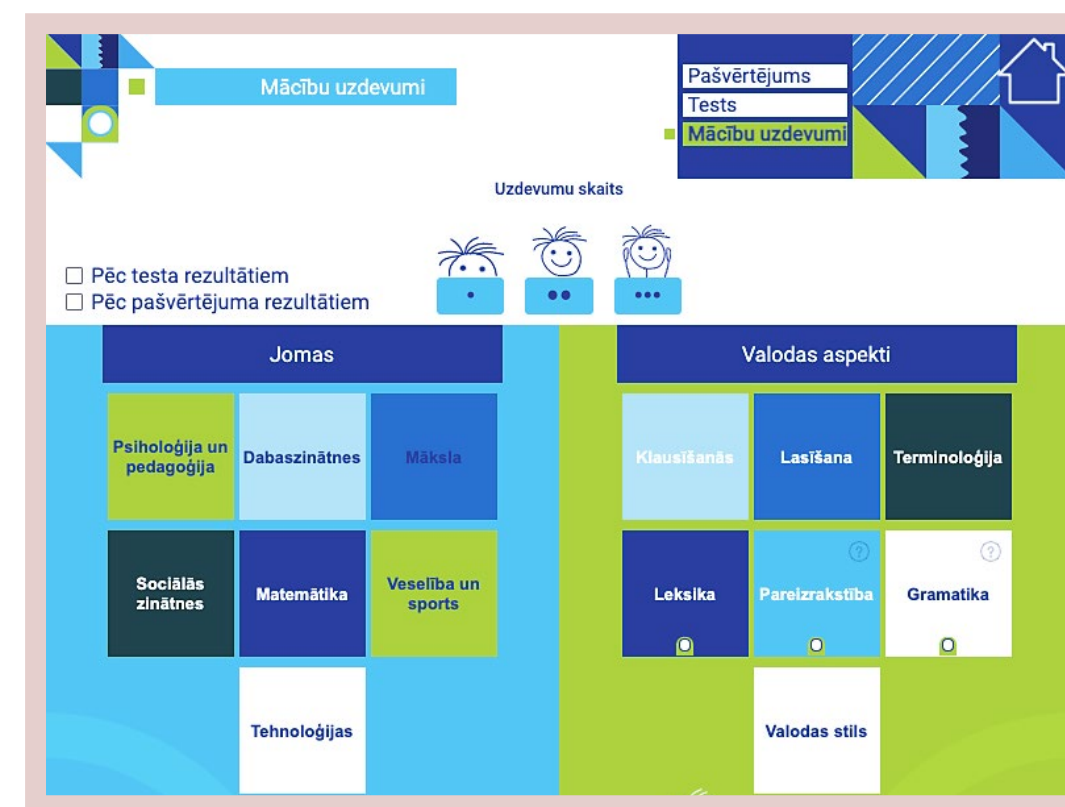
Saturs ir veidots tā, lai mācību uzdevumos to daudzveidīgi varētu izmantot gan tematisko jomu grupās, gan valodas ziņā, gan ievērojot uzdevumu grūtības pakāpes. Mācību uzdevumus lietotājs var saņemt divējādi: izvēloties vienu no septiņām iepriekš minētajām zinātņu jeb

tematiskajām **jomām** vai **valodas aspektu** – klausīšanās, lasīšana, terminoloģija, leksika (internacionālisti, sinonīmi, antonīmi, vecvārdi u. tml.), gramatika, pareizrakstība, valodas stils (sk. 3. attēlu). Gramatikā un pareizrakstībā ir iespējams izvēlēties sadaļu, kurā pedagogs gribētu vingrināties: gramatikā – lietvārdi, vietniekvārdi, īpašības vārdi, skaitļa vārdi, darbības vārdi, apstākļa vārdi, prievārdi, interpunkcija; pareizrakstībā – lietvārdi, vietniekvārdi, īpašības vārdi, skaitļa vārdi, darbības vārdi, apstākļa vārdi, palīgvārdi, saīsinājumi.

