

2022(13)



Latviešu valodas
aģentūra

ISBN 978-9934-617-14-0

ŽURNĀLS

TAGAD

ZINĀTNISKI METODISKS IZDEVUMS

VALODAS APGUVĒ
ATTĀLINĀTO MĀCĪBU
PROCESĀ

NO KURIENES NĀKAM
UN UZ KURIENI EJAM?

ŽURNĀLS

TAGAD

ZINĀTNISKI METODISKS IZDEVUMS

SATURS

Solvita Berra (*Burr*)

IEVADS 4

Linda Daniela, Arta Rūdolfā

DIGITĀLIE MĀCĪBU LĪDZEKĻI UN RĪKI
TEHNOLOĢIJU BAGĀTINĀTĀ MĀCĪBU PROCESĀ 13

Ģirts Burgmanis

DIGITĀLĀ MĀCĪBU LĪDZEKĻA IZSTRĀDE ĢEOGRĀFIJĀ:
KO NO TĀ VAR MĀCĪTIES CITI 34

Katrīna Elizabete Puriņa-Biezā

PEDAGOĢISKI DIGITĀLĀ KOMPETENCE JAUNO SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANĀ 50

Sandra Murinska

MEDIJI – DRAUDS VAI TOMĒR IEGUVUMS? 63

Anita Skalberga

SKOLĒNU SNIEGUMA VĒRTĒŠANA ATTĀLINĀTO MĀCĪBU KONTEKSTĀ 74

Regīna Paegle

LATVIEŠU VALODAS APGUVE ATTĀLINĀTI:
IESKATS SKOLOTĀJAS DARBA PIEREDZĒ 89

Irēna Krūmiņa

ATTĀLINĀTĀS MĀCĪBAS – IEGUVUMS VAI ZAUDĒJUMS
LATVIEŠU VALODAS KĀ OTRĀS VALODAS APGUVES PROCESĀ? 99

Kristīne Ante

„MAZĀK IR VAIRĀK” – LATVIEŠU VALODAS LEKTORES DZĪVE TIEŠSAISTĒ 109

Inese Sviķkalne, Sanita Šūmane-Karami

LATVIEŠU VALODAS KĀ ETNISKĀ MANTOJUMA
VALODAS APGUVE ATTĀLINĀTI 121

Trīts Šūberts (*Treat Schubert*)

VIENS PIEREDZES STĀSTS AR DIVU SVEŠVALODU MĀCĪŠANOS ATTĀLINĀTI 132

Bilals Smits (*Bilal Smith*)

PAŠVADĪTAS MĀCĪŠANĀS PIEREDZE, MĀCOTIES LATVIEŠU VALODU
KĀ SVEŠVALODU ATTĀLINĀTI 135



Solvita Berra (*Burr*)

Dr. philol., vadošā pētniece LU Latviešu valodas institūtā, vieslektore Vašingtonas Universitātē (Sietla, ASV)



Kopš sevi atceros, vienmēr esmu centusies zinātkāri iepazīt latviešu valodas un literatūras attīstības procesus. Tas noticis, studējot mācību grāmatas un zinātniskus rakstus, klausoties populārzinātniskas diskusijas (visbiežāk medijos) un lasot daļēji literatūru. Sākotnēji šī interese bija saistīta ar pašas mācībām skolā un studiju gaitām, vēlāk – ar pētnieciskiem meklējumiem. Galvenais šī izziņas procesa mērķis bija atrast teorijas, metodes, darba formas un tehnoloģiskus risinājumus, kas sekmē interesantu un saturiski bagātu mācību procesu.

Rezultātā esmu publicējusi vairākus zinātniskus rakstus par latviešu valodas apguvi (latviešu un angļu valodā), vadījusi skolotāju profesionālās pilnveides kursus galvenokārt par vidē un kultūrā balstītu valodas apguvi (*place- and culture-based language teaching*) un par brīvpiekļuves valodas rīku un autentisku valodas tekstu izmantojumu valodas apgūvē, esmu iesaistījusies Latviešu valodas aģentūras mācību materiālu (t. sk. mācību līdzekļu, kas paredzēti interaktīvām tāfelēm) izstrādē, kā arī izstrādājusi divas grāmatas: metodisko līdzekli „Autentiski teksti valodas apgūvē: teorijas, pieejas un pieredzes stāsti” (2020) un mācību palīglīdzekli „Ceļvedis pilsētu tekstu izpētē” (2020).

Papildus esmu iesaistījusies izglītības projektā „Skola2030”, piedaloties mācību priekšmeta standartu un paraugprogrammu izstrādē un recenzēšanā, mācību materiālu izvērtēšanā un izpētē.

Kad zinātnei un akadēmiskajai dzīvei durvis uz brīdi aizveru, ļoti labprāt izbaudu „garšīgu” latviešu literatūru, dodos dabā un ceļoju.



Solvita Berra (Burr)

Dr. philol., zinātniskā redaktore

IEVADS

Pēdējos trīs gadus visprecīzāk laikam raksturo atslēgvārdi – emociju sakāpinājums, informācijas tehnoloģijas (IT) un internets (globālais tīmeklis).

Līdz ar Covid-19 pandēmijas izplatību un tās radītajām sekām daudzviet pasaulē liela daļa cilvēku piedzīvo nedrošību, nemieru, bailes un pārliecības trūkumu par savām spējām, savu un ģimenes veselību un nākotni. Šis psihoemocionālais stāvoklis ietekmē personīgo labbūtību (*well-being*) un dzīves kvalitāti kā lieliem, tā arī maziem, piemēram: apmierinātību ar sevi, savstarpējās attiecības, motivāciju darboties un darba rezultātu kvalitāti. Izglītība ir viena no jomām, kuru ārkārtējās situācijas izsludināšana Covid-19 pandēmijas dēļ ir skārusi vistiešāk, īsā laikā mainot mācību procesa organizācijas praksi no mācībām klātienē uz attālinātā darba formu un sagaidot no pedagogiem un skolēniem/studentiem maksimālas adaptācijas prasmes, vismaz minimālu digitālo kompetenci, kā arī atbildīgu un aktīvu iesaistīšanos efektīva mācību procesa realizācijā. Tās ir augstas prasības un lielas cerības par rezultātu no izglītības politikas veidotājiem un sabiedrības (piem., skolēnu vecākiem un pētniekiem), kas rada lielu emocionālo spriedzi neierastā izglītības procesa dalībniekiem.

Taču, neskatoties uz šīm sarežģītajām izmaiņām mācību darba organizācijā, daudzas lietas jāpatur prātā kā nemainīgi svarīgas – pozitīva un sociāli iekļaujoša mācību vide, kvalitatīvs mācību priekšmeta saturs un mācību darbs, kas vērsts uz skolēniem (*student-centered teaching*).

Lasot Ingunas Ulas Cepītes stāstu krājumu „Ulsiks” [2017], kurā galvenais tēls Ulsiks lasītāju iepazīstina ar bērnībā pieredzēto, izjūtām un domām pagājušā gadsimta 60.–70. gados, nākas atskārst (vai sev atgādināt) dažas vienkāršas un bērniem svarīgas lietas, kuras dažkārt ir vecāku un citu pieaugušo piemirstas. Vispirms jau **ļaušana bērnam būt savā valā**, ik pa laikam dodot bērnam iespēju patstāvīgi darboties bez nemitīgas uzraudzības un kontroles, arī nedaudz garlaikoties, lai atrastu sev kādu nodarbi. Tā ir nenovērtējama laika un telpas aizpildīšanas un izzināšanas pieredze. Šāda vaļas došana parāda arī to, ka pieaugušie bērnam uzticas.

Otra grāmatā sniegtā mācība ir **laika atrašana bērnam svarīgām lietām**, protams, ja vien tās ir reāli īstenojamas un saprātīgas. Vairāki stāsti parāda, cik bieži pieaugušie savā aizņemtībā, steigā un nepacietībā sarūgtina bērnus, rada viņos vilšanos un iznīcina viņu pasaules izzināšanas prieku. Dažreiz piecu minūšu ilgāka pakavēšanās pie veikala skatloga vai kādas vietas apmeklējums var daudz mainīt savstarpējo attiecību kvalitātē, bērnu uzvedībā un attieksmē. Šī mācība cieši savijas ar godīgumu pret bērniem un solījumu turēšanu, nevis attaisnojoties ar laika trūkumu, bet piedāvājot alternatīvu – kad kaut kas būs iespējams vai kad kaut ko kopā varēs izdarīt. Ja ieceri nav iespējams īstenot, tas arī atklāti jāpasaka, lēmumu pamatojot.

No iepriekšējās mācības izriet arī nākamā ideja – **runāšana ar bērnu**. Tas it kā ir pašsaprotami, bet ne vienmēr tā ir arī praksē. Grāmatā lieliski ir parādīts, ka dažkārt pieaugušajiem ir grūti



skaidrot lietas, notikumus un procesus saprotamā valodā, neatgrūst bērnu un neaizbaidināties, ka temats ir sarežģīts vai ka tas paredzēts tikai pieaugušajiem. Tā ir bērna klātbūtnes, zināšanu un pieredzes respektēšana, protams, arī lingvistiskā reģistra pielāgošana runas situācijai un bērna kā līdzvērtīga saziņas partnera iekļaušana sarunā.

Kā pēdējā būtu jāmin **vienkāršu lietu nesarežģīšana**, to saprotot dažādos līmeņos. Piemēram, ja bērnam garšo svaigs ķirbis, bet negaršo ķirbju zupa, nav jāspiež ēst zupu, bet jāļauj našķēties ar svaigu augli. Līdzīgi ir ar priecāšanos par vienkāršām lietām – pirmajiem pavasara ziediem, vecām un mīļām rotaļlietām un ūdens peldēm jūrā vai ezerā.

Šīs idejas ir attiecināmas arī uz mācību procesu neatkarīgi no īstenošanas veida ne tikai mazākajās klasēs, bet arī pamatskolā un vidusskolā. Piemēram, ļaujot skolēniem patstāvīgi strādāt kādu grupu darbu vai projektu, kura rezultāta sasniegšanas ceļš ir skolēnu ziņā. Piedāvājot iespēju pašiem izvēlēties darba organizācijas un sadarbības formas un veidus, tiek attīstītas tādas caurviju prasmes kā sadarbības prasme, radošums un pašvadīta mācīšanās. Laika izbrīvēšana jautājumiem, kas ir saistīti ar skolēnu vēlmēm un interesēm (piem., viņu lasītajiem tekstiem, brīvā laika pavadīšanas veidiem), ienes prieku mācību procesā un padara to skolēniem aizraujošāku, vairāk attiecināmu uz viņu identitātēm un pieredzēm.

Skaidra un atklāta saruna par mācību darba organizāciju, mācību mērķiem, mācību stratēģijām un gaidām saistībā ar sasniedzamajiem rezultātiem ļauj skolēniem justies līdzatbildīgiem mācību procesā un palīdz izvairīties no nevēlamiem pārpratumiem, aizvainojumiem vai pat konflikta situācijām. Savukārt, domājot par attālināto mācību darbu, nav nepieciešams piebīvēt mācību stundu ar digitālajiem rīkiem un resursiem, ja skolēni nespēj tiem izsekot līdzī vai nezina, kā ar tiem rīkoties. Varbūt fiziskās realitātes apziņas veicināšana un atgādināšana par apkārtējo vidi ārpus interneta un datorekrāna ir pat svarīgāka. Kāds ASV pamatskolas skolotājs un psihologs starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Modern Language Convention* („Mūsdienu valodas konvencija”) 2022. gada janvārī uzsvēra – skolēniem attālinātajā mācību darbā vairāk nekā jebkad iepriekš vajag sajust realitāti (telpisko, priekšmetisko, sensoro), un viens no skolotāja uzdevumiem ir regulāri radīt šīs saiknes starp digitālo un fizisko realitāti (piem., pārprasot pulksteņa laiku, liekot parādīt un raksturot kādu priekšmetu, zīmēt ar zīmuli uz lapas un to parādīt citiem, turēt rokās iemīļoto grāmatu un lasīt to skaļi klātesošajiem).

Atgriežoties pie pirmajā teikumā nosauktajiem atslēgvārdiem, jāuzsver, ka tehnoloģiju izmantojums valodu mācīšanās nav jauns fenomens, tās ir atšķirīgi definētas dažādos laika posmos. Tehnoloģijas uztveramas arī kā dažādu priekšmetu demonstrējums leksikas apguvei, rokrakstu teksti lasītprasmes un rakstītprasmes pilnveidei, drukāti izdevumi, iepriekš sagatavoti audio un video ieraksti (gan tie, kas paredzēti valodas mācīšanas vajadzībām, gan arī tie, kuri nav veidoti ar šādu pedagoģisku mērķi), digitālas ierīces skolēnu/studentu runas ierakstīšanai, transkribēšanai un analīzei, kā arī tehnoloģiski attīstīti mūsdienu digitālie risinājumi: mācību spēles, mācību organizācijas platformas, interaktīvas tīmekļvietnes valodas pašmācībai u. tml., kas galvenokārt ir pieejami tiešsaistē ar datora, planšetes vai mobilā telefona starpniecību.

Valodas apguve ar datora palīdzību (*Computer Assisted Language Learning – CALL*) ir salīdzinoši jauna pieeja valodas pedagoģijā. Vairāk tā ir zināma svešvalodas apguves kontekstā (piem., tiešsaistes valodas kursi, tādi rīki valodas pašmācībai kā elektroniskās vārdnīcas un



izglītojošas lietotnes), taču pēdējās desmitgadēs stabilu pozīciju ieņem arī pirmās un otrās valodas mācībā. Kā galvenās priekšrocības tiek norādītas izglītības pieejamība plašākam skolēnu/studentu lokam (t. sk. tiem, kuri citādi neapmeklē izglītības iestādes), fleksibilitāte mācību procesa organizācijā un iespēja nodrošināt skolēniem/studentiem individuālu pieeju atbilstoši viņu mācību pieredzei, spējām un vajadzībām. Šī pieeja vispirms tika sporādiski aprobēta dažādos nacionālos un starptautiskos projektos. Latvijā kā piemēru var minēt starptautisko projektu *Enhance teaching and learning of less used languages through OER/OEP* jeb *LangOER* („Retāk lietotu valodu apguves (mācīšanās un mācīšanas) pilnveide, izmantojot OER/OEP”, Latvijas projekta grupas vadītāja Sanita Lazdiņa). Projekts tika realizēts (2014–2016) Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā, un tā īstenošanas laikā valodu skolotājiem tika organizēti profesionālās pilnveides kursi par brīvpiekļuves izglītības resursiem (*open educational resources – OER*), t. sk. digitālajiem rīkiem mācību satura nodrošināšanai, brīvpiekļuves izglītības praksēm (*open educational practices – OEP*) retāk lietotajās valodās un autortiesību jautājumiem [LangOER 2016].

Tomēr šādu projektu ierobežotais īstenošanas laiks un iesaistīto dalībnieku skaits ir noteicis, ka to rezultātiem plašas ietekmes uz pārmaiņām valodas pedagoģiskajā praksē ilgtermiņā nav bijis. Tas ir arī viens no iemesliem, kādēļ, neskatoties uz vairākām starptautiskajām organizācijām, pētnieku un pedagogu grupām un izdotajām publikācijām saistībā ar šo pieeju (piem., Konsorcijs valodas mācīšanai ar datora palīdzību jeb *The Computer Assisted Language Instruction Consortium – CALICO*, starptautiskais zinātniskais žurnāls *Journal of Computer Assisted Learning*), joprojām nepietiekami ir izvērtēti IT un digitālo rīku lietderīgums valodas apguves procesā un paredzamo rezultātu sasniegšanā. Nav arī skaitliski daudz publikāciju ar pieredzes stāstiem, kuros tiktu kritiski izvērtēti skolotāju pedagoģiskie nodomi korelācijā ar skolēnu mācību pieredzēm, pašvērtējumiem un viedokļiem, sevišķi tas ir attiecināms uz retāk mācīto valodu (*less commonly taught languages*) apguvi ar datora palīdzību.

Lielas pārmaiņas šīs pieejas attīstībā un praktiskajā lietojumā ir notikušas Covid-19 pandēmijas ietekmē. Ir pieaudzis zinātnisko publikāciju, metodoloģisko rakstu, praktisko ieteikumu, tehnisko instrukciju un tiešsaistes pasākumu (videokonferenču, semināru, tīklošanās un pieredžu apmaiņas darba grupu, sk., piem., Valodas apguves pētījumu centra (*Center of Advanced Research on Language Acquisition*, Minesotas Universitāte, ASV) videokonferenču ierakstu repozitoriju CARLA 2022) skaits pasaulē. Piemēram, daudzas ārvalstu un vietējās izglītības iestādes (jo īpaši universitātes, bet arī vidusskolas un pamatskolas) skolotājiem un skolēniem piedāvā IT konsultācijas un atbalsta materiālus mācību procesa veidošanai un mācību satura apguvei tiešsaistē. Tāpat arī iepriekš minētā žurnāla *Journal of Computer Assisted Learning* 37. numurs ir veltīts izglītības tehnoloģiju pielāgošanai Covid-19 krīzes apstākļiem, komunikācijai starp valodas izglītības politikas veidotājiem un pedagogiem un pedagogiem savā starpā (t. sk. neformālai saziņai sociālo mediju *Facebook* un *Twitter* tematiskajās grupās), pedagogu profesionālajai sagatavotībai un skolēnu/studentu motivācijai, mācību aktivitātei un izjūtām attālināto mācību procesā [Drachsler, Jansen, Kirschner 2021]. Īpaši izceļamas trīs žurnālā paustās atziņas.

1. Dažādu valstu pieredze attālināto mācību nodrošināšanā, sasniegtie skolēnu/studentu rezultāti un izglītības procesā iesaistīto dalībnieku pašvērtējumi ir atšķirīgi, jo tos



spēcīgi ietekmējuši tādi faktori kā tīmekļa pieejamība, digitālo mācību resursu skaits un kvalitāte visos mācību/studiju priekšmetos, skolotāju/skolēnu digitālās prasmes un pedagogu attieksme pret mācību darba efektivitāti tiešsaistē, digitālajiem mācību resursiem un skolēnu/studentu prasmi mācīties patstāvīgi.

2. Skolēnu/studentu apmierinātību ar mācību procesu ietekmē dažādi faktori (piem., motivācija, mācību platforma, kalendārais plāns, mācību stundas struktūra, mājasdarbu apjoms, kopējā grupas atmosfēra, pedagoga personība) kā klātienē, tā arī attālinātajā mācību darbā. Taču empīrisko pētījumu rezultāti rāda, ka galvenie apmierinātību ietekmējošie apstākļi attālinātajā mācību darbā ir: precīzi izteikti mācību darba mērķi un paredzamie rezultāti; pedagoga tieša klātbūtne un pieejamība mācību procesā; pedagoga atgriezeniskās saites regularitāte un kvalitāte; skolēnu/studentu sadarbība un skaidri uzdevumu izpildes kritēriji.
3. Skolēnu/studentu un pedagoga nesaprašanās un konfliktsituāciju pamatā galvenokārt ir atšķirīga izpratne par veicamo uzdevumu sasniedzamajiem rezultātiem un skolēnu/studentu iesaistīšanās kvalitāti attālināto mācību procesā. Skaidri formulētas vadlīnijas, ieteikumi ikviena mācību uzdevuma izpildei (jo īpaši mājasdarbiem un patstāvīgajiem darbiem) ir viens no galvenajiem problēmas risinājumiem.

Pētnieki iesaka šķirt jēdzienus **attālinātais mācību darbs** un **ārkārtēja attālinātā mācīšana/mācīšanās** (*Emergency Remote Language Teaching and Learning – ERLTL*). Otro raksturo īss sagatavošanās laiks, pat haoss un stress, strauji pārejot no mācībām klātienē uz attālināto mācību darbu [Jin, Deifell, Angus 2022]. Daudzi zinātnieki atzīst, ka diemžēl nav izdevies iegūt pietiekami daudz kvantitatīvo un kvalitatīvo datu, kas ļautu kritiski izvērtēt trīs gadus ilgā attālinātā darba procesu un skolēnu/studentu rezultātus dažādās mācību jomās, jo paši bija galvenokārt nodevušies lekciju un praktisko nodarbību sagatavošanai un vadīšanai, ne zinātniski pētnieciskajam darbam. Tomēr pētnieki atzīst, ka pastāv kopīga tendence dažādos kontinentos un valstīs – pedagogi ir daudz rūpīgāk izvērtējuši mācību priekšmeta / studiju kursa saturu, koncentrējoties uz pašu svarīgāko un atsakoties no sekundārā, samazinot mācību uzdevumu skaitu un gaidas attieksmē pret sasniedzamo rezultātu kvalitāti.

Kopumā attālināto mācību process tiešsaistē var notikt divos veidos – **sinhroni** un **asinhroni**. **Sinhrons mācību process tiešsaistē** nozīmē, ka mācību stunda skolotāja vadībā notiek kādā no mācību platformām (piem., *Zoom* vai *MS Team*) iepriekš noteiktā laikā un to raksturo tieša sadarbība starp skolotāju un skolēniem. Sinhrons mācību process ir līdzīgs mācību stundai klasē ierobežotā laika dēļ (piem., tikai 40 minūtes katru otro dienu), taču mācību procesa izpildījums un metodika lielākoties atšķiras. Par tiešsaistes valodas mācību stundām nepiemērotām darbībām tiek uzskatītas vairāku gramatikas tematu vienkopus aplūkošana un skaidrošana skolotāja monologā ilgāk par 10–15 minūtēm, garu tekstu lasīšana klusām (tas var būt mājasdarbs, nekavējot tiešsaistes laiku pie datora) un uzdevumu izpilde darba burtnīcās ilgāk par 10–15 minūtēm. Skolēnu uzmanības noturēšanai ir ieteicams mainīt mācību darbības pēc to dominējošā moda/veida (piem., rakstiskas atbildes sniegšana, interaktīvs uzdevums tiešsaistē, mutvārdu saruna, attēlu veidošana vai raksturošana, audio



ieraksta klausīšanās) pēc apmēram 10–12 minūtēm. Tātad, ja mācību stundas garums ir 40 minūtes, nevajadzētu plānot vairāk nekā četrus piecus mācību uzdevumus.

Sinhronā mācību darbā līdzīgi kā klātienē stundās jādomā ne tikai par mācību priekšmeta saturu, bet arī par mācīšanās stratēģijām. Piemēram, skolēni izmanto atšķirīgas lasīšanas stratēģijas, lasot tiešsaistes tekstus ar hipersaitēm, audio/video reklāmām un kustīgiem attēliem un drukātus tekstus. Viens no digitālās tekstpratības pētnieku ieteikumiem e-vides tekstu lasīšanas stratēģiju pilnveidei ir ļaut skolēniem individuāli lasīt kādu tekstu tiešsaistē ar skolotāja noteiktu uzdevumu (piem., formulēt 3–5 jautājumus teksta galvenās informācijas atklāšanai), vienlaikus ierakstot videoformātā datorekrānā redzamo, savas darbības un skaidri izteiktus komentārus par uzdevuma izpildes gaitu (resp., lasīšanas gaitas raksturojumu meta līmenī). Pēc tam skolēni tiek rosināti nelielās grupās noskatīties pašu sagatavotos ierakstus, salīdzināt un izvērtēt izmantotās lasīšanas stratēģijas un secināt, ko viņi var mācīties no citiem grupas biedriem un pārņemt savā lasīšanas praksē.

Savukārt **asinhronu mācību procesu tiešsaistē** raksturo skolotāja(-u) sagatavoti un apkopotī mācību materiāli un uzdevumi (piem., skolotāja ierakstīti īsi videosīžeti par atsevišķām tēmām, filmas, mācību spēles, rakstveida diskusijas vai uzdevumu kopas) katras mācību stundas satura apguvei, kas ir publicēti mācību platformā ar norādi par izpildes termiņiem. Skolēni paši sev vēlamā laikā apgūst šo mācību materiālu un izpilda uzdevumus līdz skolotāja norādītajam termiņam. Lai gan mijiedarbība starp skolotāju un skolēniem šajā gadījumā ir netieša, tā ir ne mazāk būtiska; skolotājam ir jābūt klātesošam un skolēniem pieejamam arī šajā mācību darba organizācijas formā. Piemēram, ja skolēniem ir jāizpilda noteikts skaits uzdevumu darba burtnīcā, skolotājam būtu jau iepriekš jāparedz iespējamās grūtības to izpildē un jāpiedāvā palīdzība mācību platformā: rakstveida padomi sarežģītāku uzdevumu paveikšanai, norādes uz noderīgiem uzzīņu līdzekļiem tiešsaistē vai drukātā veidā (piem., *Skaties mācību grāmatā XX lapaspusi vai X tabulu*), īsi videoieraksti ar teorētisku jautājumu atkārtojumu, aktīva visiem skolēniem pieejama diskusiju sadaļa vai tērzētava ar iespēju atbildēt uz skolēnu jautājumiem u. tml.

Organizējot un realizējot asinhrono mācību darbu, jo īpaši svarīga ir skolēniem viegli pārskatāma materiālu struktūra un detalizēti aprakstīta mācību darbu izpildes un novērtēšanas kārtība ar piemēriem un skaidrojumiem. Skolēniem, strādājot ar skolotāja piedāvāto mācību materiālu kopu, ir jābūt spējīgiem patstāvīgi uztvert to saturu un izprast formu, kā arī plānot un īstenot pašvadītu mācīšanos. Tāpat nedrīkst aizmirst par mācību uzdevumu skaitu, to izpildei jāatbilst vienas mācību stundas darba apjomam.

Kā rāda pedagogu pieredzes stāsti – mācību stundu, tematisko moduļu, projekta darbu apraksti – visā pasaulē skolās un universitātēs visbiežāk praksē tiek īstenotas t. s. **hibrīdās mācības tiešsaistē**, vadot gan sinhronās mācību stundas vai lekcijas, gan arī sagatavojot asinhronās nodarbības. Pedagogi atzīst, ka vislabākais risinājums ir nemainīgs darba plāns, piemēram, katru pirmdienu sinhrona mācību stunda un katru ceturtdienu – asinhrons skolēnu mācību darbs, vai vienu nedēļu viens variants, otru nedēļu – otrs.



Jebkurā gadījumā (sinhronā, asinhronā, hibrīdformā) ir ļoti svarīgi dot skaidrus norādījumus (resp., uzdevuma izpildes soļus), kā konkrētais uzdevums ir individuāli, pārī vai grupā paveicams, pasakot arī, kuri digitālie rīki papildus būs jāizmanto (piem., elektroniskās vārdnīcas, koplietojami dokumenti vai saites – *Google Doc.*, *padlet.com* u. c.), kam pievēršama pastiprināta uzmanība (resp., kas uzdevumā ir galvenais) un kas tiks vērtēts, un kā tas tiks darīts (resp., kas ir sagaidāmais rezultāts un kādi ir tā vērtēšanas kritēriji).

Iespējams, viens no uzskatāmākajiem un lietderīgākajiem veidiem, kā apkopot un izvērtēt skolēnu paveikto attālinātajā mācību darbā, ir **e-portfolio**. Tas ir digitāls repozitorijs, kas parāda skolēnu iesaistīšanos mācību procesā un progresu ilgākā laikā, kā arī ļauj padarīt mācību rezultātus pieejamus plašākai sabiedrībai. E-portfelis var funkcionēt kā datu glabātuve (piem., rakstveida tekstu, audio un video failu kopums), kā darba platforma (*workplace*), kurā aktīvi notiek izpildītā uzdevuma pilnveide, komentēšana un reflektēšana, un kā publisks demonstrējums (*showcase*), ar kuru skolēni un skolotājs var dalīties ar citiem, piemēram, sociālajos tīklos, tā parādot noteiktus sasniegumus. Tas var tikt pakāpeniski vērtēts kā atsevišķu darbu summa vai kā vienots mācību darbs, piemēram, projekta darbs semestra laikā.

Ļoti svarīgi pirms attālināto mācību sākuma ir ar skolēniem/studentiem pārrunāt **netiķeti** jeb interneta etiķeti (*netiquette* – etiķete, kas jāievēro tiešsaistē) un vienoties par videokameras un mikroфона ieslēgšanas kārtību, darbvirsma fona (fona tapetes) un simbolu (piem., paceltas rokas vai aplausu emocijzīmes) lietojumu, kā arī tērētavas izmantojuma principiem sinhrono mācību stundās. Uzdodot veidot patstāvīgos darbus ar citu autoru darbu (rakstveida, fotogrāfiju, audio un video) iekļāvumu, skolēnu uzmanība vairāk nekā klātienē mācībās pievēršama brīvpiekļuves mācību resursiem un autortiesību ievērošanai.

Skolēniem ar skolotāju kopīgi ir jāvienojas, kuri saziņas līdzekļi tiks izmantoti konsultācijām ārpus mācību stundu laika un kad plānotas konsultācijas. Tas ir ārkārtīgi svarīgi, ka ziņas saņēmējs – skolotājs vai skolēns – apzinās: darbam/mācībām un brīvajam laikam jābūt veselīgā līdzsvarā un pusēm ir tiesības nereaģēt uz ziņu pēc šī noteiktā laika (piem., pēc 17.00). Brīvais laiks ir abpusēji jārespektē arī attieksmē pret mājasdarbu un citu patstāvīgi veicamo darbu uzdošanu un saņemšanu. Ja mājasdarbs mācību platformā ir publicēts vēl vakarā, skolēniem ir tiesības to ignorēt un nepildīt līdz nākamās dienas mācību stundai. Savukārt, ja mājasdarbs ir iesūtīts vēlāk par noteikto laiku, tas netiek izskatīts un izlabots līdz nākamās dienas mācību stundai.

Tāpat būtiski, ka skolēni apzinās mutvārdu un rakstveida valodas saistību ar emocionālo pašsajūtu un attiecībām ar klasesbiedriem un skolotāju, tādējādi izvairās no ironijas un sarkasma, naida runas un citu aizvainošanas, stilistiski nepamatota lielo sākumburtu lietojuma rakstveida tekstā un paceltas balss, kad ir ieslēgts mikrofons. Tāpat labs stils nav pārtraukt citu runātāju (un neatvainoties, ja tas noticis nejauši) vai uzdot tērētavā jautājumu, ko kāds cits klasesbiedrs jau iepriekš ir publicējis. Iespējams, noderīgi ir kopīgi izveidot infografiku ar labas uzvedības principiem attālināto mācību laikā, pārrunāt to kopā un publicēt mācību platformā.

Latvijā pavisam nesen ir pieņemti un apstiprināti Ministru kabineta (MK) noteikumi Nr. 111 „Attālināto mācību organizēšanas un īstenošanas kārtība” [2022], kas paredz, ka attālinātās



mācības līdztekus izglītības programmas apguvei klātienē formā ir oficiāli iespējamas – noteikts mācību stundu skaits pamatzglītībā un vidējā izglītībā, kā arī noteikts kontaktstundu skaits augstākajā izglītībā. Attālinātās mācības šajos MK noteikumos tiek raksturotas kā „efektīva, kvalitatīva, pilnvērtīga un iekļaujoša klātienē mācību un studiju procesa daļa”, tādējādi parādot, ka tas ir veicināms un atbalstāms pedagoģiskajā praksē. Tāpat MK noteikumi iezīmē izglītības politikas virzienu nākotnē – attālinātais mācību darbs arī turpmāk būs daļa no mācību procesa ikdienas.

Līdz ar to šī žurnāla numura centrālais jautājums ir: **kā attālināto mācību darbu redz, piedzīvo un vērtē izglītības procesā iesaistītie**. Galvenā uzmanība ir veltīta latviešu valodas apguvei Latvijā un ārvalstīs, bet aplūkoti arī jautājumi, kas vispārīgi skar attālināto mācību darbu.

Žurnālā ir iekļauti **11 raksti**, kuru autori ir pētnieki, profesionāli pedagogi, bērnu vecāki, kas bez pedagoģiskās izglītības brīvprātīgi strādā Latvijas diasporas skolās, un studenti. Raksti ir klasificējami četrās tematiskās grupās:

- 1) raksti par digitālajiem mācību resursiem, to grupēšanas iespējām, tehniskajām īpatnībām, šo resursu pedagoģiskajiem mērķiem un izveides paņēmieniem un principiem (Artas Rūdolfa un Lindas Danielas kopraksts un Ģirta Burmaņa raksts);
- 2) raksti par skolotāju pedagoģisko un digitālo kompetenci, plānojot, īstenojot un izvērtējot mācību procesu un skolēnu sniegumu, kā arī attīstot skolēnu digitālo prasmi un medijprasmi (Katrīnas Elizabetes Puriņas-Biezās raksts, Anitas Skalbergas raksts un Sandras Murinskas raksts);
- 3) skolotāju pieredzes stāsti, mācot latviešu valodu kā pirmo un otro valodu, svešvalodu un etniskā mantojuma valodu (*heritage language*), ar pozitīvu piemēru izklāstu, galveno grūtību identificēšanu un to pārvarēšanas veidu raksturojumu (Regīnas Paegles raksts, Irēnas Pizānes raksts, Kristīnes Antes raksts, Ineses Sviķkalnes un Sanitas Šūmanes-Karami kopraksts);
- 4) studentu pieredzes stāsti, mācoties latviešu valodu kā svešvalodu; vienā publikācijā uzmanība vairāk pievērsta latviešu valodas un japāņu valodas apguves kursu salīdzinājumam attālināto mācību procesā, savukārt otra raksta centrā ir pašvadītas mācīšanās stratēģijas un to loma svešvalodas apguvē (Trīta Šūberta (*Treat Schubert*) raksts un Bilala Smita (*Bilal Smith*) raksts).

Visus rakstus var uztvert kā Covid-19 pandēmijas lieciniekus izglītībā, jo katrā ir atsaucies uz ārkārtējās situācijas ierosinātām pārmaiņām, emocionālajiem, pedagoģiskajiem un pētnieciskajiem sarežģījumiem un pieredzē balstītiem un/vai intuitīvi sajūtiem grūtību pārvarēšanas paņēmieniem. Tāpat raksti ir aplūkojami kā noderīgi metodiskie ieteikumi mācību procesa organizācijai attālināti, klātienē vai hibrīdformā. Ne mazāk svarīgi, ka visās publikācijās līdztekus digitālajām tehnoloģijām un elektroniskajiem mācību resursiem ir izcelts cilvēcisks faktors mācību procesā. Jāatceras, ka mācību stundā skolēni un skolotāji kā emocionālas un sociālas būtnes ir svarīgākas par IT rīkiem un internetu, mācību darba interaktivitātes pakāpi un mācību līdzekļiem.



Literatūra

Attālināto mācību organizēšanas un īstenošanas kārtība [tiešsaiste]. MK noteikumi Nr. 111, Rīga, 08.02.2022. *Likumi.lv* [skatīts 04.04.2022.]. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/329849-attalinato-macibu-organizšanas-un-istenosanas-kartiba>

CARLA, The Center of Advanced Research on Language Acquisition (2022). *Recordings and Handouts from Past Presentations and Workshops* [online]. University of Minnesota [cited 10.04.2022.]. Available: <https://carla.umn.edu/presentations/recordings.html>

Center for Teaching Excellence. *ePortfolios Explained: Theory and Practice* [online]. University of Waterloo [cited 10.04.2022.]. Available: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/educational-technologies/all/eportfolios>

Cepīte, I. U. (2017). *Ulsiks*. Rīga: Dienas grāmata.

Drachsler, H., Jansen, J., Kirschner, P. A. (2021). Adoption of learning technologies in times of pandemic crisis [online]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6) [cited 10.04.2022.]. Available: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/13652729/2021/37/6>

Jin, L., Deifell, E., Angus, K. (2022). Emergency Remote Language Teaching and Learning in Disruptive Times [online]. *CALICO Journal*, 39 (1), i-x [cited 10.04.2022.]. Available: <https://journal.equinoxpub.com/Calico/article/view/20858/23805>

LangOER (2016). Pieejams: <http://langoer.eun.org/home>

University of Washington (2022). *Online Learning*. Academic Support Programs. Available: <https://academicsupport.uw.edu/online-learning/>



Linda Daniela

Dr. paed., LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes profesore



Arta Rūdolfā

starpaugstskolu doktora studiju programmas „Izglītības zinātnes” LU doktorante, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes zinātniskā asistente, projekta „DigiKlase” vadītāja

Manas zinātniskās intereses saistītas ar digitālo tehnoloģiju izmantošanu mācību procesā (*Smart Pedagogy*), izglītojošo robotiku un citām izglītības digitalizācijas dimensijām. Esmu vairāk nekā 90 publikāciju autore un līdzautore, esmu piedalījusies vairāk nekā 30 pētniecisko projektu īstenošanā, kas lielākoties ir bijuši saistīti ar izglītības digitalizāciju. Papildus esmu veikusi grāmatu un žurnālu (par dažādām izglītības digitalizācijas tēmām) sastādītājas pienākumus tādām izdevniecībām kā *Springer, Routledge, Frontiers, Emerald, Elsevier, IGI Global*.

Zinātniskās intereses – izglītojošā robotika, digitālie mācību un metodiskie līdzekļi, tehnoloģiju bagātināta mācīšanās, izglītības digitalizācija. Pašlaik koordinēju e-studiju kursu izstrādi, kā arī studentu praksi „DigiKlasē”, īstenojot studiju programmu „Tehnoloģiju inovācijas un dizains izglītībai” un ik dienas izvērtējot dažādus digitālus mācību materiālus un rīkus. Tāpat esmu izstrādājusi studiju kursu „Robotika izglītībā” bakalaura un maģistra studiju līmenim. Esmu piedalījusies dažādos *Erasmus+* izglītības projektos, kas saistīti ar izglītojošo robotiku, digitālo mācību materiālu izstrādi vai izvērtēšanu.



Linda Daniela

Dr. paed., LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes profesore

Arta Rūdolf

starpaugstskolu doktora studiju programmas „Izglītības zinātnes” LU doktorante,
LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes zinātniskā asistente,
projekta „DigiKlase” vadītāja

DIGITĀLIE MĀCĪBU LĪDZEKĻI UN RĪKI TEHNOLOĢIJU BAGĀTINĀTĀ MĀCĪBU PROCESĀ

Tehnoloģiju izmantošanas mērķi

Mūsdienās digitālo mācību līdzekļu klāsts ir tik plašs kā nekad agrāk, iespējas ir tik dažādas, ka neviens pedagogs nespētu tās visas (pat ne lielāko daļu) iekļaut savā praksē. Tāpēc ir svarīgi iepazīt vismaz daļu no iespējām, atlasot profesionālās darbības jomai piemērotākos risinājumus un lietderīgi tos izmantojot.

Tas nozīmē, ka pedagogam skaidri jāapzinās, **kāpēc** tieši šis digitālais materiāls vai rīks būtu izmantojams, kādus sasniežamos rezultātus tas palīdz iegūt un kāpēc tas ir efektīvāks nekā ierastās metodes vai mācību grāmata. Tāpat jāsaprot, **kā** izmantot konkrēto digitālo materiālu vai rīku, vai tas ir tehnoloģiski iespējams, vai laiks, ko nepieciešams atvēlēt mācību darbam digitālajā vidē, ir atbilstošs ieguvumam, kā novērtēt šādu mācību rezultātus un sasniegumus. Mums, protams, var būt vislabākie nodomi un zināmas labākās tehnoloģijas izglītībā, bet, ja tās nevar izmantot praktiski konkrētā situācijā, tad nevar sasniegt arī gaidītos mērķus [Faustmann et al. 2019: 9]. Tātad mācību metožu un mācību līdzekļa izmantojamība jāvērtē izvirzītā mācību mērķa un rezultātu kontekstā, izvēloties piemērotāko no piedāvājuma [Kalniņa 2021: 1]. Mūsdienu tehnoloģijām piesātinātajā ikdienā tomēr ļoti svarīgi ir paturēt prātā, ka pedagoģiski pārdomāts tehnoloģiju izmantojums var sekmēt progresu, bet, neprasmīgi lietotas, tās var radīt dažāda veida riskus [Daniela 2019].

Kā minēts „Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam”, izglītībā vērojama tendence, ka mācīšanas un mācīšanās procesā iesaistās arvien plašāks dažādu ieinteresēto pušu loks – nevalstiskās organizācijas, privātais sektors, dažādas sabiedrības grupas u. c., lai piedāvātu daudzveidīgas mācīšanās iespējas, saturu un pieejas, resursus un tehnoloģijas [IAP 2021: 16]. Veidojas jaunas partnerības, sadarbības tīkli un formas starp izglītības iestādēm un citām iesaistītajām pusēm, starp publisko un privāto sektoru [European Political Strategy Centre 2019: 10]. Vienmēr gan jāapzinās tehnoloģiju izmantošanas mērķis: tehnoloģijas ir atbalsts gan individuālās, gan vispārējās mācību aktivitātēs, un tās var piemērot dažādu mācību programmu uzdevumu īstenošanai un kompetenču apguvei un pilnveidei [UNESCO 2017: 38]. Tehnoloģijas var izmantot, lai iesaistītu bērnus izglītojošās



aktivitātēs tādu konceptu apguvei, kurus ir grūtāk izprast, izmantojot tradicionālās metodes, paņēmienus un darba formas. Piemēram, izglītojošā robotika ir lielisks veids, kā mācīt ne tikai programmēšanu, bet sasniegt arī vēlamos rezultātus konstruēšanā, dizainā, fizikā, matemātikā u. c. mācību priekšmetos. Tātad ar tehnoloģiju palīdzību apgūst zināšanas, kas ne vienmēr ir tieši saistītas ar tehnoloģijām. Otra pieeja – ar tehnoloģijām par tehnoloģijām (noteiktu zināšanu un prasmju pilnveide, dažādu ierīču, piem., planšetu, 3D printeru, datoru, viedtālrunu, robotu, interaktīvo ekrānu darbības principu un tehnisko parametru apguve, dažādu programmatūru un programmēšanas apguve u. c.). Tāpat tehnoloģijas izmantojamas noteiktu zināšanu pārbaudei, iespējams, arī iekļaujošās izglītības īstenošanai [Daniela 2021: 12].

Iespējas tehnoloģiju bagātinātā mācību procesā ir gandrīz nebeidzamas, nepieciešams apzināt piedāvājumu un rast risinājumus, kā to visu iesaistīt gan klātienē, gan attālinātajās mācībās, gan arī hibrīdmodeļa, resp., kombinētajās, mācībās, kas, iespējams, būs ne tikai ierasta darba forma mūsdienu pedagogiem, bet arī vispārēja prasība.

Līdzīgi kā skolēniem, arī skolotājiem ir jāapgūst digitālās prasmes, kas nepieciešamas gan ikdienas, gan darba dzīvei, gan arī dalībai digitālajā sabiedrībā. Lai pedagogs kļūtu par paraugu nākamajai paaudzei, skolotājiem jābūt digitāli kompetentiem, jāspēj tehnoloģijas izmantot pārlicinoši, kritiski un atbildīgi [Eurydice 2019: 44]. Latvijā skolotāju profesionālās kompetences standarta prasības [VISC 2018] ir iekļautas pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanā [Pedagogu novērtēšanas kārtība 2017], savukārt sākotnējās pedagogiskas izglītības atsauces dokuments ir „Skolotāja profesijas standarts” [VISC 2018; Eurydice 2019: 51]. Profesijas standartā ir noteiktas skolotājam nepieciešamās digitālās prasmes, zināšanas un profesionālās kompetences [VISC 2018: 4–14].



1. attēls. Skolotāja digitālā kompetence (zināšanas un prasmes) kā profesionālās kompetences sastāvdaļa [VISC 2018]



Nepieciešamās zināšanas un prasmes ir precīzi aprakstītas, bet pagaidām mazāk skaidrības, kā pedagogi tās var apgūt un kas patiesībā saprotams ar lietderīgu digitālo mācību tehnoloģiju un rīku izmantošanu, kā arī ar izteikumu par digitālo risinājumu lietošanu mācību satura izveidē un digitālo rīku un lietotņu pārzināšanu. Jau 2017. gada UNESCO Pasaules komisijas zinātnes atziņu un tehnoloģiju ētikas jautājumos (*UNESCO COMEST*) ziņojumā par robotikas ētiku minēts, ka atbilstoši jāpielāgo izglītības sistēma un jānodrošina papildu mācības izglītības darbiniekiem, lai tehnoloģiskā revolūcija neizraisītu masveida grūtības tiem, kuriem trūkst iemaņu darbā ar jaunākajām tehnoloģijām [UNESCO 2017: 23]. Tajā pašā laikā tuvākajā nākotnē prognozējama nevienlīdzība jeb t. s. digitālā plaisa starp dažādu sabiedrības grupu digitālo prasmju attīstības līmeni un profesionālās pilnveides iespējām [IAP 2021: 14]. Lai to novērstu, īpaša uzmanība jāpievērš tiem, kuru prasmes ir zemas vai kuriem nav iespēju tās attīstīt (piem., pieaugušajiem vecumā virs 50 gadiem, iedzīvotājiem lauku reģionos u. tml.) [European Political Strategy Centre 2019: 6]. Arī skolēniem ir tiesības un nepieciešamība saņemt mūsdienīgu izglītību: jaunas un inovatīvas mācību metodes, darba formas, transformētu mācību vidi. Tas ir nepieciešams, lai sagatavotu skolēnus dzīvei mūsdienu sabiedrībā un realitātē, kurā pastāvīgi notiek pārmaiņas. [Rūdolfā 2018]

Interaktivitāte

Iespējams, ka pedagogu profesionālajā vidē skaidri tiek nošķirts, kas ir *digitāls mācību līdzeklis* un kas ir **interaktīvs digitāls mācību līdzeklis**. Šo divu mācību līdzekļu galvenā atšķirība ir mijiedarbība. Interaktivitāte klātienē nozīmē apzinātu, mērķtiecīgu un aktīvu visu iesaistīto pušu mijiedarbību, piemēram, mācību procesā katra skolēna individuālu un visu skolēnu kopā aktīvu līdzdarbošanos, arī skolotāja mijiedarbību ar katru skolēnu un skolēnu grupu. Savukārt interaktivitāti digitālajā vidē attiecina uz procesu, kurā lietotājs ir procesa tiešs vai netiešs vadītājs. Izmantošanas scenārijs ir sazarots, un digitāls mācību līdzeklis atšķirīgi sadarbojas ar dažādiem lietotājiem, sniedzot katram nepieciešamo atbalstu. Tāpat ir iespējams nodrošināt vismaz divvirzienu komunikāciju: lietotājs var izvēlēties, kādu saturu vēlas saņemt vai kādas darbības veikt, un digitāls mācību līdzeklis sniedz atgriezenisko saiti par veiktajām darbībām.

Digitālus mācību līdzekļus var novērtēt pēc LIKTA [2015] izstrādātajiem interaktivitātes kritērijiem (2. att.).



2. attēls. Digitālo mācību līdzekļu interaktivitātes pakāpes [LIKTA 2015]



Tātad interaktivitāti raksturo mijiedarbība un aktīva iesaistīšanās mācību procesā, interaktīvās mācību metodes veicina izglītojamā iesaisti, nodrošinot atgriezenisko saiti un sekmējot pašvadītu mācīšanos. Savukārt, ja lietotājs ir pasīvs informācijas uztvērējs un nespēj ietekmēt satura virzību (piem., lasot tekstu – *PDF* vai *Microsoft Word* formātā, *PowerPoint* slaidrādē – vai iepazīstoties ar grafikiem, audio un video materiāliem), tādā gadījumā tas ir digitāls mācību materiāls, elektronisks resurss, kas nenodrošina nekādu mijiedarbību un nav interaktīvs.

„DigiKlase”

Lai palīdzētu skolotājiem orientēties digitālo mācību līdzekļu krājumos un materiālu izvēlē, Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē sāka digitālās platformas www.digiklase.lv izstrāde daudzveidīgu digitālo mācību materiālu apkopošanai, izvērtēšanai un klasificēšanai. Projekta galvenais mērķis ir atbalstīt Latvijas skolotājus, vienuviet piedāvājot materiālus tehnoloģiju bagātinātā mācību procesa īstenošanai [Puriņa-Biezā 2020]. Latvijas skolotāju atsauce un interese par „DigiKlases” datubāzi, kurā pieejami gandrīz 800 dažādi digitālie mācību materiāli un rīki, ļauj domāt, ka platforma ir noderīgs atbalsts pedagogiem. Šis projekts ir tikko sākts, projekta „DigiKlases” komandai ir daudz ideju, kā atbalstīt pedagogus tehnoloģiju bagātinātā mācību procesā.

Projekta pirmajā posmā kopā ar pedagoģiju studējošajiem, kas arī iesaistījās digitālo mācību līdzekļu izvērtēšanā un rezultātu apkopošanā, ir izstrādāts mācību līdzekļu novērtēšanas rīks. Tā kā nav iespējams pēc vieniem un tiem pašiem kritērijiem izvērtēt *PowerPoint* prezentāciju un mācību satura platformu ar plašu funkcionalitāti, svarīgi sagrupēt digitālos mācību līdzekļus un rīkus kategorijās, tad katrai kategorijai izstrādāt vērtēšanas kritērijus lietošanas pieredzes, funkcionalitātes, dizaina un pedagogiem vai lietotājam sniegtā atbalsta kontekstā. Katrs „DigiKlases” platformā ievietotais materiāls ir šādi izvērtēts un līdz ar to sniedz gan pedagogiem, gan vecākiem iespēju ātri iegūt mācību darbam nepieciešamo informāciju. Nākotnē plānots turpināt iesākto, jo „DigiKlases” projekta komanda ir izvirzījusi sev augstu mērķi – apkopot un regulāri aktualizēt, atjaunināt skolotājiem noderīgu informāciju par mācību procesā lietojamiem digitālajiem mācību līdzekļiem [Puriņa-Biezā 2021]. Ikvienam pedagogam ir iespēja piedāvāt savus izstrādātos mācību materiālus ievietošanai platformā. Tāpat tiek turpināta sadarbība gan ar pedagoģijas studentiem, gan izglītības iestādēm, gan arī ar skolotājiem un daudziem citiem izglītības ekspertiem, lai piedāvātu aizvien labākus un noderīgākus risinājumus un galvenais – atbalstu skolotājiem.

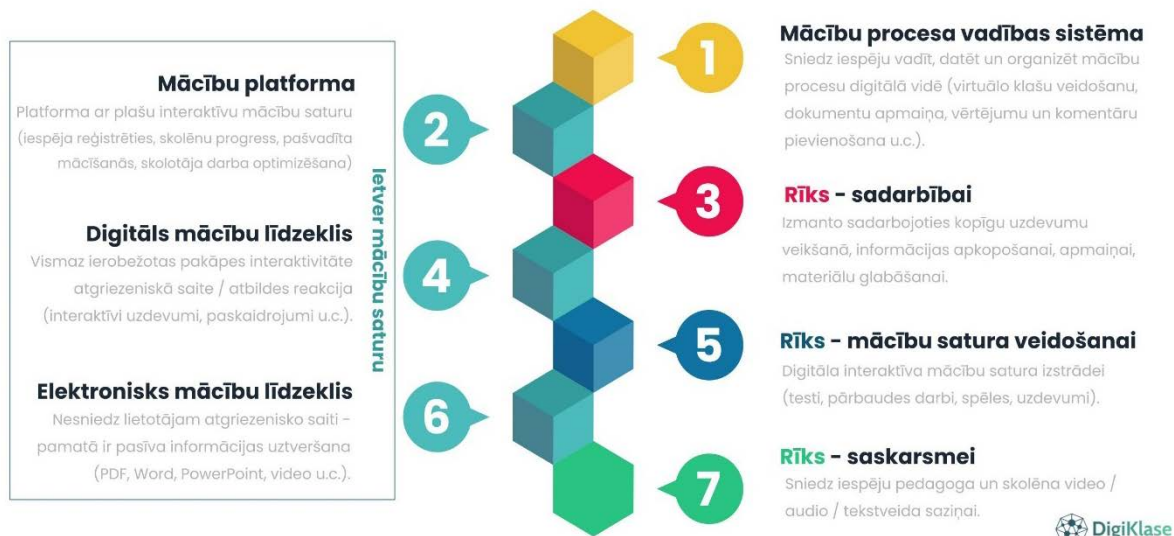
Digitālo mācību līdzekļu kategorijas „DigiKlasē”

Raksta turpinājumā tiks sniegts ieskats septiņu digitālo līdzekļu kategorijās, piedāvātas to definīcijas un autoru viedoklis par lietotņu un rīku izmantošanas iespējām un funkcionalitāti.



7 digitālu mācību līdzekļu kategorijas

Atbilstoši Izglītības likuma, 1.panta 12⁵. punktam



3. attēls. Digitālo mācību līdzekļu kategorijas [sal. Izglītības likums 2020: 1. panta 12⁵. punkts]

Šobrīd „DigiKlasē” ir definētas septiņas tehnoloģisko rīku un digitāla mācība satura risinājumu kategorijas. Latvijas Izglītības likumā 2020. gadā ir veikti grozījumi, ietverot arī dažādu digitālo risinājumu definīcijas. Ja iepriekš ar digitāliem mācību līdzekļiem un resursiem saprata „elektroniskos izdevumus un resursus, kuros iekļauts izglītības programmas īstenošanai nepieciešamais saturs” [Izglītības likums 1998: 1. pants, 12⁴. punkts], tad šobrīd mācību līdzekļi tiek definēti daudz precīzāk, nošķirot elektroniskus resursus no interaktīviem, kā arī tiek ņemta vērā to funkcionalitāte:

„12⁵) **mācību līdzekļi** – izglītības programmas īstenošanā un izglītības satura apguvē izmantojamā:

- mācību literatūra (mācību grāmatas, tām pielīdzinātās darba burtnīcas un citi izglītības satura apguvei paredzēti izdevumi, kuri tiek izmantoti mācību procesā valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijās, valsts pamatzglītības, vispārējās vidējās izglītības, profesionālās vidējās izglītības un arodizglītības standartos noteiktā izglītības satura apguvē) drukātā vai digitālā formā (arī tiešsaistē),
- elektroniskie resursi – elektroniskā vidē mācību vajadzībām apkopota tekstuāla, vizuāla vai audiāla informācija,
- interaktīvas mācību platformas (mācību vajadzībām paredzēti īpaši organizēti elektroniskie resursi, kuros iekļauts izglītības programmas īstenošanai nepieciešamais saturs un ir paredzētas mācību satura aktīvas apguves iespējas),
- spēles drukātā vai digitālā formā (arī tiešsaistē), rotaļlietas un piederumi,
- mācību vadības platformas (mācību procesa vadīšanai grupā vai plašākā auditorijā paredzētas interaktīvas mācību platformas ar pedagoga un izglītojamo daudzpusīgas savstarpējās sadarbības iespējām mācību procesā),



- f) metodiskie līdzekļi (metodiskie ieteikumi un citi pedagoga darba vajadzībām paredzēti mācību izdevumi) drukātā vai digitālā formā (arī tiešsaistē),
- g) papildu literatūra (uzziņu literatūra, kartogrāfiskie izdevumi, nošu izdevumi, daļlīteratūra, tai skaitā bērnu literatūra un citi izglītības programmu īstenošanai nepieciešamie periodiskie un neperiodiskie izdevumi) drukātā vai digitālā formā (arī tiešsaistē),
- h) uzskates līdzekļi (tai skaitā naturālie mācību objekti, kā arī maketi un modeļi, tai skaitā drukātā vai digitālā formā (arī tiešsaistē)),
- i) mācību un saziņas programmatūras,
- j) izdales materiāli (vingrinājumi, shēmas, darba lapas, piemēri, paraugi, robotikas detaļas un citi materiāli, kas paredzēti katram izglītojamajam, individualizējot mācību procesu), tai skaitā drukātā vai digitālā formā (arī tiešsaistē).” [Izglītības likums: Grozījumi 2020]

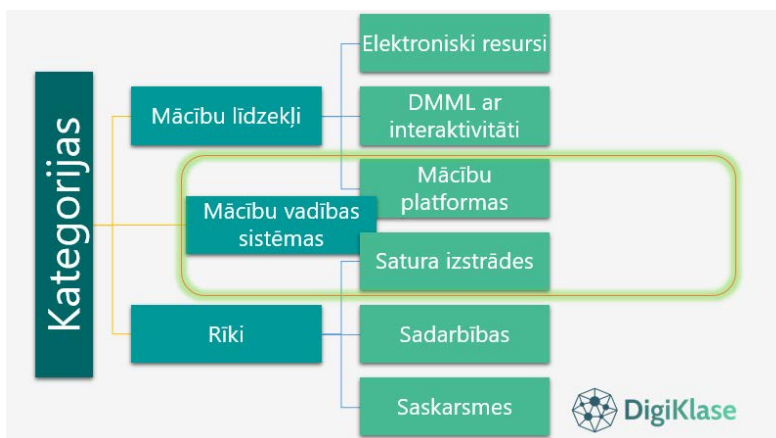
Lai izprastu izglītības vides digitalizācijas risinājumus un to izmantošanas iespējas pedagoģiskajā procesā, tālāk tekstā tiek aplūkoti digitālie mācību līdzekļi no „DigiKlases” datubāzes. Šo līdzekļu grupas tiek raksturotas pēc vienotas struktūras: definīcija, apraksts un daži piemēri, kas plašāk pieejami tīmekļvietnē www.digiklase.lv.

1. Mācību procesa vadības sistēmas ar vai bez satura veidošanas iespējām

Definīcija

Mācību procesa vadības sistēma sniedz iespēju vadīt, datēt un organizēt mācību procesu digitālā vidē un nodrošina iespēju: veidot virtuālās klases vai grupas, apmainīties ar dokumentiem, ievietot nepieciešamo mācību saturu un strukturēt to, vērtēt mācību rezultātus un pievienot komentārus, noteikt uzdevumu izpildes termiņus, sūtīt konkrētus uzdevumus klasei vai grupai, diskutēt tiešā laika režīmā (tērzētavas funkcionalitāte), veikt mācību progresa analīzi klasei vai individuāli.

Vispārīgs apraksts



4. attēls. Digitālo mācību līdzekļu mācību vadības sistēmu raksturojums



Skolēnu mācību rezultāti ir svarīgāki par veidu, kādā tie iegūti, tāpēc analizējama ne tikai mācību platformu izglītojošā vērtība un pedagoģiskais potenciāls [Rūdolfā 2019]. Tieši mācību satura vadības sistēmas ir tas tehnoloģiskais risinājums, kas dažkārt var ietvert visplašāko funkcionalitāti, bet ne vienmēr tā ir. Piemēram, mācību vadības sistēma var būt tikai kā elektronisks klases žurnāls (visu mācību priekšmetu apguves progresu, kavējumu, mājasdarbu, atsauksmju fiksēšanai), bet šādā rīkā var iekļaut arī iespēju izstrādāt saturu, kopīgnot failus (materiālus par dažādiem tematiem) vai pat nodrošināt saskarsmi (videozvanus). Tādi risinājumi kā *E-klase* un *Mykoob* ir skolotājiem ļoti zināmi un neprasa plašākus skaidrojumus, bet ir izmantojamas arī dažas jaunākas un mazāk zināmas mācību procesa vadības sistēmas.

Daži piemēri: īss raksturojums



- skolo.lv** ir paredzēta ikdienas mācību procesa īstenošanai klātienē, attālināti un kombinēti. *skolo.lv* ir vienots, integrēts, bezmaksas e-vides risinājums mācībām, sākot no pirmsskolas līdz vidusskolai. Tas ir pilnvērtīgs risinājums, kurā skolotājs var veidot savus e-kursus ar interaktīviem uzdevumiem, demonstrējumiem, pārbaudes darbiem vai arī izmantot jau gatavus paraugus. *skolo.lv* nodrošina skolotāja un skolēna ikdienas sadarbības iespējas. Skolēns iepazīstas ar skolotāja izvēlētajiem, pēctecīgi izkārtotajiem mācību materiāliem, veic dotos uzdevumus; skolotājs seko līdzi skolēna darbam, atbalsta un sniedz atgriezenisko saiti par paveikto. Skolēns mācību procesā var sazināties ar skolotāju un klasesbiedriem un koplietot dokumentus, izmantojot piedāvātos saziņas risinājumus. Skolotājs var ērti vienkopus piekļūt skolēnu iesniegtajiem darbiem katrā mācību priekšmetā vai kursā, kuru viņš māca, un analizēt viņu sniegumu, lai plānotu tālāko darbu. [Pieejams: www.skolo.lv]
- ELIIS** ir tiešsaistes sistēma darba organizēšanai īpaši pirmsskolā. Sistēma nodrošina inovatīvus un digitālus risinājumus mācību procesa organizācijai. *ELIIS* piedāvā lietotājam ērti izmantojamu dienasgrāmatu, ļoti strukturētu informāciju par bērniem pārvaldību, komunikācijas moduli, detalizētu statistiku, atskaites un daudzas citas funkcijas, kas ir noderīgas pirmsskolas izglītības skolotājiem, vadītājiem, pašvaldības darbiniekiem, kā arī vecākiem. Bez dienasgrāmatas te vēl ir paziņojumu sadaļa, ziņojumi, notikumu kalendārs, attīstības mapes, aptaujas, nedēļas un mēneša plāni, bērna gatavības skolai kartes, dokumentu pārvaldības iespējas, atskaites, dažādi funkcionāli uzstādījumi, iesniegumi, mācību gada mērķi, kontakti, arhīvs, spēles u. c. funkcijas. Vecākiem sistēma ļauj ērti iesaistīties grupas pasākumos, būt informētiem par sava bērna gaitām un par to, kas ir aktuāls bērnudārzā, aplūkot neseno notikumu attēlus vai ērti sazināties ar pedagogiem. Tā ir vienkārša, ērta un elektroniska darba vide arī bērnudārza darbiniekiem. Šī sistēma ļauj apkopot un uzglabāt visus dokumentus vienuviet, kā arī nodrošināt pašvaldībām pārskatus un nepieciešamo statistiku par ēdināšanu un darbinieku noslogojumu. [Pieejams: www.ellis.eu]



- Darbā ar jaunākiem bērniem un sākumskolas skolēniem ir iespējams izmantot mācību procesa vadības sistēmu **ClassDojo** kā alternatīvu risinājumu ar nedaudz citādākām iespējām. Tā ir skolas vai klases saziņas platforma, kur skolotāji, skolēni un viņu ģimenes var dalīties ar fotoattēliem, videoklipiem un ziņojumiem par klasē nozīmīgiem un aktuāliem notikumiem. Galvenā *ClassDojo* priekšrocība ir iespēja pilnveidot klases kultūru un disciplīnu, izvēloties attīstīt noteiktas iemaņas un vērtības (tādas kā radošumu vai grupu darba prasmes), kas klasei ir nozīmīgas. Skolēni var savā starpā dalīties ar atsauksmēm par mācību progresu, skolotājs var piešķirt punktus, redzot, ka skolēns pilnveido savas iemaņas vai īsteno kādu no klases vērtībām. Rezultātā katrs skolēns vai klase var vākt punktus, tā pilnveidojot arī klases kultūru. [Pieejams: www.classdojo.com]

2. Mācību platforma ar interaktīvu mācību saturu

Definīcija

Mācību platforma ar interaktīvu mācību saturu ir digitāls, interaktīvs tiešsaistes mācību un metodiskais līdzeklis, kurā iekļauts gan izglītības programmas īstenošanai nepieciešamais saturs, gan tā apguves organizēšanai nepieciešamie teorētiskie materiāli, mācību uzdevumi un pārbaudes darbi, gan tūlītēja atgriezeniskā saite lietotājam.

Vispārīgs apraksts

Var teikt, ka mācību platformas galvenais uzdevums ir sekmēt skolēnu pašvadītu mācīšanos un optimizēt skolotāja darbu. Mācību platformas var uzskatīt par digitālu mācību līdzekli, kas nodrošina piekļuvi informācijai jebkurā laikā un no jebkuras vietas, tas ir pašvadītas mācīšanās palīgs un arī virtuālā klase, tikai ar atšķirīgu funkcionalitāti. Mācību platformas var būt veidotas vienam mācību priekšmetam, piemēram, *fizmix.lv*, taču tās var nodrošināt saturu arī vairākiem mācību priekšmetiem. Kaut arī par mācību platformu uzskatāma tāda vietne, kurā lietotājam ir iespēja reģistrēties un ir pieejama mācību sasniegumu progresu analīze, šīs vietnes nepiedāvā visas klases stundu apmeklējuma uzskaiti vai dienasgrāmatas funkcionalitāti. Mācību platformu pedagogiem būtu jāizvēlas, ņemot vērā piedāvāto saturu, tā kvalitāti un mācīšanās iespējas, savukārt mācību vadības sistēmās svarīgākā ir tieši darba organizatoriskā funkcionalitāte un kvalitāte.

Daži piemēri: īss raksturojums

Turpinājumā minētas tādas platformas, kas Latvijā nav tik populāras kā *uzdevumi.lv*, *soma.lv* vai *fizmix.lv* un piedāvā alternatīvas iespējas.



- **Khan Academy** piedāvā vingrinājumus, mācību videomateriālus un personalizētu mācību informācijas paneli, kas dod iespēju skolēniem mācīties katram savā tempā klasē un ārpus tās. Materiāli pieejami tādos mācību priekšmetos kā matemātika, dabaszinības,



programmēšana, vēsture, mākslas vēsture un ekonomika. *Khan Academy* koncentrējas uz pamatprasmju attīstību un zināšanu apguvi, kas ir nepieciešamas, lai vēlāk aplūkotu mācību jautājumus dziļāk. Tā kā mācību saturs piedāvāts angļu valodā, viegli veidot starppriekšmetu saikni (konkrētā mācību priekšmeta un angļu valodas apgūvē). Skolotājiem ir iespēja noklausīties speciālu kursu par *Khan Academy* lietošanu. [Pieejams: www.khanacademy.org]

- **Twinkl** kā alternatīva mācību materiālu ieguves un veidošanas platforma ir paredzēta pedagogiem. Platformā ir vairāk nekā 650 000 resursu, plānošanas un rezultātu novērtēšanas materiālu, darba organizācijas shēmu un stundu plānu dažādās valodās, lielākoties – angļu valodā. Tā ir uzskatāma par dažādu uzdevumu (digitālu, drukājumu) krātuvi, kurā ir iespējams veidot arī savus uzdevumus. [Pieejams: www.twinkl.com]
- Platformas sistēma **CleverCode** piedāvā iespēju pildīt uzdevumus, tā piedaloties sacensībās e-vidē, un apgūt šo sacensību uzdevumu programmēšanas teoriju. Šī prāta spēle (*Competitive programming*) ir sacensība, kuras laikā cilvēki iesūta programmatisku piedāvājumu dažādas sarežģītības pakāpes matemātiskiem uzdevumiem. Lietotājiem iespējams iesniegt savus uzdevuma risinājumus un saņemt tūlītēju atgriezenisko saiti. [Pieejams: www.clevercode.lv]
- Platforma **Gemiini** veidota, izmantojot klīniski pārbaudītu mācību programmu un speciālās mācību metodes (piem., video modelēšanas un vārdu identifikācijas metodi) iegau-mēšanas un atcerēšanās veicināšanai bērniem ar īpašām vajadzībām. Diskrētā video modelēšanas metode izmantota, lai mācītu runāt, lasīt, pilnveidotu valodu un uzvedības prasmes. Platforma piedāvā mācību programmas, tiešsaistes seminārus, informatīvu palīdzību un lietotājam pielāgotas funkcionalitātes uzdevumus (piem., iepriekš izveidotu un pārbaudītu videoklipu un viktorīnu kolekciju, kurā ir iekļauti pārbaudes uzdevumi), tiešsaistes novērtēšanu, lietotāja mācību progresu analīzi u. c. *Gemiini* saturā iekļauti terapijas videomateriāli, viktorīnas un snieguma novērtējuma iespējas bērniem ar autismu, Dauna sindromu un runas attīstības aizkavēšanos. Šī mācību platforma ir lieliski piemērota terapeitiem, skolotājiem un vecākiem. Te ir plaša bibliotēka ar vairāk nekā 150 000 izglī-tojošu videomateriālu angļu valodā. [Pieejams: www.gemiini.org]

3. Satura izstrādes rīks

Definīcija

Satura izstrādes rīks ir līdzeklis, ar kura palīdzību ir iespējams veidot digitālu interaktīvu mācību saturu, piemēram, tiešsaistes slaidrādes, pārbaudes darbus, t. sk. testus, spēles un dažādus uzdevumus ar automātisku atgriezenisko saiti.

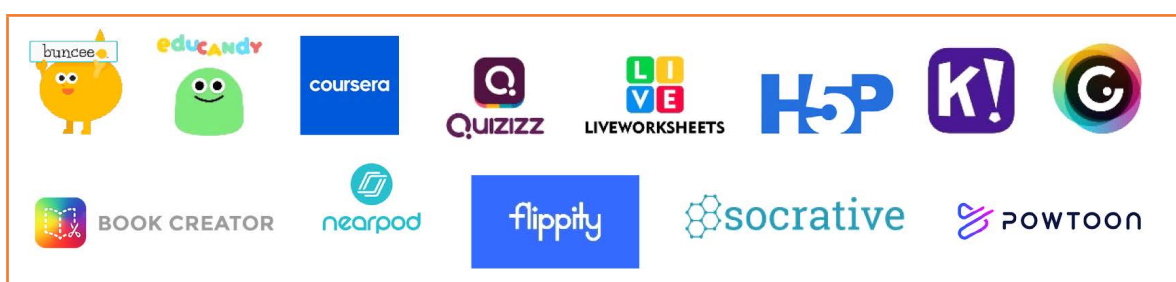
Vispārīgs apraksts

Jaunākie elektroniskie rīki vieš cerības, ka pavisam drīz aktīvākie pedagogi un izglītības speciālisti varēs patstāvīgi un pilnvērtīgi veidot gan vizuāli, gan funkcionāli interaktīvu mācību saturu. Tas mazinātu zināmu atkarības sajūtu no informācijas tehnoloģijas speciālistiem un



ļautu ietaupīt finansējumu brīžos, kad izglītības iestāde vai pedagogs pats vēlētos izveidot kādu jaunu digitālu interaktīvo mācību materiālu vai spēli. Atzītākie satura izstrādes rīki piedāvā pietiekami plašas iespējas ne tikai digitālo mācību līdzekļu izveidei. Šādus mācību līdzekļus iespējams savietot arī ar citiem rīkiem vai platformām, piemēram, ar skolēna progresu analīzes rīkiem (vai vismaz piedāvā iespēju saņemt detalizētu konkrētā uzdevuma izpildes pārskatu), iespējams pievienot video, audio failus un izmantot citas noderīgas funkcijas. Būtu lietderīgi, ja skolas iegādātos vismaz dažu populārāko satura izstrādes rīku abonementus, apmācītu darbiniekus un sniegtu iespēju izstrādāt materiālus pašiem. Varbūt tas jau notiek Latvijas skolās, bet publiski par to nav daudz informācijas, līdz ar to nav iespēju pedagogiem mācīties citam no cita, kas veicinātu jaunu mācību materiālu izstrādi.

Daži piemēri: iss apraksts



- NearPod** ir mācību satura izstrādes rīks un platforma, kas paredz reāllaika nodarbību vadīšanu, ietver dažādus jau izstrādātus stundu plānus, interaktīvus uzdevumus, interaktīvus videomateriālus, virtuālās realitātes elementus, aptaujas, sadarbības lapas un viktorīnas spēles (saturs lielākoties ir angļu valodā). Veidojot tiešsaistes mācību stundu, skolotājam ir iespēja pievienot savus iepriekš izstrādātos materiālus (*PowerPoint*, *PDF*, *Microsoft Word* u. c.) un papildināt tos ar interaktīviem uzdevumiem vai citu saturu, kas padara klātienē vai attālinātās mācības kvalitatīvākas kā skolēniem, tā skolotājiem. Tāpat platforma ir savienojama ar citām pasaulē zināmām programmatūrām un platformām (piem., *Microsoft Teams*, *Moodle*, *Google Classroom*, *Zoom*, *Canvas* u. c.). Piedāvāta ātra un ērta skolēnu reģistrācija platformā, kas ļauj iegūt tūlītēju atgriezenisko saiti un pārskatu par mācību procesu. Tāpat pieejams ieskats uzdevumu rezultātos reāllaikā, un pēc darba sesijas tiek sagatavots pārskats. Pedagogi var pieteikties bezmaksas tiešsaistes apmācībām (angļu valodā) un apgūt *NearPod* lietošanu dažādos līmeņos – iesācējiem, *NearPod* lietotājiem, kā arī kursus par citiem jautājumiem, piemēram, par savietojamību ar *Microsoft*. Rīkā ir iespējams identificēt skolēnus un dalīties ar mācību saturu, izmantojot saiti vai kodu. [Pieejams: www.nearpod.com]
- Genially** piedāvā dažādas jau gatavas materiālu veidnes, kas ļauj veiksmīgi un ātri izveidot interaktīvas prezentācijas, attēlus, viktorīnas, infografikas un mācību spēles, t. sk. „izlaušanās istabas” (t. i., mācību spēli, kurā galvenais mērķis ir atrast izeju, un, lai to paveiktu, individuāli vai grupās lietotājam jārisina dažādi uzdevumi, jāievēro sakarības, attēlos paslēpti priekšmeti vai norādes). Šajā satura izstrādes rīkā ir viegli pielietot dažādus spēles elementus, tā veidojot aizraujošu saturu. Rīka bibliotēkā (arī bezmaksas versijā) ir pieejams plašs animāciju un attēlu klāsts. Prezentācijās viegli iekļaut, resp., iegult dažādus



objektus (piem., ievietot video no *Youtube*, anketas un citu saturu ar iegulšanas kodu) tā, lai tie iekļaujas un pilnībā funkcionē oriģināla tīmekļvietnē). Iegādājoties vienu no maksas versijām, ir iespējams augšuplādēt un mācību materiāliem pievienot audio failus no savas ierīces, piemēram, mazākiem bērniem noderīgi ir pievienot audio formāta uzdevumu noteikumus. [Pieejams: www.genial.ly]

- **EdPuzzle** ir rīks, ar kura palīdzību jebkuram video materiālam var veidot slēgtos un atvērtos jautājumus. Skolēni skatās video un vienlaikus atbild uz jautājumiem ar vairākiem atbilžu variantiem. Tāpat pieejama datorekrānā redzamā ierakstīšanas funkcionalitāte. Te ir arī iespēja veidot atvērtos jautājumus, kur atbildes skolēni var ierunāt audio versijā, bet tie gan būs manuāli jāpārbauda. Rīks sniedz iespēju veidot virtuālās klases un identificēt lietotājus. [Pieejams: www.edpuzzle.com]

4. Rīks – krātuve, sadarbības platforma

Definīcija

Rīks krātuve ir plaši pieejama programmatūra, ko izmanto mācību satura apguvei, sadarbībai, informācijas apkopošanai, apmaiņai, materiālu glabāšanai un kopīgu uzdevumu veikšanai.

Vispārīgs apraksts

Sadarbības platformas nodrošina iespēju strādāt kopīgi, veicot pāru darbu vai grupu darbu dažādos projektos, nodarbību laikā skolās un arī uzņēmumos. Sadarbības platformu piedāvājums tikai turpina augt, un varam izvēlēties sev vēlamāko un piemērotāko. Šajā kategorijā ietilpst arī krātuves, kur dokumentus var kopīgot ar noteiktu, ierobežotu skaitu cilvēku vai kur materiāli, attēli, video un ideju veidnes ir publicētas un kopīgotas ar visu pasauli.

Daži piemēri: īss apraksts



- Krātuvē **Classroomscreen** ir pieejami daudzi dažādi digitālie rīki, ar kuru palīdzību tiek atbalstīta mācīšana un mācīšanās klasē. Ir iespējams nomainīt un izmantot trīs ekrāna darbvirsma:
- 1) logrīku ekrāns (tāfele) ļauj vizuāli precīzi parādīt stundas norādījumus. Ir piedāvāti vairāk nekā trīspadsmit logrīki, lai sekmētu konkrētās klases mācību procesu un palīdzētu skolēniem un studentiem aktīvi darboties;
 - 2) aptauja ir ātrs un vienkāršs līdzeklis, lai apkopotu atsauksmes un īsus viedokļus, atbildes uz ekspresjautājumiem (piem., kuru uzdevumu pildīsim – 1.1. vai 1.2.). Atgriezeniskā saite tiek sniegta nekavējoties;



- 3) izmantojot grupu veidotāju, var viegli izveidot dažādas skolēnu un/vai studentu grupas pēc noteiktiem kritērijiem automātiski vai manuāli. [Pieejams: *classroomscreen.com*]
- **dotstorming** ir rīks gan reāllaika sadarbībai, gan materiālu izveidei. Rīka galvenās trīs funkcijas ir reāllaika balsošana, ideju karšu (piezīmju) un kolāžu veidošana. Ar materiāliem ir iespējams ērti dalīties. Pateicoties reāllaika programmatūrai, šis ir lielisks tiešsaistes sadarbības rīks attālināto mācību norisei. [Pieejams: *www.dotstorming.com*]
 - **Miro** ir tiešsaistes sadarbības rīks (tāfeles platforma), kas ļauj grupām vai darba komandām efektīvi strādāt kopā. Lietotājiem tiek piedāvātas dažādas sadarbības iespējas, sākot no problēmrisināšanā izmantojamām prāta vētras digitālajām piezīmju lapām un beidzot ar ērtu darbplūsmu plānošanu un pārvaldību. [Pieejams: *www.miro.com*]
 - **ArcGIS Online** interaktīvā vide piedāvā iepazīt pasauli – te ir plašas kartogrāfiskā materiāla veidošanas un ģeotelpisko datu attēlošanas iespējas. Karšu skatītājs (lietojumprogramma) ļauj skolēniem mūsdienīgā veidā izveidot savas interaktīvās kartes. Pieejamās karšu sagataves ļauj izveidot kartogrāfiskā materiāla pamatu un papildināt to ar piedāvātās datu kopas informāciju vai pievienot savus vai tīmeklī atrastus datus, piemēram, no Latvijas Atvērto datu portāla [<https://data.gov.lv/lv>]. Interaktīvajā vidē pieejamie rīki ļauj skolēniem vizualizēt un analizēt dažāda veida ģeotelpisko informāciju, uzskatāmi parāda šo informāciju, attīsta kritisko domāšanu un veido izpratni par pasauli. Papildus karšu skatītājam, *ArcGIS Online* vidē ir pieejamas arī citas lietojumprogrammas (piem., lietotne datu ievākšanai *ArcGIS Field Maps*, lietotne anketu veidošanai *ArcGIS Survey123*, kartes stāstu veidošanas rīks *ArcGIS StoryMaps*), ko skolotāji var izmantot praktisku uzdevumu vai mācību materiālu izstrādei gan dabaszinībās, gan veidojot starppriekšmetu saikni, piemēram, ar informātiku. [Pieejams: *www.arcgis.com*]
 - **Unsplash** ir bezmaksas attēlu krātuve. Attēlus var brīvi izmantot dažādu mācību materiālu izveidei un dažādu mācību tematu apguvei. Piedāvāts samērā daudz attēlu kategoriju, t. sk. tieši izglītībai pielāgotas attēlu grupas, piemēram, mākslas, politikas apguvei un dažādu aktualitāšu iepazīšanai, ģeogrāfijas, matemātikas un zinātnes, veselības, vēstures, kosmosa un tehnoloģiju apguvei. Krātuvē ir iespējams augšuplādēt arī savus attēlus, tie tiks novērtēti un pievienoti *Unsplash* datubāzei. [Pieejams: *www.unsplash.com*]

5. Rīks saskarsmei un attālināto mācību organizēšanai

Definīcija

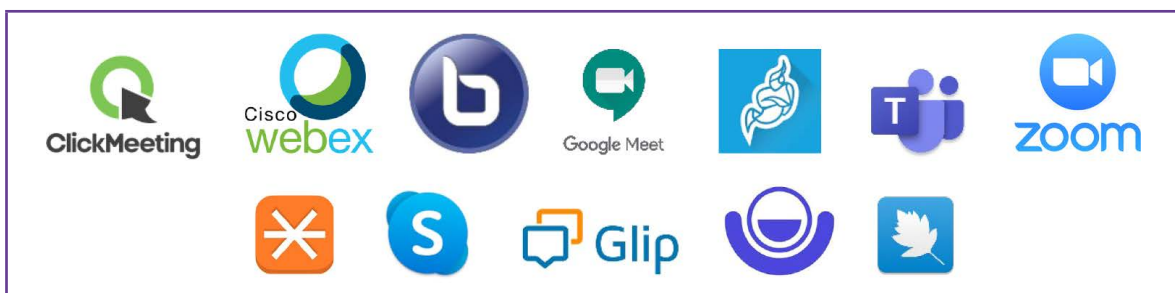
Rīks saskarsmei un attālināto mācību procesa organizēšanai sniedz iespēju pedagogam sazināties ar skolēniem video un/vai audio formātā, vai rakstveidā, tas ļauj lietotājam veidot videokonferences, organizēt grupu darbu, individuālas videokonsultācijas, tiešsaistes sarunas (t. sk. rakstiski tērzēšanas logā) un dalīties ar ekrānu (piem., *PowerPoint* slaidrādi, *Microsoft Word* dokumentu vai atvērtu tīmekļvietni).



Vispārīgs apraksts

Jānorāda, ka šie rīki ir kļuvuši plašāk atpazīstami un to lietošana ir krietni pieaugusi līdz ar Covid-19 pandēmijas ierobežojumiem un attālināto darbu. Jaunu saskarsmes rīku izveide strauji pieaug, un tie piedāvā aizvien plašāku funkcionalitāti, piemēram, savienojamību ar citiem, t. sk. satura izstrādes un reāllaika testu, izstrādes rīkiem un mācību platformām, kā arī izglītības (EDU) funkcionalitāti, kas ļauj skolotājam veidot tiešsaistes stundu pēc saviem ieskatiem un pielāgot mācību vajadzībām (piem., ieslēgt klases videoskatu skolēniem tā, lai tikai skolotājs redz visus skolēnus). Ir vērts meklēt un izmēģināt arī citus rīkus, ne tikai jau ierasto *Zoom* un *MS Teams*.

Daži piemēri: īss raksturojums



- **ClickMeeting** ir saskarsmes un konferenču organizēšanas lietojumprogramma, kuru var pielāgot īpašam mācīšanās režīmam, kas skolotājam dod iespēju ne tikai redzēt skolēnus, bet arī izmantot tāfeli un citas vērtīgas funkcijas, piemēram: iegūt semināru norises statistiku, organizēt testus un aptaujas, izmantot videokonferenču programmatūru, veikt *Facebook*, *Youtube* straumēšanas analīzi un veikt tirgus izpēti (mārketingu), izmantot spraudņu integrācijas un populārāko programmatūru integrācijas iespējas (piem., *Moodle*, *Dropbox*, *Slack* u. c.). Rīkam ir divas izmantošanas versijas videokonferenču organizēšanai: bezmaksas un maksas. Maksas versija attiecīgi piedāvā daudz plašāku funkcionalitāti. [Pieejams: www.clickmeeting.com]
- **BigBlueButton** ir ērts videokonferenču rīks, kurš radīts kā virtuālā klase. Rīks piedāvā gan ierastās funkcijas (pacelt roku, rakstīt tēzētavā, rakstīt uz baltā ekrāna, veikt videokonferences ierakstu), gan arī unikālas funkcijas (piem., skolotājiem ir iespēja uzdot jautājumus, uz kuriem skolēni savās ierīcēs atbild ar vienu klikšķi, un skolotāji reāllaikā saņem apkopotas atbildes). Skolēniem ir iespēja veikt savas personiskās piezīmes, savukārt skolotājam ir iespēja rīkoties ar tādām funkcijām kā piešķirt iespēju rakstīt uz baltā ekrāna vai izslēgt iespēju dalībniekiem redzēt citam citu. [Pieejams: www.bigbluebutton.org]

6. Digitāls interaktīvais mācību līdzeklis

Definīcija

Digitālā interaktīvajā mācību līdzeklī ir iekļauts izglītības programmas īstenošanai nepieciešamais saturs, lietotājam tiek sniegta vismaz ierobežotas pakāpes atgriezeniskā saite.



Vispārīgs apraksts

Šīs kategorijas materiāli līdzīgi kā elektroniskie mācību līdzekļi parasti nav piesaistīti kādai mācību platformai vai satura izstrādes rīkam. Bieži tie ir izveidoti kā neatkarīgi materiāli, un to vienojošā pazīme ir interaktivitāte, atgriezeniskā saite lietotājam. Šie materiāli ir ieprogrammēti vai izveidoti tā, lai nodrošinātu daudzveidīgu funkcionalitāti. Tā kā mācību materiāls nav piesaistīts nevienai vērtēšanas sistēmai, skolotājam lielākoties nav iespējas saņemt informāciju par skolēnu progresu. Nereti skolēni var saņemt ļoti labu atgriezenisko saiti, paskaidrojumus, risinājumu variantus u. tml. Materiāli aizvien vairāk ir pieejami ar visdažādāko saturu, un tie ir saistoši izstrādāti. Tomēr dažkārt tos var izmantot tikai patstāvīgam darbam un zināšanu nostiprināšanai, bet ne pārbaudei. Tas nebūt nenozīmē, ka materiāli ir slikti, bet to piedāvātās iespējas jāņem vērā, organizējot pedagoģisko darbu un izmantojot šādus mācību materiālus.

Daži piemēri: īss apraksts



- **Salaspils kodolreaktora 360 grādu virtuālā tūre** piedāvā rakstveida informāciju, klausīšanās iespējas, videomateriālus, fotogrāfijas, attēlus un citus materiālus [pieejams: <https://videscentrs.lv/mc.lv/iebuve/salaspils-kodolreaktora-virtuala-ture>].
- **Ie-ejas karte** ir digitālā platforma par Latvijas valsts dzimšanas dienu. Kas īsti notika pirms vairāk nekā 100 gadiem 18. novembrī? Kā tika pasludināta mūsu valsts? Video ir interaktīvs – skaties un atbildi uz jautājumiem. [Pieejams: www.ieejaskarte.lv]
- **100-gades programmēšanas stundas** mērķis ir saistošā formā veicināt Latvijas skolēnu un citu interesentu digitālo pratību. Problēmu risināšana, kritiskā domāšana un radošums ir tās prasmes, kuras bērnam māca programmēšanas spēle. Interaktīvs ceļojums cauri Latvijas vēsturei – tā ir bezmaksas tiešsaistes spēle, kas veltīta Latvijas 100 gadu jubilejai. [Pieejams: www.learnit.lv/izmegini]

7. Elektronisks mācību līdzeklis (bez interaktivitātes)

Definīcija

Elektroniskā mācību līdzeklī bez interaktivitātes funkcijas ir iekļauts izglītības programmas īstenošanai nepieciešamais mācību saturs, taču tas nesniedz lietotājam atgriezenisko saiti.



Pamatā ir pasīva informācijas uztveršana elektroniskā formātā. Visbiežāk lietotie faila formāti ir *PDF*, *Microsoft Word*, *PowerPoint*, attēls, audio vai video fails.

Vispārīgs apraksts

Šāds mācību materiāls noteikti nav uzskatāms par sliktāku, iespējams, tajā ir ļoti plašs un vērtīgs saturs, kvalitatīvi ilustratīvie materiāli, taču tas nenodrošina nekādu mijiedarbību starp lietotājiem tiešsaistē.

Daži piemēri: īss apraksts



- **Latvijas Dabas fonds TIEŠRAIDE** piedāvā vērot dažādu putnu ligzdas Latvijā. Te var redzēt jūras ērgļus Durbē un Slīterē, balto stārķi Tukuma novadā, vistu vanagu Rīgā u. c. [Pieejams: www.ldf.lv/lv/tiesraide]
- **Coding@Home** ir īsu videoklipu, patstāvīgi veicamu uzdevumu, mīklu, spēļu un programmēšanas uzdevumu kopums ikdienas lietošanai ģimenē un skolā. Nav nepieciešamas programmēšanas priekšzināšanas vai papildu elektroniskas ierīces (piem., robotikas komplekti), lai īstenotu šos mācību moduļus ar videopamācībām un mācību plāniem sākumskolai, pamatskolai un vidusskolai. Veicamās darbības stimulē skaitļošanas tipa domāšanu un uzlabo prasmes skolēniem, vecākiem un skolotājiem. Lietojams gan mājās, gan skolā. [Pieejams: www.codeweek.eu]
- **Digitālajā dainu skapī** atrodamas Krišjāņa Barona apkopotās tautasdziesmas. Katalogā ir trīs meklēšanas iespējas: kataloga veidā (kā šķirstot grāmatu), vienkāršā meklēšana (ievadot vienā rindiņā meklēto tekstu) un izvērstā meklēšana (ievadot dažādu meklēšanas kritēriju kopas). [Pieejams: www.dainuskapis.lv]

Riski un ieguvumi

Pētījumu par digitālajiem mācību līdzekļiem ir ļoti daudz, un ne velti tā ir plaša un starpdisciplināra zinātnes joma, kas ietver ne tikai izglītības teorijas, bet arī tehnoloģijas (kā ierīces), tehnoloģiju lietotāju pieredzes izpēti (*user experience*, *UX* – pieredze, kas rodas lietotājam mijiedarbojoties, saskaroties ar tīmekļvietnē, lietotnē esošajiem elementiem [Kebbe IT 2021]), psiholoģisko faktoru apzināšanu (uztveres īpatnības, kognitīvā slodze – skolēnam kāds uzdevuma būs pārāk sarežģīts, viņš meklēs jaunus (citus) interesantus impulsus [Daniela 2020]) un kaut kādā ziņā arī ekonomiskos faktorus (valsts attīstības līmenis, pārticība). Ir daudz dažādu aspektu, kādos var analizēt digitālo mācību līdzekļu ietekmi, efektivitāti,

Izstrādājot vai ieviešot digitālos mācību līdzekļus, ir svarīgi ne tikai faktori, kas varētu padarīt to veiksmīgu, bet arī izmantošanu kavējoši faktori [Faustmann et al. 2019: 9]. Jāmeklē iespējas pielāgot izstrādes iekļaušanai mācību procesā, pamatojoties uz dalībnieku pieredzi, vajadzībām un uzvedību. Kas derēs vienam skolēnam, iespējams, nederēs citam, un tas ir saprotami, jo skolotāji un skolēni ir dažādi. Mūsdienu pedagoģijā jāmeklē risinājumi, kā mazināt plaisu starp to, kā skolēni mācās un kā skolotāji māca. Ir jāsaprot, ka mūsdienās skolēni informāciju apstrādā citādāk, nekā to ir darījušas iepriekšējās paaudzes, un šīs atšķirības ir plašākas un dziļākas nekā pedagogi pagaidām nojauš [Jukes, Dosaj 2004: 13]. Tāda ir realitāte, un, iespējams, labākais, kā rīkoties, ir padarīt vismaz daļu mācību satura interaktīvāku, vizuāli uztveramāku un vieglāk saprotamu. Protams, nedrīkst ignorēt arī pedagoģiskos priekšnosacījumus, izvēloties vai veidojot jaunus digitālos mācību materiālus. Pedagoģija sniedz atbildes uz jautājumiem, kas apkopoti 5. attēlā.

Kā novērtēt studentu zināšanu līmeni, lai saprastu, kādas mācību metodes izmantot un ar kādām zināšanām sākt, lai attīstītu noteiktas kompetences?



- ◆ Kā nodrošināt zināšanu, prasmju un kompetenču apguves pakāpenību?
- ◆ Kā mācīt un organizēt mācību darbu?
- ◆ Kā sadarboties ar skolēniem?
- ◆ Kā motivēt?
- ◆ Kā balansēt kognitīvo slodzi?
- ◆ Kā sniegt atgriezenisko saiti?
- ◆ Kā novērtēt zināšanu pieaugumu?



Kādam skolotājam tie vai citi digitālie risinājumi var šķist lieliski palīgi darbā, bet kādam citam – pilnīgi neizmantojami, un pamatojums var būt ļoti atšķirīgs. Līdz ar to nevar droši apgalvot, ka skolotājs, kurš, piemēram, neizmanto kādu krāsainu digitālo plānotāju, nemāk darboties ar datoru. Visai iespējams, ka atteikšanās no konkrēta digitālā piedāvājuma ir skolotāja pedagoģiskā pārliecība un apzināta izvēle.



Ieteikumi digitālo mācību līdzekļu izvēlē

Izvēloties mācību procesā jaunu digitālo mācību līdzekli, ieteicams apsvērt vairākus faktorus.

1. Mācību līdzekļa atbilstība specifiskam mācību mērķim:

- ir skaidri formulēti mācību mērķi, uzdevumi un sasniedzamie rezultāti;
- ir iekļauts plašs mācību saturs (teorija) temata apgūšanai;
- uzdevumi ir sakārtoti un tiek piedāvāti skolēniem pēc to grūtību pakāpes;
- ir iespēja pildīt atkārtoti līdzvērtīgu uzdevumu vai to pašu uzdevumu;
- tiek sniegti paskaidrojumi par risinājumu (pieļauto kļūdu);
- mācību teorijas vai uzdevumu saturā plaši izmantoti ilustratīvie materiāli, tie ir tematam atbilstoši un viegli uztverami;
- iespējami kombinētas vērtēšanas iestatījumi (resp., skolotājs var vērtēt gan manuāli, gan iestatīt tikai automātisko vērtēšanu);
- mācību saturs atbilst izglītības standartam;
- tiek sniegta atgriezeniskā saite (skolēns, skolotājs, vecāki) – par mācību plānošanas jautājumiem, apgūto un/vai neapgūto mācību vielu;
- mācību saturs tiek papildināts vai atjaunots regulāri;
- mācību saturs ir piemērojams dažādām vajadzībām (t. sk. skolēniem ar īpašām vajadzībām).

2. Lietotāju pieredze (UX dizains) mijiedarbībā ar digitālo mācību līdzekli:

- mācību līdzeklis ir viegli izmantojams (viegli reģistrēties, atrast meklēto, strādāt ar rīku vai materiālu);
- ir atbalsts lietošanā – pamācības, virtuālais asistents (*chatbot*), virtuālās tūres, ir nodrošināta lietotāja rokasgrāmata, attēli un/vai videopamācības (citas atbalsta funkcijas – konsultatīva tērzētava, kontakttālrunis);
- ir iespējams savienot ar citiem digitālajiem mācību rīkiem un platformām;
- ir viegli uztverams grafiskais dizains (arī burtu lielums un krāsu pielietojums), saturā plaši izmantoti ilustratīvie materiāli;
- ir viegla, ērta orientēšanās – navigācija – lapā, kas ļauj ātri un vienkārši atrast nepieciešamo informāciju;
- saturs ir sagrupēts viegli pārskatāmā veidā.



3. Psiholoģiskie faktori:

- saturu ir iespējams pielāgot dažādiem uztveres veidiem (piem., vizuālajai un dzirdes uztverei), un lietotājs var izvēlēties sev piemērotāko formu;
- ir iespēja pielāgot mācību satura sarežģītības pakāpi;
- nekas nenovērš uzmanību no galvenā mācību mērķa (nav ne reklāmu, ne lieku skaņas efektu, ne pārāk daudz krāsainu elementu vai attēlu).

4. Tehniskie un ekonomiskie faktori:

- ērta reģistrācija un/vai lejuplāde;
- bezmaksas vai samērīga samaksa;
- materiāls viegli pielāgojams dažādām ierīcēm, pārlūkprogrammām;
- vietne darbojas vienlīdz labi, izmantojot populārākās pārlūkprogrammas;
- lietotne pielāgojas ekrāna izmēram un ir ērti lietojama uz konkrētas ierīces (responsivitāte);
- iespēja izveidot virtuālās klases un reģistrēt skolēnus (skolēnu reģistrēšanās rīkā);
- iespēja izveidot virtuālās nodarbības un izsniegt pieeju skolēniem (piem., kvadrātkoda vai cita pieejas koda formā);
- tiek nodrošināta datu uzglabāšana un lietotāja (skolēna) mācību sasniegumu progresu analīze, ir iespēja saņemt pārskatus – vērtējumu (ieskaitīts vai neieskaitīts, atzīmi), informāciju par apguves pakāpi un uzdevuma izpildei patērēto laiku;
- tiek nodrošināta datu pieejamība (skolotājs, skolēns, vecāki);
- tiek nodrošināta divvirzienu komunikācija (skolēns–skolotājs, tērzētava, vēstules, videozvans).
- tehnoloģiju fiziskā drošība, droša digitālā vide skolēnam.