Iespējams arī norādīt, cik daudz uzdevumu vēlas pildīt – maz (5 uzdevumi), vidēji (10 uzdevumu) vai daudz (15 un vairāk uzdevumu). Uzdevumi automātiski tiek atlasīti no uzdevumu datubāzes, kurā ir vairāk nekā 1000 vienību.

Tā kā, izstrādājot datubāzi, katram uzdevumam pievienots arī grūtības pakāpes parametrs, tos ir iespējams atlasīt atbilstoši pedagoga iegūtajam rezultātam testā un arī pašvērtējumā – nav apgūts (līdz 50 % pareizu atbilžu), daļēji apgūts (līdz 75 % pareizu atbilžu), apgūts pilnībā (līdz 100 % pareizu atbilžu). Dažādu grūtības pakāpju uzdevumi iekļauti, apzinoties, ka valodas apguvēju zināšanas un prasmes arī augstākajā līmenī var būt atšķirīgas.

Daļa gramatikas un pareizrakstības uzdevumu ir papildināta ar teoriju par konkrēto jautājumu, skaidrotas biežāk pieļautās kļūdas, kā arī pievienotas gramatikas tabulas. Ja nepieciešams, norādīta papildu literatūra – saites un avoti (piemēram, saite uz Latviešu valodas aģentūras (LVA) izstrādāto „Latviešu valodas rokasgrāmatu”, LU Matemātikas un informātikas institūta Mākslīgā intelekta laboratorijas elektronisko vārdnīcu „Tēzauris”). Valodas prasmes pilnveidei noderīga informācija par papildmateriāliem ir apkopota arī atsevišķi, t. i., ārpus mācību uzdevumu sadaļas.



3. attēls. Mācību uzdevumu izvēlne



Metodiski rīka struktūra ir veidota tā, lai to varētu izmantot divējādi (sk. 4. attēlu):

- secīgi – pedagogs var lietot rīku lineāri, piedāvātajā kārtībā pildot pašvērtējumu, pārbaudes testus un iegūstot automātiski piedāvātus mācību uzdevumus;
- pēc izvēles – pedagogs var izvēlēties, ar kuru sadaļu sākt.



4. attēls. Pašvērtēšanas un pašmācības rīka izvēle darba sākšanai

Latviešu valodas pašvērtēšanas un pašmācības rīks būs lielisks atbalsts skolotājiem valsts valodas prasmes pilnveidei. Rīks būs pieejams vietnē *Māci un mācies*.

AVOTI UN LITERATŪRA

Izglītības likums, 29.10.1998. Grozījumi, 11.12.2020. [tiešsaiste]. Likumi.lv [skatīts 18.11.2020.]. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>

Māci un mācies. LVA tīmekļvietne, 2020. Pieejama: <https://maciunmacies.valoda.lv/>

MK noteikumi Nr. 733. – *Noteikumi par valsts valodas zināšanu apjomu un valsts valodas prasmes pārbaudes kārtību profesionālo un amata pienākumu veikšanai, pastāvīgās uzturēšanās atļaujas saņemšanai un Eiropas Savienības pastāvīgā iedzīvotāja statusa iegūšanai un valsts nodevu par valsts valodas prasmes pārbaudi*. Ministru kabineta noteikumi Nr. 733, 07.07.2009. [tiešsaiste]. Likumi.lv [skatīts 18.11.2020.]. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=194735>