Lai nākotnē sabiedrība spētu laicīgi prognozēt situāciju, nevis tikai reaģēt uz notikušo, ir nepieciešams stiprināt mācības mūža garumā, tā nodrošinot prasmju, zināšanu un attieksmju regulāru pilnveidi un attīstību [IAP 2020: 9]. Cerams, ka tuvākā vai tālākā nākotnē izdosies atrast veidu, kā Latvijā regulāri un kvalitatīvi apmācīt visus pedagogus tehnoloģiju lietošanā un digitāla mācību satura izstrādē, lai viņi efektīvi un mērķtiecīgi savā profesionālajā praksē spētu integrēt dažādas tehnoloģijas un paši veidot savus piedāvājumus.



Literatūra

Burr, S. (2021). Linguistic Landscape Signs in E-textbooks: Teaching Language as a Compass for Exploring Multimodal Texts, Multilingualism, and Digital Resources [online]. In: Daniela, L. (Ed.) *Human, Technologies and Quality of Education*. = *Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte*. Riga: University of Latvia, 937.–952. lpp. [cited 15.10.2021.].

Available: https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/HTQE-2021/htqe.2021.74-Burr.pdf

Daniela, L. (2021). *Attālināto studiju iespējas LU. Digitālo risinājumu izvēle* [tiešsaiste].

[Skatīts 18.10.2021.]. Pieejams: https://estudijas.lu.lv/pluginfile.php/1114755/mod_resource/content/1/1_Pedago%C4%A3iski%20digit%C4%81%C4%81%20kompetence.pdf

Daniela, L., Rūdolfā, A., Rubene, Z. (2021). Results of the evaluation of learning platforms and digital learning materials. In: Daniela, L., Visvizi, A. (Eds.) *Remote Learning in Times of Pandemic: Issues, Implications and Best Practice*. Routledge.

Daniela, L. (2020). *Prof. Linda Daniela: Tehnoloģijas un mācīšanās. Daži sīkumi, ko paturēt prātā* [tiešsaiste]. [Skatīts 15.10.2021.].

Pieejams: <https://www.ozolzile.lu.lv/par-mums/zinas/zina/t/62201/>

Daniela, L. (2019). *Tehnoloģiju bagātināta mācīšanās ir viedās sabiedrības attīstības stūrakmens* [tiešsaiste]. [Skatīts 15.10.2021.].

Pieejams: <https://www.ozolzile.lu.lv/par-mums/zinas/zina/t/51454/>

DigiKlase (2021). *Platforma tehnoloģiju bagātinātām mācībām*. LU PPMF [skatīts 17.10.2021.].

Pieejams: <https://digiklase.lv/>

European Political Strategy Centre (2019). *10 trends transforming education as we know it* [online]. [Cited 18.10.2021.]. Available: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa75ed71a1>

Eurydice 2019 – European Commission, EACEA, Eurydice (2019). *Digitālā izglītība Eiropas skolās*. Eurydice ziņojums. [skatīts 15.10.2021.]. Pieejams: http://publications.europa.eu/resource/ellar/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1.0013.01/DOC_1

Faustmann, G., Kirchner, K., Lemke, C., Monett, D. (2019). *Which factors make digital learning platforms successful?* [online]. [Cited 16.10.2021.]. Available: <https://library.iated.org/view/FAUSTMANN2019WHI>

IAP 2020 – *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam „Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai”* [tiešsaiste]. Projekta versija. [skatīts 18.10.2021.]. Pieejams: https://www.izm.gov.lv/sites/izm/files/iap2027_projekta_versija_apspriesana_16072020_2.pdf

IAP 2018 – Izglītības likums. Pieņemts 29.10.1998. [tiešsaiste]. *Likumi.lv* [skatīts 10.10.2020.]. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>



Izglītības likums. Pieņemts 29.10.1998. Grozījumi, 11.12.2020. [tiešsaiste]. *Likumi.lv* [skatīts 16.10.2021.]. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>

Jukes, I., Dosaj, A. (2004). *Digital kids, learning in the new digital landscape* [online]. [Cited 17.10.2021.]. Available: <http://jayneturner.pbworks.com/w/file/fetch/28960161/growingupdigit.pdf>

Kalniņa, D. (2021). *Attālināto studiju iespējas LU. Digitālo risinājumu izvēle* [tiešsaiste]. [Skatīts 16.10.2021.]. Pieejams: https://estudijas.lu.lv/pluginfile.php/1097539/mod_resource/content/2/digitala_risinajuma_izvele.pdf

Kebbe IT (2021). *Lietotāju pieredzes (UX) pamatprincipi. Praktiskie padomi. Mājaslapu izstrāde* [tiešsaiste]. [Skatīts 17.10.2021.].

Pieejams: <https://kebbeit.lv/lietotaju-pieredzes-ux-pamatprincipi/>

LIKTA (2015). *Ieteikumi Digitālo mācību līdzekļu un resursu izstrādei un novērtēšanai* [tiešsaiste]. [Skatīts 14.10.2021.]. Pieejams: https://likta.lv/wp-content/uploads/2018/12/DML_vadl%C4%ABnijas_-LIKTA_03.02.2016.pdf

Pedagogu novērtēšanas kārtība 2017 – Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas organizēšanas kārtība [tiešsaiste]. MK noteikumi, Nr. 501., 22.08.2017. *Likumi.lv* [skatīts 06.05.2022]. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/293176-pedagogu-profesionalas-darbibas-kvalitates-novertesanas-organizesanas-kartiba>

Puriņa-Biezā, K. E. (2021). *DigiKlase* [tiešsaiste]. [Skatīts 16.10.2021.].

Pieejams: <https://digiklase.lv/>

Rūdolfā, A. (2019). Mācību platformas kā mācību līdzeklis izglītības digitalizācijas kontekstā. *Izglītība un kultūra*, Nr. 3 (557), 14.02.2019.

Rūdolfā, A. (2018). *Mācību platformas izglītības digitalizācijas kontekstā Latvijā*.

Maģistra darbs [tiešsaiste]. LU PPMF. Darba vad. L. Daniela [skatīts 17.10.2021.].

Pieejams: <https://uzd-uploads.azureedge.net/upload/Macibu-platformas-izglitibas-digitalizacijas-konteksta-latvija.pdf>

Skola2030 (2021). Mācīšanās platforma skolo.lv [tiešsaiste]. *Skola2030* [skatīts 15.11.2021.].

Pieejams: <https://skola2030.lv/lv/skolotajiem/macisanas-platforma-skololv>

UNESCO 2017 – Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija. *COMEST ziņojums par robotikas ētiku* [tiešsaiste]. [Skatīts 16.10.2021.].

Pieejams: <https://www.unesco.lv/lv/media/89/download>

VISC (2018). *Skolotāja profesijas standarts* [tiešsaiste]. Apstiprināts 23.05.2018.

[Skatīts 15.10.2021.]. Pieejams: https://registri.visc.gov.lv/profizglitiba/stand_registrs_2017.shtml



Ģirts Burgmanis

*Dr. geogr., LU Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu fakultātes lektors,
LU Starpnozaru izglītības inovāciju centra pētnieks*

Kopš 2015. gada esmu iesaistīts Latvijas un starptautiskās sadarbības pētniecības projektos, esmu zinātnisko rakstu autors Latvijas un ārzemju izdevumos. Kopš 2017. gada – vecākais eksperts Valsts izglītības satura centra projektā „Kompetenču pieeja mācību saturā” („Skola2030”), kur galvenie pienākumi saistīti ar mācību satura un mācību līdzekļu izstrādi un autoru darba grupu vadīšanu. Sadarbībā ar SIA „Northmap” piedalījos digitālā mācību līdzekļa ģeogrāfijā izstrādē 7.–9. klasei atbilstoši jaunajai mācību pieejai. Šobrīd projektā „Skola2030” piedalos digitālā mācību līdzekļa padziļinātai ģeogrāfijas apguvei izstrādē.

DIGITĀLĀ MĀCĪBU LĪDZEKĻA IZSTRĀDE ĢEOGRĀFIJĀ: KO NO TĀ VAR MĀCĪTIES CITI

Rakstā aplūkota digitālā mācību līdzekļa (DML) „Zināšanu pārbaudes tiešsaistes rīks ģeogrāfijā 7.–9. klases mācību vielas apguvei” izstrāde, kuru veica SIA „Northmap”. DML izstrādes mērķis ir sniegt atbalstu mācīšanās un mācīšanas procesā, skolēniem nodrošinot iespēju pilnveidot un nostiprināt izpratni par ģeogrāfiskajiem procesiem un parādībām uz Zemes un attīstīt prasmes ģeogrāfijā, savukārt skolotājiem – novērtēt skolēnu sniegumu un sniegt atgriezenisko saiti atbilstoši Valsts izglītības satura centra (VISC) projektā „Kompetenču pieeja mācību saturā”^{*} jeb „Skola2030” izstrādātajam mācību programmas „Ģeogrāfija 7.–9. klasei” paraugam.

Jauns, turklāt digitālais mācību līdzeklis ģeogrāfijā nepieciešams vairāku iemeslu dēļ. Pirmkārt, atšķirībā no vairākiem citiem priekšmetiem (piem., fizikas, ķīmijas, bioloģijas), kur mācību

^{*} ESF projekts Nr. 8.3.1.1/16/I/002 (2016–2023)



standartu daļēja modernizācija tika sākta jau 2005. gadā, ģeogrāfijā jauna, konstruktīvisma pieejai atbilstoša standarta un mācību izstrāde sākta tikai 2016. gadā projektā „Skola2030”. Jaunais standarts un mācību programmas paraugs tika apstiprināts 2018. gadā un paredz nozīmīgas izmaiņas saturā – pāreju no kontinentu pieejas uz sistēmisko pieeju. Salīdzinot ar kontinentu pieeju, kura iepriekš radīja sadrumstalotību ģeogrāfijas satura apguvē, sistēmiskā pieeja sniedz iespēju apgūt ģeogrāfiju kopsakarībās.

Otrkārt, projektā „Skola2030” tiek paredzēta pāreja uz jaunu mācīšanas pieeju – uz skolēnu centrētas mācības, aktualizējot kompetences nozīmi kā mācību procesa gala rezultātu. Jaunās pieejas modelī skolotāja un skolēna attiecības ikviena mācību priekšmeta apguvē mainās. Skolotājs no zināšanu avota kļūst par mācīšanās virzītāju, ļaujot skolēnam pašam uzņemties atbildību par mācīšanos un pielāgot to savām vajadzībām, spējām un mācīšanās tempam. Daudz lielāka nozīme līdz ar to ir mācību un pārbaudes uzdevumu kvalitātei un atgriezeniskajai saitei par uzdevumu izpildi. Tādēļ arī ģeogrāfijas mācību priekšmeta saturā lielāks uzsvars ir likts uz prasmju apguvi, praktisko darbību un mācīšanos iedziļinoties, lai skolēnam veidotos izpratne par procesiem un parādībām. Tomēr lielākā daļa skolēniem un skolotājiem pieejamo tradicionālo un DML ģeogrāfijā joprojām ataino uz skolotāja vajadzībām centrētu mācību saturu un mācīšanas pieeju. Esošajos mācību materiālos ģeogrāfijā maz ir uzdevumu, kuri rosinātu skolēnu iedziļināties, strādāt ar daudzveidīgiem datiem, piedāvāt risinājumus, veidot sakarības starp teorētiski apgūto un reāli dzīvē pieredzēto, analizēt paveikto un izvirzīt sev mērķus mācībām turpmāk.

Treškārt, mūsdienās tehnoloģiju attīstība ļauj izveidot DML, kuri var nodrošināt tādas izglītības iespējas, kādas ir sarežģīti realizēt klātienē mācību procesā. Moderni DML sniedz iespēju diferencēt mācību procesu, piedāvājot skolēniem personalizētu mācīšanos, ko neietekmē vieta un laiks, kā arī attīstīt pašvadītas mācīšanās prasmes [Sarsar et al. 2021].

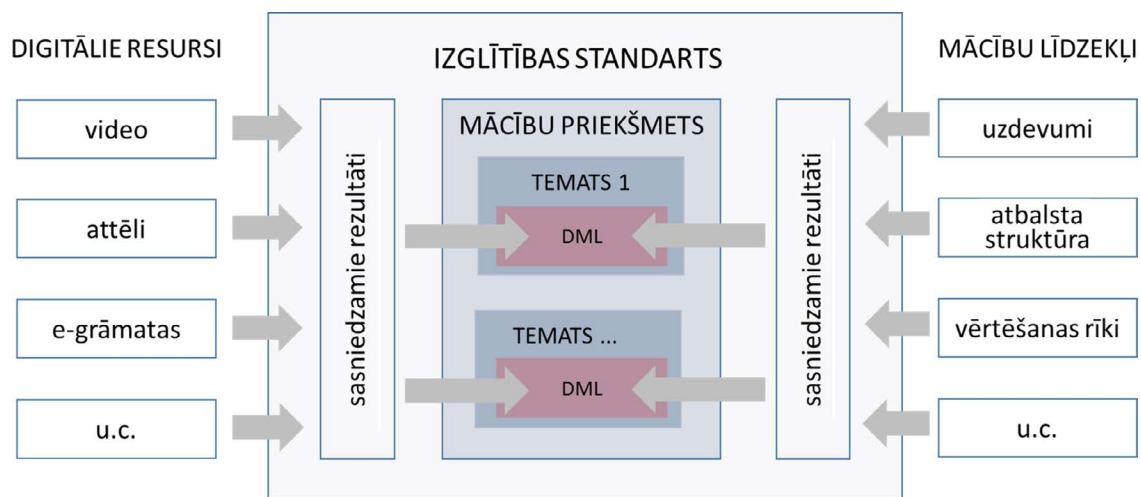
Šajā rakstā vispirms tiks definēts, kas ir DML, un aprakstīts šķīrums starp digitālu un interaktīvu mācību līdzekli, izceļot to kopīgās un atšķirīgās iezīmes. Tālāk tiks piedāvāts izstrādātā DML teorētiskais pamatojums, kas balstīts mūsdienīgu DML tehnoloģiskās izstrādes pamatnostādnēs un konstruktīvisma mācīšanās teorijā. Šīs teorijas pamatā ir pieņēmums, ka mācīšanās ir aktīvs process. Nobeigumā – DML izstrādes un aprobācijas pieredzes izklāsts, uzsverot nozīmīgākās problēmas, kuras būtu ņemamas vērā, veidojot līdzīgus mācību līdzekļus citos priekšmetos. Raksta mērķis ir demonstrēt DML izstrādes pieredzi un parādīt labās prakses piemēru ģeogrāfijā, kuru pēc vajadzības būtu iespējams adaptēt un izmantot citos mācību priekšmetos jaunu DML izstrādē.

Digitālie mācību līdzekļi un interaktivitāte

DML ir visi mācību materiāli, kas ir publicēti digitālā formātā un kuri ir izmantojami ar datora vai citas informācijas komunikācijas tehnoloģijas starpniecību [Nokelainen 2006; LIKTA 2015]. Tie var būt dažādi digitālie resursi, piemēram, video fragmenti, elektroniskās grāmatas un uzdevumu kopas, attēli vai simulācijas. Tomēr par DML nevajadzētu uzskatīt visus digitāli



radītos un digitalizētos resursus, kurus skolēniem un skolotājiem pēc nepieciešamības ir iespējams izmantot mācību procesā. DML ir jābūt veidotiem ar mērķi palīdzēt skolēniem apgūt izglītības programmas saturu un skolotājiem to īstenot, t. i., iepriekš norādītajiem digitālajiem resursiem ir jābūt mērķtiecīgi iekļautiem plašākā mācību struktūrā (jēdzienu apguve, izpratnes veidošana par tematu, prasmju apguve u. tml.). Piemēram, video fragments par veģetāciju un tās pielāgošanos tuksnešu skarbajiem dabas apstākļiem ir digitāls resurss, kas sniedz iespēju jebkurai (t. sk. arī skolēniem) neformāli apgūt, kā dabā novērojamās tuksnešu augu iezīmes ļauj tiem milzīgajā karstumā un sausumā izdzīvot. Savukārt, veidojot DML, video fragments ir jāsaista ar mācību tematu par tuksnešiem, izvirzot skolēniem sasniedzamo rezultātu – attīstīt izpratni par tuksneša augu pielāgošanos videi raksturīgajiem dabas apstākļiem – un pievienojot apgūtā pašnovērtēšanas uzdevumus. Tādā veidā digitālais resurss kļūst par nozīmīgu izglītības programmas un mācību priekšmeta apguves elementu, sekmējot skolēna mācīšanos (sk. 1. att.).



1. attēls. Digitālais mācību līdzeklis (konceptuālā shēma)

Pēc izmantošanas mērķa un pielietojuma pedagoģiskajā literatūrā DML tradicionāli tiek grupēti sešos tipos [Berg, van den, Blijleven, Jansen 2004].

- 1. Vingrinājumu krājumi u. tml. mācību līdzekļi** (*drill and practice*) ir paredzēti, lai skolēni apgūtu un nostiprinātu noteiktas prasmes vai zināšanas. Šo mācību līdzekļu lietojamību nosaka mācību pieeja un tehnoloģiskais risinājums. Mūsdienās lielākā daļa no digitālajiem vingrinājumu materiāliem ir dinamiski, tie automātiski modelē skolēna profilu, pielāgojot uzdevumus atbilstoši sniegunam un piedāvājot atgriezenisko saiti, lai virzītu mācīšanos.
- 2. Papildu mācību līdzekļi** (*tutorials*) ir paredzēti, lai konsultētu, palīdzētu zināšanu un prasmju apguves procesā. Tie lielākoties veidoti kā secīgu norāžu un uzdevumu kopas, kuras izmantojot skolēnam ir iespēja pakāpeniski apgūt nozīmīgas zināšanas un prasmes. Lai arī papildu mācību līdzekļi skolēniem palīdz plānot mācīšanos, saņemot tūlītēju atgriezenisko saiti, pētnieciskajā literatūrā šādi DML vairāk tiek raksturoti kā tradicionāli līdzekļi, mazāk – izmantojami konstruktīvās pieejas īstenošanai.



3. **Multimediālie mācību līdzekļi** (*multimedia*) ietver tekstus, attēlus, skaņas, animācijas, video un ir paredzēti, lai skolēni apgūtu zināšanas nelineārā veidā, t. i., patstāvīgi izvēloties mācīšanās ceļus (*learning path*). Attīstoties sociālajiem medijiem, šajā DML kategorijā iekļaujas arī raidieraksti jeb podraides (*podcasts*), kuru mērķtiecīga izmantošana mācību procesā skolēniem ļauj apgūt ievērojami sarežģītākus jēdzienus, nekā tas būtu iespējams, paļaujoties tikai uz viņu lasītprasmi (īpaši jaunāko klašu skolēnu vidū). Ļoti bieži multimediālie DML tiek izmantoti zināšanu apguvei par kompleksām problēmām vai jēdzieniem (piem., runājot par globalizāciju, klimata pārmaiņām u. tml.), kas dažādās sabiedrības grupās tiek uztverti un aplūkoti atšķirīgi. Pētījumi rāda, ka mērķtiecīga un pārdomāta multimediāla satura izmantošana mācību procesā veicina mācīšanos iedziļinoties (*deep learning*), jo skolēnam nepieciešams mentāli savietot apgūstamo vielu, kas tiek pausta rakstveida vai audio teksta un attēlu formā, un viņam ir arī iespēja izvēlēties vieglāk uztveramo satura izklāsta veidu.
4. **Simulācijas** (*simulations*) jeb **modelēšanas** kategorijas DML izmanto metodi, kur izzināmo sistēmu vai procesu aizstāj ar tā modeli. Pielāgojot dažādus modeli raksturojošus mainīgos, skolēniem ir iespēja imitēt abstraktus, grūti reālā laikā novērojamus un/vai bīstamus procesus un parādības. Tiek izšķirtas divu veida simulācijas – fiziskās un procedurālās. Pirmās sniedz skolēnam iespēju pētīt procesus (piem., atmosfēras cirkulāciju), savukārt otrās – koncentrēties uz notikumu secību dažādās situācijās (piem., izzināt plūdu cēloņus un riskus blīvi apdzīvotās teritorijās). Mūsdienīgas simulācijas virtuālās (*virtual*) un papildinātās (*augmented*) realitātes veidā palīdz skolēniem apgūt un nostiprināt prasmes vai zināšanas, kuras nav viegli pieejamas izmaksu vai attāluma dēļ (piem., virtuāla ķīmijas laboratorija, virtuāla muzeja tūre). Virtuālās realitātes simulācija ir interaktīva, datora ģenerēta pieredze virtuālajā vidē, savukārt papildinātās pieredzes simulācija ir precīza ģeogrāfiskās vides projekcija.
5. **Izglītojošās spēles** (*education games*) ir DML, kas paredzēti, lai skolēni izklaidējošā veidā apgūtu vai nostiprinātu zināšanas un prasmes. Ļoti bieži izglītības spēles tiek uzskatītas par simulācijām, kaut arī tās ne vienmēr ir veidotas atbilstoši realitātē eksistējošiem modeļiem. Lielākā šo DML vērtība ir iespēja skolotājiem viegli piesaistīt un ilgstoši noturēt skolēnu uzmanību. Tas nozīmē, ka skolotāji var vairāk laika veltīt detalizētas atgriezeniskās saites sniegšanai un citām aktivitātēm, kas veicina skolēnu mācīšanos.
6. **Mācīšanu un mācīšanos veicinoši digitālie rīki** (*tools*) – lietojumu nosaka situācija, mācību konteksts un skolotāja iniciatīva. Lielākā daļa no mācību procesā izmantotajiem digitālajiem rīkiem (piem., izklājlapu lietotnes, digitālās enciklopēdijas, elektroniskās datubāzes) nav primāri veidoti ar mērķi tos lietot mācību procesā.

Attīstoties tehnoloģijām, mūsdienīgiem DML raksturīgas vairāku aprakstīto tipu iezīmes. Šie mācību līdzekļi tiek veidoti gan tiešsaistes un klātienēs nodarbību un kursu vajadzībām, gan kombinētās mācīšanās vajadzībām (*blended learning*). Jaukta tipa DML parasti ietver tekstveida informāciju, multimediālu saturu, digitālus vingrināšanās uzdevumus un interaktīvus elementus. Šādi DML ir ērti izmantojami modulārās mācīšanās vajadzībām, resp.,



pieejai, kas bieži tiek lietota tiešsaistes mācību procesa organizēšanai un veicina skolēnu patstāvīgu mācīšanos. Skolēniem DML tiek piedāvāti kā mācību moduļi vai tematu kopas, kas saskaņotas ar apgūstamā priekšmeta programmu. Katrs modulis ietver uzdevumus, tiem atbilstošu atgriezeniskās saites mehānismu un mācīšanās atbalsta struktūru (piem., mācību stratēģijas, atgādnēs u. c.), kas ļauj skolēnam patstāvīgi apgūt nepieciešamo materiālu, savukārt skolotājiem – sekot skolēna mācību progresam un rast risinājumus skolēna snieguma uzlabošanai.

DML atšķiras pēc interaktivitātes pakāpes, pēc skolēna mijiedarbības ar mācību līdzekļa saturu. Interaktivitāte palīdz sasniegt izvirzītos mācību rezultātus. DML interaktivitāte tiek nodrošināta, piedāvājot skolēnam iespēju:

- 1) saņemt uzdevumus, izpildīt tos un iegūt atgriezenisko saiti;
- 2) kontrolēt mācīšanās tempu;
- 3) mainīt dažādus parametrus mācīšanās vidē (pārvietot objektus, pietuvināt un attālināt tos);
- 4) meklēt jaunu informāciju, ievadot atslēgvārdus;
- 5) izvēlēties mācībām saturiski sev atbilstošāko no vairākiem informācijas avotiem, kā arī piemērotāko no satura izklāsta (reprezentācijas) formas viedokļa. [Moreno, Mayer 2007]

Pēc Latvijas informācijas un komunikācijas tehnoloģiju asociācijas izstrādātajām vadlīnijām [LIKTA 2015], interaktivitātes pakāpi nosaka DML lietošanas veids un tā lietotāja iesaistes līmenis (par to sk. iepriekš L. Danielas un A. Rūdolfa rakstā žurnāla 16. lpp.).

Interaktivitāte ir viens no nozīmīgākajiem faktoriem, kurš nosaka, cik lielā mērā skolēns vai skolotājs DML izmantos mācību procesā. Interaktivitāte tiek saistīta ar DML lietojamību (*usability*), resp., lietošanas ērtumu, un tas ir viens no faktoriem, kas samazina ārējās kognitīvās slodzes līmeni. Tas nozīmē, ka skolēni un skolotāji praksē biežāk izmantos tos DML, kuru grafiskās saskarnes ir viegli pielāgojamas un ir saprotamas intuitīvi. Saskaņā ar konstruktīvas mācīšanās teoriju un DML attīstību interaktivitāte mūsdienīgam mācību līdzeklim ir nozīmīgs resurss, kas izmantojams, ne tikai lai iesaistītu lietotāju, bet arī sekmētu mācīšanos iedziļinoties un aktivizētu skolēna kognitīvos procesus. Pārdomāta un skolēnu iesaistoša interaktivitāte (video, veicamo darbību norādes, strukturēts saturs un tiešsaistes sadarbības iespējas) pozitīvi ietekmē mācīšanos un zināšanu veidošanos.

Digitālo mācību līdzekļu satura un tehnoloģiskā risinājuma izstrāde: teorētiskais pamatojums

Mūsdienīgam DML ir jābūt veidotam atbilstoši jaunajai mācību pieejai, kuras centrā ir skolēns. Tas prasa jaunus tehnoloģiskus un saturiskus risinājumus, jo DML ir jānodrošina visu skolēnu kognitīvi un sociāli aktīvu iesaisti mācību vielas apguvē.



Izvērtējot DML tehnoloģiskos risinājumus, bieži tiek izceltas divas būtiskākās iezīmes – pieejamība (*accessability*) [Hoffman, Hartley, Boone 2005] un lietojamība (*usability*) [Nokelainen 2006]. Šos jēdzienus visbiežāk attiecina uz lietotāja saskarnes un nereti arī funkcionalitātes prasībām [LIKTA 2015].

Ar pieejamību parasti saprot visiem skolēniem vienlīdzīgas iespējas piekļūt un izmantot izstrādātos mācību līdzekļus neatkarīgi no mācīšanās vajadzībām. Tas nozīmē, ka, veidojot DML, ir jāparedz arī to pielāgošanas iespējas lietotājiem ar uztveres un kustību traucējumiem un to skolēnu vajadzībām, kuriem ir dažādas mācīšanās grūtības (piem., lasīšanas, rakstīšanas). Mācību līdzekļa funkcionalitāte jāveido, paredzot skolēniem iespēju pārvaldīt satura attēlošanas un apguves veidu, piemēram, jāpiedāvā iespēja rakstveida teksta informāciju nomainīt uz audio formātu, izveidot personalizētu saskarnes izkārtojumu, pielāgot video pārraides ātrumu, palielināt burtu izmēru – tā ir tikai daļa no funkcionalitātes, kas raksturo DML ar augstu pieejamību.

Lietojamība ir DML izmantojamības pakāpe: lietotājam nepieciešams efektīvi mācīties un sasniegt izvirzītos mācību mērķus. DML lietojamība parasti tiek novērtēta vairākos tā izstrādes posmos, veicot aprobāciju un izmantojot produkta lietotāju atsauksmes, pieredzi darbā ar DML [Nokelainen 2006]. Izšķir divu veidu lietojamības aspektus:

- 1) tehnoloģisko lietojamību, kas ir saistīta ar DML interaktivitāti un ietver intuitīvi viegli uztveramu grafisko saskarni, navigācijas efektivitāti, vieglu vadāmību u. c.;
- 2) pedagoģisko lietojamību, kas saistīta ar skolotāja iespējām pielāgot DML mācību saturam un sasniedzamajiem rezultātiem, ērti izmantot mācību procesā, veikt skolēnu snieguma monitoringu, nodrošināt skolēniem atgriezenisko saiti par paveikto, sekmēt mācību motivāciju u. c.

Mūsdienīgi DML skolotājiem atvieglo darbu, uzlabo tā produktivitāti un palīdz ātrāk pieņemt un ieviest jauno mācību pieeju. Salīdzinot ar tradicionālajiem mācību līdzekļiem, DML un to piedāvātā interaktivitāte, pielāgošanas iespējas, ietvertā sociālās komunikācijas daudzveidība un zemās izmaksas ir pamats, lai nodrošinātu skolēniem personalizētu mācīšanos, mācīšanos iedziļinoties un caurviju prasmju apguvi. Pārdomāti izstrādāts DML palīdz skolēniem attīstīt arī pašvadītas mācīšanās prasmes, ļaujot patstāvīgi izvirzīt mācību mērķus, meklēt nepieciešamo informāciju un pielietot kritiskās domāšanas prasmes. Tomēr DML izstrādē pastāv arī vairāki riski. Pirmkārt, kaut arī tehnoloģiski risinājumi sniedz skolēniem iespēju veidot savas personalizētas priekšmetu mācību programmas un apgūt mācību vielu izvēlētajā tempā un veidā, tomēr bez skaidriem mērķiem, atbalsta struktūras un atgriezeniskās saites mācīšanās var kļūt neefektīva un veidot negatīvu pieredzi [Berg, Blijleven, Jansen 2004]. Otrkārt, skolēniem, it īpaši tiem, kuriem jau skolā klātienē mācībās ir novērotas motivācijas un komunikācijas problēmas, patstāvīga mācīšanās, izmantojot DML, var radīt šo problēmu pastiprināšanos.

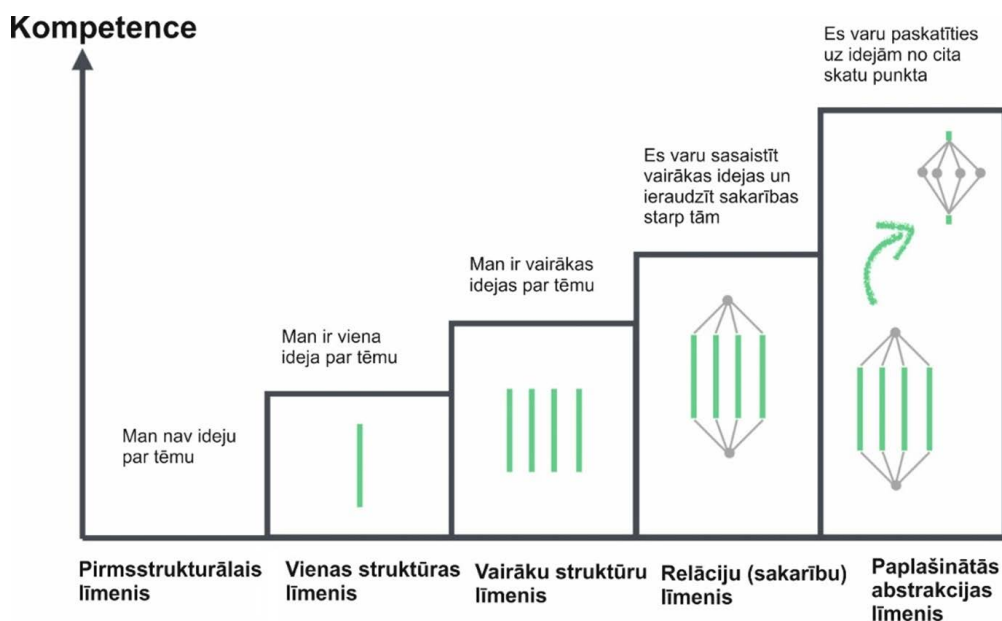
Aprakstītos riskus iespējams mazināt, DML plānošanas un izstrādes procesā pievēršot pastiprinātu uzmanību pedagoģiskās lietojamības aspektam un tāda satura sagatavošanai, kurš nodrošinātu pilnvērtīgu mācīšanos iedziļinoties. Šajā rakstā aplūkotas trīs nozīmīgas



DML satura komponentes, kas, gudri izmantotas, padara mācību līdzekli par rīku, ar kuru panākt skolēna aktīvu, apzinātu un pārdomātu iesaisti mācību procesā.

Pirmais – lai notiktu mācīšanās iedziļinoties, skolēnam ir jābūt skaidram katras stundas, mācību aktivitātes vai uzdevuma mērķim un sasniedzamajam rezultātam. Tas skolēnam ļauj izvēlēties atbilstošu rīcības stratēģiju, lai kvalitatīvi paveiktu uzdevumu un reflektētu par savām darbībām. Savukārt skolotājam mācību aktivitātes vai uzdevuma sasniedzamais rezultāts ļauj precīzi sekot skolēna izaugsmei un laicīgi sniegt nepieciešamo atbalstu. DML iestrādāti sasniedzamie rezultāti (līdzīgi kā tradicionālajos mācību līdzekļos) skolēniem sniedz iespēju aktīvi iesaistīties mācību procesā, pārvaldīt mācību saturu, mācīšanās tempu un sasniegt patstāvīgi izvirzītus mācīšanās mērķus. Skolotājiem šie izvirzītie sasniedzamie rezultāti ļauj izvēlēties mācību aktivitātes vai uzdevumus, kas atbilst aktuālajam mācību saturam un izveidot skolēnu spējām piemērotas personalizētas mācību programmas, pārbaudes darbus.

Otra DML satura komponente, kas nodrošina mācīšanos iedziļinoties, ir sistemātiskas un lietderīgas praktizēšanās iespējas skolēnam. Tas nozīmē, ka skolēni, apgūstot kādu tematu, var regulāri vingrināties, pildot dažādas grūtības un sarežģītības pakāpes uzdevumus, lai apgūtu jaunas zināšanas un prasmes. Sākot kāda temata apguvi, ir svarīgi, lai skolēniem būtu pieejami vienkāršāki tipveida uzdevumi (reproduktīvais līmenis), savukārt temata apguves noslēgumā piedāvājami jau komplicētāki uzdevumi, kas no skolēna prasa iedziļināšanos (darboties produktīvi). Uzdevumu veidošanā kompleksuma noteikšanai un kārtošanai ļoti efektīvs rīks ir *SOLO* (*Structure of Observed Learning Outcomes*) taksonomija [Biggs, Collis 1982]. *SOLO* taksonomija sniedz iespēju veidot uzdevumu, prognozējot tā risināšanai nepieciešamo skolēna kognitīvās darbības līmeni. Tā parāda, par cik elementiem un cik dažādām attiecībām starp elementiem skolēnam ir jādomā, lai atrisinātu uzdevumu (sk. 2. att.). Ar *SOLO* taksonomijas palīdzību ir iespējams analizēt un interpretēt mācību līdzekļa efektivitāti saistībā ar skolēna mācīšanās progresu.



2. attēls. SOLO taksonomijas modelis [pēc Biggs, Collis 1982]



Trešā komponente ir atgriezeniskā saite jeb informācija, kuru skolēnam ir iespēja saņemt par savu sniegumu pēc uzdevuma vai to kopas izpildīšanas. Atgriezeniskā saite ir īpaši svarīga, ja DML tiek izmantots formatīvās vērtēšanas (starpizvērtējuma) mērķiem, t. i., vērtēšanai, lai mācītos (*assessment for learning*). Iepriekšējie pētījumi liecina, ka tūlītēja atgriezeniskā saite pēc uzdevuma izpildes veicina mācību vielas ātrāku apguvi [Hattie, Timperley 2007]. Vērtīga un efektīva atgriezeniskā saite par skolēna sniegumiem ietver izsmeļošu informāciju un atbildes uz jautājumiem:

- 1) kas izdevās;
- 2) kas neizdevās;
- 3) kāš jā dara, lai izdotos.

DML tiek izšķirtas trīs līmeņu atgriezeniskās saites:

- 1) minimāla atgriezeniskā saite – skolēns saņem informāciju par to, vai uzdevums ir izpildīts pareizi vai nē;
- 2) atgriezeniskā saite uzdevuma nosacījumu neizpildes gadījumā – skolēns saņem informāciju tikai tad, ja atbilde nav pareiza;
- 3) mērķorientēta atgriezeniskā saite – skolēns saņem informāciju, kas palīdz izpildīt uzdevumu.

Tiešsaistes rīka izstrāde zināšanu pārbaudei ģeogrāfijā 7.–9. klasē

Ievadinformācija

DML mācību vielas apguvei un zināšanu pārbaudei ģeogrāfijā 7.–9. klasē izstrādāja SIA „Northmap” – uzņēmums, kurš specializējas augstas kvalitātes kartogrāfisko materiālu sagatavošanā, – sadarbībā ar Latvijas Universitātes Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu fakultātes mācībspēkiem, Latvijas skolu ģeogrāfijas skolotājiem, Jauno Ģeogrāfu skolas organizatoriem un portāla *uzdevumi.lv* ekspertiem. DML tika izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda 8.3.1.2. pasākuma „Digitālo mācību un metodisko līdzekļu izstrāde” finansiālu atbalstu. SIA „Northmap” izveidotā speciālistu grupa darbu sāka 2019. gada nogalē un pabeidza 2021. gada oktobrī, nododot DML lietotājiem *uzdevumi.lv* portālā. DML veido trīs sadaļas – uzdevumu datubāze (1500 uzdevumu), digitālais ģeogrāfijas atlants un metodiskais līdzeklis skolotājiem. Tā kā DML tika izstrādāts sadarbībā ar portālu *uzdevumi.lv*, tika izmantota šīs vietnes funkcionalitāte. Izstrādātais DML ir modulārs, tam ir vidējas pakāpes interaktivitāte, ko nodrošina atgriezeniskā saite skolēniem pēc uzdevumu izpildes. Pievienoti arī papildmateriāli mācībām (atbalsta struktūra): jēdzienu skaidrojumi, procesu apraksti, attēli, kartogrāfiskais materiāls un saites uz ārējiem tiešsaistes resursiem. Turpmāk rakstā plašāk tiks raksturota digitālu un interaktīvu uzdevumu veidošana un aprobācija.



Situācijas apzināšana un DML satura plānošana

Sākot DML izstrādi, ekspertu grupa izvērtēja 7.–9. klases skolēniem pieejamo tradicionālo un DML klāstu ģeogrāfijā, lai identificētu:

- 1) to satura atbilstību „Skola2030” izstrādātajai mācību programmai „Ģeogrāfija 7.–9. klasei”;
- 2) uzdevumu kvalitāti un atbilstību mācību iedziļinoties vajadzībām;
- 3) izstrādājamajos kartogrāfiskos materiālos, lai nodrošinātu jaunās mācību programmas prasības.

Mācību līdzekļu izvērtējums ļāva plānot DML saturu atbilstoši skolēnu un skolotāju vajadzībām. Galvenais secinājums – piedāvājums ģeogrāfijas apguvei pamatizglītības posmā Latvijā ir ierobežots. Turklāt izstrādāti ģeogrāfijas mācību līdzekļi un materiāli neatbilst jaunajai mācību pieejai un mācību saturam.

Daži secinājumi

1. Mācību materiālu, t. sk. digitālo, kuri tiek izmantoti ģeogrāfijas apguvei 7.–9. klasē skolās, sagatavošanā joprojām tiek izmantota kontinentu pieeja satura izklāstā.
2. Trūkst kvalitatīva, skolēniem piemērota kartogrāfiskā materiāla latviešu valodā, kas būtu izmantojams, pildot DML uzdevumus.
3. Lielākajā daļā pieejamo ģeogrāfijas mācību līdzekļu (t. sk. DML) dominē uz skolotāju centrēta mācību pieeja. Maz ir uzdevumu, kuri rosinātu skolēnu iedziļināties, strādāt ar daudzveidīgiem datiem, piedāvāt risinājumus, veidot sakarības starp teorētiski apgūto un reāli dzīvē pieredzēto, analizēt paveikto un izvirzīt sev mērķus turpmākajam mācīšanās procesam.
4. Ģeogrāfijas mācību materiālos trūkst uzdevumu, kurus pildot skolēns varētu īstenot pašvadītu mācīšanos – reflektēt par paveikto un saņemt konstruktīvu atgriezenisko saiti. Ja tradicionāli veidoto uzdevumu gadījumā atgriezeniskās saites sniegšana ir skolotāja ziņā, tad DML atgriezeniskā saite tiek sniegta automātiski, norādot, vai izpildītā uzdevuma atbilde ir kļūdaina un kāda ir pareizā atbilde, pēc iespējas tiek piedāvāts uzdevuma risinājums. Tomēr arī šāda pieeja tikai daļēji atrisina problēmu, jo skolēns nesaņem kvalitatīvu aprakstošu atgriezenisko saiti (piem., tiek nosaukti klimata veidojošie faktori, bet netiek skaidrots, kuri faktori ietekmē konkrētās ģeogrāfiskās vietas klimatiskos apstākļus), kas rosinātu katram pašam aktīvāk iesaistīties mācīšanās procesa vadīšanā un snieguma uzlabošanā.

Sasniedzamo rezultātu formulēšana

Lai novērstu konstatētās problēmas un varētu ērti sekot uzdevumu kopas atbilstībai „Skola2030” mācību programmas „Ģeogrāfija 7.–9. klase” saturam, ekspertu grupa izveidoja



DML tematisko plānu (sk. 1. tabulu), kuru pēc mācību līdzekļa izstrādes publicēja skolotāju metodiskajā līdzeklī un ievietoja portālā *uzdevumi.lv*. Tematiskajā plānā tika iekļauti visi (10) mācību programmas „Ģeogrāfija 7.–9. klase” temati, apkopojot tos plašākos tematiskajos vienosos. Savukārt šie vienumi tika iestrādāti stundās, un katrai stundai tika izvirzīts viens vai vairāki sasniedzamie rezultāti.

Izvēlētajai plānošanas pieejai bija vairāki ieguvumi, bet galvenais:

- 1) ekspertiem tika atvieglots uzdevumu izstrādes un izvērtēšanas process;
- 2) ekspertiem bija vieglāk noteikt, kāda tipa uzdevumu vēl trūkst (kuru mācību rezultātu un kura kognitīvās darbības līmeņa sasniegšanai).

Tematiskajā plānā ietvertā informācija tika pievienota uzdevumiem portālā *uzdevumi.lv*. Tādā veidā skolēni var sekot līdzi savam mācīšanās procesam, savukārt skolotāji – atlasīt personalizētus uzdevumus vai veidot formatīvās un summatīvās vērtēšanas darbus, izvēloties sasniedzamajiem rezultātiem piemērotus uzdevumus.

1. tabula. DML tematiskā plāna vienuma piemērs

Stundas temats	Sasniedzamais rezultāts	Uzdevumi		
		SOLO I	SOLO II	SOLO III
Temata vienums: Karte un globuss				
Karte un globuss	Zina kartes un globusa kopīgās un atšķirīgās iezīmes.			
	Skaidro Zemes attēlojuma atšķirības kartē un uz globusa.			
Karšu izgatavošana	Skaidro dažādos laikos veidotajās kartēs attēlotās informācijas atšķirību cēloņus.			
Digitālās un tradicionālās kartes	Raksturo papīra un digitālo karšu atšķirības.			
	Nosauc papīra un digitālo karšu priekšrocības un trūkumus.			

Uzdevumu kopas apjoma noteikšana un kognitīvās (izziņas) darbības līmeņu ievērošana

DML kopā tika izstrādāti 1500 interaktīvi digitālie uzdevumi ģeogrāfijā 7.–9. klasei latviešu valodā. Tie ir organizēti 10 tematos (sk. 2. tabulu) un 35 vienosos. Sākot uzdevumu izveidi, ekspertu komanda tika iepazīstināta ar jauno mācību saturu, uzdevumu izstrādes kritērijiem un SOLO taksonomijas principu izmantošanu uzdevumu sagatavošanā.



2. tabula. DML satura plānojums atbilstoši „Skola2030” mācību programmai „Ģeogrāfija 7.–9. klasei”

Klase	Temats
7. klase	7.1. Kā izmanto Zemes attēlojumus – kartes un globusu?
	7.2. Kā uz Zemes veidojušās Zemes sistēmas un attīstījusies dzīvība?
	7.3. Kā Zemes iekšējie un ārējie procesi maina Zemes reljefu?
	7.4. Kā hidrosfēra mijiedarbojas ar citām Zemes sistēmām?
	7.5. Kāpēc dažādās Zemes vietās ir novērojams atšķirīgs klimats?
8. klase	8.1. Kas ir dabas resursi?
	8.2. Kāpēc uz Zemes izveidojušās teritorijas ar atšķirīgu dzīvo dabu?
9. klase	9.1. Kāpēc valsts ģeogrāfiskais stāvoklis ir nozīmīgs tās attīstībā?
	9.2. Kā Latvijā pieejamos resursus izmanto saimniecībā?
	9.3. Kā demogrāfiskie un migrācijas procesi maina valsts iedzīvotāju skaitu un sastāvu Latvijā?

Izstrādājamo uzdevumu skaits tika noteikts, ņemot vērā priekšizpētes datus, kas parādīja mācību līdzekļu trūkumu ģeogrāfijā, kā arī nepieciešamību nodrošināt skolēniem iespēju mācīties iedziļinoties. Ieteikumos digitālo mācību līdzekļu un resursu izstrādei un novērtēšanai [LIKTA 2015] norādīts, ka reprezentatīvas vingrinājumu un pārbaudes uzdevumu kopas izveidē pietiek ar 50–60 uzdevumiem, kas ir pietiekams apjoms, lai nodrošinātu skolēnus ar uzdevumu dažādību un lai veiktu pārbaudes darba automātisku ģenerēšanu. Tas nozīmē, ka, izstrādājot plānoto DML ģeogrāfijas apguvei, pietiktu sagatavot vismaz 660 uzdevumu (minimālās prasības). Tā kā ekspertu grupa lēma veidot uzdevumus, izmantojot *SOLO* taksonomiju, lai būtu arī iespējas pilnveidot un pārbaudīt skolēnu zināšanas un prasmes, sagatavojamo uzdevumu skaits tika palielināts.

Atbilstoši *SOLO* taksonomijai uzdevumi katrā tematiskajā grupā tika veidoti trīs kognitīvās darbības līmeņos (vienas struktūras, vairāku struktūru, relāciju līmenī), paredzot skolēnam iespēju vingrināties un mācīties iedziļinoties. Kopā tika izveidoti 900 uzdevumi *SOLO I* līmenī, 400 uzdevumi *SOLO II* līmenī un 200 uzdevumi *SOLO III* līmenī. Paplašinātās abstrakcijas līmenī (*SOLO IV*) ekspertu grupa lēma neveidot uzdevumus, jo to izstrāde un izpilde ir laikietilpīga un digitālajā vidē to izveide ir ļoti sarežģīta, ja vēlas sasniegt nepieciešamo efektivitāti. Piemēram, skolēnam projekta darba izpilde tradicionālā veidā ir ievērojami efektīvāka un vieglāk paveicama nekā līdzīga simulācija digitālajā vidē, kas tehnoloģiski turklāt ir dārga.

Izveidojamo uzdevumu skaits katram tematam ir proporcionāls projektā „Skola2030” izstrādātajā mācību programmā „Ģeogrāfija 7.–9. klasei” norādītajam ieteicamo stundu skaitam.

Atgriezeniskās saites iestrāde

Tiem uzdevumiem, kurus portālā *uzdevumi.lv* nebija iespējams vērtēt automātiski, eksperti pievienoja atgriezenisko saiti pareizās atbildes vai uzdevuma risinājuma formā. Skolēns,



izpildot atvērta tipa uzdevumu, var saņemt eksperta piedāvāto atbildi un salīdzināt to ar savu veikumu. Lielākā daļa šādu speciāli sagatavotu atgriezeniskās saites atbilžu ir *SOLO III* līmeņa uzdevumiem, jo to izpildē skolēnam visbiežāk nepieciešams sniegt plašāku komentāru. Skolotājiem, lai novērtētu skolēnu atbildes un sniegtu vispārīgu atgriezenisko saiti, portālā *uzdevumi.lv* ievietotajā metodiskajā līdzeklī piedāvāti snieguma līmeņu apraksti (sk. 3. tabulu). Šo aprakstu sagatavošanas mērķis bija atvieglot skolēnu atvērto atbilžu manuālās vērtēšanas procesu un parādīt veidu, kā runāt ar skolēniem par viņu sniegumu – kas izdevās, kas vēl nav pilnībā izprasts un kas jādara, lai nākamreiz izdotos labāk. Snieguma līmeņu apraksti tika izveidoti sešām ģeogrāfijas apgūvē nozīmīgām kognitīvajām prasmēm: aprakstīt, analizēt, raksturot, skaidrot, salīdzināt un prognozēt.

3. tabula. *Sasniedzamā rezultāta vērtēšanas piemērs (kognitīvajai prasmei „skaidrot”)*

Uzdevuma snieguma līmeņu apraksts			
Līmeņi	0	1	2
Snieguma apraksts	Problēma, parādība, process utt. nav skaidrots vai skaidrojums nav saistīts ar pieejamajiem pierādījumiem vai faktiem.	Vispārīgs problēmas, parādības, procesa utt. skaidrojums; apgalvojums minimāli pamatots ar pieejamajiem pierādījumiem, faktiem vai nozares idejām.	Precīzs problēmas, parādības, procesa utt. skaidrojums; apgalvojums pamatots ar pieejamajiem pierādījumiem, faktiem vai nozares idejām.

DML pieejamība un lietojamība

Lai ievērotu pieejamības prasības, tika paredzēts, ka mācību līdzeklis būs pielāgojams lietotājiem ar speciālām vajadzībām, nodrošinot iespēju palielināt burtu/teksta izmēru (lietotājiem ar redzes traucējumiem), kā arī vajadzības gadījumā izdrukāt uzdevumus. Tāpat DML interaktivitāte nodrošina klātienē mācībām līdzvērtīgu skolēna–skolotāja mijiedarbību ģeogrāfijas priekšmeta mācību mērķu sasniegšanā. Uzdevumi un digitālais atlants ir ērti izmantojami skolēniem, kuriem dažādu iemeslu dēļ ir ierobežotas iespējas nokļūt līdz skolai. Veidojot DML un uzdevumus, tika ievērots dažādu sociālo grupu (dzimuma, vecuma, etniskās piederības u. c.) līdztiesības princips, izvēloties piemērus, kuri neaizskar skolēnu pēc viņa piederības kādai no šīm grupām.

DML ir iekļauts digitāls ģeogrāfijas atlants. Tā kā tas vienmēr ir pieejams, skolēni var izvēlēties sev piemērotu mācīšanās tempu, kā arī mācīšanās vidi, jo mācību līdzeklim var piekļūt, atrodoties, piemēram, klasē, mājās, kafejnīcā, un skolēni var izmantot dažādus IT rīkus – stacionāros un portatīvos datorus, viedtālrunus, planšetes. Digitālais ģeogrāfijas atlants ir tā drukātās versijas analogs, kuru skolēni var lietot arī klātienē stundās, veicot skolotāja dotus uzdevumus. Lai arī DML paredzēts 7.–9. klašu skolēniem, tajā ietverti uzdevumi daudzveidības un dažādo sarežģītības līmeņu dēļ to var izmantot arī citu klašu grupu skolēni.



Pamatskolas un vidusskolas ģeogrāfijas skolotāji ar DML ietverto uzdevumu palīdzību var novērtēt skolēnu izpratni par ģeogrāfiskajiem procesiem un parādībām, viņu prasmes izmantot ģeogrāfiskās informācijas avotus, caurviju prasmes (piem., kritiskā domāšanas un problēmrisināšanas, digitālās prasmes attīstību), kā arī tikumos un vērtībās balstītus ieradumus (piem., patstāvīgi veidot izpratni par pasauli, darboties ilgtspējīgi un apkārtējai videi draudzīgi).

DML piedāvātos uzdevumus skolotāji var izmantot, lai izstrādātu darbus formatīvās un summativās vērtēšanas vajadzībām (piem., mājasdarbus, praktiskos darbus, pārbaudes darbus), t. sk. individuāli pielāgotus darbus, lai noteiktu skolēnu mācīšanās stiprās un vājās puses, noskaidrotu skolēnam nepieciešamo atbalstu un nodrošinātu nepārtrauktu mācību progresu. Šī funkcionalitāte ir daļēji automātiska, līdz ar to skolotāji ātri un ērti var izveidot nepieciešamo uzdevumu kopu ar dažādas grūtības pakāpi un sarežģītības uzdevumiem atbilstoši stundas, temata vienuma vai temata sasniedzamajiem rezultātiem un iegūt tūlītēju atgriezenisko saiti. Skolotājs var izmantot DML, lai rosinātu mācīšanos klasē un ārpus tās, kā arī izmantotu ko jaunu gadījumos, ja izvēlēta tradicionālā mācību pieeja neļauj sasniegt plānotos sasniedzamos rezultātus.

DML aprobācija un uzlabošana

DML pieejamība un lietojamība tika pārbaudīta aprobācijas laikā no 2020. gada septembra līdz decembrim divās Latvijas vidusskolās – Kuldīgas Centra vidusskolā un Salaspils 1. vidusskolā. Mācību līdzekli izmantoja vismaz viena 7., 8. un 9. klase, kopā 250 skolēnu (Kuldīgas Centra vidusskolā – 162, Salaspils 1. vidusskolā – 88 skolēni). Aprobācijas laikā skolotāji ar skolēniem pēc uzdevumu izpildes pārrunāja viņu sniegtās atbildes, kopīgi izvērtējot galvenos kļūdu iemeslus un identificējot iespējamās risinājumus. Iegūto informāciju skolotāji nosūtīja ekspertu komandai izvērtēšanai. Aprobācijas laikā skolēnu izpildītie darbi DML netika vērtēti ar atzīmi.

Pilnvērtīgu DML aprobāciju ierobežoja ģeogrāfijas mācību satura maiņa, kas tika realizēta projektā „Kompetenču pieeja mācību saturā” („Skola2030”). 7. klases skolēni bija uzsākuši ģeogrāfijas apguvi pēc jaunā standarta un paraugprogrammas, kuram atbilstoši bija veidots DML, savukārt 8. un 9. klasē skolēni mācījās vēl pēc iepriekšējās mācību programmas un tematiskā dalījuma. Līdz ar to 7. klasē bija iespējams veikt vairāku secīgu tematu apguves izvērtēšanu, bet 8. un 9. klasē – atsevišķu temata vienumu aprobāciju (piem., 8. klasē – par dabas resursiem, 9. klasē – par Latvijas ģeogrāfisko stāvokli) atbilstoši skolotāja mācību izstrādātajai programmai, satura plānojumam. Arī Covid-19 pandēmija un ieviestās attālinātās mācības ietekmēja pārbaudes procesu. No septembra līdz oktobra vidum DML skolēniem bija iespēja izmēģināt mācību stundu laikā, savukārt no oktobra vidus līdz decembrim – attālināto mācību procesā.

Aprobācijas laikā skolotāji un skolēni uzsvēra vairākas pozitīvas DML pazīmes:

- 1) uzdevumu daudzveidība skolotājam ļauj izvēlēties uzdevumus atbilstoši skolēnu spējām, t. i., nodrošināt diferencētu mācību procesu;



- 2) daudzus uzdevumus paredzēts veikt, izmantojot papildu informācijas avotus. Šādus uzdevumus var piedāvāt pildīt skolēniem, kuriem ir padziļināta interese par priekšmetu vai atbilstošo tematu, kā arī gatavojoties olimpiādēm;
- 3) skolēni ar interesi iesaistās interaktīvu digitālo uzdevumu izpildē un atzīst, ka tādā veidā iespējams labāk uztvert mācīto un attīstīt pašvadītas mācīšanās prasmes;
- 4) uzdevumi ir piemēroti gan formatīvās, gan summātīvās vērtēšanas darbu sagatavošanai, turklāt digitālā atlanta pieejamība atvieglo skolēniem uzdevumu izpildi;
- 5) DML atvieglo skolotāju darbu, organizējot attālinātās mācības, un nākotnē tas būs ērti lietojams kombinētās mācīšanās vajadzībām.

Aprobācijas laikā tika identificēti arī vairāki DML trūkumi, kurus bija svarīgi novērst:

- 1) uzdevumu izkārtojums tematu grupās apgrūtināja skolotājiem to meklēšanu – dažādu grūtības pakāpju un kognitīvās darbības uzdevumi līdz ar to nav sistēmiski izvietoti;
- 2) daži no uzdevumiem neatbilda skolēnu vecumposmam – piemēros bija ietverti grūti izprotami jēdzieni, vai noteikumi formulēti pārāk sarežģīti;
- 3) atsevišķos uzdevumos, kuros bija paredzēts sniegt īsas tekstveida atbildes un plānota automātiskā labošana, nebija ievietoti visi iespējamie atbilžu varianti (piem., uzdevumā par kartes elementiem atbilde „nosaukums” netika ieskaitīta, jo uzdevuma veidotājs bija paredzējis frāzi „kartes nosaukums”). Līdzīgas neprecizitātes radīja papildu darbu skolotājam, jo neieskaitītās atbildes bija jāpārbauda manuāli, lai konstatētu, vai skolēns kļūdījies pēc būtības vai tā ir formāla neprecizitāte;
- 4) DML uzdevumu vērtēšanai izmantotā punktu sistēma nebija ērta skolotājiem, jo atšķīrās no tradicionālajos mācību līdzekļos izmantotās prakses. Piemēram, dažos uzdevumos skolēnam, atzīmējot trīs atbildes, bija iespēja saņemt vienu punktu, savukārt citā uzdevumā par divām pareizām atbildēm – arī vienu punktu. Līdz ar to, vēloties būt objektīvam, skolotājam bija manuāli jāpārskata skolēnu atbildes, lai izvairītos no nepamatota vērtējuma samazinājuma.

Aprobācijas laikā tika identificētas arī vairākas problēmas, kuras galvenokārt bija saistītas ar skolēnu pielāgošanos un prasmi lietot DML mācību procesā:

- 1) skolēni uzdevumos, kuros nepieciešams sniegt atbildes uz atvērtajiem jautājumiem, iekopē tās no interneta resursiem, neizvērtējot saturu;
- 2) digitālu tekstu skolēni lasot uztver atšķirīgi – uzdevumos, kuros formulējumā prasītas vairākas atbildes (piem., „Atzīmē faktorus, kuri nosaka vietas klimatu!”), skolēni atzīmē tikai vienu. Tāpat ir daudz neuzmanības kļūdu;
- 3) skolēniem vēl nav izveidojies ieradums lietot digitālo atlantu. Nepieciešamo karšu meklēšana aizņem daudz laika, palēninot darba tempu.



Pēc aprobācijas, lai uzlabotu DML lietojamību, tika veiktas šādas darbības:

- 1) katra temata uzdevumi tika sagrupēti temata vienumos un sakārtoti pēc to kognitīvās darbības veida atbilstoši *SOLO* taksonomijai;
- 2) uzdevumi, kuri neatbilda skolēnu vecumposma īpatnībām, tika vienkāršoti vai atsevišķos gadījumos dzēsti;
- 3) pārskatītas un precizētas uzdevumos norādītās pareizās atbildes;
- 4) atbilstoši tehnoloģiskā risinājuma iespējām pielāgota punktu piešķiršanas sistēma (piem., uzdevumos, kur tas bija iespējams, par katru pareizo atbildi skolēnam tika piešķirti 0,5 punkti).

Nobeigums

Rakstā aplūkoti DML izstrādes principi, kas balstīti konstruktīvisma mācīšanās teorijā, ir veiksmīgi izmantojami dažādu mācību priekšmetu materiālu izstrādei. Analizētais piemērs – DML ģeogrāfijā – parāda, ka DML ir iespējams iekļaut elementus, kas sekmē mācīšanos iedziļinoties, – stundu sasniedzamos rezultātus, tiem atbilstošus atšķirīgas kognitīvās darbības uzdevumus un atgriezeniskās saites. Izstrādātais mācību līdzeklis lieliski papildina esošo mācību līdzekļu klāstu ģeogrāfijā, tas ir pieejams skolēniem ar dažādām vajadzībām un skolotājiem lietojams dažādu mērķu sasniegšanai – mācību darba un sasniegumu vērtēšanai stundā, pārbaudes darbu sagatavošanai, mājasdarbu veidošanai, skolēnu sagatavošanai olimpiādēm.

Aprobācija apstiprina zinātniskajā literatūrā [Sarsar et al. 2021] aprakstīto, ka DML nevar funkcionēt paši par sevi. Ir nepieciešama skolotāja iesaiste, lai skolēniem sagatavotu sasniedzamajiem rezultātiem atbilstošus darbus, lai labotu atvērtā tipa uzdevumus (lielākoties *SOLO III* uzdevumi) un sniegtu skolēna mācīšanās vajadzībām pielāgotu atgriezenisko saiti. Izstrādāto DML skolēni autonomi (bez skolotāja klātbūtnes) var izmantot gadījumos, kad nepieciešams apgūt pamatzināšanas par noteiktu tematu, izvēloties pildīt daudzizvēļu uzdevumus (lielākoties *SOLO I* un *SOLO II* uzdevumi). Tāpat aprobācijas rezultāti liecina, ka DML izstrādes laikā var nākties saskarties ar grūti risināmām problēmām, piemēram, jāspēj prognozēt, kā skolēni lasot uztvers digitālus tekstus, kādas ir viņu digitālo tehnoloģiju lietošanas prasmes u. tml.

Ģeogrāfijas DML ievietotie interaktivitātes elementi – attēli, saites uz elektroniskajām datubāzēm, digitālais atlants – skolēniem veido pozitīvu tehnoloģiju lietošanas pieredzi, sekmē skolēnu iesaisti mācību procesā un zināšanu un prasmju apguvi. Daudzveidīgie uzdevumi ir ērti izmantojami kombinēto mācību vajadzībām visās 7.–9. klašu grupās, ko apstiprina DML izmantojums tiešsaistes mācībās Covid-19 pandēmijas izplatības ierobežošanai noteikto pasākumu laikā.



Literatūra

Berg, van den, E., Blijleven, P., Jansen, L. (2004). Digital learning materials: classification and implications for the curriculum. In: Akker, van der, J., Kuiper, W., Hameyer, U. (Ed.) (2004). *Curriculum landscapes and trends*. Springer Dordrecht.

Biggs, J. B., Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic.

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112.

Hoffman, B., Hartley, K., Boone, R. (2005). Reaching accessibility: Guidelines for creating and refining digital learning materials. *Intervention in School and Clinic*. Issue 40, 171–176.

LIKTA (2015). *Ieteikumi digitālo mācību līdzekļu un resursu izstrādei un novērtēšanai* [tiešsaiste]. [Skatīts 10.12.2021.]. Pieejams: https://likta.lv/wp-content/uploads/2018/12/DML_vadl%C4%ABnijas_-LIKTA_03.02.2016.pdf

Moreno, R., Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational psychology review*. Issue 19, 309–326.

Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Journal of Educational Technology & Society*. Issue 9, 178–197.

Sarsar, F., Kale, Ö. A., Andiç-Çakır, Ö., Gueorguiev, T., Evstatiev, B., Georgieva, T., Kadirova, S., Mihailov, N., Rózewski, P., Leeuwen, van, M. (2021). Multicultural investigation of the students' acceptance of using digital learning materials in laboratory classes. *Computer Applications in Engineering Education*. Issue 29, 883–896.



Katrīna Elizabete Puriņa-Biezā

Mg. sc. educ., LU Pedagoģijas zinātniskā
institūta zinātniskā asistente,
LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas
fakultātes projekta „DigiKlase” vadītāja

Pašreiz strādāju Rīgas Stradiņa universitātes Pedagoģiskās izaugsmes centrā kā studiju inovāciju projektu vadītāja. Esmu līdzdarbojusies vairākos gan starptautiska, gan vietēja mēroga izglītības projektos. Esmu uzsākusi un vadījusi Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes finansētu projektu „DigiKlase” – platformas izstrādi tehnoloģiju bagātinātām mācībām. Zinātniskās intereses ir saistītas ar skolotāju digitālās un pedagoģiskās kompetences izpēti un pilnveidi, kā arī skolotāju digitālās kompetences vēsturiskās attīstības (periodā pirms Latvijas neatkarības atgūšanas) pētniecību. Ir trīs gadu darba pieredze pirmsskolas un pamatskolas skolotājas darbā gan valsts, gan privātajā sektorā.

PEDAGOĢISKI DIGITĀLĀ KOMPETENCE JAUNO SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANĀ

Par tehnoloģijām Latvijas izglītībā tiek runāts jau kopš 1960. gadu sākuma [Vēzis 2005]. Ap šo laiku Padomju Savienībā parādījās ideja par *tehnoloģiskā analfabētisma* izskaušanu [Ķestere, Puriņa-Biezā 2022]. Mūsdienās šīs idejas vairs netiek ietērtas tik pārgalvīgos saukļos, tomēr tēma nemainās – tehnoloģijas skolās un nepieciešamās zināšanas un prasmes digitālās kompetences apguvē.

Pētījumi citviet pasaulē liecina par skolotāju apmulsumu, mēģinot rast optimālu risinājumu digitālo tehnoloģiju izmantojumam mācību procesā [Instefjord, Munthe 2017]. Šajos pētījumos visbiežāk tiek apskatīti divi aspekti:

- 1) skolotāja kvalifikācijas ieguves jautājumi – pagaidām tiek nodrošināta minimāla digitālo tehnoloģiju apguve, jaunie skolotāji, nonākot skolā un veidojot mācību procesu, nav spējīgi mērķtiecīgi un kvalitatīvi izmantot digitālās tehnoloģijas [Min Kyu et al. 2017];



- 2) jauno skolotāju zināšanas tehnoloģiju jomā un informācijas tehnoloģiju lietošanas prasmes, kas iegūtas augstākās izglītības iestādēs, ievērojami atšķiras no profesionālajā darbībā nepieciešamajām zināšanām un prasmēm [McGarr, McDonagh 2019].

Rezultātā jaunie skolotāji, uzsākot patstāvīgā darba gaitas, ir neizpratnē, jo viņi saskaras ar digitālo tehnoloģiju nepietiekamību vai trūkumu, vai nezina, kā sekmēt bērnu digitālās prasmes attīstību [Tondeur et al. 2017].

2008. gadā ar Izglītības un zinātnes ministrijas finansiālu atbalstu Latvijā tika veikts pētījums, kurā tika analizēta gan starptautiskā prakse un piemēri digitālo tehnoloģiju ieviešanai skolā, gan apzināta Latvijas pieredze šajā jomā. Pētījumā piedalījās 228 Latvijas skolas un 209 pirmsskolas izglītības iestādes, kas informēja par digitālo tehnoloģiju izmantojumu skolās, kā arī par galvenajām problēmām.

Pētījumā tika secināts, ka digitālās tehnoloģijas tiek lietotas kā uzskates līdzeklis, epizodiski izmantojot to piedāvātās interaktivitātes iespējas. Skolas šādu rīcību pamato pamato:

- 1) ar nepietiekamajiem finanšu resursiem, lai iegādātos digitālos materiālus;
- 2) ar skolotāju nepietiekamu prasmi lietot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas [Daniela u. c. 2018].

Tomēr ne tikai jauno skolotāju profesionālās izglītības kvalitāte apgrūtināja digitālās prasmes nostiprināšanos skolu pedagoģiskajā praksē, to kavē arī terminoloģiskā nekonkrētība un dažādā šī jēdziena izpratne. Runājot par digitālo prasmi, tiek izmantoti vairāki analogiski termini ar līdzīgu definējumu, piemēram, informācijas prasme, tehnoloģiju prasme, datorprasme (*computer literacy*), digitālā kompetence, digitālās prasmes, digitālās prasmes prakse, multiprasme (*multiliteracy*), jaunās prasmes (*new literacies*) [Biezā 2020]. Nespēja vienoties, kas ir digitālā prasme un kādas prasmes tajā ietvertas, apgrūtināja vienotu un mērķtiecīgu skolotāju izglītību.

Terminoloģiskās nekonsekvences cēlonis galvenokārt ir:

- 1) strauja digitālo tehnoloģiju attīstība;
Tā kā tehnoloģijas attīstās cilvēces vēsturei nepieredzētā ātrumā, arī to izmantošanas iespējas un nepieciešamās prasmes strauji mainās. Līdz ar to prasmes, kas nozīmīgas bijušas pirms 20 gadiem, mūsdienās vairs nav aktuālas. Nepieciešams meklēt arvien jaunus veidus, kā aprakstīt un raksturot digitālo prasmi skolotāju izglītībā, lai būtu saprotami šajā jomā sasniegtie rezultāti un lai tie nebūtu pakārtoti specifiskām digitālajām prasmēm, kas var nebūt aktuālas jau pēc pāris gadiem.
- 2) nevienprātība par tehnoloģisko un pedagoģisko prasmju un zināšanu līdzsvaru digitālās kompetences apguvē skolotāju izglītībā.

Tehnoloģiskās attīstības virzienu neskaidrības dēļ digitālās prasmes apguve skolotāju izglītībā tiek balstīta vispārīgās pedagoģijas teorijā un didaktikā, kas tiek papildināta ar digitālo kompetenci veidojošu saturu [McGarr, McDonagh 2019].



Maģistra darba „Pedagoģiski digitālā kompetence un tās apguves plānojums skolotāju izglītības programmā” (vad. L. Daniela) centrā ir divi būtiski pētnieciskie jautājumi [Biezā 2020]:

- Kādas zināšanas un prasmes skolotājam ir nepieciešamas, lai īstenotu skolēnu digitālās prasmes pilnveidi?
- Kā šobrīd Latvijā tiek plānota digitālās kompetences apguve skolotājiem?

Plašāk par to tālāk publikācijā.

Digitālās prasmes nozīme skolotāju izglītībā

Pusē Eiropas valstu vienīgais pilnas skolotāja kvalifikācijas ieguves kritērijs ir sākotnējās pedagoģiskās izglītības ieguve, kas nozīmē, ka pēc šīs izglītības ieguves formāli vairs netiek apšaubīta skolotāja atbilstība pedagoga darbam. Tāpat skolotāju izglītībā būtiska loma ir augstākās izglītības iestādēm, kurām ir liela rīcības brīvība izglītības programmu izstrādē, mācību satura noteikšanā un apguves vadīšanā. [European Commission/EACEA/Eurydice 2018] Šāda sistēma rada risku vienmērīgai un līdzvērtīgai digitālās prasmes nodrošināšanai visās skolotāju profesionālās izglītības programmās.

„Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam”, raksturojot digitālo Latviju, tiek norādīts, ka „sabiedrības digitālās prasmes ir nepietiekamas”, ir „nepietiekams digitalizācijas līmenis mācību piedāvājumā visās izglītības pakāpēs un veidos” un ka galvenokārt nepieciešama „digitālo prasmju kā caurviju kompetences attīstība”, tādēļ viena no nākamā perioda prioritātēm ir mācību procesa un vides digitalizācija. Šī apgalvojuma patiesuma izvērtēšanai būtu nepieciešams palūkoties uz Covid-19 situācijas rosināto attālināto mācību procesu.

Pandēmija izglītībā ne tik daudz radīja jaunas problēmas, cik uzskatāmi atklāja izglītības sistēmas trūkumus. Kā liecina pētījumi, pedagogi šai situācijai nebija gatavi, jo viņu zināšanas un prasmes tehnoloģiju lietojumā bija un joprojām ir nepietiekamas [Jansone-Ratinika et al. 2020; Tondeur et al. 2017]. Viens no galvenajiem pārbaudījumiem bija skolotāju un skolēnu digitālo prasmju apguves līmenis. Par to liecina arī OECD apkopotie dati par Covid-19 ietekmi uz izglītību [OECD 2020]. Lielākās problēmas, organizējot attālināto mācību procesu ir tehnoloģiskās infrastruktūras nodrošināšana un līdzsvars starp mācību darbībām, ko skolēni veic tiešsaistē un ko – neizmantojot digitālās tehnoloģijas. Neskaidrības tieši tehnoloģiju lietošanas iespējās un to saskaņošanā ar skolēnu ikdienas mācību norisi skaidri norāda, ka tās netiek aktīvi lietotas klātienē mācību darbā. Skolotāji savā darbā neizmanto digitālās tehnoloģijas tādā līmenī, lai saprastu, ko pēc būtības nozīmē skolēnu patstāvīgs mācību darbs digitālā vidē – ko skolēns spēj veikt pats, cik laika tas viņam aizņem, kāds atbalsts viņam nepieciešams, kāds ir skolēnu digitālo prasmju līmenis, kā iespējams organizēt attālināto mācību darbu u. c. būtiski jautājumi. Skolotājs jutīsies drošs par skolēnu digitālajām



prasmēm tikai brīdī, kad mācību procesā redzēs, kā skolēns tiek galā ar digitālo vidi un jaunām situācijām. Skolēnu mācīšanās prasmes digitālajā vidē bieži vien nav saistītas ar to, cik un kādas videospēles vai sociālie tīkli tiek izmantoti ikdienā. Digitālo tehnoloģiju produktīva lietošana ir saistīta gan ar skolēna spriestspēju, gan informācijas atlases un izmantošanas prasmēm, gan spēju sadarboties, izmantojot digitālus rīkus un platformas utt., tā saistīta ar kognitīvām un sociālām prasmēm.

Pedagoģiski digitālā kompetence

Viens no būtiskākajiem iemesliem, kāpēc digitālā kompetence tiek it kā nepietiekami iekļauta skolotāju izglītībā, ir tās atšķirīgais raksturs skolotāja darbā, salīdzinot ar jebkuru citu profesiju [Krumsvik 2014]. Pedagoģa profesijā tas nav tikai digitālo tehnoloģiju lietojums personiskajām un darba vajadzībām, bet ietver arī digitālo tehnoloģiju novērtēšanu didaktiskā aspektā, piedāvāšanu un skaidrošanu skolēniem [Lund, Erikson 2016]. Līdz ar to skolotājiem ir nepieciešamas padziļinātas digitālās prasmes, lai spētu nodrošināt tehnoloģiju bagātinātas mācības. Lai raksturotu digitālo kompetenci skolotāju izglītībā, tiek izmantots termins *pedagoģiski digitālā kompetence*, kas demonstrē saskares punktus starp skolotāja pedagoģiskajām un digitālajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm, lai sekmētu skolēnu digitālās kompetences pilnveidi [From 2017].

Pedagoģiski digitālās kompetences pamatideja ir skolotāju izglītībā apvienot pedagoģijas teorijas, jēdzienu, metodoloģijas un digitālās pratības apguvi. Lai pedagogs veiksmīgi izmantotu digitālās tehnoloģijas, viņam tās ir jāapgūst skolotāja darba kontekstā. Tas nozīmē, ka nav īpaši lietderīgi apgūt, piemēram, kā tehniski lietot *Zoom* lietotni ārpus pedagoģiskā konteksta. Jebkurš digitālais rīks jāapgūst, modelējot ikdienas situācijas skolā: no brīža, kad skolotājs grib klasei izsūtīt saiti uz *Zoom* tikšanos, līdz pat brīdim, kad mācību stundas noslēgumā skolotājs vēlas saņemt atgriezenisko saiti par darbu stundā.

Pedagoģiski digitālās kompetences jēdziens sākotnēji radies Skandināvijā, ar to saprotot „prasmīgu informācijas un komunikācijas tehnoloģiju lietošanu profesionālajā darbībā, izmantojot pedagoģiski didaktisko spriestspēju un izpratni par digitālo tehnoloģiju ietekmi uz mācību procesu” [Krumsvik 2011: 45].

Teorētiskajā literatūrā atspoguļoti divi veidi, kā tiek integrēta pedagoģiskā un digitālā pratība:

- 1) tiek definēti digitālās pratības komponenti, tajos iekļaujot skolotāja pedagoģiskās kompetences aspektus [Ottestad et al. 2014; Krumsvik 2011];
- 2) un otrādi – tiek nošķirti skolotāja pedagoģiskās kompetences komponenti, tajos iekļaujot digitālās pratības aspektus [Mishra, Koehler 2006; Kelentrić et al. 2017; Redecker 2017].



Tomēr pētnieku vidū pastāv vienprātība, ka veiksmīga digitālās pratības pilnveide skolotāju izglītībā prasa integrētu pieeju pedagogu sagatavošanā.

Lai izskaidrotu, kas ir pedagoģiski digitālā kompetence, nepieciešams apskatīt visus trīs kompetences aspektus: zināšanas, prasmes un attieksmes. Būtu sagaidāms, skolotājs, kurš ir apguvis pedagoģiski digitālo kompetenci:

- **zina**, kādas digitālās tehnoloģijas un risinājumus iespējams efektīvi lietot konkrētā mācību priekšmeta satura atspoguļošanai un mācību darba organizēšanai skolēniem, pārzina un spēj izvērtēt un atlasīt mācībām piemērotus digitālos risinājumus;
- **prot** organizēt mācību darbu gan klātienē, gan attālināti, izvērtējot savus un skolēnu ieguvumus daudzveidīgas sadarbības procesā, spēj radīt jaunu mācību procesam atbilstošu digitālo saturu;
- **ir pozitīvs un atvērts** pret jaunu pedagoģisko un digitālo risinājumu izmantošanu savas profesionālās darbības pilnveidē.

Iepriekš minētā maģistra darba [Biezā 2020] galvenais mērķis bija izstrādāt pedagoģiski digitālās kompetences konceptuālo modeli, kurā tiktu atspoguļota ne tikai pedagoģiski digitālās kompetences izpratne, bet arī parādīts tās apguves un pilnveides process. Lai to izstrādātu, –

- 1) tika analizēti pedagoģiskās kompetences un digitālās pratības jēdzieni un meklētas to kopsakarības;
- 2) tika pētīti jau izveidotie, pastāvošie skolotāja digitālas kompetences modeļi.

Pētījumā tika meklētas līdzības starp zināšanām, prasmēm un attieksmēm, kas ir nozīmīgas pedagoģiskas kompetences un digitālās pratības apgūvē (sk. 1. tabulu), un apzinātas septiņas pedagoģiski digitālās kompetences kategorijas. Katra kategorija sevī ietver digitālās un pedagoģiskās kompetences aspektus, kas integrējami pedagoģiski digitālajā kompetencē.



1. tabula. Pedagoģiski digitālās kompetences kategorijas

Kategorija	Digitālās prasības komponenti	Pedagoģiskās kompetences komponenti
Apzinātība un pašregulācija	Apzināties digitālo rīku nozīmi un vajadzību Personiska izaugsme	Apzinātība un pašregulācija Karjeras vadības prasme
Attieksmes	Lietot digitālās tehnoloģijas Vērtēt digitālo saturu Pārvaldīt digitālo rīku sniegtās iespējas Elastība	Attieksmes
Zināšanu ieguve un apstrāde	Informācijas un mediju prasība - meklēt informāciju - glabāt informāciju - sūtīt informāciju - apstrādāt informāciju - demonstrēt digitālo saturu - radīt digitālo saturu	Mācīšanās prasmes Mācību satura zināšanas Zināšanas par dažādību Dzīves prasmes Digitālā prasība
Sadarbība un komunikācija	Sociālās prasmes - komunikācijas prasmes digitālajā vidē - līdzdalība sabiedriskajos procesos - prasme veidot attiecības - prasme veidot personisko identitāti - prasme pozicionēt sevi digitālajā vidē	Klasvadības prasmes
Ētika	Drošība un atbildība - atbildīga digitālo resursu lietošana - digitālā drošība	Profesionālā ētika
Efektīva mācību darba organizēšana	Efektīvākās digitālo tehnoloģiju pielietojuma formas meklēšana	Plānošanas un gatavošanās prasmes Prasmīga mācību metožu pielietošana Mācību vides veidošana Radošums

Pedagoģiski digitālā kompetence savā ziņā uzskatāma par hibrīdkompetenci, ar to domājot savienojumu, kur viens elements nevar pastāvēt bez otra. Gan pedagoģiskās kompetences, gan digitālās prasības aspekti ir ļoti līdzīgi. Abos tiek runāts par komunikācijas un sadarbības prasmju nozīmi, par spēju risināt problēmsituācijas, par prasmi vērtēt, analizēt un spriest, kā

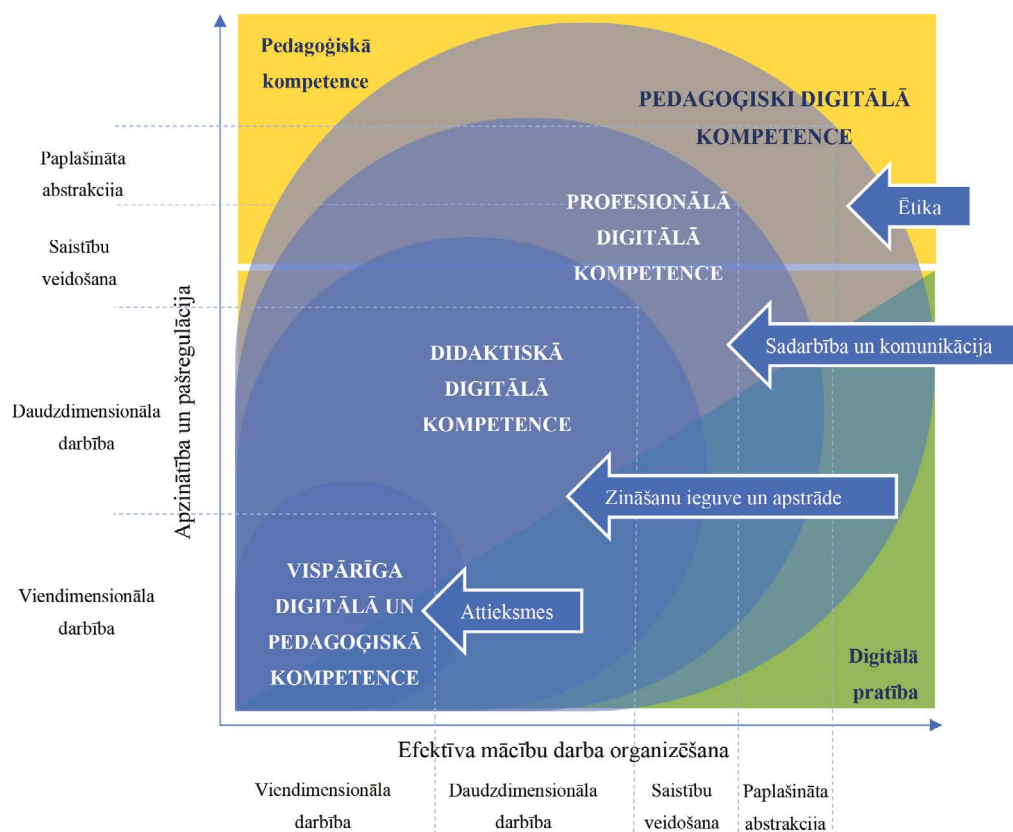


arī ētisku, atbildīgu un drošu rīcību. Izglītībā digitālās tehnoloģijas ir tikai palīgs un atbalsts, bet vienīgi skolotāja pedagoģiskās prasmes ļauj saprast, kas skolēniem ir nepieciešams, kādā veidā tas piedāvājams un kādēļ. Tādējādi arī nepieciešama integrēta digitālo tehnoloģiju apguve un lietošana skolotāju izglītības un tālākizglītības procesā.

Pedagoģiski digitālās kompetences konceptuālais modelis

Adaptējot un pilnveidojot Rūne Juhana Krūmsvika (*Rune Johan Krumsvik*) [2011] izstrādāto skolotāja digitālās kompetences modeli, tajā tika iekļauti *SOLO* taksonomijas principi (*Structure of the Observed Learning Outcomes* jeb novēroto mācīšanās rezultātu struktūra). *SOLO* taksonomijas modelis pielāgots arī mācību procesa organizēšanai universitātē [Biggs 1999]. Izstrādātais pedagoģiski digitālās kompetences pilnveides konceptuālais modelis skaidro secīgu un pakāpenisku šīs kompetences apguvi (sk. 1. att.). Pedagoģiski digitālās kompetences pilnveidē tika izdalīti četri posmi.

1. Vispārīgās digitālās un pedagoģiskās kompetences apguve, kas balstās attieksmes veidošanā, skolotājam pētot savu pedagoģisko „es” un apgūstot pamatzināšanas par pedagoģisko procesu un digitālo tehnoloģiju lomu tajā. Šajā posmā skolotājs atsevišķi analizē savu pieredzi pedagoģiskajās situācijās un pieredzi digitālajā vidē, atbildot uz jautājumiem: *Ko es protu?, Kādi bija mani mīļākie skolotāji?, Kādus digitālos rīkus man patīk izmantot?, Kādi izglītības jautājumi mani interesē?, Kuri ir tie digitāli rīki/ierīces, ko es vēlētos apgūt?*. Būtībā šajā posmā tiek apzinātas esošās zināšanas un pieredze, kā arī izvirzīti mērķi tālākam darbam.
2. Didaktiskās digitālās kompetences apguve ir saistīta ar plašu teorētisko zināšanu apstrādi un digitālu rīku pārzināšanu, kas palīdz skolotājam saprast, kā īstenot tehnoloģiju bagātinātu mācīšanos. Tas nozīmē, ka skolotājs sāk atlasīt informāciju un pētīt sev interesējošās tēmas gan par mācību procesa īstenošanu, gan tehnoloģiskajiem risinājumiem. Šīs zināšanas joprojām ir nošķirtas no praktiskas darbības, un skolotājam nav uzreiz jāsaprot, kā izmantot kādu noteiktu rīku konkrētā pedagoģiskā situācijā, tomēr skolotājs pēta iespējas, risinājumus un variantus, arī izsaka pieņēmumus, kā abus kompetences aspektus kombinēt.
3. Profesionālā digitālā kompetence ir pirmais solis skolotāja praktiskai darbībai dažādās mācību vidēs. Tas nozīmē aktīvu teorētisko zināšanu konceptualizēšanu, savienošanu un pielietošanu daudzveidīgās sociālās situācijās, piemēram, sadarbojoties ar citiem skolotājiem, organizējot skolēnu mācību darbu un veidojot savu profesionālo pilnveidi gan tiešsaistē, gan klātienē. Viens no galvenajiem uzdevumiem šajā posmā ir digitālās mācību vides un ārpusklases vides izmantošana. Skolotājs mācās ne tikai to, kā digitālā vidē nodrošināt mācību satura apguvi, bet arī – iepazīst veidus, kā organizēt skolēnu savstarpēju sadarbību, kā sniegt atgriezenisko saiti un kā risināt citus ar ikdienas mācību darbu saistītus procesus un situācijas.



1. attēls. *Pedagoģiski digitālās kompetences pilnveides konceptuālais modelis skolotāju izglītībā* [Puriņa-Biezā 2021]

4. Pedagoģiski digitālā kompetence savukārt ir saistīta ar augstu skolotāja spriestspēju. Skolotājs spēj analizēt gan savu pedagoģisko darbību, gan digitālo tehnoloģiju lomu un ietekmi uz skolēnu mācīšanos – kuras tehnoloģijas sniedz atbalstu skolēnam mācību darbā un kuras traucē. Skolotājs izvērtē arī savu profesionālo darbību, analizējot rīcību dažādās pedagoģiskajās situācijās un meklējot tos tehnoloģiskos risinājumus, kas varētu atvieglot viņa ikdienas darbu. Līdz ar to skolotājs rada jaunas idejas dažādu rīku izmantošanā, saskata iespējas pedagoģiskā procesa pilnveidei ne tikai klases, bet arī skolas un pašvaldības līmenī.

Tātad plānojot skolotāju pedagoģiski digitālās kompetences pilnveidi, pirmkārt, jāņem vērā, ka digitālā pratība veido vienu trešdaļu no visas pedagoģiski digitālās kompetences satura. Digitālā pratība palīdz skolotājam ikdienas darbā. Skolotājs izmanto digitālos risinājumus, lai bagātinātu mācību procesu, nevis pakārtotu mācības digitālo tehnoloģiju lietojumam. Ir labi, ja skolotājs ir apguvis, kā lietot daudzveidīgus digitālos rīkus, platformas un ierīces, tomēr daudz būtiskāk ir saprast, kas no tā ir skolēniem piemērots, kas palīdz viņiem uztvert un apgūt mācību saturu, kas motivē darboties un arī palīdz pašam skolotājam darbā.

Otrkārt, nedrīkst aizmirst, ka didaktiskās digitālās kompetences apguves posms ir visilgākais un saturiski apjomīgākais. Šajā posmā skolotājs apgūst plašas zināšanas, koriģējot un interpretējot savu pieredzi: mācās izmantot jaunus digitālus rīkus, iepazīst motivācijas teorijas, apgūst jaunas metodes un paņēmienus darbam ar skolēniem.

Treškārt, profesionālās digitālās kompetences posmā topošajiem skolotājiem jābūt reālai iespējai atrasties izglītības vidē, gan novērojot, gan līdzdarbojoties mācību procesā.



Pedagoģiski digitālā kompetence skolotāju izglītībā Latvijā

Lai runātu par situāciju Latvijā, tika veikta pedagogu izglītības programmu studiju kursu aprakstu analīze, detalizētāk izpētot vienas skolotāju profesionālā bakalaura studiju programmas septiņu apakšprogrammu kursu aprakstus. Kopā tika analizēts 201 studiju kursa apraksts un 1553 tajos formulētie sasniedzamie rezultāti.

Katras apakšprogrammas studiju kursu apraksti tika analizēti atsevišķi, līdz ar to bija iespējams salīdzināt dažādās studiju apakšprogrammās plānoto pedagoģiski digitālās kompetences apguvi (sk. 2. tabulu). Rezultāti rāda, ka nozīmīgi atšķiras kopējais sasniedzamo rezultātu skaits dažādās studiju apakšprogrammās. Lielākais sasniedzamo rezultātu skaits plānots dizaina un tehnoloģiju skolotāju apakšprogrammā, savukārt mazākais – angļu valodas skolotāju apakšprogrammā. Starp abām apakšprogrammām pastāv vairāk nekā divkārtšas sasniedzamo rezultātu skaita starpība, parādot būtiskas mācību satura plānojuma atšķirības.

2. tabula. *Sasniedzamo rezultātu skaita atšķirības pedagoģiski digitālās kompetences apguves posmos pedagogu izglītības apakšprogrammās*

Pedagoģiski digitālās kompetences apguves posmi	Sasniedzamo rezultātu skaits dažādās studiju apakšprogrammās									
	Latviešu valoda	Angļu valoda	Vācu valoda	Krievu valoda	Sociālās zinības	Dizains un tehnoloģijas	Matemātika	A daļa	Sasniedzamie rezultāti posmā KOPĀ	%
1. Vispārīga digitālā un pedagoģiskā kompetence	21	9	13	18	1	3	0	6	71	4,6%
2. Didaktiskā digitālā kompetence	143	91	101	161	133	249	177	33	1088	70,1%
3. Profesionālā digitālā kompetence	42	16	29	22	29	28	13	47	226	14,6%
4. Pedagoģiski digitālā kompetence	38	13	11	23	15	16	14	38	168	10,8%
Studiju apakšprogrammā KOPĀ	244	129	154	224	178	296	204	124	1553	



Tomēr atšķirības saskatāmas ne tikai dažādu apakšprogrammu mācību satura apjomā, bet arī veidos, kā plānots apgūt un izmantot digitālās tehnoloģijas skolotāju izglītībā. Piemēram, latviešu valodas skolotāju apakšprogrammā plānota daudzveidīgāka digitālo tehnoloģiju un didaktisko prasmju apguve nekā citās studiju apakšprogrammās. Savukārt matemātikas skolotāju apakšprogrammā ievērojami lielāka mācību satura daļa veltīta zināšanu apguvei, kas vēlāk maz tiek pielietotas profesionālajā darbībā: kursu saturā paredzēta padziļināta dažādu matemātikas sakarību un formulu apguve, bet netiek atspoguļoti veidi, kā veidot mācību stundas, kas rosinātu skolēnus apgūt šīs matemātiskās kopsakarības. Par veiksmīgu uzskatāms A daļas studiju kursu plānojums, kur nozīmīga mācību satura daļa veltīta skolotāja profesionālajai digitālajai kompetencei jeb zināšanu aktīvai lietošanai, kā arī pedagoģiski digitālās kompetences attīstībai – pedagoģisko procesu analīzei.

Skolotāju izglītības programmās skaidri iezīmējas vairākas nepieciešamības. Viena no tām – topošo skolotāju vispārīgas pedagoģiskās un digitālās kompetences veicināšana, pilnvērtīgi plānojot skolotāju iepriekšējo zināšanu un pieredzes aktualizēšanu gan par digitālo tehnoloģiju lietojumu ikdienā, skolā un specifiskos kontekstos, gan par pedagoģisko pieredzi, ko topošie skolotāji ieguvuši, paši mācoties, izejot pedagoģisko praksi un uzsākot pedagoģisko darbu. Apzinoties savu pieredzi un izprotot vispārīgos izglītības procesus, daudz veiksmīgāk ir iespējams saprast mūsdienu izglītības tendences.

Nepieciešams arī regulāri papildināt topošo skolotāju praktisko pieredzi darbā pirmsskolā, vispārīzglītojošā skolā, citās izglītības iestādēs un organizācijās. Šobrīd topošie skolotāji praktisku pieredzi lielākoties gūst studiju praksēs – atrauti no ikdienas studijām. Protams, praksēm ir būtiska un neaizstājama nozīme skolotāju izglītībā, tomēr studijuursos apgūto ideju tūlītēja aktualizēšana arī reālā mācību vidē ļauj skolotājam gūt padziļinātu izpratni par teorētiskajām idejām.

Pedagoģiskās kompetences apguve ir plaši apzināta un plānota. Tendence rāda, ka matemātikas un valodu studiju programmās vairāk nekā citās programmās lielāka uzmanība tiek pievērsta mācību priekšmeta saturam, ar to saprotot attiecīgās zinātnes jomas tematu apguvi. Veiksmīgāks risinājums mācību satura apguvei varētu būt integrēta pieeja – skolotājs apgūst mācību priekšmetam būtisko saturu, tomēr uzreiz modelē, kā organizēt tā apguvi klasē, novēro, kā to dara pieredzējuši skolotāji, un izmēģina vadīt šī mācību satura apguvi pats.

Lielākās atšķirības dažādās studiju programmās ir tieši digitālās pratības apguves plānojumā. Dažās studiju programmās digitālā pratība sasniedzamajos rezultātos minēta tikai A daļas kursu aprakstos, savukārt ar konkrēto mācību priekšmetu saistītajos studijuursos īsti netiek plānota. Tas nozīmē, ka topošie skolotāji digitālo tehnoloģiju lietošanu apgūst nevis ciešā saistībā ar mācību priekšmeta satura apguvi, bet gan vispārīgā (iespējams, abstraktā) kontekstā. Lai gan A daļas studiju kursu saturā digitālā pratība ir veiksmīgi iestrādāta, integrētas pieejas trūkums ir bīstama tendence, īpaši ņemot vērā „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam” [2021] ietvertos norādus par nepieciešamību celt sabiedrības digitālo pratību un pieredzi, kas iegūta attālināto mācību īstenošanas procesā izglītības iestādēs.

Nesaistīti ar pedagoģiski digitālās kompetences apguvi jāatzīst, ka studijuursos atspoguļotie sasniedzamie rezultāti ne vienmēr atbilst studiju kursā plānotajam saturam, darbībām un



tam, kas studiju kursa noslēgumā tiek vērtēts. Vairāku studiju kursu sasniedzamajos rezultātos minēts, ka skolotājs prātī organizēt un vadīt skolēnu mācību darbu, tomēr kursa saturā paredzēta tikai stundas plānu veidošana. Tāpat skolotāju digitālās kompetences pilnveide bieži vien nozīmē patstāvīgu digitālo tehnoloģiju lietojumu, studentiem gatavojot slaidrādes vai izstrādājot studiju darbus.

Skolēnu digitālās pratības veicināšana

Ņemot vērā šobrīd aktuālā izglītības projekta „Skola2030” virzību un īstenošanu, ir skaidrs, ka digitālā pratība arī bērnu un skolēnu mācībās tiek skatīta kā integrēts elements papildus citu zināšanu, prasmju un attieksmju apguvei. Tomēr skolēnu digitālā pratība ir nesaraujami saistīta ar skolotāju kompetenci, to rāda gan maģistra darba [Biezā 2021] pētījuma rezultāti, gan apstiprina Kristīnes Rēdekeres [Redecker 2017] pētījumā izstrādātais *DigCompEdu* modelis. Šajā modelī ir definētas divas skolotājam būtiskākās kompetenču grupas, bez kurām grūti iedomājama skolēnu digitālās pratības veicināšana.