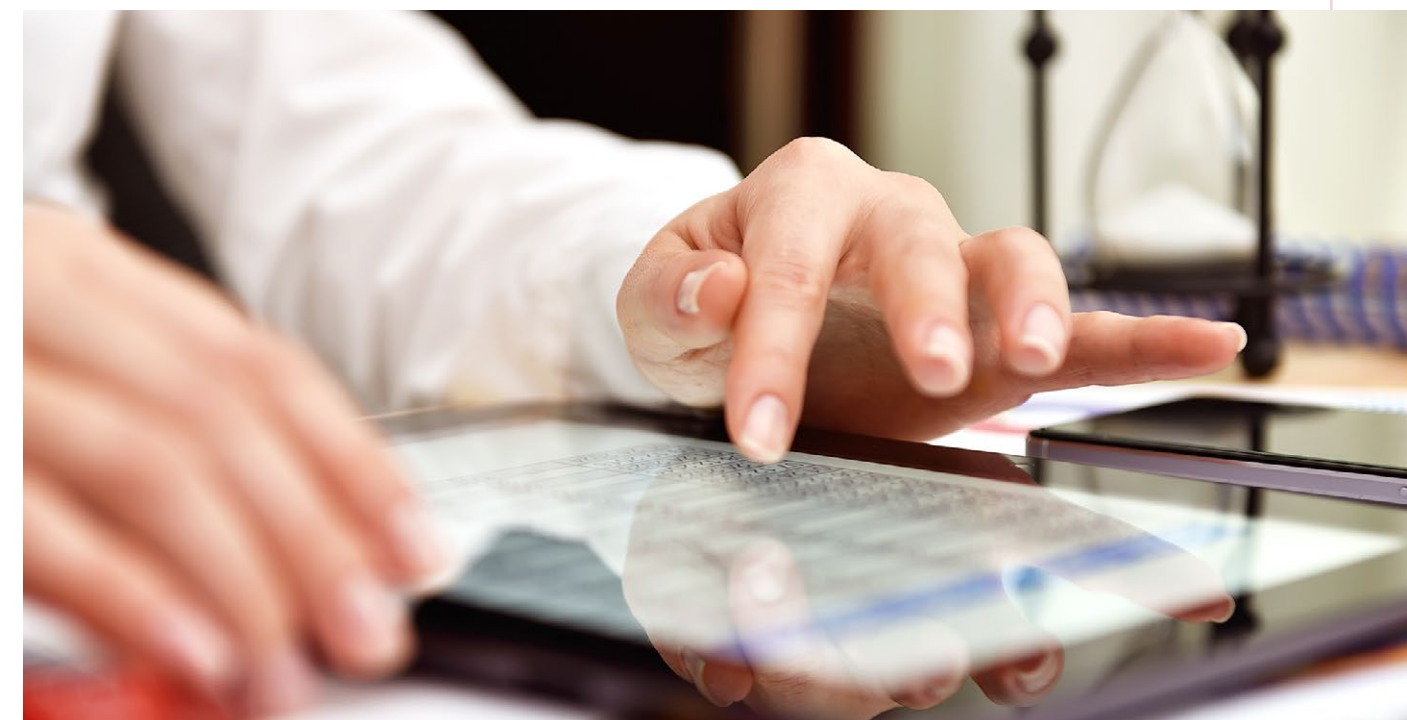
Pamatnostādnes 2006 – *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana*. Eiropas Padome. Autoru kolektīvs. Rīga : VVA.

Profesijas standarts 2018 – *Profesijas standarts* [tiešsaiste]. Profesionālās izglītības un nodarbinātības trīspusējās sadarbības apakšpadome, 23.05.2018. sēde, protokols Nr. 4 [skatīts 15.11.2020.]. Pieejams: <https://registri.visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/2017/PS-048.pdf>

Skola2030 – Kompetenču pieeja mācību saturā. Projekts Nr. 8.3.1.1/16/1/002. *Skola2030*. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv>

Šalme, A., Auziņa, I. (2016) *Latviešu valodas prasmes līmeņi: augstākais līmenis C1, C2. Vadlīnijas*. Rīga : LVA.

Vispārējās izglītības likums, 10.06.1999. Grozījumi, 28.05.2020. [tiešsaiste]. Likumi.lv [skatīts 18.11.2020.]. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/20243-visparejas-izglitibas-likums>





Latviešu valodas
aģentūra

PEDAGOGU PROFESIONĀLĀ LIETPRATĪBA – EVOLŪCIJA VAI REVOLŪCIJA?

Latviešu valodas aģentūras (LVA)
zinātniski metodisks izdevums

„Tagad”. 1. 2021 (12)

Redaktore:
Laima Geikina

Projekta vadītāja:
Liene Valdmane

Dizains:
„Solida GIT”

© LVA, 2021

ISBN 978-9984-829-88-3

ISSN 1407-6314