1. Skolotāja profesionālās kompetences:

- digitālā kompetence;
- ar mācību priekšmetu saistītās kompetences;
- profesionālā līdzdalība izglītības iestādes darbā, profesionālajā pilnveidē un tālākizglītībā, kā arī profesionālās sadarbības saišu veidošana.

2. Skolotāja pedagoģiskās kompetences:

- darbs ar digitālajiem resursiem, tos atlasot, veidojot un droši lietojot;
- mācību procesa organizācijas aspekti – mācīšanās darbības vadīšana, skolēnu savstarpējās sadarbības veidošana, kā arī skolēna pašvadītas mācīšanās veicināšana;
- vērtēšana, izmantojot dažādas metodes un stratēģijas, analizējot skolēnu zināšanu un prasmju attīstības dinamiku un sniedzot atgriezenisko saiti;
- iekļaujošas izglītības pamatprincipu izmantošana, nodrošinot diferencētu un personalizētu mācīšanos, kā arī ļaujot katram skolēnam aktīvi pašrealizēties.

Jāatzīst, ka Latvijā izglītības projekta „Skola2030” īstentās reformas ir sniegušas lielu ieguldījumu digitālās pratības apgūvē un iekļaušanā mācību procesā. Vispirms jau tas redzams izstrādātajos programmu paraugos, kur skaidri norādīts, kādas prasmes skolēniem ir apgūstamas un kādā veidā tas izdarāms. Tomēr arvien ir aktuāls jautājums par skolotāju profesionālu gatavību šīs izglītības reformas veiksmīgai ieviešanai praksē. Izglītības procesā studentiem tiek nodrošinātas minimālas digitālo tehnoloģiju apguves iespējas, un, nonākot skolā, viņi nav spējīgi kvalitatīvi izmantot digitālās tehnoloģijas mācību procesā [Min Kyu et al. 2017]. Jautājums – kā atbalstīt skolotājus, lai viņi spētu piedāvāt skolēniem izglītību, kuru vēlamies tiem sniegt.



Literatūra

Biezā, K. E. (2020). *Pedagoģiski digitālā kompetence un tās apguves plānojums skolotāju izglītības programmā: maģistra darbs*. Rīga: LU. Pieejams arī: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/50624>

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. UK, Buckingham: SRHE and Open University Press.

Daniela, L., Rubene, Z., Goba, L. (2018). *Datu apkopojums un ārvalstu un Latvijas pieredzes analīze par digitālo mācību līdzekļu pieejamību un izmantošanu vispārējās izglītības mācību satura nodrošināšanai* [tiešsaiste]. Neatkarīgā izglītības biedrība, SIA [skatīts 23.04.2022.]. Pieejams: https://www.izm.gov.lv/lv/petijumi-0/datu-apkopojums-un-rvalstu-un-latvijas-pieredzes-analze-par-dml_20181.pdf

European Commission, EACEA, Eurydice (2018). *Skolotāja profesija Eiropā: pieejamība, tālākvirzība un atbalsts* [tiešsaiste]. „Eurydice” ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs [skatīts 12.01.2022.]. Pieejams: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-lv>

From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence – Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43–50. Available: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/67799>

Instefjord, E. J., Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education [online]. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 67. Elsevier, 37–45 [cited 12.11.2021.]. Available: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>

Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam „Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai”: projekta versija [tiešsaiste]. 16.07.2020. Pieejams: https://www.izm.gov.lv/sites/izm/files/iap2027_projekta_versija_apsriesana_160720201_2.pdf

Jansone-Ratinika, N., Strods, R., Brants, M., Koķe, T., Grigiroviča, E., Blese, I., Smirnova, D., Sabeļņikovs, O. (2020). *Akadēmiskā personāla pedagoģiski digitālās kompetences pašizvērtējums un pilnveides piedāvājums*, 5. pielikums [tiešsaiste]. VPP „Dzīve ar COVID-19: Novērtējums par koronavīrusa izraisītās krīzes pārvarēšanu Latvijā un priekšlikumi sabiedrības noturībai nākotnē” [skatīts 23.04.2022.]. Pieejams: https://lzp.gov.lv/wp-content/uploads/2021/02/35_lidz_38_zinojumi_pielik_03_rez_37_38_c.pdf

Joyner, H. S. (2016). Curriculum Mapping: A Method to Assess and Refine Undergraduate Degree Programs [online]. *Journal of Food Science Education*, Vol. 15, 83–100 [cited 22.04.2022.]. Available: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1541-4329.12086>

Kelentrić, M., Helland, K., Arstorp, A. T. (2017). *Professional Digital Competence Framework for Teachers in Norway* [online]. Norwegian Centre for ICT in Education [cited 22.04.2022.]. Available: https://www.researchgate.net/publication/321796285_Professional_Digital_Competence_Framework_for_Teachers_in_Norway



- Krumsvik, R. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and school [online]. *Högre Utbildning*, 1(1), 39–51 [cited 22.04.2022.]. Available: https://www.researchgate.net/publication/305360830_Digital_competence_in_the_Norwegian_teacher_education_and_school
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:3, 269–280. Available: <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- Ķestere, I., Puriņa-Biezā, K. E. (2022). Digital Technologies in the Soviet Latvia Classroom (1980s–1991). *Author workshop: How Computers entered Classroom*. Zoom meeting. Zurich University of Teacher Education, 15.07.2021.
- McGarr, O., McDonagh, A. (2019). *Digital Competence in Teacher Education, Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) project* [online]. [Cited 13.03.2022.]. Available: <https://dicte.oslomet.no/wp-content/uploads/2019/03/DICTE-Digital-Competence-in-Teacher-Ed.-literature-review.pdf>
- Min Kyu, K., Xie, K., Cheng, S. L. (2017). Building teacher competency for digital content evaluation. *Teacher and Teacher Education*, Vol. 66. Elsevier, 309–324.
- Mishra, P., Kohler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, Vol. 108, No. 6., 1017–1054.
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* [online]. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19) [cited 04.04.2022.]. Paris: OECD Publishing. Available: <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Ottestad, G., Kelentrić, M., Guðmundsdóttir, G. (2014). Professional Digital Competence in Teacher Education [online]. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9, 243–249 [cited 22.04.2022.]. Available: https://www.researchgate.net/publication/275952353_Professional_Digital_Competence_in_Teacher_Education
- Puriņa-Biezā, K. E. (2021). *Pedagogical Digital Competence and its Acquisition in a Teacher Education Programme*. University of Latvia 79th conference.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (Ed.) Publications Office of the European Union, Luxembourg. Available: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Røkenes, F. M., Krumsvik, R. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education – A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4 (9), 250–280.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., Braak, J., Fraeyman, N., Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462–472. Available: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12380>
- Vēzis, V. (2005). *Informātika skolā: promocijas darbs*. Rīga: LU. Pieejams arī: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/7/358/1/Vezis_V_Informatika_skola_2005.pdf



Sandra Murinska

Dr. sc. comp., Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas docente un vadošā pētniece



Esmu Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas docente un pētniece. Izstrādāju un vadu studiju kursus mediju studijās un komunikācijā, pētniecībā analizēju jautājumus, kas saistīti ar reģionālajiem medijiem, masu komunikāciju un medijpratību.

Esmu īstenojusi vairākus medijpratības veicināšanas projektus skolēniem, vadījusi pedagogu un bibliotekāru mācības medijpratībā, kā eksperte piedalījusies latviešu valodas mācību satura un medijpratības materiālu izstrādē.

MEDIJI – DRAUDS VAI TOMĒR IEGUVUMS?

Šķiet, attālināto mācību laikā elektroniskās ierīces kļuva par bieži izmantotu rīku – informācijas iegūšanas kanālu jeb mediju, ko sabiedrība lietoja, lai īstenotu dažādus mērķus – izglītos, izklaidētos, socializētos, pārliecinātu vai ietekmētu kādu u. tml.

Kādā no intervijām par mediju popularitāti tika norādīts: „Mediju patēriņa paradumi šai paaudzei [skolēniem – S. M.] ir radikāli atšķirīgi no viņu vecāku paaudzes, kā arī radikāli atšķirīgi no tā, kā identiska vecuma bērni medijus lietoja vēl pirms dažiem gadiem. Pārmaiņas ir ļoti nozīmīgas. Viena no visbūtiskākajām tendencēm – ļoti intensīvs video lietojums. Lielākoties tiek izmantota vietne „Youtube”. Gandrīz piektā daļa bērnu ir atzinusi, ka šajā platformā dienas laikā pavada vairāk nekā piecas stundas.” [Gulbe, Studente 2018] Tas nozīmē, ka mediju patēriņš un paradumi bērnu un jauniešu vidū prasa pārdomāt un izvērtēt to ietekmi uz lietotāju.

Otrs iemesls, kādēļ medijpratība šobrīd ir aktuāla, kā skaidro literatūrkritiķe un mediju teorētiķe Ilva Skulte, meklējams „...izglītības politikā un izglītības lauka spriedzē. Latvijas



skolēnu viduvējie rādītāji un vispārēja neapmierinātība ar skolas apmācības modeli, kā arī – plašākā kontekstā – digitālo mediju attīstība jau labu laiku likusi runāt gan par arvien lielāku skolas digitalizāciju, gan arī par vispārīgu izglītības filozofijas maiņu” [Skulte 2018].

Nozīmīgu ieguldījumu medijpratības attīstībā, pirmkārt, sniedz ģimene un tās paradumi mediju lietošanā un ikdienas organizēšanā. Otrkārt, par medijpratību ir jārunā izglītības kontekstā, jo skolotāji ir *vārti* uz sabiedrības prasmēm [Wilson et al. 2011]. Medijpratības aspekti izglītībā ir iestrādāti kompetenču pieejas caurviju prasmēs, kas ietver skolēna izziņas darbības, emocionālo, attieksmes un sociālo attīstību, resp., attiecas uz visiem cilvēka darbības virzieniem un aptver visas mācību stundas [sk. vairāk Skola2030].

Mēs katru dienu klausāmies radio, braucot mašīnā vai skrienot, pārskatām ziņu vietnes un ielūkojamies sociālajos tīklos, tādējādi mediju lietošana ir kļuvusi par ikdienas paradumu. Piemēram, medijpratības pētnieks Džeimss Poters (*James Potter*) ir konstatējis, ka 2020. gadā bijis 44 reizes vairāk digitālās informācijas nekā 2009. gadā [Potter 2020]. Mediju lietošana ir kļuvusi par rituālu, līdzīgi kā galda kultūra ir izveidojusies mediju lietošanas kultūra. Mūsu pieredze, vēlmes, vērtības, domas un, jā, arī zināšanas nosaka to, kāda ir šī kultūra. Visbiežāk ikdienā nepievēršam uzmanību mediju satura lietošanas darbībām, līdz ar to esam vairāk pakļauti ietekmei, ko sākotnēji nemaz neapzināmies un tādējādi nespējam kontrolēt. Dž. Poters atgādina, ka ir būtiski izkopt mediju lietošanas kultūru. Ja nepievēršam uzmanību un rūpīgi neizvērtējam piedāvāto saturu, mediji mūsos pastāvīgi veicina noteiktus to lietošanas modeļus, un tie kļūst par automātiskiem ieradumiem – mēs tveram informāciju, nedomājot par tās lietderību. Autors šādu parādību sauc par informācijas agresīvo uzbrukumu kultūrā un uzsver, ka to nav iespējams pārtraukt, taču var kontrolēt [Potter 2020]. Informatīvais „uzbrukums”, ko rada nekontrolēta un neatbilstoša mediju satura patērēšana, dezinformācijas un kibernetizācijas izplatība ir bīstama, jo skar bērnu un jauniešu garīgo veselību un ietekmē emociju veidošanos.

Mediju ietekmi var pārbaudīt, meklējot atbildes uz šādiem jautājumiem:

- Kādus medijus sabiedrība patērē, un kuri piedalās manā ikdienā?
- Kā to saturs ietekmē manu un citu cilvēku dzīvi?
- Kā tiek veidots viedoklis, kā tiek pausti uzskati publiskajā telpā? [Potter 2020: 10]

Ja cilvēks regulāri uzdod sev šos jautājumus, pārdomā un risina atklātās problēmas, viņš arī veicina un pilnveido kritisko domāšanu un spēj pārņemt kontroli pār mediju informāciju [Potter 2020: 10]. Tādējādi kritiskā domāšana ir viens no medijpratības atslēgvārdiem. Tas, kā tiek uztverta informācija, ietekmē lēmumu pieņemšanu sabiedrībā un attiecīgi – dzīves kvalitāti.

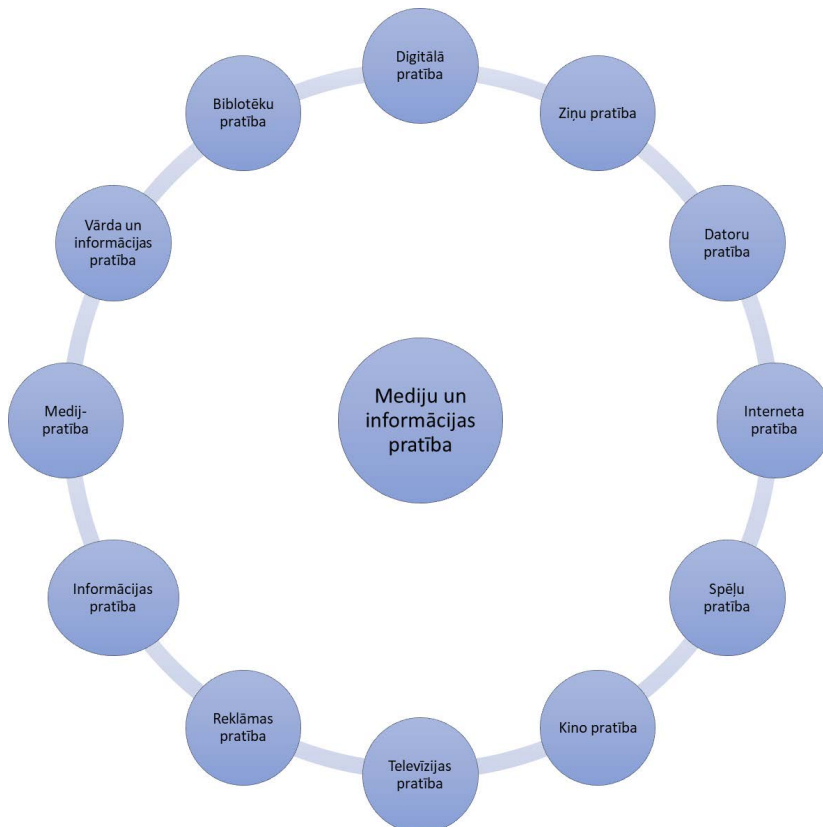


Kas ir medijpratība?

Medijpratība ir radusies līdz ar pašu mediju rašanos, un tās būtisks uzdevums ir kritiskās domāšanas veicināšana. Sākotnēji tika uzskatīts, ka plašsaziņas līdzekļu kā informācijas nesēju saturs (ziņojumi) var kaitēt tā lietotājam, savukārt mediju lietošanas prasme tika uztverta kā aizsardzība pret šo ziņojumu negatīvo ietekmi [Martin, Grudziecki 2006].

Medijpratības aktualitāti precīzi izteic Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas (UNESCO) tīmekļvietnē publicētais ievads: „Informācijas, ar kuru mēs darbojamies, kvalitāte būtiski ietekmē mūsu uztveri, uzskatus un attieksmi. Tā var būt informācija, ko paudušas citas personas vai plašsaziņas līdzekļi, informācija no bibliotēkām, arhīviem, muzejiem, izdevējiem vai citiem informācijas sniedzējiem, ieskaitot tos, kas atrodas internetā.” [UNESCO 2022; tulk. mans – S. M.] Tas nozīmē, ka nav runa tikai par medijiem vai informāciju globālajā tīmeklī, bet par informācijas uztveres, lietošanas un izplatīšanas paradumiem kopumā.

Kā pasaulē, tā arī Latvijā šī jēdziena raksturošanai tiek izmantoti dažādi apzīmējumi, piemēram, *mediju un informācijas pratība*, *digitālā pratība* vai tikai *medijpratība*, taču ar to tiek saprasts plašs izpētes un aktivitāšu lauks. Pēc UNESCO izstrādātās shēmas, mediju un informācijas pratība (sk. 1. att.) sazarojas dažādos virzienos vai paveidos, kur noteicošais ir informācijas nesējs, proti, kanāls, piemēram, bibliotēku pratībā par satura reprezentētājiem kļūst dažādi avoti – grāmatas, žurnāli u. c. bibliotēku resursi. Katra konkrētā medijpratības paveida mērķis ir prasme atbilstoši novērtēt sniegto informāciju un to lietot.



1. attēls. Medijpratības jēdziena izpratnes daudzveidība [Grizzle, Wilson 2011]



Savukārt jēdziena *literacy* jeb *pratība* (latviešu valodā kā precīzāks apzīmējums tiek ieteikts *tekstpratība* [sk., piem., Martena 2020: 24]) nozīmes izpratne gan Latvijā, gan arī citviet pasaulē raisījusi diskusijas: „Eiropas projektos šādas diskusijas ir ikdiena, jo vārdam *literacy* daudzās valodās trūkst tieša tulkojuma. Tas pats attiecas uz tādiem radnieciskiem vārdiem un vārdu savienojumiem kā *lasītpratējs* un *lasītprasmes apguve*.” [Kutraitis 2016] Angļu valodā jēdzienam *literacy* ir divas izpratnes:

- a) prasme lasīt un rakstīt;
- b) zināšanas par konkrētu subjektu/priekšmetu vai noteiktu zināšanu veids, piemēram, datorpratība. [Cambridge Dictionary 2022]

Sākotnēji šo terminu attiecināja uz personu, kura ir apguvusi lasītprasmi un rakstītprasmi, proti, kļuvusi izglītota, taču ne tajā nozīmē, ka persona ir ieguvusi izglītību [sk. Berra 2021].

Tīmekļa skaidrojošajā vārdnīcā *tezaurs.lv* jēdziens *pratība* raksturots kā indivīdam piemītoša prasme (kādā jomā), izpratne (par ko), spēja izmantot, piemēram, informāciju, zināšanas [tezaurs.lv].

Kā redzams, medijpratības sakarā tiek runāts *par prasmēm kā zināšanu kopumu un par spēju tās izmantot*.

Dž. Poters skaidro, ka, ieviešot tehnoloģijas (piemēram, drukātus ziņojumus, vēstījumus), ideja par prasmi rakstīt un lasīt tikusi paplašināta, ietverot arī vizuālo pratību (*visual literacy*), tekstpratību (*text literacy*), kā arī digitālo pratību (*digital literacy*).

Tādējādi medijpratība var tikt uzlūkota divējādi – pirmkārt, analizējot tās nozīmīgākos komponentus un jēdzienus, piemēram, valodu, informācijas attēlojuma veidu, mērķauditoriju un satura veidotājus; otrkārt, kā pilnveidojamu zināšanu un prasmju kopumu. Medijpratība paredz spēju piekļūt, analizēt, izvērtēt un izmantot medijus saziņai, kā arī veidot mediju ziņojumus dažādos kontekstos [Tilleul, Fastrez, De Smedt 2015]. Tātad ar mediju starpniecību var tikt attīstītas dažādas kompetences, mediji ir kanāls jeb forma informācijas nodošanai. Ne velti viena no slavenākajām frāzēm mediju teorijā ir kanādiešu pētnieka Māršala Maklūena (*Marshall McLuhan*) atziņa – medijs ir ziņojums (*the medium is the message*), kas akcentē mediju tehnoloģiju ietekmi satura radīšanā. Lai spētu medijus izmantot atbilstoši, ir jāpārzina to vide, sistēma, institucionālā piederība un arī tehniskā darbība. To, kāds būs vēstījums un ietekme, lielā mērā nosaka medija veids, proti, vai tas būs radio, televīzija vai sociālie mediji.

Medijpratības nozīmi skolā dažādās mācību stundās raksturo tās starpdisciplinārā būtība, jo tiek izmantotas socioloģijas, psiholoģijas, politikas teoriju, dzimtes un rases pētniecības, kā arī kultūras studiju, mākslas un estētikas atziņas. Mediju satura elementu izmantošana izglītībā tika aizsākta 1920. gadu sākumā, pēc tam aktuāla kļuva mediju iedarbības pētniecība, resp., kino ietekme uz skatītājiem, kas bija aktuāla kopš 20. gadsimta vidus un joprojām ir aktuāla [Stotler 2013]. Kā redzams, mediju satura analīze ir kļuvusi nozīmīga kopš mediju kā komunikācijas kanālu parādīšanās. Komunikācijas kanālu daudzveidība un satura pārraidīšanas



dažādās iespējas arvien pastiprina informācijas izplatīšanas un patērēšanas tendences, līdz ar to ir jārūnā par prasmīgu satura patērēšanu.

1992. gadā komunikācijas zinātņu profesore Patrīcija Aufderheide (*Patricia Aufderheide*) raksturoja medijpratībā iegūtās zināšanas un prasmes kā būtiskas, lai spētu saprast un radīt nozīmes kultūrā, mākslā un literatūrā. Viņa apgalvoja, ka *medijpratīgs cilvēks* (ikvienam vajadzētu būt iespējai par tādu kļūt) var dekodēt, novērtēt, analizēt un radīt gan drukāto, gan elektronisko mediju saturu. Tādā veidā cilvēks kļūst kritiski autonomš no visiem medijiem [Aufderheide 1992]. Citiem vārdiem sakot, medijpratības tematiskie aspekti ir ļoti plaši, piemēram, informēta sabiedrība, estētiskā izpratne un izpausme, arī sociālā aizstāvība, pašcieņa un patērētāja kompetence. Termina *medijpratība* nozīmīgākā daļa ir pratība jeb prasme, kas šajā gadījumā jāuztver kā kritiskā domāšana, ietverot analīzi, novērtēšanu un kritisku refleksiju. Medijpratība rosina metavalodas apguvi – dažādu saziņas veidu formu un struktūru izzināšanu; tā ietver plašāku izpratni par saziņas sociālo, ekonomisko un institucionālo kontekstu un to, kā tas ietekmē cilvēku pieredzi un praksi [Luke 2000].

Jāteic, Latvijā pēdējos gados medijpratībai sabiedrības izglītošanā ir pievērsta liela uzmanība, tomēr skolotājiem joprojām ir daudz jautājumu un neizpratne, kā mācīt medijpratību skolēniem. Šajā gadījumā precīzs ir komunikācijas zinātņu profesora Devida Bakingema (*David Buckingham*) teiktais, ka medijpratība ir mediju izglītības rezultāts [Buckingham 2003]. Tas nozīmē – pirms runāt par medijpratību, ir jāveido un jāgūst zināšanas par to, kas ir mediji. Skolotājam vajadzētu par tiem runāt un tos izmantot mācību stundā, nebaidoties akcentēt mediju priekšrocības un arī trūkumus, jo, kad skolēni būs to izpratuši, viņi spēs kontrolēt mediju informācijas „uzbrukumu” savā ikdienā.

Mediji kā informācijas avots, līdzeklis un sistēma

Digitālie mediji, prese, radio un televīzija būtiski ietekmē gandrīz visas sabiedrības dzīves sfēras un iespaido sabiedriskās domas veidošanos. Mediji reprezentē pasauli, tie veido mūsu pasaules uzskatu, jo spēj mums sniegt liecības un informāciju par notikumiem, vietām un lietām, ar kurām mums nav bijusi tieša saskare.

Līdzpilsoņu panākumus, neveiksmes, publicitātes progresu vai neslavas celšanu sabiedrība bieži saista ar pozitīvu vai negatīvu mediju klātbūtni [Veinberga 2008]. Mediji tiek saukti arī par ceturto varu līdztekus likumdošanas, izpildvarai un tiesu varai. Līdz ar to mediju ietekmi ir iespējams saskatīt gandrīz ikvienā mācību priekšmetā, tomēr līdz šim mācību saturā medijs kā izpētes objekts, piemēram, skatot tematus – kādi ir mediju veidi, institucionālā piederība, kā top mediju saturs, tiek aplūkots ļoti reti. Visbiežāk medijiem skolā tiek atvēlēta uzmanība projektu nedēļas laikā vai Ēnu dienā, kad par „ēnojamo” profesiju tiek izvēlēts žurnālista amats.



Pieejas un veidi, kā mediji var tikt izmantoti mācību saturā, ir dažādi, jo medijs ir informācijas, tehnisks un sociāls objekts [Tilleul, Fastrez, De Smedt 2015], tādējādi minētās funkcijas var tikt izmantotas atbilstoši mācību stundas mērķim un sasniedzamajam rezultātam.

Pirmkārt, tie var tikt lietoti kā tehniski līdzekļi mācību procesa īstenošanā, piemēram, lai nodrošinātu kāda mācību video pārraidi, tādējādi kļūstot par avotu informācijas iegūšanai. Kā informatīvi objekti tie ir paredzēti lietu un notikumu atspoguļošanai – reālu vai fiktīvu, izmantojot dažādas zīmju sistēmas. Tie ir radušies tehnikas attīstības rezultātā un nereti ir paredzēti citu mediju radīšanai un izplatīšanai. Mācību stundā var apgūt, kādā veidā tehniski top avīze salīdzinājumā ar to, kā top ziņu vietne tīmeklī, kā arī to, kā abos gadījumos publiskotā informācija sasniedz auditoriju. Informācijas nesēja funkcija paredz, ka var tikt vērtēta mediju satura ticamība. Izmantojot mediju kā informācijas avotu, ir jāveido ieradums aplūkot vismaz vēl vienu avotu, kur aprakstīts vai apskatīts konkrētais jautājums, tādā veidā skolēns tiek mudināts domāt par informācijas patiesumu arī citos informācijas meklēšanas un atlasē gadījumos, ne tikai mediju kontekstā. Turpinot informācijas avotu vērtēšanu, ir ieteicams veidot uzticamo avotu sarakstu un dalīties ar to klasē.

Otrkārt, mediji ir sociāli objekti, tādēļ var tikt vērtēti pragmatiski, nosakot veidotāju nolūkus, pozīciju, attieksmi un iedarbīgumu uz auditoriju. Lai spētu novērtēt mediju satura mērķi, ir jāpievērš uzmanība lietotajai valodai: izvēlētajiem valodas līdzekļiem virsrakstā un vārdu krājumam, stilam, argumentu un faktu apjomam tekstā. Valodas līdzekļu izvēle liecina arī par stereotipu vai aizspriedumu veidošanu, piemēram, aprakstot kādu etnisko vai interešu grupu, atklāj teksta autora vai sabiedrības noskaņojumu un parāda situācijas kontekstu. Valodas līdzekļu izpēte aktualizē tēmu par komunikācijas ētiku, atbilstošu un atbildīgu informācijas veidošanu un izplatīšanu. Kā vēl vienu piemēru var minēt zinātnisko tekstu nošķiršanu no populārzinātniskajiem, izvērtējot satura izklāsta formu (valodu), zinātnisko atziņu un faktu vai skaitļu esamību.

Treškārt, mediji norāda uz institūcijām un organizācijām, kas tos veido un izplata, līdz ar to mediju var uzlūkot arī kā sistēmas sastāvdaļu, kura darbība tiek organizēta, balstoties uz likumiem, organizatorisko struktūru un atbilstošām ētikas normām. Šajā gadījumā skolēni apgūst mediju darbības un to veidošanas principus, iejūtoties žurnālista lomā. Te būtiska ir daudzveidīgu lomu un darbību iekļaušana. Viens piemērs: skolēnu uzdevums ir nodibināt vai izveidot kādu mediju. Lai to izdarītu, viņiem ir jāizvērtē, kā medijs eksistēs: kas maksās algu darbiniekiem, kā tiks atlasīti materiāli, kāds būs medija vēstījums (izklaidējošs, informatīvs, izglītojošs u. tml.).

Izvēloties vienu no trīs iepriekš aprakstītajiem aspektiem, līdztekus tiek izkopta arī kāda noteikta prasme. Vispirms tie ir atšķirīgi lasīšanas un interpretācijas veidi atkarībā no centrālā izpētes temata un skolēnu darbībām. Ja uzmanības centrā ir semiotiskā sistēma (piem., skolēni vērtē vizuālo elementu izmantojumu) vai mediju formāts, tad attīstīta tiek informatīvā lasīšana. Savukārt, ja tiek analizēts institucionālais konteksts (autora nodoms, kultūras stereotipi u. tml.), tiek pilnveidota sociālā lasīšana.



Meklēšana jeb navigācija ietver prasmi atrast medijus, kas atbilst noteiktiem kritērijiem un identificēt tos atbilstoši medija formātam, žanram, tehnoloģijām, dalībniekiem u. tml. [Tilleul, Fastrez, De Smedt 2015]. Dž. Poters uzsver, ka ir jānovērtē mediju dažādie aspekti – kognitīvais, emocionālais, estētiskais un morālais [Potter 2020: 23–25]. Kognitīvais aspekts rosina domāt par informāciju, faktiem, savukārt emocionālais faktors vērš sabiedrības uzmanību uz emocijām, attieksmi, notikumu vērtējumu, kas tiek pausts mediju ziņojumā, un kā mēs mijiedarbojamies ar šīm emocijām. Jo augstāks medijpratības līmenis, jo prasmīgāk mēs spējam uztvert raidītā teksta stilistiskos aspektus, kā arī autora nodomus, ko paredz šis ziņojums. Estētiskā kategorija demonstrē mūsu zināšanas un prasmi interpretēt medijus kā mākslas darbu un izvērtēt to kvalitāti, piemēram, atšķirt oriģinālu no viltojuma. Savukārt morālā kategorija fokusē mūsu uzmanību uz vērtībām, kuras spējam saskatīt mediju ziņojumā. Jo niansētāka ir mūsu ētiskā perspektīva, jo labāk spējam izšķirt ziņojuma būtību, piemēram, nevis novērtēt kāda tēla (piem., viedokļu ietekmētāja vai aktrises) vizuālo izskatu, bet skatīt minēto personu morāles esamības vai neesamības kontekstā.

Medijpratībā savijas gan noteiktu tēmu loks, gan tiek pilnveidotas konkrētas prasmes, kas attiecināmas kā uz mediju satura patērēšanu, tā kritisku informācijas izvērtēšanu kopumā. Minētās prasmes un uzskatus ir iespējams izkopt, veicot dažādus uzdevumus un vingrinājumus, saistītus ar mediju vidi, kā arī pārdomājot un apzinoties, ka mediji nav anonīma kategorija, – tiem ir savi mērķi un uzdevumi, lai iekļautos mūsu ikdienā.

Uzdevumi medijpratības veicināšanai: *izkop mediju lietošanas paradumus!*

Ieskatam publikācijā tiks piedāvāti trīs uzdevumi, kurus var veikt kopā ar skolēniem – viens izpratnes veidošanai par to, kas ir mediji un kādas ir to funkcijas sabiedrībā, līdztekus rosinot izvērtēt mediju lietošanas paradumus. Šis uzdevums var būt īpaši noderīgs klases stundās.

Otrais un trešais uzdevums vērsts uz informācijas atlases principu un paņēmieni apguvi un mediju tekstu veidošanas iepazīšanu un to izvērtēšanu.

1. uzdevums. Mediju lietojums ģimenē

1.1. Skolēni aizpilda tabulu, lai apzinātu savus un savas ģimenes locekļu mediju lietošanas paradumus. Ar skolēniem tiek pārrunāts, kādus medijus patērē skolēnu vecāki, brāļi, māsa vai draugi.

MEDIJA VEIDS, TĀ SATURS	ES	VECĀKI	BRĀLIS/MĀSA



1.2. Skolēni apraksta un analizē, kādu saturu demonstrē katrs no minētajiem medijiem (sk. piemēru), un izvērtē, kāda satura trūksti, lai skolēnu, ģimenes locekļu un draugu ikdienu veidotos saturiski daudzveidīga. Kopīgi tiek izveidots patiesas/izdomātas informācijas noteikšanas kritēriju saraksts un formulēts medija mērķis.

MEDIJA SATURS	TEMATS	PATIESS/IZDOMĀTS	FUNKCIJA (mērķis)
Seriāls televīzijā „Dīvainās lietas”	Mistiski atgadījumu ar jauniešiem	Izdomāts, jo tēli izskatās pārāk briesmīgi.	Izkaidēt
Jāņa Bērziņa video blogs/emuārs	Galvenokārt stāsta par kādu pirkumu/precī, kas iegādāta; autors pārbauda tās efektivitāti	Subjektīvs vērtējums. Daļēji paties, jo stāsta par savu pieredzi, taču tas ir tikai viens viedoklis.	Informēt Izkaidēt

1.3. Tiek izveidots un apspriests mediju un to piedāvātā satura tematisks saraksts, kurā ietvertie informācijas avoti varētu papildināt savu/vecāku/brāļu vai māsu/draugu ikdienu.

2. uzdevums. Informācijas meklēšana

- Atbilstoši stundas tēmai, skolotājs lūdz izveidot atslēgvārdu sarakstu. Katrs skolēns datorā vai telefonā veic šo vārdu meklēšanu tīmeklī, atlasa trīs pirmos meklētājprogrammas piedāvātos avotus.
- Skolēni salīdzina ar katru atslēgvārdu saistītos avotus, nosakot to kopīgās un atšķirīgās pazīmes (piem., kuras vietnes tika piedāvātas, kam tās paredzētas, kas ir satura autors). Noskaidro, vai izvēlētie atslēgvārdu skaidrojumi un to lietojuma nozīmes sakrīt ar latviešu elektroniskajā vārdnīcā *tezaurs.lv*, Latvijas Nacionālajā terminoloģijas portālā *termini.gov.lv* un/vai citos avotos atrodamo informāciju.

Piemērs

Skolotājs lūdz meklētājprogrammā atrast vārdus, kas saistīti ar tīmekli – *tehnoloģijas, sociālais medijs, dezinformācija, viltus ziņas, infodēmija, dziļie viltojumi*. Skolēni stāsta par meklēšanas rezultātiem, novērtējot katru informācijas avotu, ziņas ievietošanas laiku, pievienotās fotogrāfijas un citus attēlus, izvērtē kontekstu (tematisko, situatīvo u. tml.), kādā šis jēdziens ir lietots, un salīdzina meklēšanas rezultātus ar klasesbiedriem.

3. uzdevums. Mediju satura veidošana un analīze

Skolēni izvēlas kādu aktuālu, viņiem interesējošu notikumu vai jautājumu, piemēram, par skolas basketbola komandas zaudējumu skolu turnīrā, par kādu politisko lēmumu vai par jaunumu mūzikā. Pārī vai grupā skolotājs lūdz izveidot ziņu dažādiem medijiem, piemēram, radio, video emuāram, avīzei, televīzijas ziņu programmai, kā arī dažādu žanru medijiem, piemēram, t. s. „dzeltenajai preseī”, sabiedriskajai televīzijai, privātam ierakstam sociālajos medijos.



Veidojot ziņu, skolotājs aicina izmantot 5 K jautājumus *Kas?, Kur?, Ko?, Kad?, Kāpēc?*.

Skolotājs precizē ziņas apjomu atbilstoši konkrētajam medijam (piem., avīzes tekstam – 200 vārdu). Skolēni ar paveikto darbu iepazīstina klasi, atklājot, kā dažādu informācijas līdzekļu veids, mērķis utt. ir ietekmējuši ziņas izklāsta formu, piemēram:

- kāda nozīme ir virsrakstam;
- kas ir ziņas (notikumu) galvenie dalībnieki;
- kādi specifiski valodiskās izteiksmes līdzekļi izmantoti;
- kādi vizuālie kodi izmantoti.

Nobeigums

Mediju saturu veido valodiski teksti, attēli un video, un tie ir daudzveidīgs pamats ne tikai medijpratības, bet arī dažādu kompetenču attīstībai. Praksē un izglītībā nebūtu jāvairās no mediju lietošanas, bet tie jāizmanto ne tikai funkcionāli lietderīgi, bet arī atbilstoši to izveides mērķim un žanram. Jo labāk mēs pārzinām mediju sistēmu, jo dziļāk izprotam to darbības principus – jo precīzāk spējam izvērtēt informācijas nolūku un paredzēt saņemtās ziņas ietekmi. Jo vairāk zināšanu, jo sabiedrība ir medijpratīgāka. Kaut arī rakstā jēdziens *kritiskā domāšana* netika minēts ļoti bieži, visas aprakstītās darbības un uzdevumi ir vērsti uz tās pilnveidi, jo jautāt, vērtēt, pētīt un saprast ir kvalitatīvas dzīves pamatdarbības.



Literatūra

Aufderheide, P. (1992) *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy* [online]. Washington, DC: Aspen Institute [cited 22.01.2022.].

Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>

Cambridge Dictionary 2022 – Literacy [online]. *Cambridge Dictionary*, 2022 [cited 24.04.2022.]. Available: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/literacy>

Berra, S. (2021). Tekstpratība [tiešsaiste]. *Latvijas Nacionālā enciklopēdija* [skatīts 15.01.2021.]. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/132418-tekstprat%C4%ABba>

Buckingham, D. (2003). *Media literacies. Chapter Three of Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture* [online]. Polity Press [cited 15.01.2021.].

Available: https://www.researchgate.net/publication/242298855_Chapter_Three_of_Media_Education_Literacy_Learning_and_Contemporary_Culture

Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1), 43–55.

Caurviju prasmes [tiešsaiste]. *Skola2030* [skatīts 15.01.2021.].

Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/merki-skolenam/caurviju-prasmes>

Cordes, S. (2009). *Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction* [online]. [Cited 15.01.2021.].

Available: https://www.researchgate.net/publication/251997142_Broad_Horizons_The_Role_of_Multimodal_Literacy_in_21st_Century_Library_Instruction

Grizzle, A., Wilson, C. (Ed.). (2011). *Media and information literacy Curriculum for Teachers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris, France.

Gulbe, E., Studente, L. (2018). Diskusija: Mediju saturs un nezināmais izaicinājums – kā nokļūt jauniešu redzeslokā? Intervija ar pētnieci, Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes UNESCO Medijpratības un informācijpratības katedras vadītāju Gunu Spuravu [tiešsaiste]. *Latvijas Vēstnesis* [skatīts 24.04.2022.]. Pieejams: <https://lvportals.lv/viedokli/293730-diskusija-medijusaturs-un-nezinamaisizaicinajums-ka-noklut-jauniesu-redzesloka-2>

Kutraitis, J. (2016). Kas ir veselības pratība? [Tiešsaiste]. *Eiropas Komisija* [skatīts 10.01.2021.]. Pieejams: <https://epale.ec.europa.eu/lv/blog/kas-ir-veselibas-pratiba>

Lankshear, C., Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation*. Berkshire: Open University Press.

Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In: Cope, B., Kalantzis, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.



Martena, S., Laiveniece, D. Šalme, A. (2020). *Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudzēm un jauniešiem*. Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas pedagogiem. Rīga: VISC, LVA.

Martin, A., Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *ITALICS*, 5(4), 249–267.

McLuhan, M. (2008). *Understanding Media: the extensions of man*. London, New York: Routledge.

Moffat, K. The importance of media literacy [online]. *Young leaders of the Americas Initiative*. An official website of the United States government [cited 10.01.2021.]. Available: <https://ylai.state.gov/importance-media-literacy/>

Pleasant, A., Maish, C., O'Leary, C., Carmona, R. (2018). A theory-based self-report measure of health literacy: The Calgary Charter on Health Literacy scale. *Methodological Innovations*, September-December, 1–9.

Potter, J. (2020). *Media literacy*. Los Angeles: SAGE Publications.

Pratība [tiešsaiste]. *Tezaurs*. LU MII Mākslīgā intelekta laboratorija, 2009–2022 [skatīts 24.04.2022.]. Pieejams: <https://tezaurs.lv/prat%C4%ABba>

Rymanowicz, K. (2017). Children and empathy: Teaching emotional literacy [online]. *Michigan State University* [cited 22.04.2022.]. Available: https://www.canr.msu.edu/news/children_and_empathy_teaching_emotional_literacy

Skola2030 – Mote, J., Tamsone, I. Medijpratība – palīgs mācībās un dzīvē [tiešsaiste]. 18.05.2021. *Skola2030* [skatīts 21.04.2022.]. Pieejams: <https://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/medijpratiba-paligs-macibas-un-dzive>

Skulte, I. (2018). Medijpratība kā antiesenciāls koncepts [tiešsaiste]. *Satori.lv* [skatīts 16.02.2022.]. Pieejams: <https://satori.lv/article/medijpratiba-ka-antiesencials-koncepts>

Tilleul, C., Fastrez, P., De Smedt, T. (2015). Evaluating Media Literacy and Media Education Competences of Future Media Educators. In: Kotilainen, S., Kupiainen, R. (Eds.) *Reflections on Media Education Futures. Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014*. Sweden: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

UNESCO (2020). *Media and Information Literacy* [online]. [Cited 15.01.2021.]. Available: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., Cheung, Ch.-K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers* [online]. UNESCO [cited 20.02.2022.]. Available: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>



Anita Skalberga

Dr. paed., pētniecības joma – bērna talanta potenciāla, kā arī literārās kompetences veidošanās un mācīšanās spēju attīstības jautājumi

SKOLĒNU SNIEGUMA VĒRTĒŠANA ATTĀLINĀTO MĀCĪBU KONTEKSTĀ

Raksta galvenā iecere ir izprast, ar kādām grūtībām skolēnu snieguma vērtēšanā jāsastopas izglītības digitalizācijas sākuma posmā. Analizējot informāciju par problēmām attālināto mācību laikā, kas izziņātas, intervējot latviešu valodas un literatūras skolotājus, rakstā tiek meklētas atbildes uz vienu no jautājumiem – kādai ir jābūt atgriezeniskajai saitei, lai skolēni attīstītu spēju mācīties.

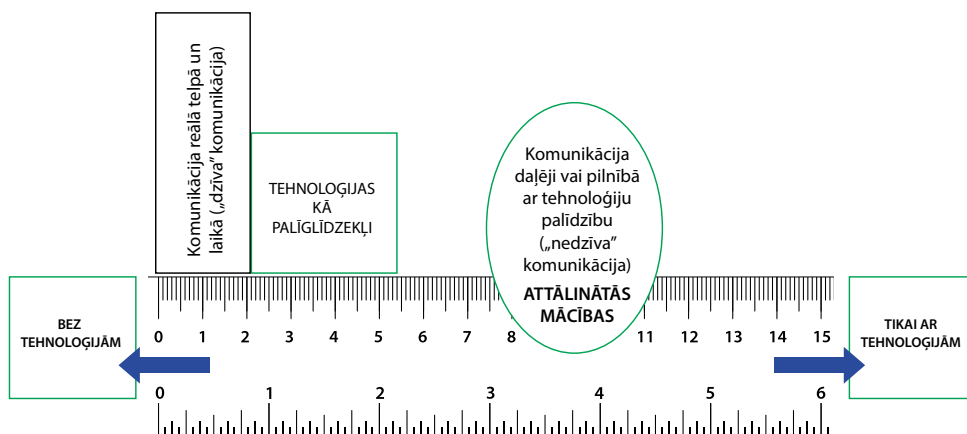
Par skolēnu snieguma vērtēšanu un digitālā laikmeta nosacījumiem

Digitalizācijas procesi iezīmē jaunas tendences visai cilvēcei – palielinās tehnoloģiju ietekme, cilvēks zaudē savu iniciatora lomu daudzās jomās, jaunais sociāli tehnoloģiskais dzīves stils maina cilvēku lēmumu pieņemšanas ieradumus. Iespējams, šie procesi ierosina principiāli atšķirīgu pasauli. Dziļas diskusijas par to ir nepieciešamas jau šobrīd, jo globālā digitalizācija veido jaunu kultūru arī izglītībā, un izglītības sistēmai ir jābūt gatavai adekvāti izmantot un sistēmiski atbalstīt pārmaiņas, kas palīdz gūt labākos rezultātus. Pat nelielā pieredze izglītības digitalizācijā jau ir raisījusi diskusijas par to, vai mācību process varētu notikt bez skolotāja, kas ļautu skolēniem būt pilnīgi patstāvīgiem [Cross 2020].

Viennozīmīgi, digitalizācijai ir arī pozitīvais potenciāls – tehnoloģijas piedāvā daudz jaunu iespēju mācību procesa veidošanā. Ar digitālo tehnoloģiju starpniecību var paaugstināties skolēnu patstāvības līmenis, var veidoties citi nosacījumi individuālajai pieejai – skolēni interneta platformās var vadīt mācību satura izvēli, izveidot savu virtuālo „mācību solu/galdu”, tas ļauj bagātināt mācību situācijas ar digitāli pieejamajiem datiem.



Taču tehnoloģiju attīstība neizbēgami saistīta arī ar jaunām problēmām. Piemēram, humanitāro zinātņu vidē tiek apspiesti tādi jautājumi kā – dehumanizācija, iekapsulēšanās t. s. filtra jeb informācijas „burbulī”^{*}, spēja kontrolēt darbību un ierobežot piekļuvi noteiktai informācijai, plaša starp programmatūras lietotāju un tās veidotāju. Jau filozofs Ē. Fromms (*Erich Fromm*) norādīja, ka sabiedrības tehnoloģizācija iznīcina humānisma tradīcijas. Jaunajā digitālajā sabiedrībā cilvēks var kļūt pasīvs, ja nespēj pārvaldīt savas identitātes attīstību, un šāda pasivitāte padziļina plaisu starp prātu un jūtām. Visvairāk ietekmēts ir sociāli komunikatīvais raksturs (sk. 1. att.). „Dzīvā” saziņa stimulē intelektuālos procesus personības attīstībā, savukārt virtuālā komunikācija noplicina to, jo cilvēks attālinās no sociālās realitātes. Nemitīga piekļuve interneta pakalpojumiem var izkropļot priekšstatu par izzināšanas procesu kopumā. Lai uzrakstītu referātu vai eseju, daudziem jauniešiem jau šobrīd tas nozīmē tikai nospiegt atbilstīgu datora klaviatūras kombināciju. Tas savukārt var ietekmēt radošumu un novest pie nespējas domāt, analizēt un veidot patstāvīgus secinājumus. Digitalizācija provocē arī negatīvus procesus izglītībā. Par tehnoloģiju lomu un ietekmi sabiedrībā diskusijas notiek ilgu laiku: rakstnieks, viens no izcilākajiem pasaules futurologiem A. Toflers (*Alvin Toffler*) un vēsturnieks, filozofs J. N. Harari (*Yuval Noah Harari*) norāda uz šokējošām izmaiņām nākotnē; uzņēmējs un inženieris E. Šmits (*Eric Schmidt*) un *Google Ideas* Zinātniskā centra dibinātājs un vadītājs Dž. Koens (*Jared Cohen*) spriež par digitālā laikmeta sociālajām sekām sabiedrībā un to, kā samazināsies cilvēka intelektuālā darba izredzes. Tieši tāpēc aktuāls ir jautājums – kāda vieta tehnoloģijām ir izglītības sistēmā un mācību procesā.



1. attēls. Komunikācija un tehnoloģijas mācību procesā

Šobrīd tiek izmantoti vairāki jēdzieni, lai raksturotu digitālās transformācijas procesus izglītībā. Piemēram, runā par digitālo izglītību, taču tas nav sinonīms ne digitālajai didaktikai, ne arī digitālo mācību procesam. Kopš attālināto mācību norises daudzi apšaubā, ka tehnoloģiju ienešana telpā spēj padarīt mācīšanos efektīvu, un saprot, ka pat prasmīga tehnoloģiju izmantošana mācību procesā neatrisina nevienu no iepriekšējām mācību prakses problēmām. Izmantojot digitālās tehnoloģijas, mainās skolēna mācīšanās būtība un konteksti, kuros

* Timekļa meklētājprogrammas pielāgojas lietotāja interesēm un iepriekšējiem meklējumiem, veidojot personalizētu informatīvu telpu, tāpēc ar vienu un to pašu meklēšanas frāzi no dažādiem datoriem var nonākt pie atšķirīgiem rezultātiem [Buholcs 2016]. Šo situāciju rada izmantotās meklētājprogrammas algoritmi.



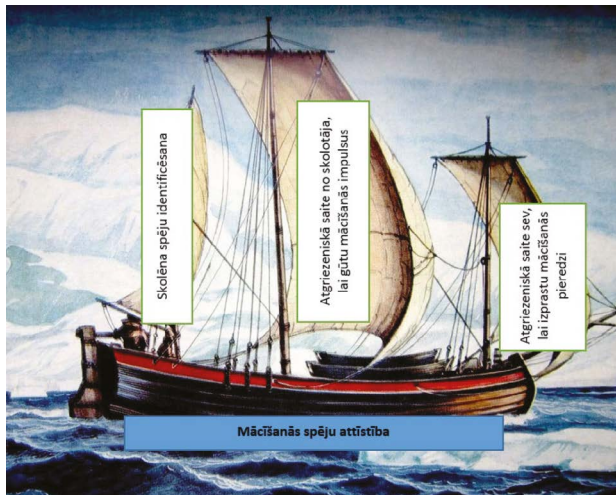
māca skolotāji, tādēļ ir nepieciešami jauni pētījumi – digitālās didaktikas jomā (pētījumi par to, kā mācīt mācību priekšmetu, kā vērtēt mācību sasniegumus digitālajā vidē un kāds ir veiksmīgākais tehnoloģiju izmantošanas piedāvājums). Šī apakšnozare pašlaik ir tikai savas attīstības sākumposmā.

Digitālās tehnoloģijas un digitālās prasmes iezīmē tos mācību rezultātus, kas saistīti ar skolēna sagatavošanu dzīvei un darbam digitālajā laikmetā. Digitālā mācību vide ir kombinācija no dažādiem elementiem: digitālajām ierīcēm, informācijas sistēmām, rīkiem, pakalpojumiem (t. sk. piekļuves internetam), mācību resursiem digitālajā vidē, profesionālajām tīklu kopienām. Izglītības digitalizācija ir jauna sociālā situācija – digitālās pilsonības un digitālās socializācijas realitāte, kas veido mūsu digitālo pēdu un apsteidz mūsu iztēli. Digitālā transformācija tādējādi ierosina dziļu un saskaņotu izmaiņu virkni kultūrā, cilvēkos un tehnoloģijās.

Klasiskajā mācību pieejā viens no galvenajiem mācīšanas un mācīšanās procesa elementiem ir sasniegumu vērtēšana. Kādas inovācijas sagaidāmas skolēnu sasniegumu vērtēšanā? Līdz šim vērtēšana ir bijusi svarīga tādēļ, ka tā nodrošina pierādījumus, vai mācības ir bijušas veiksmīgas. Šobrīd attālinātās mācības ir tikai tehnoloģiju izmantošana pilnīgai vai daļējai mijiedarbībai starp skolēnu (skolēnu grupu) un skolotāju. Ir pieejami arī atsevišķi jauni vērtēšanas rīki, ko piedāvā virtuālā mācību vide (piem., *Mykoob*, *Google Classroom* u. c.), tiešsaistes programmas (*Google Forms* u. c.), videokonferenču vietnes (*Zoom* u. c.). Tie ļauj eksperimentēt, taču tikai daļēji ieraudzīt un izvērtēt, vai skolēna snieguma rezultāti ir uzlabojušies. Tradicionālā vērtēšana jaunajā situācijā izskatās vairāk pēc vecas piepūšamās laivas, kas gan ir palaista ūdens baseinā, taču nemitīgi zaudē gaisu. Nepieciešams izvērtēt jauno tehnoloģiju izmantošanas ietekmi, īpaši tos faktorus, kas atbalsta skolēnu spēju mācīties (sk. 2. att.).

Nozīmīgi ir pārlicināties:

- vai skolēniem ir skaidri gan mācīšanās mērķi, gan sasniegtie rezultāti;
- kuru mācīšanās rezultātu sasniegšana izraisa visvairāk problēmu;
- kā sniegumu ietekmē mācību satura struktūra un izpratne par saturu;
- vai sniegumu ietekmē digitālie mācību materiāli un tehnoloģiju rīki, kāda ir to pieejamība;
- vai ar izvēlēto uzdevumu palīdzību var adekvāti novērtēt zināšanas un prasmes, kuras bija paredzēts apgūt;
- vai skolēniem neveidojas pārslodze;
- vai skolotājam ir iespēja sniegt pietiekamu atbalstu.



2. attēls. Mācīšanās spēju attīstība

Ja skolēni iepriekš ir pieraduši koncentrēt uzmanību tikai uz to, kas tiek pārbaudīts un kā pēc iespējas īsākā laikā paveikt uzdevumu, lai tas atbilstu vērtēšanas prasībām, tad kā viņus tagad pārliecināt, ka formatīvais vērtējums ir tikpat svarīgs kā summatīvais? Tikai efektīvi izvēlētas vērtēšanas metodes, paņēmieni un formas mācību procesā sniedz apliecinājumu par mācīšanās norisi, pierāda skolēna mācīšanās spēju attīstību. Plašāk to var raksturot kā mācīšanās kultūru, kas vienmēr atspoguļo izglītības ideālus noteiktā laika posmā. Pētnieki ilgstoši brīdinājuši, ka vērtēšanas praksē tiek aizmirsts galvenais mērķis – sniegt atbalstu mācīšanās laikā [Schwartz, Arena 2009; Broadfoot 2007]. Līdz ar to pēdējos divdesmit gados ir atrodams daudz ieteikumu, kā efektīva formatīvā vērtēšana ļauj gan sekot skolēnu mācīšanās procesam, gan arī novērtēt viņu sasniegumus.

Laikā, kad veidojas attālināto mācību pieredze, rodas vēl daudz citu jautājumu, piemēram, kā atšķiras vērtēšanas process, ja zināšanas iegūst un sniegumu vērtē digitālajā vidē, un kā ir jāmainās vērtēšanas formām un metodēm? Regulāras skolotāja atsauksmes mācību laikā ļauj skolēniem justies mazāk anonīmiem, ļauj brīvāk iesaistīties mācību procesā. Skolotājiem, lai neveidotos pārslodze attālināto mācību laikā, iespējams, ir nepieciešama atšķirīga vērtēšanas administrēšana, iegūto datu pārvaldība, noteiktas informācijas atzīmēšanas sistēma, uzglabāšana, kas ļautu efektīvāk izmantot laiku un resursus.

Problēma ir arī snieguma ticamība. Kā lai skolotājs izseko, vai skolēns godīgi parāda savu izpratni un prasmes, ne kāda cita darba rezultātu, jo attālinātā mācīšanās pagaidām neatšķiras ar mācību mērķiem, tikai ar specifiskiem darba organizācijas principiem digitālās vides dēļ. Risināmu jautājumu attālinātajās mācībās ir daudz; viens no būtiskākajiem ir spēja uzturēt pastāvīgu atgriezenisko saiti starp skolēniem un skolotāju nodarbību laikā, kompensēt tiešās, „dzīvās” komunikācijas trūkumu ar skolotāju un ar vienaudžiem. Interneta resursi pagaidām piedāvā nepilnīgu mijiedarbības līdzekļu klāstu. Labākais variants ir tādas attālinātās mācības, kas ir vērstas uz skolēna patstāvīgu darbu un radošajiem meklējumiem un kurās tiek izmantoti intelektuāli bagāti digitālie mācību līdzekļi, kas iekļauj vērtēšanas metodiku.



Jauno mācību formu izmantošanai ir ilgstoši jāgatavojas, rūpīgi jāprojektē mācību norise, jāpielāgo digitālie mācību līdzekļi. Pagaidām efektīvu mācību norisi var kavēt pat tehnisko ierīču trūkums un interneta pieejamība (piem., datortehnika, interneta ātrums), nepietiekamas skolotāju un skolēnu digitālās prasmes. Turklāt attālinātās mācības nevar kompensēt klātienē saziņas vērtības. Ja mācību nodarbības zaudē emocionalitāti, tas ietekmē skolēna interesi par mācību tematiem, un to nevar aizstāt pat pašas modernākās tehnoloģijas. Ja skolēna pašdisciplīna attālinātajās mācībās ir nepietiekama, skolotājam nav iespējams organizēt ne kontroli par uzdevumu izpildes procesu, ne arī sniegt piemērotu atbalstu. Rezultātā motivācija mācīties var jūtami samazināties. Ikvienai izglītības formai ir savi trūkumi un pozitīvās iezīmes. Ja iztēlojamies attālināto mācību priekšrocības, var šķist, ka tās spēj nodrošināt individuālu pieeju, skolotājs var labāk apzināt katra bērna vajadzības un ņemt vērā personiskās īpašības, var ļaut skolēnam izvēlēties savu mācīšanās ātrumu. Informācijas tehnoloģiju izmantošana var palielināt interesi par mācīšanos. Tāpat ir vairāk iespēju skolēna kreativitātes veicināšanai, jo ir lielāka mācību brīvības pakāpe nekā tradicionālajā izglītībā.

Ikviens cilvēks, kurš atceras savu mācīšanās pieredzi, ikviens skolotājs, kurš kaut minimāli iedziļinājies pedagoģiskajās teorijās, zina, ka visspēcīgāk ietekmē pašrefleksija – ko es konkrētajā brīdī spēju pats un kur man ir nepieciešama citu palīdzība. Lai skolēns gūtu šādas metakognitīvās atziņas, nepieciešama diferencēta atgriezeniskā saite un jāpiedzīvo mācīšanās pieredze, kurā atgriezeniskās saites sniegtā informācija ir nozīmīgāka par vērtējumu 10 ballu skalā. Konstruktīva atgriezeniskās saites kultūra ir jāapgūst ne tikai skolotājiem, arī skolēniem jāmacās regulāri uztvert un runāt par sasniegto, par veiksmēm, par stiprajām pusēm un spēju (talanta potenciāla) attīstību. Ja skolēni spēj koncentrēties uz saviem iespējamajiem sasniegumiem, viņi spēj ieklausīties arī konstruktīvā kritikā. Lielākā daļa skolēnu jūt, vai pozitīvā atgriezeniskā saite ir godīga vai nav. Gan skolotāji, gan skolēni var būt „sabojāti” ar kritikas un kļūdu kultūru. Konstruktīva kritika nozīmē – mazāk kritizēt, tā vietā formulēt iespējas un vēlamās/vajadzīgās izmaiņas.

Viens no svarīgākajiem skolotāja uzdevumiem attālinātajās mācībās ir sniegt atgriezenisko saiti un konsultēt.

Jēdzienu „konsultēt” var uztvert dažādi, taču svarīgākais ir noskaidrot, kādas sakarības veidojas starp konsultēšanu un vērtēšanu. Konsultēšanas situācijām ir svarīga loma tā vai cita mācību darba izstrādes procesā, sniegtās konsultācijas pastiprina skolotāja lomu mācību procesā. Jāraugās, lai skolēns konsultēšanu neuzskata par sodu, citādi tas negatīvi ietekmēs mācīšanos. Skolēnam ir jāapgūst prasme saskatīt savas mācīšanās problēmas, raksturot tās un lūgt skolotājam padomu ar noteiktu mērķi. Skolotājam nav viegli vadīt mērķtiecīgas konsultācijas, it īpaši attālinātajās mācībās, jo skolēni atrodas dažādos un nemitīgi mainīgos mācību darba izstrādes posmos, un konkrētā skolēna problēma ne vienmēr uzreiz ir pamanāma. Piemēram, skolēnam ir grūtības koncentrēties darbam. Šāda veida problēmas īsā laika posmā nav atrisināmas, iespējams, nepieciešama sistēmiska rīcība, kurā iesaistās arī citi skolotāji.



Atgriezeniskā saite par skolēna sasniegumiem ir mazāk orientēta uz kādām kritēriālām vērtēšanas normām, vairāk uz konkrētu problēmu un tās risinājumiem. Atgriezenisko saiti dēvē arī par sasniegumu refleksiju, kas vēl skaidrāk raksturo tās mērķi – pārdomāt sasniegumus, to veidošanās nosacījumus, arī „apstāšanās” vietas un attīstības iespējas. Tas nozīmē, ka skolotājam jāizpēta sniegums, rezultāts un process, jāparaugās no dažādām perspektīvām. Robežas starp diagnostisko vērtēšanu un formatīvo vērtēšanu ir plūstošas, taču diagnostiskā vērtēšana ietver mērķtiecīgāku mācīšanās problēmu noteikšanu, un tā var būt, piemēram, epizodiska vai sistemātiska, iekšēja vai salīdzinoša u. tml. Refleksija par sasniegto ir process, un tā ir sadarbība ar konsultatīvu raksturu. Savas pārdomas par sasniegto skolēns var izteikt sarunās ar skolotāju, šīs refleksijas var būt ļoti dažādas un kompleksas:

- vadītas (ar rakstiskām norādēm) – brīvas;
- noteiktos mācību posmos – laiks nav noteikts (pēc vajadzības);
- individuāla refleksija – kolektīva refleksija;
- refleksija ar skatu nākotnē – refleksija mācību procesa laikā;
- refleksija par personības īpašībām un to ietekmējošiem faktoriem;
- refleksija par mācību darbu, uzdevuma izpildi, tā izpildes nosacījumiem un rezultātu.

Tāpat atgriezeniskās saites forma un saturs var būt ļoti atšķirīgi, sākot no gandrīz nemanāma galvas mājiena līdz plaši izvērstai rakstiskai atsauksmei vai pārrunām par sasniegumiem. Tā var būt brīva un eksplīcīta vai arī slēpta tik lielā mērā, ka dalībnieki to pat neapzinās, taču atgriezeniskā saite vienmēr ir saistīta ar sociālajām attiecībām, kuras tā veido un izmaina. Arī skolēni paši nemitīgi ģenerē atgriezenisko saiti, kas var pat pārspēt ārējās atgriezeniskās saites iedarbību.

Atgriezeniskā saite ir sarežģīts ietekmes faktors. Ir jāpieņem fakts, ka atgriezeniskās saites informācija līdz saņēmējam var nenonākt tā, kā to ir vēlējies sūtītājs, jo šī informācija tiek izprasta (filtrēta) individuāli un papildināta. Tāpēc, no praktiskā viedokļa raugoties, jāpievērš uzmanība tam, kā atgriezeniskās saites informācija tiek formulēta – kā to uztvers, un jāveido komunikācija, kurā var novērst pārpratumus. Augstvērtīgu, t. i., precīzu atgriezenisko saiti pārsvarā var izstrādāt tikai sadarbībā starp skolotāju un skolēnu [Winter 2004]. Sava nozīme var būt arī atgriezeniskās saites (mērķtiecīgai) nesniegšanai un snieguma uztveršanai bez komentāriem. Pēc vairāku pētnieku domām, mērķtiecīgam skolēnam ar augstu talanta potenciālu skolotāja atgriezeniskās saites informācija var būt pat traucējoša, īpaši, ja sarunas ir mazsaturīgas, vairāk rituālas. Tas īpaši sakāms par tādiem gadījumiem, kad skolēns mācās savu interešu vadīts un piedzīvo plūsmas izjūtu – īpašu cilvēka psiholoģisko stāvokli radošā procesa laikā, prieku par savu darbību, saskaņu starp izaicinājumu un spējām [Csikszentmihalyi 1992].

Pastāv daudz iespēju, kā skolotājs var uzturēt ilgstošu dialogu ar skolēnu par sasniegumiem, piemēram, izveidojot mācīšanās dienasgrāmatas un portfolio (arī e-portfolio). Galvenais šo rīku jeb līdzekļu izmantojuma mērķis ir komunikācija par mācīšanās procesu, ne snieguma



izpēte. Procesuālajā vērtēšanā tiek analizēti izmantotie mācīšanās paņēmieni, un viens no pamatjautājumiem ir: kādas pazīmes raksturo šī brīža mācīšanos, un ko vajadzētu mainīt. Uz šiem jautājumiem skolēni var atbildēt patstāvīgi, taču viņu mācīšanos uz priekšu virza dialogs.

Efektīva atgriezeniskā saite ir tad, ja tā tiek sniegta/saņemta uzreiz – mācīšanās laikā, izvairoties no nogaidīšanas. Pētījumā [Dihoff, Brosvic, Epstein 2003] tam iegūti pārliecinoši argumenti. Viena grupa saņēma atgriezenisko saiti uzreiz pēc katra uzdevuma posma izpildes, otra – tikai pēc darba pilnīgas izpildes. Labāki mācību rezultāti bija tai grupai, kura saņēma atgriezenisko saiti uzreiz katrā uzdevuma posmā, kļūdainie risinājumi tika laikus izlaboti, un tādēļ sasniegti augstāki rezultāti. Ja mācību mērķis ir tikai zināšanas un erudīcija, tad parasti pietiek ar pareizās atbildes apstiprināšanu, piemēram, svešvārdu apguvē, kur galvenais ir nosaukt pēc nozīmes atbilstošu vārdu dzimtajā valodā. Ja mācīšanās mērķis ir svešvalodas teksta izpratne, tad, sniedzot atgriezenisko saiti, ir vērts nepareizi izprasto vārdu iekļaut kādā teikumā, lai skolēns labāk uztver vārda nozīmi un redz pareizu tā lietojumu.

Atgriezeniskā saite nodrošina, ka skolēns savu atbildi izprot, tāpēc ir ieteicams skolēnam sniedzamo skaidrojumu izklāstīt detalizētāk. Papildu informācijas apjomu ietekmē uzdevumu skaits un katra skolēna mācību mērķis, proti, jo mazāk uzdevumu, jo nozīmīgāka ir papildinformācija. Pedagoģijas zinātnieki Dž. D. Heibuša (*Joanne D. Heubusch*) un Dž. V. Loids (*John Wills Lloyd*) [1998] ir veikuši pētījumus par atgriezeniskās saites efektivitāti skolēniem ar lasīšanas grūtībām skolas lasīšanas laikā. Pētījums pierādīja korektīvas atgriezeniskas saites pozitīvo ietekmi: ir vērts pārtraukt skolēnu vārda nepareizas izlasīšanas gadījumā un pateikt pareizo variantu, turklāt tas neietekmēja negatīvi teksta sapratni. Ar korektīvu atgriezenisko saiti var izlabot kļūdaini izrunāto vārdu. Skolotāja veiktais labojums ir lietderīgs īpaši tad, ja kļūdainos vārdus vajag ātri atpazīt un turpmāk tie ir pareizi jāizrunā. Īpaši labi tas funkcionē intensīvajos treniņos.

Pat vislabākā atgriezeniskā saite pedagoģiskā ziņā negarantē mācību panākumus, ja skolēns nav motivēts to izmantot paredzētajam mērķim. Ja skolēns uzdevuma izpildē orientējas tikai uz snieguma rezultātu bez kādas intereses par mācību tēmu, tad nozīme ir tikai rezultātam – izdevās vai neizdevās. Šāda uz rezultātu orientēta prakse mācību procesā nav reta parādība, jo to veicina sasniegumu vērtēšanas ierastā forma. Mācību uzdevuma pārrunāšana var būt skolēnam neinteresanta, ja viņam svarīgs ir tikai summatīvais vērtējums. Skolotājs daudz laika pavada, vērtējot skolēnu sniegumu 10 ballu skalā, rodas iespaids, ka skolotājs piespiedu kārtā lielāko sava darba laika daļu nodarbojas ar lietām, kam praktiski nav nekāda sakara ar mācīšanās veicināšanu. Ja skolotāja milzīgais darba ieguldījums ir 10 ballu jūga uzturēšana un tas nav mērķtiecīgi organizēts mācīšanās motivācijas veicināšanai, tad arī mācīšanās process un pārbaudes darbu uzdevumi tiek aplūkoti tikai kā snieguma apliecinājums, nevis ieguldījums mācīšanās spēju attīstībā. Skolēna zemo motivāciju uzlabot savas zināšanas un prasmes pēc pārbaudes darba parasti apliecina frāze: „Kāda vairs tam nozīme?” Ja skolēnam ir nepietiekama mācību motivācija, atgriezeniskā saite ir neefektīva.

Atgriezeniskā saite ir saziņas forma, kurā skolotājs pasaka skolēnam, kā konkrētajā situācijā izpaužas un ir raksturojamas skolēna mācīšanās darbības un spējas. 1. tabulā apkopotas



svarīgākās atziņas [Jacobs 2002; Stangl 2005] par atgriezeniskās saites sniegšanu, kas var veicināt pārdomātas sarunas un sekmēt skolēnu vēlmi analizēt savu mācīšanās pieredzi.

1. tabula. *Ieteikumi kvalitatīvai atgriezeniskai saitei*

Raksturot, nevis vērtēt	Atgriezeniskajā saitē tiek piedāvāts skolēna darbību raksturojums, tā ir skolotāja reakcija uz mācību darbībām, nevis skolēna personības raksturojums vai vērtējums. Ja skolēns izsaka vēlmi kopīgi meklēt dziļākus cēloņus darbībām, kuras veicis, tikai tad skolotājs to dara, jo pretējā gadījumā pastāv risks, ka skolēns jutīsies nesaprasts un pat sodīts.
Pateikt pozitīvo	Ja skolēnam parāda, ka vispirms tiek saskatīts pozitīvais mācīšanās darbībās, tad arī negatīvais, kritika tiek labāk pieņemta, saprasta.
Izteikties par konkrētu darbu vai darbību	Atgriezeniskā saite sniedzama par noteiktu mācīšanās darbību, nevis vispārīgi par visu mācīšanās pieredzi vai skolēna personiskajām īpašībām.
Pārdomāt sniegtās informācijas izmantošanas iespējas	Sniedzot atgriezenisko saiti, pieminēt tos darbības veidus, ko skolēns var izmantot. Ja skolotājs uzskata, ka atgriezeniskā saite neizraisīs izmaiņas mācīšanās darbībās, tad labāk to neminēt.
Nepieprasīt izmaiņas paveiktajā	Skolotājs var sniegt informāciju tikai par nepieciešamajām darbībām, taču, vai skolēns ko mainīs, tas jāizlemj viņam pašam. Atgriezeniskā saite ir piedāvājums, tā skolēnam jāuztver kā iespēja.
Reaģēt savlaicīgi	Atgriezeniskā saite ir jāsniedz pēc iespējas ātrāk. Jo tālākā pagātnē ir notikums, jo mazāka ir tās vērtība. Savlaicīga atgriezeniskā saite dod iespēju skolēnam konkrēto situāciju labāk atcerēties un pārbaudīt iegūto informāciju.
Skaidri un precīzi formulēt ieteikumus	Lai atgriezeniskās saites saziņa būtu skaidra un precīza, vēlams skolēnu aicināt pašam pieņemt lēmumu par to, kādu informāciju viņš vēlas saņemt konkrētajā situācijā, un pārliecināties, vai viņš pareizi to ir uztvēris. Lai izvairītos no pārpratumiem, ieteicams uzdot jautājumus.
Nesniegt pārāk daudz ieteikumu vienā reizē	Nevajag vienā reizē sniegt vairāk informācijas, nekā skolēns var izmantot konkrētajā situācijā. Labāk biežāk un mazāk informācijas, nevis pārmērīgi daudz vienā reizē.



Sniegt jaunu informāciju	Neatkārtot pašsaprotamo, vispirms ieteicams noskaidrot, vai saturiski skolēnam tiek sniegta jauna informācija. Iespējams, skolēnam dažreiz var būt noderīga informācija par viņa atbildes reakciju un kā tā ir ietekmējusi skolēna mācību rezultātu.
Apzināties skolēna gatavību pieņemt informāciju	Pirms atgriezeniskās saites sniegšanas pārliecināties, vai skolēns ir gatavs sakāmo dzirdēt un to pieņemt. Optimālā variantā – skolēns pats to lūdz skolotājam, citos gadījumos – pēc skolēna atbildes reakcijas saņemšanas (piem., pēc uzdevuma vērtējuma u. tml. aplūkošanas).
Paredzēt skolēna atbildes reakciju	Pirms atgriezeniskās saites sniegšanas skolotājam ir nepieciešams apzināties, kādas izmaiņas viņš sagaida no konkrētā skolēna – kā skolēns varētu reaģēt un kā tas var ietekmēt tālāko darbu un saziņu. Ja vien ir iespējams, būtu jāpārjautā, kādas emocijas un domas informācija izraisa, un jāaicina pastāstīt par savām izjūtām.

Atgriezeniskās saites mērķis ir novērst traucējošas mācīšanās darbības un veidot efektīvu sadarbību. Ir iespējams, ka atgriezeniskās saites saziņa dažreiz var izraisīt nepatīkamas situācijas, ja skolēns iestājas paš aizsardzības pozīcijā un nevēlas pieņemt nepieciešamās korekcijas. Bieži skolēniem vispirms ir jāiemācās tikt galā ar savām emocijām, tādēļ skolotājam ir ieteicams izstrādāt savu pedagoģisko pieeju, lai atgriezeniskās saites komunikācijā abas puses (devējs un saņēmējs) ievērotu noteikumus, par kuriem iepriekš vienojušies. Kvalitatīvas atgriezeniskās saites īstenošana prasa daudz laika, vingrināšanos un metodisku atbalstu vismaz sākumposmā, taču tā dod pozitīvas izmaiņas savstarpējās attiecībās, protams, ja vien visi iesaistītie dalībnieki ir apņēmušies viens otru respektēt, novērtēt un valda savstarpēja uzticēšanās, resp., ja visi jūtas droši. Lai izkoptu atgriezeniskās saites kultūru, ir jāsāk to praktizēt tādās situācijās, kur skolēni saprot un akceptē tās lietderību (atzīst, ka tā nav veltīga „laika nosīšana”, neizmanto kā laika kavēšanas līdzekli, lai mazāk būtu jāstrādā ar kādu garlaicīgu mācību tēmu vai uzdevumu). Katram ir jāpiedzīvo, jāizprot un jāakceptē, ka tā ir iespēja panākt saistošāku mācīšanās procesu. Tikai tas, kurš apzināsies, ka ar atgriezeniskās saites palīdzību var gūt ievērojamas izmaiņas, pilnveidos savus mācīšanās rezultātus un bagātinās mācīšanās pieredzi.

Sarunvalodā ar pieredzi parasti apzīmē personiskus piedzīvojumus, tie vienmēr ir emocionāli, savukārt zinātniskajā teorijā ar pieredzi saprot teorijas pārbaudi realitātē – racionālu izpēti aktu. Mācīšanās pieredze var ietvert abus aspektus: gan personisku iesaistīšanos mācīšanās un mācīšanās procesā, zināmu aktivitāti un konkrētu rīcību, gan izpēti darbību, kuras laikā tiek pārbaudīti pieņēmumi un risinātas problēmas. Gandrīz vienmēr, definējot jēdzienu „mācības”, skaidrojumā ietver atsauci uz pieredzi, lai parādītu robežu starp mācību procesa izraisītajām un attīstības rezultātā iegūtajām izmaiņām. Didaktikas kontekstā pieredzes izpēte ir nozīmīga tikai tad, ja tā sniedz ierosmi skolotājiem uzdevumu veidošanai un dod iespēju skolēniem apzināties personisko pieredzi.



Rakstītprasmes un teksta novērtēšanas prasmes apguve nav iespējama bez rūpīgi plānotas un kvalitatīvas atgriezeniskās saites īstenošanas.

Skolēnu rakstītprasmes attīstība vienmēr ir tikusi uzskatīta par problemātisku, un arī skolotājam skolēnu radīto tekstu vērtēšana nav vienkāršs process, jo tekstveidē pieļaujama vislielākā dažādība pat vidusmēra sniegumam. Ja tekstā ir daudz pareizrakstības kļūdu, tad vērtējums ne tik daudz parāda teksta kvalitāti, cik ortogrāfijas un sintakses lietojuma korektumu. Didaktikā jau ilgu laiku pastāv uzskats, ka skolēna tekstiem nav vērtējuma zinātniskā izpratnē, tie uzskatāmi par aptuveniem vērtējumiem, kas sarindo sniegumus iepriekš noteiktā vērtējuma skalā. Kopumā summatīvais vērtējums neko daudz neizsaka, ja teksta kvalitāti un rakstītprasmi nenovērtē precīzi, atbilstīgi un objektīvi. Summatīvais vērtējums ir nosacīts, jo problemātiski novērtēt teksta kvalitāti, ja vairāk orientējas tikai uz ārējo formu vai valodas lietojuma pareizību. Turklāt, vērtējot atkārtoti, netiek iegūts tas pats rezultāts, to lielā mērā ietekmē arī persona, kura vērtē.

Neraugoties uz iepriekš nosauktajām skolēna teksta vērtēšanas problēmām, grūti iztēloties, ka varētu atteikties no vērtēšanas 10 ballu skalā. Ja „rakstīšana ir rediģēšana/pārrakstīšana” (*writing is rewriting*), kā to teicis rakstnieks D. M. Marijs [Murray 1968], tas nozīmē, ka tekstu neraksta vienā elpas vilcienā, bet gan pakāpeniski vairākos secīgos posmos. Atkarībā no teksta žanra un uzdevuma, veidojot tekstu, skolēnam jāveic vairāk vai mazāk apjomīga plānošana un uzrakstītā pārstrāde. Skolēnam teksta pilnveide kļūs nozīmīga tikai tad, ja viņam ir izveidojies priekšstats par to, kā tekstam vajadzētu izskatīties, kādas ir tekstveides normas un kritēriji, pēc kuriem vērtēt teksta dažādos aspektus un noskaidrot savas rakstītprasmes attīstību.

Pastāv dažādi tekstu novērtēšanas kritēriji, kas ir atkarīgi no teksta saņēmēja (vērtētāja) priekšzināšanām, komunikācijas situācijas, kā arī no teksta funkcijām. Šos kritērijus var izmantot, sniedzot atgriezenisko saiti – nosakot teksta kvalitātes un nepilnības. Tā nav stingri noteikta shēma, to var brīvi piemērot dažādām vajadzībām. Sarežģītāks par teksta kvalitātes un rakstītprasmes saistību ir jautājums, vai pēc teksta kvalitātes rādītājiem automātiski var spriest par skolēna rakstītprasmi. Piemēram, neveiksmīgi uzrakstītam tekstam var būt vairāki iemesli: skolēns nav sapratis uzdevumu vai vienkārši nav pieticis laika, lai pabeigtu uzrakstīt plānoto. Tas nozīmē, ka neizdevies teksts neko nepastāsta par skolēna rakstītprasmes attīstību. Citādi ir ar vairāk vai mazāk kvalitatīviem tekstiem, kurus lasot visbiežāk rodas iespaids par augsti attīstītu tekstveides un rakstītprasmi (labi izstrādātu tekstu nav daudz, tie lielākoties rodas nejauši, un to izveidē patiešām ir nepieciešamas ļoti labas prasmes).

Skolēnu tekstu novērtēšanai ir nepieciešami papildu kritēriji, kas tekstveides prasmi (un radītos tekstus) ļauj vērtēt attīstībā, kontekstuāli skatot arī mācīšanās spēju pilnveidi. Kritērijiem ir jāatbilst rakstīšanas uzdevumam un rakstītāja pieredzei, teksta veida izvēle jāsaista ar skolēna rakstītprasmes attīstības iespējām, zināšanu un prasmju līmeni. Piemēram, vācu valodas didaktikas speciālists J. Baurmans [Baurmann 2002] piedāvā kritērijus, kas sakārtoti piecās grupās: valodas pareizība, valodas piemērotība, saturs, uzbūve un rakstīšanas process. Kā īpašs kritērijs tiek izvirzīta uzdrīkstēšanās (radošā domāšana) – vai



skolēns uzdrošinās izmantot jaunus, tēmai neierastus valodiskās izteiksmes līdzekļus, un kā viņš to dara, vai izmanto nelineārus satura attēlošanas veidus (tabulas, shēmas) lietišķajos tekstos u. tml. Papildus J. Baurmans norāda, ka nav būtiski, vai uzdrīkstēšanās ir izdevusies, galvenais – vai ir bijusi vēlme meklēt jaunus risinājumus.

Vajadzētu būt tā, ka sava teksta pārstrāde skolēniem ir aizraujošs un radošs process, tad skolotāja sniegtā atgriezeniskā saite dažādos teksta rakstīšanas posmos palīdz ne tikai izzināt mācīšanās procesus, bet arī apzināties rakstītprasmes attīstības pakāpi. Atgriezeniskās saites mērķis tekstveidē ir iemācīties:

- 1) pamanīt nepilnības melnraksta tekstā un tās radoši novērst;
- 2) analizēt savu tekstu un to pārstrādāt, ievērojot noteiktu darbību secību;
- 3) mērķtiecīgi izmantot dažādus valodiskās izteiksmes līdzekļus un novērtēt to iespējas tekstā.

Labus rezultātus var sasniegt tikai tad, ja skolēnam ir pietiekami daudz laika, lai uzrakstīto varētu analizēt un izvērtēt ar laika distanci. Lai skolēni paši varētu noteikt, vai viņu uzrakstītajā tekstā pilnvērtīgi atspoguļots teksta nolūks, pateikts saturā būtiskākais, pausti teksta autora priekšstatu un uzskati par teksta tematu, teksta pārstrāde un/vai pilnveide tiek veikta individuāli, saņemot metodisku atbalstu tekstveides un rakstītprasmju attīstīšanai atgriezeniskās saites formā.

Teksta rakstīšanas procesā izmantojamas dažādas atgriezeniskās saites sniegšanas iespējas.

Teksta rakstīšanas sākumposmā jāļauj skolēnam izmantot pašam savus plānošanas paņēmienus un formas, kas palīdz apzināti strukturēt domas un idejas. Ja ilgu gadu skolēni ir veidojuši tekstus bez apzināta plāna sastādīšanas un pēkšņi ir jāizmanto kāda skolotāja ieteikta plānošanas metode, atsevišķos gadījumos tas var radīt jaunas grūtības tekstveides procesā. Lai mazinātu emocionālo un intelektuālo spriedzi, var veikt noteiktus plānošanas vingrinājumus. Piemēram, Tonija Bazena grāmatā „Efektīvas mācīšanās rokasgrāmata” [2008] atrodami ieteikumi domu kartes izveidei, var izmantot arī tiešsaistes programmas *MindMeister* vai *MindMup*. Skolēns līdz ar to ļoti vienkāršā veidā iegūst pārskatāmu sava teksta plānojumu, kas tālāk jau ir pilnveidojams. Skolēns teksta plānojumu nodod izskatīšanai skolotājam un pēc noteikta laika ierauga to „no jauna”, tādējādi viņš var brīvāk paraudzīties uz sākotnējiem tekstveides nodomiem un pilnveidot tos.

Otrais posms sākas, kad ir uzrakstīts pirmais teksta variants. Būtiski ir to izvērtēt, taču īpaši svarīgi, lai to vispirms uztvertu kā estētisku veselumu, pretējā gadījumā rezultāts būs tikai lietišķa labošana bez radošas pieejas (resp., notiek t. s. domāšanas apspiešana). Ortogrāfijas un sintakses kļūdu labošanai būs pietiekami daudz laika vēlāk. Skolēnam šajā posmā ir jāapzinās, kādas ir viņa tēlainās domāšanas spējas, un jāpārlicinās, ka ir iespējams sasniegt iecerēto rezultātu. Lai skolēns to varētu paveikt patstāvīgi, iepriekš vēlams izskaidrot teksta melnraksta analīzes norisi (iespējams, ar kādu pārdomātu atgādību). Atgādne kā



metodisks paņēmiens ir saudzīga pamācība pašnovērtēšanai, teksta pārstrādei un darba turpināšanai, piemēram:

- 1) uzmanīgi izlasiet sava teksta pirmo variantu skaļi, jo tas palīdzēs novērtēt teksta labskanību un satura piemērotību;
- 2) mēģiniet tekstu uztvert kā veselumu, pievēršot uzmanību galvenajai domai;
- 3) meklējiet jaunus veidus, kā pilnveidot teksta saturu, lai atklātu galveno ideju.

Šajā tekstveides posmā galvenās darbības ir svīturošana, izvēle mainīt esošo, jaunu domu iekļaušana tekstā.

Trešajā posmā, pirms skolēns sāk pārstrādāt otro teksta variantu, tiek pārrunāti iepriekš izstrādātie vērtēšanas kritēriji un norādes teksta pilnveidei – trešā varianta izstrādei. Šajā abstraktās domāšanas posmā var uzdot dažādus atbalsta jautājumus par to, kāda ir satura izklāsta secība, kā tiek sasniegts teksta kāpinājums, kādi citi principi ir izmantoti teksta izstrādē, kurās teksta vietās ir vērojama novirzīšanās no temata, kādi citāti būtu nepieciešami domas pamatojumam, kāda ir saistība starp ievadu un nobeigumu.

Ideāli, ja skolēns savu tekstu izvērtētu un pilnveidotu vismaz trīs reizes. Ortogrāfijai un pieturzīmju lietojumam uzmanību pievērš tikai pašās beigās. Skolēnam ir jāiemācās uztvert savu tekstu vairāk nekā tikai ortogrāfijas un interpunkcijas apguves līdzekli, teksts ir daudz kas vairāk nekā „valodas pareizība”. Skolēna teksts, kurā praktiski nav valodas kļūdu, var būt arī ļoti viduvējs, ja pārsvarā izmantoti pēc uzbūves vienkārši un vienveidīgi teikumi vai ja vārdu izvēle nav pietiekami precīza. No otras puses, var būt teksti ar atzinīgu valodas kvalitāti, bet lielu kļūdu skaitu – skolēns varbūt ir bijis īpaši drosmīgs valodas lietojumā un izmantojis sarežģītas konstrukcijas, kuru izveidi un lietojumu viņš vēl pilnībā nepārvalda.

Rakstītprasmes un tekstveides apguvei ir savi priekšnosacījumi: nepieciešama kognitīvās darbības un emocionālās inteliģences noteikta attīstība (skolēni to lielākoties pilnveido tikai vidusskolas posmā). Tomēr visos vecumos bieži un daudz jāraksta, līdz gūta pārlicība par savām spējām; jāapgūst teksta pārstrādes/pilnveides prasmes, par ieradumu jāklūst rūpīgai melnraksta izvērtēšanai, sākot no argumentācijas iestrādes, teksta uzbūves izveides un valodiskās izteiksmes līdzekļu lietojuma līdz pat ortogrāfijas un sintakses normu ievērošanai un izteiksmes stila uzlabošanai.

Daži secinājumi ierosinājumu formā

Prasīt no skolēna, lai viņš sekotu līdzi savām intelektuālajām darbībām (formulētu nesaprazto; apzinātos, kā saprast nesaprotamo; patstāvīgi kontrolētu savu attīstību), ir gandrīz neiespējami, ja vien nav skolotāja, kas palīdz to apgūt soli pa solim kā paņēmienu kopumu. Tikai tad, ja skolēna metakognitīvo prasmju attīstības pakāpe ir augsta, var viņam pakāpeniski nodot atbildību par savu mācīšanos. Digitālā vide attālinātajās mācībās ir ļāvusi izzināt tehnoloģijas,



apgūt tehnoloģiju izmantošanas prasmes, taču pagaidām nav izveidojusies sistēmiska pieeja, lai skolēnu mācīšanās spējas varētu pilnvērtīgi attīstīt ar tehnoloģiju starpniecību.

Kvalitatīva vērtēšana ietver atgriezenisko saiti, kas ļauj mainīt mācīšanas un mācīšanās ieradumus. Ja iztēlojamies skolēnus kā augus, tad ārēji (summatīvi) augu novērtēt ir vienkārši, atliek vien izmērīt tā augumu. Mērījuma rezultāti var būt interesanti salīdzināšanai un analīzei, bet tie neietekmē augšanu. Iekšējais (formatīvais) novērtējums ir līdzīgs auga barošanai un laistīšanai, un tieši tas ietekmē augšanu un attīstību. [Smith, Lovett, Wise 2003]

Izglītības digitālās transformācijas laikā aktuāls jautājums ir, kā saglabāt mācību dialogu starp skolotāju un skolēnu, kā zem mikroskopa visu redzošās acs noturēt skolēnu mācīšanās spējas un piedāvāt viņiem tos mācīšanās veidus, kas var palīdzēt pilnveidot ne tikai snieguma kvalitāti, bet arī attīstīt skolēna talantus. Nepieciešams pārdomāt, vai vērtējums ballu skalā nav novecojis, varbūt tas ir jāatstāj vēsturei, jāpiedāvā jauni mācību darbības veidi, lai ar pārlicību skolēnam varētu teikt, ka vērtēšana ir mācīšanās.



Literatūra

Baurmann, J. (2002). *Schreiben-Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.

Bazens, T. (2008). *Efektīvas mācīšanās rokasgrāmata*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.

Becker-Mrotzek, M., Böttcher, I. (2008). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bieler, I. (2021). Digitale Didaktik?! H. Meyers Merkmale guten Unterrichts im Zeitalter der Digitalisierung [online]. Kieberl, M. L., Schallert, S. (Hrsg.) *Hochschulen im digitalen (Klima) Wandel*. Tagungsband zur 3. Online-Tagung Hochschule digital. innovativ [cited 05.10.2021.]. Available: <https://www.virtuelle-ph.at/veranstaltung/leider-abgesagt-electure-digiph3-digitale-didaktik-h-meyers-merkmale-guten-unterrichts-im-zeitalter-der-digitalisierung/>

Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. New York: Continuum.

Buholcs, J. (2016). Kad ar faktiem nepietiek [tiešsaiste]. *lsm.lv*, 09.11.2016. [Skatīts 22.04.2022.]. Pieejams: <https://www.lsm.lv/raksts/arpus-etera/arpus-etera/janis-buholcs-kad-ar-faktiem-nepietiek.a209205/>

Cross, J. (2020). *An informal history of eLearning* [online]. [Cited 06.10.2021.]. Available: https://www.researchgate.net/publication/240601967_An_informal_history_of_eLearning

Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: The Psychology of Happiness* [online]. London: Rider [cited 02.03.2018.]. Available: <https://blogs.baruch.cuny.edu/authenticityandastonishment2/files/2013/04/Mihaly-Csikszentmihalyi-Flow1.pdf>

Dihoff, R. E., Brosvic, G. M., Epstein, M. L., Cook, M. J. (2003). The role of feedback during academic testing: The delay retention test revisited. *The Psychological Record*, 53, 533–548.

Harari, J. N. (2020). *21 lekcija 21. gadsimtam*. Rīga: Jumava.

Heubusch, J. D., Lloyd, J. W. (1998). Corrective feedback in oral reading. *Journal of Behavioral Education*, 8 (1), 63–79.

Jacobs, B. (2002). *Aufgaben stellen und Feedback geben* [online]. [Cited 10.10.2021.]. Available: <https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/1024/1/feedback.pdf>

Kaplan, J. (2015). *Humans need not apply: A guide to wealth and work in the age of artificial intelligence*. New Haven, CT: Yale University Press, 256 p.

Murray, D. M. (1968). *The Maker's Eye: Revising Your Own Manuscripts* [online]. [Cited 05.10.2021.]. Available: <https://robertnazar.files.wordpress.com/2018/09/themakerseye.pdf>

Muuß-Merholz, J. (2018). *Gute Lernorte in der digitalen Gesellschaft. Oder: Was wir von Starbucks lernen können* [online]. [Cited 09.10.2021.]. Available: <https://www.joeran.de/gute-lernorte-in-der-digitalen-gesellschaft-oder-wassschulen-von-starbucks-lernen-koennen/>



Oldfield, A., Broadfoot, P., Sutherland, R., Timmis, S. *Graduate School of Education, University of Bristol Assessment in a Digital Age* [online]. A research review [cited 25.10.2021.]. Available: <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/education/documents/researchreview.pdf>

Par Digitālās transformācijas pamatnostādņēm 2021.–2027. gadam. MK rīkojums, Nr. 490, 07.07.2021 [tiešsaiste]. *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 2021/133.1. [Skatīts 05.10.2021.] Pieejams: <https://www.vestnesis.lv/op/2021/133.1>

Schwartz, D. L., Arena, D. (2009). *Choice-Based Assessments for the Digital Age* [online]. Stanford [cited 25.10.2021.]. Available: http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/ChoiceSchwartzArenaAUGUST232009.pdf

Smith, A., Lovett, M., Wise, D. (2003). *Accelerated learning: a user's guide*. Stafford: Network Educational Press.

Skalberga, A. (2011). Rokasgrāmata latviešu valodas un literatūras skolotājam par summātīvo un formatīvo vērtēšanu. I daļa [tiešsaiste]. Grām.: *Rokasgrāmata latviešu valodas un literatūras skolotājam par summātīvo un formatīvo vērtēšanu*. Autoru kol. Rīga: LVA, 6.–81. lpp.
Pieejams: https://valoda.lv/wp-content/uploads/docs/E-Gramatas/11-Met_ROKASGR.pdf

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Stangl, W. (2005). *Gutes Feedback – Regeln für eine wirksame Rückmeldung* [online]. Verfügbar [cited 05.11.2021.]. Available: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Feedback>

Šmits, E., Koens, Dž. (2017). *Jaunais digitālais laikmets*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik*. Band 49. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Фромм, Э. (2005). *Революция надежды*. М.: Айрис-пресс.

Гэйбл, Э. (2019). *Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации*. М.: НИУ ВШЭ.

Тоффлер, Э. (2008). *Шок будущего*. М.: АСТ Москва.



Regīna Paegle

Mg. philol., Mg. theol., Madonas novada pašvaldības Liezēres pamatskolas latviešu valodas, literatūras un teātra mākslas skolotāja

LATVIEŠU VALODAS APGUVE ATTĀLINĀTI: IESKATS SKOLOTĀJAS DARBA PIEREDZĒ

2020./2021. mācību gads ir aizritējis Covid-19 pandēmijas ēnā. Tas mums ir mainījis priekšstatus par daudzām lietām, koriģējis dienas ritmu un katrs esam ieguvuši jaunu, savu pieredzi. Izglītības jomā šis laiks īpaši skāris vecākus, kas ar lielu atbildību sekojuši savu bērnu (skolēnu) sekmēm, ietekmējis pašus skolēnus un visbeidzot arī skolotājus. Šajā rakstā tiks sniegts ieskats personiskajā pieredzē, kas gūta aizvadītajā mācību gadā.

Ikdienas mācību procesa apraksts

Liezēres pamatskolā es mācu latviešu valodu un literatūru 6. klasei un teātra mākslu 7. klasei. Tāpat kā visur Latvijā, arī Liezērē Covid-19 vīrusa izplatības dēļ mācības notika attālināti. Psiholoģiski (kas ir ļoti svarīgs faktors) to bija pieņemt jau vieglāk, jo pirmā pieredze iegūta iepriekšējā (2019./2020.) mācību gada izskaņā. Atlika saplānot darbadienas norisi, sakārtot darba vietu un uzstādīt nepieciešamās tehnoloģijas stundu vadīšanai attālināti.

Tā kā pati esmu mamma četriem bērniem, no kuriem viens papildus mācās mākslas skolā un otrs – mūzikas skolā, bija svarīgi saplānot darbus tā, lai visiem ir ērti. Visiem bija nepieciešams arī kvalitatīvs tehnoloģiju nodrošinājums. Lai es, veicot savus skolotājas pienākumus, netraucētu mācīties bērniem, iekārtoju darba vietu skolā, mācību klasē.

Kad jautājums par darba vietu tika atrisināts, otra aktualitāte – tehnoloģijas un to kvalitatīvs nodrošinājums. Ir prieks vadīt stundas, ja ir nevainojams interneta savienojums, ja kamera un mikrofons darbojas bez traucējumiem. Taču dzīvē dažkārt tā nenotiek: reizēm dažādu



apstākļu ietekmē rodas problēmas ar interneta pieslēgumu, reizēm kamera nedarbojas, kā vajadzētu u. tml. Šie ikdienišķie tehniskie sīkumi traucē mācību darba kvalitatīvai norisei. Līdzās minētajiem faktoriem: psiholoģiskai situācijas pieņemšanai, darba vietas izvēlei un vides iekārtošanai, tehniskajam nodrošinājumam, ļoti svarīga loma ir pašdisciplīnai. Kaut arī skolotāja profesija prasa ievērot darba kārtību ik dienas, attālināto mācību laikā disciplinētībai ir daudz lielāka nozīme. Kā zināms, skolā mācību stundas garums ir 40 minūtes, bija jāiemācās videostundas iesākt precīzi un tikpat punktuāli tās arī pabeigt. Tāpat skolēniem mācību diena prasa savu plānošanu, tāpēc augsta skolotāju pašdisciplīna palīdz kvalitatīvāk un mierīgāk vadīt nodarbības.

Katras darbadienas režīmu noteica mācību stundu saraksts. Bija jāsaplāno ik minūte. Skolēniem jau iepriekš bija svarīgi zināt, kādā formātā mācību stunda notiks: vai tā būs videostunda *Google Classroom* platformā, vai mācību stunda būs kā patstāvīgais darbs. Augstu vērtējami ir *E-klases* digitālās sistēmas uzlabojumi, proti, te ir iespēja saplānot mācību stundas iepriekšējā dienā kā melnrakstu, kuru skolēni redz un var izlasīt. Pedagogu vajadzībām skolā tika izveidota arī vienota piekļuve *Google* platformas sadaļai *Classroom*, lai ērti var pieslēgties tiešsaistes mācību stundām, saglabāt un uzkrāt mācību resursus.

Kā rāda gūtā pieredze, *E-klases* piedāvātā iespēja vadīt videostundas bija sarežģīta dažādu tehnisku iemeslu dēļ. *Zoom* platformas bezmaksas iespējas bija apgrūtināši izmantot laika limita ierobežojuma dēļ (par neierobežotu tiešsaistes laika izmantošanu jāmaksā papildus), dažkārt arī internets nespēja izturēt šādu noslodzi – bieži dalībnieki tika atvienoti no videostundas vai pat nevarēja pieslēgties stundai. Taču *Classroom* sistēmā gan visi skolas pedagogi, gan 4.–9. klašu skolēnu kolektīvi varēja strādāt raiti un kvalitatīvi. Attiecīgi *Googles* kalendārā ir iespēja ievadīt nākamās dienas stundu plānojumu, kuru skolēni var vizuāli labi pārredzēt. Šajā sistēmā var augšuplādēt mācību stundām paredzētās darba lapas, pievienot saites uz video materiāliem citās tīmekļvietnēs, kā arī izveidot dažāda veida anketas un darba lapas. Izveidotajā *Google* kontā līdzās *Classroom* sadaļai attālināto mācību procesā var izmantot citus vērtīgus rīkus. Viens no šādiem stundā ērti lietojamiem (īpaši atgriezeniskajai saitei gan klātienē nodarbībās, gan attālinātā darba procesā) līdzekļiem ir *Jamboard* (baltā tāfele). Ar šī rīka palīdzību var izveidot skolēnu pārus vai grupas, tā palīdzot skolēniem stundu pavadīt interesanti un radoši.

Šobrīd attālinātais mācību darbs, lekcijas un tikšanās tiek izmantotas aizvien biežāk, un ir pieejamas dažādas platformas, kurās pieslēgties tiešsaistei, piemēram, jau iepriekš minētā *Zoom* un *Google*, arī *Microsoft Team* u. c. platformas. Visas vienlaikus nav nepieciešams lietot, katrs var izvēlēties mācību priekšmeta specifiskai piemērotāko, zināmāko, ērtāko un sev patīkamāko rīku. Katrā no platformām nemitīgi tiek ieviesti dažādi jauninājumi un uzlabojumi, atliek sekot līdzi un pašmācības ceļā un/vai kopā ar skolēniem pilnveidot digitālo pratību.

Daudz laika un enerģijas nepieciešams, lai izveidotu mācību stundā sasniedzamajiem rezultātiem atbilstīgus un pēctecīgus uzdevumus. Tāpat arī darba formas ir jāpielāgo video stundu specifiskai. Attālināto mācību laikā ne viena vien interneta vietne tika atrasta, aplūkota un izmēģināti jauni, neierasti uzdevumi, kas liek mainīties pašam pedagogam, pieņemt



situāciju un apstākļus. Interneta vide ir bagāta ar resursiem, taču, kad mācību stundai un tematam atbilstošie materiāli ir atrasti, joprojām neatrisināti ir jautājumi:

- vai tie būs lietderīgi tieši manas klases skolēniem;
- vai es kā skolotāja būšu tik lietpratīga, lai skolēni noticētu, ka kopā varam tos izpildīt attālināti;
- vai stundā nebūs garlaicīgi;
- vai uzdevumi ir pietiekami daudzveidīgi.

Šie jautājumi kļūst īpaši aktuāli, ja nedēļā jāvada vairākas nodarbības vienas klases skolēniem.

Kad visi attālinātās mācību stundas sagatavošanas priekšdarbi ir izdarīti, var sākties skaistākais dienas mirklis – pati mācību stunda tiešsaistē.

Pats svarīgākais, kas jāpaveic šo attālināto mācību nodarbību laikā, ir sadarbība – jāveido pozitīvas attiecības ar skolēniem. Īpaši liela nozīme tam bija otrajā pusgadā: mēģināt skolēnus saprast, pajautāt, respektēt, palīdzēt, izskaidrot vēlreiz, ja nepieciešams, un pieņemt viņu mācību darbību esošajā situācijā. Tas ir labs mēģinājums skolotājam *iekāpt skolēna kurpēs*. Psihoemocionālais atbalsts un motivēšana darbam – par to man kā skolotājai bija jādomā un jā rūpējas.

Pastāv vairāki aspekti, kas skolēniem var traucēt, pasliktināt psihoemocionālo stāvokli. Ģimenes atbalsts skolēnam attālināto mācību laikā, atbilstoša mācību vide, citu netraucēta, klusa vieta, kur iespējams koncentrēties mācībām, dators, interneta pieslēgums un daudzi citi faktori var ietekmēt skolēna mācīšanos. Dažkārt pedagogs pat nespēj aizdomāties, kādas situācijas ir kameras otrā pusē, kāpēc skolēns kavē mācību stundas sākumu, kāpēc neieslēdz kameru, kāpēc neieslēdz mikrofonu, kāpēc neapmeklē videostundu konkrētā dienā un laikā.

Pieredze rāda, ka skolēniem ļoti svarīgs ir tiešais kontakts. Videostundas parāda, kuriem skolēniem īpaši pietrūkst reālās klātesamības, klātbūtnes sajūtas. Šajā gadījumā bija iespēja sazināties ar vecākiem un skolēniem un informēt viņus par projekta „PuMPurRS” (atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai) iespējām un risinājumiem. Projekta īstenošanas laikā, kad skolās tika atļautas individuālās nodarbības, varēja palīdzēt skolēniem stabilizēt psihoemocionālo stāvokli, motivēt mācībām, celt pašapziņu un veidot izpratni par to, kā labāk plānot mācību dienu.

Te var citēt ASV dzīvojošā rakstnieka Glenu van Ēkerna (*Glenn Van Ekern*) rakstīto: „Attiecības ir vecas kā pasaule. Tās ir dzinulis gandrīz visam, ko mēs dzīvē darām.” [Ekerens 2000: 12]. Ņemot vērā šos autora iedvesmojošos vārdus, videostundas centos vadīt tā, lai tiktu ievēroti trīs aspekti:

- 1) cieņpilnas attiecības;
- 2) esošās situācijas pieņemšana;
- 3) nesatraukties par to, ka nav iespējams pilnībā apgūt attiecīgo mācību tematu.

Galvenais, lai stunda ir patīkama skolotājam un lai tā sniedz gandarījumu un prieku skolēniem.



Attālināto mācību stundu vadīšanu ietekmē arī tas, ka katra mācību stunda ir kā atklātā nodarbība, jo otrā kameras pusē atrodas (dažkārt ir redzami un dzirdami) vecāki vai citi ģimenes locekļi. Tā ir liela atbildība, kas prasa pieņemt esošo situāciju, prasa izkāpt skolotājam no savas komforta zonas un saskarties ar neierastām situācijām, izmantot jaunas darba formas.

Kad mācību stunda ir beigusies, bez liekas kavēšanās *E-klasē* jāieraksta mājasdarbs, ja tāds ir uzdots, jāieliek atzīmes un jāizsaka vērtējums par paveikto, ja vien tas ātri īstenojams, jāveic kādi labojumi iepriekš norādītajā vērtējumā, ja skolēns atsūtījis kādu aizkavētu darbu u. tml. Savukārt, ja ir jālabo apjomīgāki mājasdarbi, tie jāatliek uz dienas otro daļu, jo seko citas mācību stundas. Pēcpusdienā vai vakarā jādomā un jāmeklē idejas, jāpārdomā akcenti nākamās dienas nodarbībām. Bet tautas gudrība ir viena: „Darbs dara darītāju!” Tā no dienas dienā, veicot šos pienākumus, darbs bija padarāms.

Pozitīvās pieredzes piemēri

Domājot par pieredzi, kas gūta kopā ar skolēniem, vispirms var norādīt pozitīvās attiecības, kas izveidojās sadarbības procesā. Tas nav izmērāms, bet sajūtams rezultāts. Kad tika atļauts ar skolēniem tikties āra nodarbībās, veicot otrā pusgada mācību izvērtējumu, viņiem bija mutiski jāpastāsta, kas patika, kas ierosināja darbam, kas visvairāk ir palicis atmiņā. Skolēni minēja dažas lietas: vispirms to, ka skolotāja palīdzējusi visiem justies kā klases kolektīvam; otrs biežāk minētais fakts, ka katra mācību stunda sākusies tāpat kā klātienē – ar ievadu, resp., ar kādu t. s. mēles mežģi (katru reizi citu). Par šo regulāro aktivitāti ir gandarījums, jo klātienē latviešu valodas un literatūras stundās šai klasei katru nedēļu tika piedāvāts no groziņa izvilkt kādu runas vingrinājuma (mēles mežģa) kartīti. Skolēni korī atkārtoja to, piemēram, tikai zēni, tikai meitenes, ātrāk, lēnāk, skaļāk, klusāk u. tml. Tā turpinot, nedēļas beigās visi izrunājamo tekstu zināja no galvas. Kaut arī tiešsaistes stundās neizdevās vingrināties visiem grupā, taču pa vienam arī bija lieliski. Tas ir labs veids, lai pamanītu katru skolēnu, kurš ieradies uz stundu. Šīs klases skolēni bija īpaši gandarīti, ja no groziņa kādam izdevās izvilkt mēles mežģi, kuru paši iepriekšējā mācību gadā (kolektīvi) bija sacerējuši: „Dziesmu dzied dzeltena dziedātāja Dzelzavas dzelzceļa stacijā”, „Tai dzintara krelles valdziņu kleitā dzirksteļo”, „Dzimtenē dzenis dziesmu kaļ”, „Dziedošā dziedātāja dzirkstošu dzērveņu dzērienu vilcienā dzer”, „Dzestrs vējš dziļā dzērveņu purvā steidz klausīties dzērves dziesmu”, „Dzeguze, dzīvīgi dziedot, cilvēkus dziedē”.

Tiešsaistes stundās tika izmantota situācija, ka stundas sākumā skolēni pievienojas pa vienam, un, lai sagaidītu visus, laiku varēja izmantot lietderīgi, tas ir, mēles mežģu treniņiem. Vērtīga iespēja – izmantot tērzētavas lodziņu, kad tika lūgts skolēniem pašiem uzrakstīt mēles mežģi. Tā tiek pilnveidota pareizrakstības prasme gan ortogrāfijā, gan interpunkcijā. Tērzētavas lodziņa saraksti var izmantot visas mācību stundas laikā: var lūgt kādam no klases uzrakstīt atbilstošu piemēru par apgūstamo tematu, tā nemitīgi liekot domāt arī par pareizrakstību. Šī saziņa noder arī tehniski, vadot stundu, – lieki nav jātērē laiks, lai atbildētu videoformātā kādam skolēnam atsevišķi uz precizējošu jautājumu (kurā lapā, kura tabula, kurš šodien datums u. tml.) – ātrai atbildei var izmantot šo saraksti.



6. klases skolēniem bija jākārto diagnosticējošā valsts pārbaudes darba mutiskā un rakstiskā daļa. Neskatoties uz to, ka ar skolēniem bija jārunā tiešsaistē un skolēni bija ļoti nobijušies, grūtības tika pārvarētas un darbs nokārtots. Gandarījums, ka skolēnus izdevās pārliecināt būt drosmīgiem un pārvarēt uztraukumu.

Neraugoties uz to, ka attālinātās mācības ieilga, kopā ar skolēniem tomēr iestudējām īsu Antras Rudzītes ludziņu „Piedzīvojums sapnī”. Process bija darbietilpīgs, dažbrīd grūts un šķita nerealizējams, bet panākt, ka skolēni notic, ka kopā varam to paveikt, – tas sagādāja gandarījumu. Par grūtību pārvarēšanu tika runāts ar skolēniem, bija situācijas, kad viņiem godīgi atzinu, ka arī man ir grūti, ka arī es labāk gribētu mācīties klātienē, bet mums jābūt stipriem, lai sasniegtu mērķi.

Lugas iestudēšana notika secīgi: lomu sadalīšana, teksta precīza lasīšana, kamēr to iemācās no galvas, ideju ģenerēšana par tērpiem, aksesuāriem, rekvizītiem, balss toņu un intonāciju maiņa, citu pienākumu sadale (kurš veidos afišu, kurš izdomās biļešu noformējumu, kāda būs samaksa par biļetēm u. tml.). Idejas ieejas biļetēm bija dažādas, sākot no saldumiem un beidzot ar naudu par biļetes iegādi. Taču kopīgi tika pieņemts lēmums, ka ieejas biļete būs sapņu ķērājs. Bija interesanti vērot skolēnus, kuri pie kamerām atrāda aksesuārus un rekvizītus. Ļoti radošs un priecīgs izrādes tapšanas laiks!

Taču darba process prasīja arī milzīgas koncentrēšanās spējas, jo brīžiem kādam nedarbojas internets vai dators, rodas citas ikdienišķas īslaicīgas nebūšanas, kas dažkārt tika risinātas ar telefona saziņas palīdzību, ieslēdzot skaļruni vai sarakstoties *Whatsapp*. Bija situācijas, kad vienlaikus bija jārunā pa telefonu ar kādu skolēnu, paralēli notika sarakste *Whatsapp* platformā un darbs pie diviem datoriem, kas palīdzēja novērst visas kļūmes. Šajā lugas iestudējumā ārkārtīgi liela nozīme bija komandas darbam. Taču rezultāts sniedza arī gandarījumu. Vēlāk, tiekoties āra nodarbībās, izrāde tika izmēģināta uz improvizētās āra skatuves. Tad bija iespēja nofilmēt sagatavoto Antras Rudzītes lugas „Piedzīvojums sapnī” izrādi.

Darba process izdevās jauks un kvalitatīvs, ņemot vērā tā brīža situāciju un apstākļus. Izrādes ierakstu skolēnu vecāki saņēma kā sveicienu Māmiņdienā. Šī īsā ludziņa tika saistīta arī ar apstākļa vārdu apguvi: dialogi skolēniem palīdzēja nostiprināt zināšanas par apstākļa vārdu grupām, apstākļa vārda vietu un lomu teikumā un paplašināja vārdu krājumu.

Cits pieredzes piemērs: nodarbību laikā gan latviešu valodas, gan literatūras stundās tika stāstītas pasakas, skolēniem bija jācenšas paredzēt šo pasaku nobeigumu. Tas veicināja pozitīvu sadarbību ar klasi. Kā zināms, pasaku lasīšana, analizēšana un sacerēšana bagātina vārdu krājumu, attīsta radošumu, paplašina redzesloku. Par to runā ne tikai pedagogi, bet arī citu nozaru speciālisti. Profesore un psihoterapeite Gunta Ancāne uzsver, ka „[...] pasakas ļauj katram atrast svarīgas atbildes par sevi, par pasauli, par dzīvi. Tādējādi pasakas dod emocionālu atbalstu, dod zināšanas, veicina personības attīstību. Tās var būt arī vārtiņi, caur kuriem ieskatīties sevi” [Ancāne 2013: 63]. Sākumā skolēniem bija grūti pierast pie šāda veida uzdevumiem, taču pēc kāda laika viņi paši jau mācību stundu sākumā jautāja: „Vai šodien būs pasaka?”



Īpaši spilgti skolēnu atmiņā palikuši mirkļi, kad pasakām bija jāizdomā nobeigums. Skolēniem nācās nonākt pie secinājuma, ka var nebūt vienas unikālas, pareizas atbildes, proti, pasakai var būt ļoti mūsdienīgs noslēgums, nereti nākas piekāpties un pieņemt klasesbiedra piedāvāto risinājumu, un gadās, ka pasakas beigas nemaz nav beigas, bet jauns sākums, varbūt pasakai seko otrā daļa vai turpinājums. Pedagoģe Solveiga Nelsone raksta: „Iztēle ir cieši saistīta ar domāšanu, kas palīdz priekšstatīt turpmāko. Kā domāšana, tā iztēle darbojas situācijās, kad nepieciešams rast jaunu risinājumu.” [Nelsone 1998: 93] Arī Covid-19 pandēmijas fons liek meklēt un rast jaunus risinājumus ikdienā, tas lieliski sasaucas ar uzdevumu – jauns pasakas nobeigums (dažādas pasakas un atšķirīgi vienaudžu viedokļi).

Attālinātās mācības apliecina, ka teātra mākslas praktiskie vingrinājumi ir noderīgi arī latviešu valodas un literatūras mācību stundās. Piemēram, improvizācijas vingrinājumi izmantojami, lai palīdzētu skolēniem iejusties, atslābināties un arī apgūt ko neierastu, vēl līdz šim nemēģinātu, tie palīdz arī psiholoģiski mierīgāk uztvert mācību procesu. Par ieguvumiem, izmantojot improvizācijas iespējas, raksta Aija Iesalniece, šīs metodes ieviesēja Latvijā: „Improvizācija saslēdz kopā redzi, dzirdi, iztēli, atmiņu, reakcijas spējas, spontanitāti, kustību, runu, ķermeņa valodu, mīmiku arī *online* vidē.” [Iesalniece 2021] Bija liels pārsteigums pašai, ka attālināto mācību laikā tiešsaistes stundās radās vēlme pārvarēt sevi un piedāvāt skolēniem šāda veida darbošanos – improvizēt, veikt improvizācijas vingrinājumus, tā padarot mācību stundas dzīvīgākas.

Grūtību pārvarēšana

Aizvadītajā mācību pusgadā skolotājiem nācās saskarties ar daudzām grūtībām. Līdzās sevis disciplinēšanai bija jādomā par spēcīgo nogurumu, sāpošām acīm pēc garās darbadienas u. tml. Bija jāiemācās nospraust robežas brīžos, kad darīts par daudz. Ir jāspēj sev un skolēniem pateikt: „Piedodiet, nepaspēju!” Lai sakārtotu domas un atpūstos, nepieciešams uzturēties svaigā gaisā un sportot. Tā kā mans mīļākais sporta veids ir skriešana, centos vakaros doties ārā. Skrienot radās idejas mācību stundām un atjaunojās enerģija. Ir jāsaprot, ka skolēniem un viņu vecākiem ir grūti. Bet situācijas ir jāpieņem, kādas tās ir. Jo ātrāk pedagogs iemācās būt elastīgs, jo vieglāk ir strādāt un veidot pozitīvu saziņu ar skolēniem un viņu vecākiem. Jāatzīst, ka tas izdevās daudz labāk šajā mācību gadā nekā iepriekšējā.

Sākotnēji grūtības radīja skolēnu kavēšanās, pieslēdzoties mācību stundām. Lai mainītu šo situāciju, var izteikt uzslavas tiem, kuri pieslēgušies laikā; skolēnam, kurš pieslēdzies pirmais, var ļaut izvēlēties jauno nedēļas runas vingrinājumu (t. s. mēles mežģī) vai izvēlēties diktātu (piemēram, to, kas ir palīgglīdzekļa atvēruma labajā pusē vai kreisajā), stundas pasaku (no lielās vai mazās grāmatas), spēli utt. Lieti noder Latviešu valodas aģentūras tīmekļvietnes sadaļa *Māci un mācies latviešu valodu*. Tur ir iespējams atrast 6. klases skolēnu uzmanību saistošas spēles, kas paplašina redzesloku un papildina vārdu krājumu, un spēļu laika limits mudina klasi sadarboties. Mācību laikā akcentējot pozitīvo, atrodot iespējas, kā un par ko uzslavēt skolēnus, pamazām veidojas produktīva sadarbība.



Nedrīkst aizmirst arī vecākus, jo darba procesā nereti rodas situācijas, kur risinājumi meklējami, sazinoties ar skolēnu vecākiem. Runājot par grūtību pārvarēšanu, ir vēl viens vienkāršs, bet ļoti noderīgs risinājums, proti, sarežģītās situācijās satikt vai piezvanīt kādam kolēģim, un tad bieži vien izrādās – problēma nav ne milzīga un arī ne nepārvarama.

Atgriežoties klasē – ko varam gūt no attālināto mācību (mācīšanas un mācīšanās) pieredzes

Skolotāji šajā laika posmā ir atraduši ļoti daudz jaunu ideju, dažādus rosinošus interneta resursus, jau gatavus mācību materiālus un izglītojošus līdzekļus, kuri izmantojami ne tikai attālināto mācību darbā (www.valoda.lv, www.letonika.lv, maciunmacies.valoda.lv, soma.lv, llvv.lv, e-pupa.lv, tavaklase.lv, europa.eu, macities.digitalaiscentrs.lv, ltv.lsm.lv, mape.skola2030.lv, youtube.com, uzdevumi.lv, drossinternets.lv, explore.org, mentimetr.com, padlet.com, kahoot.com, classroomscreen.com un daudzas citas tīmekļvietnes, kuras var izmantot atbilstoši mācību stundu specifikai). Skolotāju pašapziņa ir cēlusies, jo viņi ir sapratuši, ka var paveikt ļoti daudz, un viņiem ir lielāka pieredze, kā atrisināt kārtējās nestandarta situācijas. Tāpat šis laiks ir palīdzējis izkopt pašdisciplīnu. Un, protams, skolotāji klasē atgriezīsies ar labākām iemaņām un prasmēm tehnoloģiju jomā.

Tas nozīmē, ka darba plānošana un organizēšana klātienē noritēs vēl raitāk, un, ja, piemēram, būs situācijas, kad skolotājs objektīvu iemeslu dēļ nevar vadīt stundu klātienē, to varēs izdarīt attālināti. No šādas mācību darba organizācijas daudz iegūs arī skola.

Atgriežoties klasē – ko esam zaudējuši, piemirsuši attālināto mācību (mācīšanas un mācīšanās) procesā, kādas prasmes un zināšanas nepieciešams pilnveidot

Mācību gada izskaņā vienu reizi nedēļā skolēniem bija atļauts apmeklēt skolu āra nodarbības. Šis tikšanās lika domāt par to, ka, atgriežoties klasē, radīsies citas problēmas, piemēram, disciplīna, noteikumu ievērošana mācību stundu laikā u. tml. Skolēniem atkal nāksies pierast pie darba grupā, pie atrašanās kolektīvā un pastiprināta trokšņa.

Sākotnēji šķita, ka skolēni, mācoties attālināti, nebūs aizmirsuši par pierakstu un darba burtnīcu kultūru. Mācoties attālināti, skolēni pierada izmantot drukātos burtus, rakstīt planšetēs, sūtīt īsziņas (*sms*), iesaistīties *Whatsapp* vai *E-klases* saziņā, kā arī izmantot vietnes *meet.com* iespējas, līdz ar to visticamāk būs grūtības atgriezties pie rakstīšanas ar roku, izmantojot rakstāmrīkus, kā arī ievērot ortogrāfijas un interpunkcijas likumus.

Atgriežoties klasē, plānojami dažādi pasākumi skolas mērogā. Tā kā 23. janvāris ir Pasaules rokrakstīšanas diena, skolēniem būs iespēja piedalīties pasākumos ar mērķi censties pilnveidot savu rokrakstu. Šobrīd glītrakstīšanas konkursi notiek tikai 1. klašu skolēniem.



Iespēju robežās tiks organizēta caurviju prasmju pilnveide kopā ar vēstures un vizuālās mākslas skolotājiem, piedāvājot trenēties rokrakstīšanā radošajās darbnīcās, kas veidotas atbilstoši rakstīšanas rīku attīstībai, piemēram, vienā no darbnīcām piedāvājot rakstīt ar irbulīti smiltīs, nākamajā – ar ogli, citā – ar krītiņiem, ar tušu, visbeidzot – ar lodīšu pildspalvu, planšetē un uz baltās tāfeles. Raksta „Par rakstīšanu ar roku” autore Iluta Skrūzkalne uzsver: „Tie, kas ātrāk spēj rakstīt ar roku, spēj domrakstos radīt vairāk ideju, nekā tie, kas raksta ar datoru.” [Skrūzkalne 2015] Domājot par skolēnu nākotni, par viņu domāšanas un radošajām spējām, rokraksta tehnikas attīstīšana ir svarīga ilgtermiņā, proti, tā nedrīkst izmirt kā vecmodīgs dinosaurs. I. Skrūzkalne arī piebilst, ka „...rakstīšana ar roku uzlabo atmiņu, trenējot rokrakstīšanas prasmes, smadzenes attīsta funkcionālo specializāciju, tas ir, spēju būt optimāli produktīvam, integrējot kustību kontroli, sajūtas un domāšanu” [Skrūzkalne 2015]. Tas nozīmē, ka jācenšas saglabāt līdzsvaru starp rakstīšanu ar roku un ar digitālajiem rīkiem.

Atgriežoties klasē, noteikti būtu jāpievērš uzmanība raksta sākumā minētajam psihoemocionālā stāvokļa novērtējumam klases kolektīvā. Dažādas improvizācijas spēles, interaktīvie un radošie uzdevumi var palīdzēt mobilizēt darbam klases skolēnus, taču tas prasa laiku un pacietību, jo skolēniem būs spēcīga vēlme socializēties, varbūt pat pārkāpjot disciplīnas normas. Spēles, kurās var apvienot konkrētā mācību priekšmeta sasniedzamos mērķus ar socializēšanās iemaņu pilnveidi, šajās situācijās būs ļoti piemērotas. Jāizvēlas pāros un grupās organizējamās spēles ar iespēju izteikt savas sajūtas un viedokli.

Vēl viens būtisks aspekts ir apzinātības sajūta. Tā ir svarīga ne tikai skolēniem, bet arī skolotājiem. Apzinātības prakse palīdz ikdienas ritmā, tā ir kā navigācija lielajā dzīves skrējienā. Apzināties nozīmē sajust primāri notiekošos procesus: *Kur es esu?, Ko es šobrīd daru?, Kāpēc daru?, Vai es dzirdu, redzu apkārtējos?, Vai saprotu to, ko no manis prasa?* Skolēniem ir dabiska vēlme būt sadzirdētiem uzreiz, nepadomājot, ka ir arī citi klasesbiedri, ka skolotājs ir viens klasē. Atgriežoties skolā, ir jāatjauno galvenie darba principi: sagaidīt savu kārtu, gaidot mācīties cienīt citus un ieklausīties apkārtējos. Apzinātības izkopšana ilgtermiņā pozitīvi ietekmē kognitīvo domāšanu, empātijas spēju attīstību un emocionalitāti. Šo pašrefleksijas stāvokli iespējams mērķtiecīgi izkopt mācību stundu gaitā, sistemātiski iestrādājot nodarbībās dažādus interesantus un arī specifiskus t. s. klusuma vingrinājumus, kuru atslēgas vārdi ir klusums, miers, elpošana, koncentrēšanās, radošums, klausīšanās un ieklausīšanās. Teologs Juris Rubenis uzsver, ka „apzinātība sniedz plašu telpu domāšanai, [...] apzinātība ir kā trauks, kas ietver visu [...], apzinātība palīdz domas ne tikai domāt, bet arī apzināties” [Rubenis 2021: 117]. Apzinātības prakse ar laiku palīdz uzlabot psihoemocionālo stāvokli visiem mijiedarbībā esošajiem: gan skolēniem, gan skolotājiem, gan vecākiem un/vai aizbildņiem.



Secinājumi

Lai mācību stundas vadītu attālināti, skolotājam psiholoģiski jāpieņem šī situācija, jāsagatavo vide un darba vieta, jāparūpējas par tehnisko nodrošinājumu, jāpilnveido pašdisciplīna. Plānojot nodarbības, skolēni ir laicīgi jāinformē par stundu norisi viņiem zināmajā saziņas vidē.

Mācību stundas sagatavošana ir darbietilpīgs process. Mācību stundas laikā ne tikai jāpalīdz apgūt konkrētais temats, bet jācenšas veidot cieņpilnas attiecības un jāiemācās pieņemt dažādas nestandarta situācijas.

Visos raksturotajos pieredzes piemēros ir runa arī par pozitīvu attiecību veidošanu stundu laikā. Ieguldītā darba apjoma ziņā īpaši izceļama teātra izrādes iestudēšana. Labvēlīgu ietekmi uz skolēniem atstāja uzdevumi ar pasaku izmantošanu. Humora dzirksti un mieru veiksmīgi klasē varēja uzturēt ar improvizācijas elementu iesaisti.

Pārvarēt grūtības palīdzēja laiks un iegūtā pieredze attālināto mācību procesa laikā, kā arī savu iespēju robežu apzināšanās, fiziskas aktivitātes svaigā gaisā un situācijas mierīga pieņemšana.

Atgriežoties klases telpā, skolotāji būs ieguvēji, jo ir pilnveidotas prasmes informāciju tehnoloģiju jomā. Klātienē nodarbībās vairāk būs jādomā, kā uzlabot skolēnu psihoemocionālo stāvokli, kā attīstīt sadarbības prasmes un kā saglabāt darba disciplīnu. Būs jāmeklē veidi, kā izkopt rokrakstu un pareizrakstības iemaņas.

Apzinātības prakses ievērošana savukārt palīdzēs saglabāt līdzsvaru sadarbībā ar skolēniem, skolotājiem un viņu vecākiem.

Katras grūtības, kas pārvarētas, nes līdzīgi ieguvumus – pilnveidotas spējas un prasmes un optimismu turpmākam darbam.



Literatūra

Ancāne, G. (2013). Pasakas un to loma psihiski veselās personības attīstībā. *Latvijas Ārsts*, Nr. 12, 61.–63. lpp.

Ekerens, van G. (2000). *12 vienkārši laimes noslēpumi*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Iesalniece, A. (2021). *5 iemesli, kāpēc improvizācijas tehnikas saliedē pat svešiniekus* [tiešsaiste]. [Skatīts 01.07.2021.]. Pieejams: <https://www.runasramis.lv/blogs-1/5-imesli-kapec-improvizācijas-tehnikas-saliede-pat-svesiniekus>

Nelsons, S. (1998). *Burti visi 33*. Rīga: RaKa.

Rubenis, J. (2021). *Starp divām bezgalībām*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Skrūžkalne, I. (2015). Par rakstīšanu ar roku [tiešsaiste]. *Monday* [skatīts 30.06.2021.]. Pieejams: <http://www.monday.lv/par-rakstisanu-ar-roku/>



Irēna Krūmiņa

Mg. paed., Rīgas 33. vidusskolas latviešu valodas un literatūras skolotāja

Nu jau 11 gadus strādāju Rīgas 33. vidusskolā par latviešu valodas un literatūras skolotāju, skolā esmu Valodu jomas koordinatore. 2002. gadā iegūts maģistra grāds pedagogijā. 2019.–2021. gadā biju iesaistījusies LVA organizēto „Pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kursu pedagogiem, kas īsteno bilingvālo mācību procesu vai strādā lingvistiski neviendabīgā vidē” kvalitātes vērtēšanā, savulaik piedalījos arī mācību līdzekļu izstrādē. Ir ilgstoša sadarbība ar VISC centralizēto eksāmenu vērtēšanā. Esmu vadījusi latviešu valodas apguves kursus pieaugušajiem. Darbā gan ar skolēniem, gan pieaugušajiem svarīgākais ir savstarpēja cieņa un sapratne, godīgums un atbildība. Mans moto: „Dari visu pēc labākās sirdsapziņas!”

ATTĀLINĀTĀS MĀCĪBAS – IEGUVUMS VAI ZAUDĒJUMS LATVIEŠU VALODAS KĀ OTRĀS VALODAS APGUVES PROCESĀ?

21. gadsimts atnesis mūsdienu sabiedrībai daudz pārmaiņu, kas izvirza nepieciešamību attīstīt jaunas dzīves prasmes: risināt daudzšķautņainas un kompleksas problēmas; nodrošināt visa veida efektīvu komunikāciju; strādāt komandā; attīstīt prasmes darbam ar lielu informācijas apjomu; strādāt situācijās, kur nav pareizu vai nepareizu atbilžu, jo situācijas ir unikālas un pirmreizējas; radīt jaunas zināšanas; sekmīgi konkurēt inovatīvu produktu un pakalpojumu sniegšanā globālo tehnoloģiju radītajā pasaulē. Ar to un vēl daudz ko citu nākas saskarties skolām, skolotājiem, skolēniem un viņu vecākiem. Vēl lielāki pārbaudījumi sākās 2020. gada martā, kad Covid-19 pandēmijas dēļ valstī tika izsludināta ārkārtējā situācija un nācās pāriet



uz attālinātajām mācībām. Liela daļa skolotāju šo laiku sauc par izaicinājumu, jo līdz šim tiešsaistes stundu vadīšanas pieredze bijusi vien dažiem vai arī tikai daļēji līdzinājusies attālināto mācību formai. Tātad šī lielākoties bija pirmā pieredze mācību stundu organizēšanā un vadīšanā tiešsaistē. Darbu vēl vairāk sarežģīja tas, ka laikā, kad sākās pandēmija, skolās tika sāкта pakāpeniska jaunā, pilnveidotā mācību satura ieviešana.

Diemžēl sākumā, pārejot uz darbu jaunajā režīmā, attālināto mācību procesu liela daļa skolēnu uztvēra kā brīvdienas vai izklaidi un tikai fragmentāri pievērsās mācībām. Vēlāk, 2020./2021. mācību gadā, attālinātās mācības jau kļuva par nopietnu mācību procesu ar iespējām stundu laikā sazināties ar skolotājiem par neskaidriem jautājumiem, ar individuālām konsultācijām un papilddarbiem atbilstoši skolas mācību sasniegumu vērtēšanas kārtībai. Mācījās visi: skolu administrācija – plānot un pārstrukturēt ierasto mācību procesu, skolotāji – pilnveidot digitālās prasmes un apgūt jaunas platformas, skolēni – organizēt savu ikdienas tiešo mācību darbu, izmantot pašvadītas mācīšanās prasmes, vecāki – sekot līdzi savu bērnu veiksmēm un neveiksmēm, komunicēt ar skolotājiem, atbalsta personālu un skolas vadību. Grūtību bija gana daudz, un arī iespēju pietiekami, īpaši attālināto mācību pēdējā posmā un arī vēlāk situācijā, kad katru nedēļu arvien jaunas klases devās karantīnā un skolotāji vadīja stundas gan klātienē klasē, gan attālinātās nodarbības tiešsaistē.

Skolotājiem nācās rast jaunas idejas un risinājumus, lai attālinātās mācības būtu pēc iespējas sekmīgākas. Lielai daļai pedagogu vajadzēja apgūt dažādas platformas, lai mācību procesu padarītu skolēniem interesantāku, aizraujošāku, saistošāku, lai viņi nezaudētu motivāciju mācīties. Šeit vietā ir Sanitas Lazdiņas teiktais: „Nav nekā svētāka kā gādāt par cilvēkbērnu. Mūsu gadījumā – rūpēties par viņam aizraujošu, pilnvērtīgu un jēgpilnu skolas dzīvi, kurā viņš ar nepacietību gaidītu latviešu valodas un literatūras stundas.” [Lazdiņa 2018] Pandēmijas laikā tas bija īpaši grūts uzdevums. Cik veiksmīgi skolotāji ar to tika galā, bija atkarīgs no daudziem faktoriem: atšķirīgā digitālo prasmju līmeņa gan skolotājiem, gan skolēniem, prasmes efektīvi plānot mācību stundu, skolēnu atbildības par savu mācīšanos, iespējas izmantot daudzveidīgas saziņas platformas, skolu administrācijas efektīvas darbības u. c. apstākļiem. Turpinājumā – par latviešu valodas un literatūras apguves jautājumiem mazākumtautību skolā galvenokārt pamatskolas un vidusskolas klasēs attālināto mācību laikā.

Kā zināms, jebkuras valodas apguves mērķis skolēnam ir valodas pratība, arī latviešu valodas un literatūras mācību priekšmets izglītības iestādēs, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas, līdztekus mazākumtautību valodas un svešvalodu mācību priekšmetiem veido un padziļina skolēna valodas pratību [Programmas paraugs 2021]. Tas nozīmē, ka tāpat kā iepriekš šī mācību priekšmeta uzdevums ir attīstīt un pilnveidot visas valoddarbības prasmes – klausīties, lasīt, runāt un rakstīt prasmi. Tā kā latviešu valoda ir gan valsts valoda, gan sabiedrības integrācijas valoda, jādomā arī par to, kā ar valodas starpniecību veidot izpratni un attīstīt interesi par latviešu literatūru, folkloru un kultūru citu tautu kultūru kontekstā, lai veicinātu saziņu un sadarbību Latvijas kultūrvidē. Nepieciešams attīstīt prasmi lietot latviešu valodu kā domāšanas, izziņas, saziņas un radošās izpausmes līdzekli, tāpat ir svarīgi veidot izpratni par latviešu valodas sistēmu. Rodas jautājums – kā šos un vēl citus uzdevumus, ko nosaka standarts un kas ietverami mācību programmā, realizēt īpašajos apstākļos, ko radījusi pandēmija.



Jāatzīmē, ka latviešu valodas apguvi atvieglo digitālās iespējas, piedāvājot dažādus uzskates un mācību līdzekļus elektroniski. Plaši tiek piedāvāti audiomateriāli un spēles bērniem, kā arī metodiski materiāli pedagogiem, kas dod iespēju ērti un mūsdienās pieejamā veidā mācīties un mācīt latviešu valodu dažādām vecuma grupām. Norādāmas vairākas tīmekļvietnes, kas ir lietderīgas un interaktīvas, lai izmantotu darbam attālināti.

Vispirms jau *maciunmacies.valoda.lv*, jo tur atrodami materiāli mazākumtautību skolām un latviešu valodas kā svešvalodas apguvei. Šī vietne piedāvā arī *videostundas*, kuras katrs skolotājs atbilstoši savu skolēnu zināšanu līmenim var izmantot valodas struktūras jautājumu apgūvē. Praksē esmu izmantojusi videostundas par darbības vārda pareizrakstību, izteiksmēm, gramatiskajām kategorijām, par lietvārdu un tā deklinācijām. Attālinātajā mācību procesā videostundas noder kā labs materiāls jau apgūto zināšanu atkārtšanai, apkopošanai, nostiprināšanai pirms konkrētu uzdevumu izpildes.

Tāpat veiksmīgi esmu izmantojusi *videoekskursijas*, kurās iekļauts kultūrvēsturisks materiāls, kas sniedz priekšstatu par Latvijas vēsturi un tradīcijām. Mācību materiāls palīdz pilnveidot klausīties prasmi, kā arī bagātināt vārdu krājumu. Vienu no šādām videoekskursijām izmantoju 8. klasē, runājot par Lieldienu tradīcijām. Skolēniem tiešsaistes stundā tiek piedāvāts noskatīties video un pēc tam strādāt ar pašas izveidotu darba lapu. Nākamajā stundā skolēni strādā patstāvīgi – noskatās *Youtube* video „Latviskās Lieldienu tradīcijas” [TV1 RP 2018] un izveido uzdevumu saviem klasesbiedriem par redzēto (piem., 10 jautājumus, krustvārdu mīklu, testu, daudzizvēļu uzdevumu). Uzdevuma veidu skolēns atbilstoši savām spējām var izvēlēties pats. Pēc tam tiešsaistes stundās skolēni strādā ar klasesbiedru izveidotajiem radošajiem uzdevumiem. Tādējādi tiek realizēti „Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem” iekļautie sasniedzamie rezultāti, beidzot 9. klasi: „Klausoties un skatoties informatīvus raidījumus, intervijas, diskusijas, saprot, interpretē un izvērtē dzirdēto informāciju, runātāju viedokli par galveno tematu. Pamana un raksturo saziņas dalībnieku attieksmi vienam pret otru. Analizē un vērtē dzirdēto un redzēto, argumentējot savu viedokli [MK Nr. 747: 2. pielikuma 1.1.2. punkts],” – kā arī skolēnam plānotie sasniedzamie rezultāti caurviju prasmēs: „Viens vai grupā spēj radīt jaunu un sev vai citiem noderīgu produktu vai risinājumu, prot vadīt procesu no idejas radīšanas līdz tās īstenošanai. Saskaņoties ar grūtībām, neatlaidīgi meklē un rod risinājumu.” [MK Nr. 747: 1. pielikuma 2.3. punkts] Vienlaicīgi tiek attīstīta arī digitālā prasme, jo skolēni, veicot šos uzdevumus, izvēlas un izmanto savai iecerei piemērotākās digitālo tehnoloģiju sniegtās iespējas (piem., konkrētas programmas krustvārdu mīklu izveidei, testveida uzdevumu programmas u. tml.), lieto tās pašrealizācijai un daudzveidīga satura radīšanai. Skolēni mācās izvērtēt paveikto, sniedz saviem klasesbiedriem atgriezenisko saiti, saņem to, tādējādi novērtē savu mācību darbu un mācīšanās pieredzi, kas ir paredzēts standartā.

Tā kā literatūrai, sākot no 7. klases, skolā ir paredzētas divas stundas, ļoti labi noder Latviešu valodas aģentūras izstrādātais mācību līdzekļu komplekts 7.–9. klasei „Literatūra 7. klasei. Vērtību pasaule” [Kalve, Stikāne 2011a], „Literatūra 8. klasei. Spēle” [Kalve, Stikāne 2011b] un „Literatūra 9. klasei. Dzīves virpuļos” [Kalve, Stikāne 2011 c]. Šīs mācību grāmatas ir pieejamas gan drukātā veidā, gan arī elektroniski, tāpēc attālināto mācību procesā ir izmantojamas, lai varētu lasīt un analizēt tekstu fragmentus kā tiešsaistes stundās, tā arī patstāvīgi pēc



mācību stundām. Tiešsaistē skolēni var paust savu viedokli par izlasīto, par varoņu rīcību un līdzpārdzīvot literārajiem varoņiem. Tāpat skolēni var iesaistīties grupu darbā, veikt radošos darbus, piemēram, veidot komiksus par izlasītajiem fragmentiem, ilustrēt dzejoli, kā arī izstrādāt projektu darbus (piem., 7. klasē sagatavot *PowerPoint* slaidrādi „Manas bērnības spilgtākās atmiņas”).

Mācību grāmatu uzdevumus parasti papildinu ar pašas veidotiem uzdevumiem par konkrētu tēmu. Piemēram, 7. klasē, izmantojot nodaļas „Baltā pasaule” [Kalve, Stikāne 2011a: 28–44] materiālus, lietoju arī citus interneta resursus. Viena no stundas tēmām ir „Kārļa Skalbes pasakas „Kaķīša dzirnaviņas” noskaņa, valodas īpatnības un mākslinieciskais veidojums”. Tēmas aktualizēšanai stundas sākumā skolēni klausās R. Paula un G. Rača „Balto dziesmu”, izsaka asociācijas, ko raisa vārds „balts”, runā par to, kādu noskaņu rada šī dziesma, kā to varētu saistīt ar turpmāk lasāmo K. Skalbes pasaku „Kaķīša dzirnaviņas”. Šajā mācību stundā var izmantot tīmekļvietnes <https://asakas.net> (resurss bērniem, kurā ir atrodami pasaku audioieraksti, rakstveida teksti un videomateriāli) sadaļā „Pasaku kino” piedāvāto animācijas filmu „Kaķīša dzirnaviņas” (animāciju filmu studija „Dauka”, 1994). Pārmaiņus ar lasīšanu tiek demonstrēti trīs piecu minūšu gari filmas fragmenti, tiek pārrunāta katra fragmenta noskaņa un paņēmieni, kā šī noskaņa tiek radīta. Pēc tam seko darbs ar tekstu: skolēni lasa attiecīgo pasakas fragmentu, meklē citātus, kas liecina par teksta fragmentā pausto noskaņu, aizpilda tabulu un meklē mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus. Animācijas filma palīdz skolēniem uztvert tekstu, tādējādi kļūst vieglāk veikt darba uzdevumu. Stundas laikā skolēni mācās arī salīdzināt rakstnieka un filmas režisora izmantotos mākslinieciskos paņēmienus domas un emociju spilgtākai izpaušmei. Stundā tiek realizēts standartā noteiktais sasniedzamais rezultāts: „Klausoties un skatoties animācijas filmu, analizē un vērtē redzēto un dzirdēto, argumentējot savu viedokli. (VLM.9.1.1.2.)” [Programmas paraugs 2021] Atgriezeniskās saites izveidei izmantojama nepabeigto teikumu metode (*Man vislabāk patika...; Es iemācījos...; Es nesapratu...*).

Tāpat fantastiskas iespējas gan literatūras, gan valodas stundām piedāvā *letonika.lv*, tā ir lieliska alternatīva laikā, kad nevar doties uz bibliotēku vai skolu pēc vajadzīgās grāmatas. Šeit ikviens var atrast nepieciešamās vārdnīcas un enciklopēdijas, multimediju resursus, daiļliteratūras grāmatas un materiālus valodas apguvei. Skolotāji un skolēni var izmantot darba lapas un interaktīvus uzdevumus dažādu tēmu apguvei un zināšanu pārbaudei, tāpat, izmantojot piedāvātos rīkus, var veidot paši savus uzdevumus. Skolēni šo vietni labprāt izmanto, lai lasītu daiļliteratūru un sagatavotos mājas lasīšanas semināriem, kas skolā notiek visām klašu grupām no 2. klases līdz 12. klasei un ir neatņemama sastāvdaļa valodas apguvē, vārdu krājuma paplašināšanā, argumentēšanas prasmes un kritiskās domāšanas attīstīšanā.

Tā kā mūsdienu situācijā viens no grūtākajiem uzdevumiem skolā ir sagatavot vērtīgu, ieinteresētu un radošu lasītāju, citiem vārdiem, lietpratīgu lasītāju, šiem lasīšanas semināriem skolā tiek pievērsta īpaša uzmanība kā klātienē, tā attālināto mācību režīmā. Tas ir viens no veidiem, kā ieinteresēt skolēnus literāro darbu lasīšanā un veidot gan valodas, gan literatūras stundās jēgpilnu sarunu par izlasīto. Skolēni tādējādi mācās lasīt ar izpratni, īsi izteikt savas domas, formulēt izlasītā teksta galveno domu, problēmas, argumentēt, uzdot daudzveidīgus jautājumus, atbildēt uz tiem, diskutēt par fragmentā saskatītajām problēmām, saistīt tās



ar mūsu dzīves realitāti. Lasīšanas semināriem skolēni gatavojas vienu mēnesi – lasa paša izvēlētu vai skolotāja ieteiktu grāmatu, strādā ar leksiku (izraksta un, izmantojot drukātās vai elektroniskās vārdnīcas, skaidro vārdu nozīmi, iesaista šos vārdus teikumos, nosaka to pamatformas), mēģina saskatīt un formulēt galvenās daiļdarba problēmas, meklē būtiskākās atziņas, izsaka savu komentāru par tām. Tādā veidā tiek realizēta pašvadīta mācīšanās, skolēni šajā laikā var lūgt skolotāja palīdzību, ja rodas kādas neskaidrības. Noslēdzošais etaps šajā procesā ir mutvārdu seminārs, kad skolēni īsi pastāsta par izlasīto, analizē varoņu rīcību, izsaka savu viedokli par grāmatā risinātajiem problēmjautājumiem un to aktualitāti mūsu dzīvē.

Bieži vien šie semināri arī tiešsaistes stundās kļūst par aizraujošām diskusijām, kuru laikā skolēni mācās uzklaut citu, argumentēt savas domas, novērtēt gan savu, gan klasesbiedru veikumu. Kā piemēru var minēt darbu ar Janas Egles stāstu „Bedre” 9. klasē. Skolēni lasīja fragmentu, kur stāsta centrālais tēls Markuss cietsirdīgi atriebjas kaimiņu meitenei Anetei par to, ka viņa ir pasmējusies par zēna vecākiem. Pēc stāsta izlasīšanas skolēniem vajadzēja formulēt daiļdarba tēmu, galveno domu, problēmas, pastāstīt par, viņuprāt, interesantākajiem/ intrigējošākajiem notikumiem, raksturot galvenos tēlus un viņu rīcību. Tāpat pēc izlasītā bija nepieciešams arī formulēt divas atziņas, sagatavot jautājumus klasesbiedriem un uzrakstīt pamatotu viedokli par stāstu.

Skolēnu atbildes liecināja, ka stāsts atstājis dziļu iespaidu un rosinājis pārdomas, piemēram, viena meitene raksta: „Lasot šo stāstu, mēs sākam domāt par dzīves jēgu un apzināmies, ka tas var notikt arī mūsu dzīvē. Man nepatika, kā rīkojās Anita un Markuss. Meitene nepadomāja, kā jūtas zēns, un pasmējās, ka viņam nav vecāku. Tomēr Markusam arī nevajadzēja darīt visu to ar Aneti, jo katrai rīcībai ir sekas, bet viņš par to nepadomāja.” Savukārt kādas citas meitenes darbā norādīts, ka „šis ir ļoti aizraujošs stāsts, kas liek aizdomāties par savu garīgo stāvokli. Visa stāsta garumā valdīja sava veida drūms un noslēpumains noskaņojums, kas lika man lasīt tālāk un izzināt šī zēna tumšākos noslēpumus. Runājot par pašu šī stāsta varoni, tad man šausmīgi nepatika, kā viņš izturējās pret meiteni. Es nesaprotu, kāpēc viņš atstāja viņu bojāejai, kā arī man ļoti nepatika brīdis, kad viņš iztēlojās meiteni zārkā. Tas bija baisi un dīvaini”.

Šādi un līdzīgi skolēnu izteikumi kļūst par pamatu auglīgai diskusijai, kuras laikā tiek nostiprināta runātprasme, klausīšanās prasme, tiek pilnveidota diskusijas kultūra. Savukārt vidusskolas klasēs strādāju ar režisores Daces Pūces filmu „Bedre” (2021), kas tapusi pēc Janas Egles stāstu motīviem un kura iekļauta programmā „Latvijas skolas soma”. Skolēniem tika piedāvāts patstāvīgi noskatīties filmu un pēc tam izlasīt publiski pieejamo intervijas fragmentu ar rakstnieci. Tiešsaistes stundā skolēni grupās interpretēja teksta nolūku, analizēja intervijā pausto viedokli, galveno domu, formulēja tematiku, problemātiku, aprakstīja aktualitāti, izvēloties atbilstīgus argumentus, reflektēja par aktuālo kultūras pieredzi. Izmantojot digitālo rīku *padlet.com*, grupas parādīja savu veikumu. Papildus tika doti arī uzdevumi, kas saistīti ar valodas jautājumu izpratni, piemēram, analizējot intervijas pēdējo rindkopu, bija jāskaidro ortogrammas, jāpamato pieturzīmju un vārdformu lietojums un jāskaidro vārdu vai vārdu formu nozīme.



levērojot vecumposma īpatnības, lasīšanas semināri tiek variēti, dažreiz uzdevumus nepieciešams koriģēt arī paralēlklasēm, to nosaka skolēnu valodas prasme un gatavība analizēt tekstu. Piemēram, attālināto mācību procesā sākumskolas skolotāji var izmantot digitālo mācību līdzekli „Runājošās pasakas” [2012], ko piedāvā projekts „Trīsvalodu runājoša grāmata valodu un sociālo zinību apguvei” tīmekļvietnē <http://pasakas.letonika.lv/>. Šeit ir piedāvātas trīs pasakas latviešu, angļu un krievu valodā. Pasakas var lasīt, klausīties vai arī – reizē lasīt un klausīties, turklāt tiek nodrošināta teksta un audio sintēze – atskaņotie vārdi tiek sinhroni izcelti rakstītājā tekstā. Katrai pasakai ir pievienota ilustrēta vārdnīca, kas iepazīstina ar pasakas pamatvārdiem un izteicieniem, arī vārdnīcas un audiomateriāls ir pieejams trīs valodās. Katrai pasakai ir sagatavots 10 interaktīvu uzdevumu komplekts, ko ir iespējams pildīt latviešu, krievu vai angļu valodā. Uzdevumu izpildes gaitā ir redzams, kurš uzdevums ir izpildīts (par to liecina zils burbulis), kurš vēl ne (sarkans burbulis). Uzdevumi tiek vērtēti, un, pabeidzot visus vienas pasakas uzdevumus, lietotājs saņem sertifikātu ar vērtējumu tajā valodā, kurā ir lasījis tekstu. Daloties pieredzē ar valodu jomas skolotājiem, sākumskolas skolotāja Gunta Parma norādīja, ka, izmantojot šo rīku, skolēnos var radīt daudz lielāku interesi par lasīšanu un valodas apguvi.

Savukārt pamatskolā uzmanība un interese noturama, piedāvājot saistošus, aktuālus tekstus, šo tekstu ekranizācijas un radošos uzdevumus. Piemēram, 7. klasē veiksmīgs bija lasīšanas seminārs par itāļu rakstnieces Andželas Naneti grāmatas „Mans vectēvs bija ķiršu koks” [2019] fragmentu. Pirms lasīšanas skolēni izteica savas domas par grāmatas virsrakstu, centās iedomāties, par ko varētu būt šī grāmata, stāstīja par savu mīļāko koku, runāja par to, ar kādu koku asociē sevi un savus tuviniekus, pamatojot savu viedokli. Mājās lasot grāmatu, skolēni izrakstīja četrus piecus nozīmīgākos sižeta faktus un trīs faktus par ķiršu koku. Tāpat bija jāstrādā arī ar leksiku, jāskaidro vārdu vai vārdu savienojumu lietojums un nozīmes, jāiesaista tie savos teikumos. Viens no radošajiem uzdevumiem bija ilustrēt izlasīto stāsta fragmentu, atklājot sižeta līniju. Tiešsaistes stundā skolēni demonstrēja savus zīmējumus, komentējot attēloto. Strādājot ar šo tekstu, internetā ir iespējams noskatīties arī animācijas filmu, kas uzņemta pēc grāmatas motīviem un bijusi nominēta ASV Kinoakadēmijas balvai „Oskars”. Lasīšanas seminārā pēc tam izvērtās interesanta saruna par ģimeni, ģimenes locekļu savstarpējām attiecībām, vērtībām, dzīvi pilsētā un laukos.

Jāņem vērā, ka daiļdarbu apguvi apgrūtina šo tekstu poētisms un tiem raksturīgā lielā leksiskā bagātība (ne tikai vispārlietojamā leksika, bet arī daudz apvidvārdu, vecvārdu, barbarismu, sarunvalodas vārdu, okazionālismu). Daiļdarba valoda ir daudzveidīga – vērojamas dažādu valodas stilu pazīmes, ko nosaka literārā darba žanrs. Tādējādi darbs ar šādiem tekstiem no skolēniem, kam latviešu valoda nav dzimtā valoda, prasa īpašu piepūli un ļoti labas valodas prasmes. Skolotājam arī jāprot prasmīgi savienot ne tikai mācīšanas un lingvistisko kompetenci, bet arī sociokultūras un literāro kompetenci. Citas tautas literatūras poētikas izpratnē skolēnu sociokultūras kompetences līmenim un gatavībai uztvert latviešu literatūras daiļdarbu ir liela nozīme. Ja šādas gatavības nav, skolēnam var zust interese par tekstu, kuru viņš nespēj saprast. Kā atzīmē Maija Burima: „Literatūra ir viens no veidiem, kā tuvināt citu tautību pārstāvjus latviskajam pasaules redzējumam, latviešu nacionālās apziņas izpratnei, latviešu pasaules ainai, kas ir viens no grūtākajiem integrācijas uzdevumiem.” [Burima 2005]



Prasmīgi atlasot tekstus, veicot visus teksta analīzei nepieciešamos priekšdarbus, izmantojot digitālos resursus, tas ir paveicams.

Tā kā skolēns daiļdarba tekstā sastopas ar mākslinieciskajiem izteiksmes līdzekļiem (metaforām, epitētiem, personifikācijām, salīdzinājumiem, dažādiem simboliem), kā arī kultūras citātiem, frazeoloģismiem, mājiņiem, zemtekstiem un alūzijām, kuru izpratne dzimtās valodas runātājam ir vairāk pašsaprotama, bet citiem ir svešāda, grūtāk uztverama, ir nepieciešams nopietns „kontekstuālais” darbs. Nepietiek tikai atstāstīt sižetu, nosaukt un raksturot galvenos tēlus un analizēt viņu rīcības motīvus. Strādājot attālināti, tas var radīt problēmas, jo ne vienmēr skolotājs var būt klāt un paskaidrot. Bet to var atrisināt, ja pedagogs ir informējis skolēnus par plašo elektronisko vārdnīcu klāstu, ja ir parādīts, kā tās izmantot.

Šim nolūkam var izmantot *tezaurs.lv* piedāvātās sinonīmu, terminu, svešvārdu un frazeoloģismu vārdnīcas, kā arī elektronisko latviešu valodas vārdnīcu „e-PUPA” [2016–2022], kas palīdz attīstīt skolēnu kognitīvās un analītiskās spējas, pilnveidojot skolēnu patstāvīgā un pētnieciskā darba iemaņas, prasmi iegūt, apkopot, analizēt un izmantot dažāda veida un sarežģītības pakāpes informāciju. Piemēram, 8. klasē, lasot Mārtiņa Zīverta lugas „Nauda” [pirmizrāde 1943. gadā] fragmentus, strādājām ar frazeoloģismiem, kuros izmantots vārds „nauda”. Skolēni paši meklēja frazeoloģismus, deva skaidrot tos saviem klasesbiedriem, strādāja gan pāros, gan grupās, saziņai izmantojot *WhatsApp* grupu. Ar lielu interesi tika meklēti un salīdzināti arī atbilstīgi frazeoloģismi krievu un angļu valodā. Pēc tam varēja pievērsties arī centrālajam tēlam Piķurgam, pārrunāt viņa rīcības motīvus, skatījumu uz dzīvi, attieksmi pret naudu, kā arī nosaukt frazeoloģismus, kurus varētu attiecināt uz šo tēlu. Tāpat 7. klases skolēni, lasot Māras Cielēnas pasaku „Baltā pasaule” [2006], aizrautīgi strādāja ar frazeoloģismiem, kuriem pamatā ir vārds „balts”. Šoreiz bija doti trīspadsmit frazeoloģismi un to skaidrojumi jauktā secībā, skolēniem vajadzēja atrast atbilstošo skaidrojumu. Jāatzīst, ka daži frazeoloģismi sagādāja grūtības, piemēram, „skatīties baltu aci”, „ar baltiem diegiem šūts” un „no baltās ķēves trešā augumā”. Veicot šādus uzdevumus, tiek paplašināts skolēnu redzesloks, attīstīta valodas izjūta un papildināts viņu vārdu krājums.

Vēl viena interneta vietne, kas tikusi plaši izmantota attālināto mācību laikā, ir *soma.lv*, kurā atrodamas mācību grāmatas, darba lapas un citas interesantas iespējas. Šos materiālus izmantoju, lai izkoptu tekstpratību, kas ir viena no caurviju prasmēm, kuru nepieciešams attīstīt ar visu mācību priekšmetu palīdzību, bet lielāka atbildība jāuzņemas latviešu valodas skolotājam. Šīs prasmes izkopšana sākas jau agrā bērnībā ģimenē un tiek pilnveidota mūža garumā. Lasīšana, literatūras un citu tekstu padziļināta izpēte, izzināšana ir skolēnu domāšanas, zināšanu un pasaules izpratnes pamats. Atkarībā no tā, cik veiksmīgi šāds pamats tiek veidots, tālāk tas atklājas pašu skolēnu veidotajos tekstos. Lai attīstītu lasītprasmi, skolēniem latviešu valodas stundās ir jāiemāca racionāli paņēmieni, kā uztvert un izprast pausto informāciju atbilstoši teksta saturam un komunikatīvajam uzdevumam. Ikviens skolotājs saprot, ka mācību pamatā ir motivācija. Lai lasīšanas process būtu efektīvs, jāpanāk, lai skolēni saprastu, kāpēc viņiem jālasa tas vai cits teksts. Skolotāja uzdevums ir izvirzīt pēc iespējas daudzveidīgākus uzdevumus: atrast svarīgus faktus, vērtēt izlasīto, rast atbildi uz konkrētu jautājumu, uzzināt ko jaunu, novērtēt valodas īpatnības u. tml. Kā jau iepriekš minēts, lai



saprastu teksta jēgu, skolēniem ir jāstrādā ar vārdnīcām, jāmeklē dažādu leksikas slāņu vārdi un jādomā tiem sinonīmi, jāmacās izprast frazeoloģismus, jāmeklē mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi un jāskaidro to izmantošanas lietderība. Vietne *soma.lv* piedāvā daudzveidīgus tekstus: gan nopietnus, gan humoristiskus, gan emocionālus, gan informatīvus, gan stilistiski problemātiskus tekstus; tie visi ir daudznozīmīgi un diskusijas rosinoši.

Ļoti iecienīts skolotāju un skolēnu vidū ir portāls *uzdevumi.lv*, kur tiek piedāvātas daudzveidīgas iespējas, lai atvieglotu skolotāja darbu attālināto mācību procesā. Te var sagatavot elektroniskus pārbaudes darbus, izmantojot uzdevumus, teorētiskos materiālus un testus no *uzdevumi.lv* datubāzes, elektroniskajiem pārbaudes darbiem var pievienot paša veidotus uzdevumus ar automātisku vai manuālu darba izpildes pārbaudi, tāpat var pieslēgt prezentācijas režīmu. Ikdienā šajā portālā veiksmīgi izmantojama virtuālā skola, kas ir kā mācību grāmata, darba burtnīca un metodiskais līdzeklis kopā. Īpaši noderīgs šajā sadaļā ir materiāls, kas sagatavots pēc „Skola2030” paraugprogrammas. Uzdevumi, kas ievietoti portālā, saistīti ar teoriju, un tos var izmantot apgūtā nostiprināšanai un pārbaudei, uzdodot izpildei mājās vai iekļaujot pārbaudes darbos. Ja skolēnam ir PROF pieslēgums, iespējams iepazīties arī ar uzdevuma izpildes soļiem, tā apgūstot loģisko uzdevumu izpildes gaitu un labojot kļūdas (notiek pašvadīta mācīšanās). Skolotājam, lai sniegtu atgriezenisko saiti, ir iespēja komentēt skolēna izpildītos uzdevumus un atbildes. Attālināto mācību procesā tas ir ļoti svarīgi. Skolotāja darbu atvieglo tas, ka pārbaudes darbu vai mājasdarbu rezultātus no *uzdevumi.lv* ir iespējams pārnest uz „E-klases” žurnālu. Vecāki līdz ar to var sekot līdzi bērna progresam mācībās.

Skolēniem ļoti patīk paškontroles uzdevumi gramatikas jautājumu apguvei. Uzskatu, ka tieši valodas sistēmas jautājumu apguvei šis portāls tāpat kā *maconis.zvaigzne.lv* ir ļoti plaši un sekmīgi izmantojams. Nevar piekrist tiem, kas apgalvo, ka gramatiku nevar iemācīties attālināti. Dažkārt tas ir pat efektīvāk nekā klātienē, jo vingrināšanās process tomēr ir individuāls, skolēni var strādāt sev pieņemamā ātrumā un laikā, ir iespējams pārliedzināties, vai vingrinājumi ir izpildīti pareizi, ja nepieciešams, var lūgt arī skolotāja konsultāciju.

Rakstā tika pieminētas tikai dažas vietnes, kuras visbiežāk tika izmantotas attālinātajā darbā, bet to skaits, protams, ir daudz lielāks. Kopš 2021. gada rudens visām vispārējās izglītības iestādēm bez maksas ir pieejama mācīšanās platforma *skolo.lv*, kas veiksmīgi izmantojama attālinātajā, klātienē un kombinētajā mācību procesā. Platforma nodrošina iespēju mācībās izmantot digitālās tehnoloģijas, skolotājs var veidot savus e-kursus ar interaktīviem uzdevumiem, demonstrējumiem, pārbaudes darbiem vai arī izmantot jau gatavus e-kursu paraugus. *skolo.lv* nodrošina arī skolotāja un skolēna ikdienas sadarbības iespējas.

Digitālā vide ir neierobežotu iespēju pasaule, kas nemitīgi attīstās, tādējādi skolotājam strauji jāpilnveido kompetence šajā jomā. Turpinoties attālinātajām mācībām, arvien paplašinās arī digitālo rīku piedāvājums. Skolotājiem atliek tikai izvēlēties viņu iespējām un prasmēm atbilstošākos, mācību procesam efektīvākos. Te varētu vēlreiz minēt *padlet.com*, kas piedāvā iespēju strukturēt informāciju, veidojot domu kartes, atspoguļot informāciju interaktīvā laika līnijā, pievienojot informāciju par konkrētiem laika posmiem, gadiem. Ja aktivizē *Comments* funkciju, skolotājs vai skolēni var sniegt atgriezenisko saiti, pievienojot komentāru, savukārt,



aktivizējot sadaļu *Reactions*, iesaistītie var novērtēt paveikto ar patīk/nepatīk ikšķīti, ar sirsnīņu vai piešķirot punktus. Izmantojot šo digitālo rīku, var ātri un kvalitatīvi no skolēniem saņemt atgriezenisko saiti par redzētajām teātra izrādēm vai filmām, izlasītajiem daiļdarbiem, veiktajiem uzdevumiem u. tml. Vietnē iespējams izmantot virtuālo tāfeli, kurā skolēni var piestiprināt līmlapiņas, piemēram, ar skolotāja prasīto vai stundā uzdoto.

Otrs šāds plaši lietots rīks ir *canva.com*. Tas izmantojams gan pamatskolā, gan vidusskolā, piemēram, 12. klasē skolēni veidoja infografiku, attēlojot Aršalika izaugsmi Andreja Upīša novelē „Rožu slepkava”, bet pamatskolā – fotokolāžas Dzejas dienām, vizītkartes utt.

Protams, lai veiksmīgi izmantotu šos rīkus, arī skolēniem jāprot ar tiem darboties. Nav noslēpums, ka daudzi skolēni aktīvi izmanto internetu un digitālās iespējas izklaidei, bet mācībās nereti piedāvāto lietot neprot. Pārsteidzoši, cik daudz laika un pūļu prasa tas, lai skolēni iemācītos pareizi noformēt *Word* dokumentu un e-pasta vēstuli, arī *PowerPoint* vai cita veida slaidrādi. Kaut arī skolēniem patīk to darīt, rezultāti nav tik ātri iegūstami.

Mūsdienās ir mainījusies ne tikai pieeja mācību procesam, bet arī mācību vide un skolēnu attieksme pret informācijas ieguves avotiem un dažādu rīku piedāvātajām iespējām. Skolu datorizācija un interneta neierobežotā telpa ir ietekmējusi izglītības sistēmu gan mācību un izziņas materiālu ieguves, izstrādes un izmantošanas ziņā, gan skolotāju profesionālajā darbībā. Kaut arī daudzi tam nepiekrīt, tomēr – attālinātās mācības valodas apguvē drīzāk ir ieguvums, nevis zaudējums. Katrā gadījumā attālinātās mācības kādu laiku vēl būs aktuāls temats, un nākotnē šī mācību forma tiks aktīvi izmantota dažādās situācijās, jo arī Izglītības likumā *attālinātās mācības* definētas kā „klātienē izglītības procesa daļa, kurā izglītojamie mācās, tai skaitā izmantojot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, fiziski neatrodoties vienā telpā vai mācību vietā kopā ar pedagogu” [Izglītības likums: 1. panta 11. punkts].



Literatūra

Burima, M. (2005). Saskarsmes punkti latviešu valodas un literatūras apguvē. *Tagad*, 3.

Cielēna, M. (2006). *Baltā pasaule*. Rīga: Annele.

e-PUPA. Elektroniskā latviešu valodas vārdnīca [tiešsaiste]. LVA, 2016–2022 [skatīts 05.11.2021.]. Pieejams: <http://epupa.valoda.lv/>

Kalve, A., Stikāne, I. (2011a). *Literatūra 7. klasei. Vērtību pasaule*. Mācību līdzeklis skolēnam. Rīga: LVA. Pieejams arī: https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2020/03/17-m_Liter_7.pdf

Kalve, A., Stikāne, I. (2011b). *Literatūra 8. klasei. Spēle*. Mācību līdzeklis skolēnam. Rīga: LVA. Pieejams arī: https://valoda.lv/wp-content/uploads/docs/E-Gramatas/18-m_Liter_8.pdf

Kalve, A., Stikāne, I. (2011c). *Literatūra 9. klasei. Dzīves virpuļos*. Mācību līdzeklis skolēnam. Rīga: LVA. Pieejams arī: https://valoda.lv/wp-content/uploads/docs/E-Gramatas/19-m_Liter_9.pdf

Lazdiņa, S. (2018). Par un ap latviešu valodu. *Tagad*, 1(11), 4.–7. lpp.

Naneti, A. (2019). *Mans vectēvs bija ķiršu koks*. No itāļu val. tulk. D. Meiere. Rīga: J. Rozes apgāds.

Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem [tiešsaiste]. MK noteikumi Nr. 747, 27.11.2018. *Likumi.lv* [skatīts 05.01.2022.].

Pieejami: <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>

Izglītības likums [tiešsaiste]. Pieņemts 29.10.1998. *Likumi.lv* [skatīts 05.01.2022.].

Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>

LTV1 RP 2018 – *Latviskās Lieldienu tradīcijas* [tiešsaiste]. TV1 „Rīta panorāma” [skatīts 02.02.2022.]. Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=MBgeuE1mv7M> 29.03.2018.

Programmas paraugs 2021 – *Latviešu valoda un literatūra izglītības iestādēs, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas, 1.–9. klasei* [tiešsaiste]. Mācību priekšmeta programmas paraugs. VISC. Kompetenču pieeja mācību saturā, ESF projekts Nr. 8.3.1.1/16/I/002. [Skatīts 05.01.2022.]. Pieejams: <https://mape.skola2030.lv/resources/7392>

Runājošās pasakas [tiešsaiste]. Tilde, Jūrmalas alternatīvā skola, 2012. Projekts „Trīsvalodu runājoša grāmata valodu un sociālo zinību apguvei” VIAA un IZM konkursā „Inovāciju īstenošanai izglītībā” [skatīts 10.01.2022.]. Pieejams: <http://pasakas.letonika.lv/>



Kristīne Ante

Dr. hist., latviešu valodas lektore
Kārļa Universitātē (Prāgā) un
Masarika Universitātē (Brno)

„MAZĀK IR VAIRĀK” – LATVIEŠU VALODAS LEKTORES DZĪVE TIEŠSAISTĒ

ČEHIJAS PIEREDZE

2020. gada sākums pasaulei sniedza negaidītu pieredzi. Tas, par ko iepriekš tika runāts tikai vēlamības izteiksmē – mācības tiešsaistē – vienā mirklī kļuva par vienīgo iespēju, kā nodrošināt augstskolu darbību.

Pēdējo dienu auditorijā ar čehu studentiem Masarika Universitātē Brno atceros visai skaidri. Nodarbības sākumā ar ironiski neticīgu pieskaņu nezināmā priekšā runājām par Ķīnā atklātā vīrusa tuvošanos un iespējamajiem notikuma scenārijiem, jo itin nemaz nespējām noticēt, ka universitātes durvis tiešām tiks slēgtas, ka tiks slēgts viss un dzīve burtiski apstāsies.

Bet tas tiešām notika. Tika slēgtas skolas, universitātes, veikali, kafejnīcas un, protams, arī robežas. Te būtu vietā atzīmēt, ka Čehijas valdība bija viena no tām, kas pirmajā Covid-19 epidēmijas vilnī rīkojās ātri un izlēmīgi. 10. martā tika izdots valdības rīkojums, ka 11. martā visām izglītības iestādēm ir jāpārtrauc nodarbības klātienē. Atgriežoties ar starptautisko vilcienu no Brno Prāgā, pārņēma sirreāla izjūta, nevarēju iedomāties, ka studentus „dzīvajā” redzēšu tikai pēc diviem gadiem, dažus no tiem neesmu redzējusi vēl šodien. Tā sākās darbs attālināti, proti, tiešsaistē.

Raksta mērķis ir dalīties ar tiešsaistes studiju pieredzi Čehijas augstskolās, analizēt ieguvumus un zaudējumus no pandēmijas ienesto studiju formu maiņas, kā arī raksturot jaunākās valodu apguves tendences čehu lektoru diskusiju platformās.



Par sevi

Jau septīto gadu mana dzīve ir saistīta ar Čehiju. Šobrīd strādāju divās Čehijas lielākajās universitātēs – Kārļa Universitātē Prāgā un Masarika Universitātē Brno. Abās šajās augstskolās tiek īstenotas studiju programmas, kurās latviešu valodu un literatūru var apgūt arī padziļināti. Kārļa Universitātes Filozofijas fakultātes baltistikas studiju tradīcijas ir senākas – baltistikas lektorāts tika izveidots jau 1923. gadā, bet pastāvēja tikai īsu brīdi, savukārt 1989./1990. akadēmiskajā gadā radās iespēja studēt latviešu un lietuviešu valodu. Šobrīd latviešu valodas specializācija tiek īstenota Austrumeiropas studiju bakalaura un maģistra programmā.

Latviešu valodas studijas Masarika Universitātes Filozofijas fakultātē īsteno Valodniecības un baltistikas institūts. Atšķirībā no Prāgas baltistikas studijas Brno ir saistītas ar Ziemeļeiropas reģionu, tādēļ latviešu un lietuviešu valodas apguve tiek piedāvāta līdztekus somu un igauņu valodas kursiem.

Par studentiem

Latviešu valodu Kārļa Universitātes Filozofijas fakultātē studē ne tikai čehi, bet arī vairāku citu tautību pārstāvji. Latviešu valodu ir mācījušies krievi, ukraiņi, slovāki, lietuvieši, francūži, vācieši un itāļi. Studējošie, kas ir imatrikulēti Austrumeiropas studiju programmā, iepazīstas ar visu programmas nosaukumā minēto reģionu. Beidzot bakalaura studijas, viņiem jāpārzina Krievijas, Ukrainas, Polijas un Baltijas valstu vēsture, jāorientējas krievu, ukraiņu, lietuviešu un latviešu senākajā un jaunākajā literatūrā.

Bakalaura programmas studentiem tiek dota iespēja izvēlēties vienu no piedāvātajām specializācijām – latviešu, lietuviešu, krievu vai ukraiņu. Maģistra līmenī izvēlas vienu no moduļiem – lingvistikas, literatūrzinātnes vai vēstures. Maģistra līmeņa studentiem obligāti jāapgūst arī otra svešvaloda. Latviešu valodas gadījumā tās ir 32 akadēmiskās stundas nedēļā četrus semestrus.

Šīs latviešu valodas nodarbības var apmeklēt arī studenti no citām Kārļa Universitātes fakultātēm, kā arī čehi, kuri nav universitātes studenti, bet vēlas vai nu apgūt latviešu valodu, vai arī pilnveidot jau iepriekš gūtās zināšanas un prasmes. Līdz ar to studentu grupas nav vienvēidīgas, klausītāju dažādība ļauj viņiem savstarpēji bagātināties un dalīties ar pieredzi, kas gūta saziņā ar latviešiem. Tas ir vēl viens papildu iemesls, kas studiju procesā rosina pēc iespējas mazāk izmantot starpniekvalodu.

Masarika Universitāte ģeogrāfiski atrodas tuvāk Slovākijai, tādēļ tās piedāvātās studiju programmas piesaista arī lielu daļu slovāku studentu. Studijas atvieglo ne tikai tas, ka lekciju klausīšanās čehu valodā slovāku studentiem nerada problēmas šo abu slāvu valodu tuvības dēļ, bet arī tas, ka Čehijas Augstskolu likums paredz, ka studēt Čehijas augstākās izglītības iestādēs bez maksas var arī ārzemnieki, kuri ir spējīgi studēt valsts, proti, čehu valodā.

Universitāšu normatīvajos aktos ir noteikts, ka studentam ir tiesības iesniegt savus referātus un citus pētniecības darbus gan čehu, gan tai radniecīgā valodā, kas nozīmē – slovāku



valodā. Pēdējos gados interesi par studijām Masarika Universitātē ir izrādījuši arī ukraiņu studenti, tomēr latviešu valodas studijuursos vismaz puse klausītāju ir slovāki. Šī situācija devusi iespēju iepazīties arī ar slovāku valodas īpatnībām.

Visiem Brno augstskolas studentiem jau bakalaura līmenī ir jāapgūst divas Ziemeļeiropas reģiona valodas. Viena no tām – padziļināti. Piedāvātās valodu kombinācijas katru gadu mainās – vienu gadu tā ir somu, bet citu – lietuviešu valoda. Latviešu un igauņu valodas apguve tiek piedāvāta nedaudz mazākā stundu apjomā, tomēr pēdējos gados kontaktstundu skaits ir palielināts.

Abām augstskolām kopīgs ir ne tikai tas, ka latviešu valodas apguvēju vidū ir dažādu tautību cilvēki, bet arī tas, ka daudzi no viņiem ir poliglotti vai tādi, kuri jau ir mācījušies vai mācās arī lietuviešu valodu. Tas noteikti atvieglo un paātrina latviešu valodas apguvi.

Nedaudz sarežģītāka situācija ir, strādājot ar ukraiņu vai krievu studentiem, kuru čehu valodas prasmju līmenis nav tik labs, lai viņi būtu spējīgi pilnvērtīgi tulkot tekstus no latviešu valodas čehu valodā. Nereti čehu valodu šie studenti ir apguvuši tikai pamata prasmju līmenī, jo Čehijā dzīvo nesen. Bieži vien traucē arī tas, ka viņiem ir jātiek galā ar daudzām problēmām, kas saistītas ar iedzīvošanos svešā kultūrvidē, ar administratīviem, sadzīves un studiju jautājumiem.

Studiju organizācija: tīms, skaips vai zūms*?

Saziņa kolēģu starpā 2020. gada martā gandrīz pilnībā *pārtrūka*, komunikācija ar fakultāti aprobežojās ar dažiem e-pastiem par jaunākajiem valdības lēmumiem un to radītajām sekām, informāciju par pieteikšanos Covid-19 testiem, vēlāk jau testu veikšanai un darba nespējas lapām. Katrs no mums dzīvoja savā lielākā vai mazākā „burbulī”.

Studiju procesa organizēšana lielā mērā tika atstāta pašu docētāju ziņā. Fakultāte iespēju robežās centās nodrošināt datortehniku tiem, kuriem tās nebija. Ar laiku sāka piedāvāt dažādus kursus, lai pilnveidotu docētāju prasmes strādāt *Moodle* vidē un citās platformās. Īpaša uzmanība tika pievērsta tam, lai mācībām nepieciešamā literatūra būtu pieejamu studējošajiem. Bibliotēkas darbinieki centās paplašināt jau pastāvošo starptautisko datubāzu pieejamību. Īpaši daudz metodisko semināru tika veidots, lai semestra beigās palīdzētu docētājiem objektīvi novērtēt studentu sasniegumus. Sevišķi aktuāls šis jautājums bija tiem, kas strādāja ar skaistliski lielām studentu grupām.

Kā jau iepriekš minēju, docētāji studiju procesu varēja organizēt pēc saviem ieskatiem. Vienīgais lūgums no fakultātes vadības puses bija tas, ka studentiem ir jābūt informētiem, kādā formā tiks piedāvātas lekcijas un kā notiks vērtēšana.

Pirmajos pandēmijas mēnešos radās milzīga interese par attālinātās saziņas iespējām dažādās platformās. Daudzi, īpaši universitātes cilvēki, pirmo reizi mūžā iepazinās ar jauniem

* Saziņas platforma *Microsoft Teams*, telesakaru lietojumprogramma *Skype*, tiešsaistes platforma *Zoom*.



komunikācijas rīkiem. Šajā rakstā analizēšu tikai nozīmīgākos, proti, trīs no tiem, kurus sarunvalodā dēvē – tīms (*Microsoft Teams*), skaips (*Skype*) un zūms (*Zoom*).

Ar skaipu biju „saudraudzējusies” jau vairākus gadus pirms pandēmijas sākuma. Tā priekšrocības nav īpaši jāpaskaidro – tas ir ērts, viegli saprotams un uztverams, turklāt, kas nav mazsvarīgi, to var lietot bez maksas. Latvijā tas bija viens no pirmajiem šāda tipa saziņas rīkiem. Tā bija un ir ērta platforma, ko var lietot, lai sazinātos vai sarakstītos ar draugiem ārzemēs, tomēr daudz retāk tā tika izmantota dažādām nodarbībām. Čehijā skaips nebija tik populārs. Tā lietošanu bieži vien kavēja arī slikts interneta pieslēgums. Šajā sakarā būtu jāatzīmē, ka interneta jaudas un pārklājuma ziņā Latvija 2020. gada sākumā noteikti bija daudz labākā situācijā.

Pirmā pandēmijas laika lietotne, kas sevi spēcīgi pieteica informācijas tehnoloģijas (IT) tirgū, bija t. s. zūms. No Latvijas kolēģu teiktā var secināt, ka zūmu var uzskatīt par vizizplatītāko saziņas platformu Latvijā. Strādāt zūmā bija ērtāk nekā citās platformās. Sākumā zūms piedāvāja daudzas iespējas, ko citas lietotnes vēl nevarēja nodrošināt. Īsi sakot, strādāt zūmā bija *stilīgi*. Čehijā tas, protams, arī bija zināms, tomēr tā lietošanu kavēja vairāki apstākļi. Pirmkārt, pārsniedzot noteikto laika limitu, kā arī dalībnieku skaitu, par tā lietošanu jāmaksā, tādēļ čehi kā taupīgi cilvēki, rūpīgi visu apsvēruši, jautāja sev, vai tiešām tas ir vajadzīgs. Uz zūma vidi lielākoties pārslēdzās daudzi pieprasīti un jauni lektori, kas strādāja privāti kā pašnodarbinātie.

Zūma ienākšanu darba tirgū kavēja ne tikai cilvēku konservatīvisms un grūtības pierast pie jaunā, bet arī 2020. gada pavasarī pasaulē plaši apspriestās IT drošības problēmas. Internetā bija vērojami daudzi video, kuros redzamas kuriozas un arī nepatīkamas situācijas, kad nodarbībai pieslēdzas nelūgti viesi, kuri labākajā gadījumā uzvedas klusi, bet sliktākajā – dalās ar kādu nepiedienīga rakstura saturu vai arī, piekļuvuši citu interneta lietotāju datiem, pilnīgi dezorganizē nodarbību. Tieši personu drošības apsvērumi bija tie, kādēļ ar zūma licences pirkšanu un tā ieviešanu Čehijas universitātes nesteidzās. Vēl viens būtisks aspekts, kāpēc zūms Čehijas universitātēs neieguva tādu popularitāti kā Latvijā, bija tas, ka augstskolas tajā laikā strādāja ar *Microsoft* produktiem. Tīms nodrošināja un vēl aizvien nodrošina visas augstskolas docētāju pamatvajadzības – e-pastu pārlūkprogrammu, plānotāju, mākoņdatošanu, kā arī tiešsaistes nodarbības. Lai gan docētājiem bija dota iespēja brīvi izvēlēties, kurā lietotnē strādāt Covid-19 laikā, kā pirmā izvēle tomēr tika piedāvāta – *Microsoft Teams* programmatūra. Tieši šajā vidē notika arī visas universitātes darba sanāksmes, semināri un vieslekcijas.

Pēc divu gadu pieredzes, šķiet, vairums lietotāju piekritīs, ka tīms nav izmantošanai draudzīgākā interneta platforma, tomēr šajā vidē notiek liela daļa studentu un docētāju dzīves. Viena no lielākajām tehniskajām problēmām ir tā, ka būtiski atšķiras iespējas, kas ir pieejamas pastāvīgajiem lietotājiem, no tām, kuras tiek piedāvātas viesiem.

Augstskolas docētājiem dotā brīvība pašiem organizēt savu darbu nenoliedzami ir apsveicama, tomēr pandēmijas laikā šī brīvība ne vienmēr tika racionāli izmantota. Jau pēc pirmā, bet īpaši pēc otrā semestra tiešsaistē studenti bieži vien izteica kritiskas piezīmes par studiju darba organizāciju, drīzāk – haosu, kas valda fakultātē. Dažkārt tas bija radies docētāju pieredzes trūkuma, bet bieži vien arī neizpratnes vai pat negodprātības dēļ. Daļa kolēģu nodarbības aizstāja ar gariem kursā apgūstamās literatūras sarakstiem, neskaitāmām esejām



vai referātiem, tā izbrīvējot laiku pētnieciskajai darbībai. Citi neprata vai nevēlējās apgūt jaunās studiju formas, bieži atcēla lekcijas vai arī to norisi padarīja par ļoti formālu.

Jāņem vērā arī tas, ka bieži vien studentu piedalīšanās tiešsaistes lekcijās nebija iespējama tīri objektīvu apstākļu dēļ. Daudzās Čehijas mājsaimniecībās interneta pieslēguma jauda nav tik liela, lai nodrošinātu pieeju mācību platformām ar video, īpaši tad, ja tā vajadzīga vairākiem ģimenes locekļiem. Daudzās ģimenēs ir tikai viens dators, tādēļ pieslēgšanās lekcijām bija iespējama tikai ar mobilo telefonu. Objektivitātes dēļ jānorāda, ka arī studentu datoru, mobilo tālrunu lietošanas prasme varētu būt labāka. Tādēļ nereti ar jaunajām iespējām *bruņotam* lektoram bija jāsaskaras ar skaudro realitāti, ka viņa grupā ir studenti, kuriem ir vai nu novecojusi mobilā iekārta, nav jaudīga interneta pieslēguma, vai arī viņš gluži vienkārši neprot rīkoties ar mikrofonu.

Rezultātā rūpīgi sagatavotās prezentācijas, iepriekš veidotais darbs grupās, videomateriāla noskatīšanās vai kas cits ir operatīvi jāmaina uz to darbības veidu, kas konkrētajā dienā ir izdarāms tieši ar šo grupu šajos apstākļos.

Digitālā paaudze un pārdomas par tiešsaistes materiālu piedāvājumu mūsdienās

Mūsdienu cilvēku pamatproblēma ir pārsātinātība. Jaunākie pētījumi psiholoģijas jomā norāda uz to, ka cilvēks pārāk plaša piedāvājuma apstākļos visbiežāk neizvēlēsies neko, jo pati izvēle viņam prasa piepūli. Lai gan mēs to ne vienmēr līdz galam apzināmies, tomēr pat vienas dienas laikā mums ir jāveic ārkārtīgi daudz izvēļu. Lai ar to kaut cik veiksmīgi tiku galā, mēs lēmumu pieņemšanu automatizējam vai, citiem vārdiem sakot, ejam pa „ierasto taciņu”, izvēlamies vieglāko, visbiežāk jau pārbaudīto ceļu.

Protams, ir vēl viens veids, kā palīdzēt cilvēkam noorientēties gan profesionālajā, gan privātajā jomā – tie ir konsultanti jeb mentori. Valodas mentorēšana un „koučings” Čehijā pēdējos 2–3 gados gūst īpašu popularitāti. Lektori, kuri pārorientējas uz valodas „koučošanu” (angļu val. *coaching* – ‘individuālā apmācība’, ‘izaugsmes vadība’), strādā daudz mazāk, saņemot par to daudzkārt lielāku atalgojumu. Jāatzīmē, ka šis pārdošanas aspekts mārketingā ir sen zināms un darbojas nevainojami – klients, kas kādu pakalpojumu saņem par brīvu, to bieži vien nenovērtē, savukārt tas, kurš par to samaksā vairāk, novērtē un izturas pret mācībām nopietnāk, ir daudz motivētāks, protams, ja viņš to vispār var atļauties. Kur slēpjas šī individuālā darba labvēlīgā ietekme? Pirmkārt, students šajā gadījumā netiek uztverts kā viens no daudziem, kam ir iespējas apgūt vai arī neapgūt kādu konkrētu mācību materiālu. Viņš tiek uztverts kā īpašs indivīds, kurš ir mācību procesa centrā. Gan mācību līdzekļi, gan arī metodes un darba temps tiek izvēlēti atbilstoši konkrētā studenta vajadzībām.

Bet kas notiek augstskolās un to piedāvātajā *pakalpojumā*? Arvien biežāk rodas sajūta, ka universitātes un sabiedrība ārpus tās dzīvo divās dažādās pasaulēs. Ja ārpus universitātēm arvien vairāk cilvēku pieprasa to, lai ikviena viņa uzmanības minūte vai samaksātais eiro dotu



reālu, taustāmu rezultātu, proti, netiktu lieki tērēts mūsdienās tik dārgais laiks, tad augstskolu docētāji dažkārt atļaujas strādāt tā, kā viņi to ir raduši darīt pēdējos 20–30 gadus. Tātad tiek uzskatīts, ka studentam ir jāpiemērojas viņu piedāvājumam, nevis otrādi. Diemžēl akadēmiskajā vidē tikai retu reizi dzirdama diskusija par to, kā labāk strukturēt studiju programmas vai konkrētā studiju kursa saturu. Katrs docētājs dzīvo pārliecībā, ka viņa docējamais priekšmets ir vissvarīgākais, nav populāri pārrunāt, vai students „ir trauks, kas jāpiepilda”, vai „svece, kas jāaizdedz”.

Kas notiek „brīvajā tirgū”? Pasaulē apgriezienus uzņem *online* (angļu val. ‘tiešsaistes’) studiju kursi, kā arī tiek piedāvātas dažādas valodu apguves lietotnes. Visās ir vērojama tendence apgūstamo materiālu sadalīt mazākās vienībās, katru no šīm vienībām var apgūt apmēram 10 minūtēs. Protams, materiālam jābūt vizuāli pievilcīgam, atraktīvam un atmiņā paliekošam. Vidusdaļā ar dažādu testu palīdzību tiek pārbaudīta klausītāja uzmanība, tas, vai viņš seko līdzi. Valodas apguves lietotnes maksimāli stimulē socializēšanos ar dažādu valstu un tautību cilvēkiem, tā veidojot atgriezenisko saiti. Uzsvars šādās mācībās tiek likts uz pašu procesu, uz to, lai valodas apguvi padarītu pievilcīgāku. Lektors vairs nav vienīgā vizuālo autoritāte, bez kuras nevar neko apgūt. Viss ir kļuvis daudz pieejamāks. Līdz ar to universitātēm būtu skaidrāk jāformulē, kas ir tas zināšanu un prasmju kopums, kuru ir iespējams studiju procesā apgūt.

Čehijas sabiedrībā jau sen tiek norādīts, ka izglītības sistēma ir pārāk stagnējoša, jo galvenais akcents tiek likts uz iemācīšanos jeb „iekalšanu”. Žurnāla *Respekt* nesenā rakstā [Šteffl 2021], kurā atspoguļoti jaunākie pedagogu pētījumi, tika norādīts uz kādu būtisku apstākli, kas neļauj izglītības sistēmai mainīties. Pētnieki secinājuši, ka lielākie vaininieki nav ne skolu mācību programmas, ne skolotāji, bet vecāki, kuri nespēj pieņemt atziņu, ka viņu bērnu dzīvē būs nepieciešamas nevis faktoloģiskās zināšanas vai trenēta atmiņa, bet gan spēja adaptēties, pielāgoties un vēlme pašiem meklēt un apgūt jaunas zināšanas un prasmes.

Apspriežot mācību procesa īpatnības dažādās valstīs ar čehu studentiem, kuri ir vienu vai vairākus semestrus studējuši ārzemēs, var secināt, ka studenta individuālā darba īpatsvars un patstāvīgi apgūstamās literatūras apjoms Somijā un Skandināvijas valstīs kopumā ir būtiski lielāks nekā tas, ko apgūst auditorijā. Čehijā tas ir pilnīgi pretēji, bet Latvijā, šķiet, situācija ir kaut kur pa vidu. Tomēr arī Čehijā viss nav tik slikti. Pārmaiņas notiek. Katrā fakultātē tām ir raksturīgs savs temps.

Jau tika minēti vairāki trūkumi docētāju darbā, bet ir jāpaanalizē arī tas, kādi ir čehu studenti un kas daudziem no viņiem traucē sekmīgi apgūt studiju kursus. Novērojumi rāda, ka tas var būt gan motivācijas trūkums un pat slinkums, gan arī pārslodze citos studijuursos vai darbs. Čehijas augstskolās studijas ir bez maksas, tādēļ varētu domāt, ka studentu dzīve tomēr ir vieglāka nekā lielai daļai studējošo Latvijā. Tomēr arī šeit ne visi studenti saņem stipendijas, ne visi spēj apmaksāt savus ikdienas izdevumus, tādēļ ir spiesti strādāt. Te gan jānorāda, ka Čehijas studenti ārkārtīgi reti strādā pilnas slodzes darbu, kā tas bieži vērojams Latvijā. Parasti viņi piestrādā no studijām brīvajā laikā vai arī naktīs. Vispārslogotākie un materiāli ne tik labi nodrošināti ir Ukrainas un Krievijas jaunieši, kas studē Čehijas augstskolās.



Studiju materiāli un tiešsaistes darba formas

Latviešu valodas apguvē izmantoju galvenokārt komunikatīvo pieeju, līdz ar to tiek lietotas Latviešu valodas aģentūras (LVA) izdotās mācību grāmatas: „Latviešu valoda studentiem” [Klēvere-Velhli, Naua 2012] un „Komunikatīvā gramatika” [Nau 2002]. Līdztekus dažu tematu apguvei tiek izmantoti arī citi materiāli: mācību grāmatas „Laipa” [2014–2020], kā arī pievienotie interaktīvie un audio materiāli www.valoda.lv interneta sadaļā „Māci un mācies latviešu valodu: 16+”. Augstāko kursu studenti valodu apgūst, strādājot ar mācību grāmatām „Laipa B1” [Auziņa u. c. 2019] un „Laipa B2” [Auziņa u. c. 2020], bet sarunām un diskusijām par dažiem tematiem ir vērtīgas arī agrāk izdotās mācību grāmatas „Palīgā!” [2002–2012]. Īpaši vērtīgs materiāls visu valodas prasmju attīstīšanai ir Latvijas centralizēto eksāmenu uzdevumi mazākumtautību 9. klases skolēniem [VISC VPD]. Uzdevumi izmantojami, lai novērstu ne tikai tipiskākās gramatiskās un stila kļūdas valodas apguvēju runā un rakstos, lieliski ir arī lasīšanas un klausīšanās uzdevumi, kuros skarti mūsdienīgi, jauniešus interesējoši jautājumi.

Jāuzteic LVA vietnē atrodamie mācību materiāli. Tie ir daudzveidīgi un piemēroti dažādiem valodas apguvējiem, atliek tikai izvēlēties konkrētajiem valodas apguvējiem nepieciešamo. Īpaši interesanti vidējā un augstākā līmeņa studentiem ir videomateriāli, kuros tiek intervēti ārzemnieki, kas dzīvo Latvijā. Šie materiāli izmantojami gan tad, kad studenti jāiepazīstina ar dažādām Latvijas dzīves reālijām, kad jārunā par kopīgo un atšķirīgo dažādu tautību mentalitātē, kā arī – kad jāatklāj, kāda ir latviešu valodas lietojuma situācija valstī.

Studentiem atkarībā no viņu valodas prasmju līmeņa ir uzdevums patstāvīgi klausīties video fragmentus un censties ne tikai saprast teikto, bet arī atrast neprecizitātes runātāju teiktajā. Šis uzdevums nav viegls, jo intervējamie nereti runā neskaidri, ar akcentu, ātri, saraustīti un nepabeigtiem teikumiem. Dzīvojot dzimtās valodas lietotāju vidē, viņi ir apguvuši dažādus izteicienus, frazeoloģismus utt., bet ne vienmēr tos atceras precīzi vai lieto tos atbilstoši situācijai. Visi šie piemēri ir labs sākums sarunai par valodas dažādajiem slāņiem un valodas lietojumu ikdienas saziņā.

Studentu, kas specializējas baltistikā, parasti ir mazāk nekā citās programmās, bet viņiem paredzēto studiju kursu apjoms latviešu valodā jau no bakalaura 1. kursa ir daudz lielāks, tādēļ tiek padziļināti strādāts arī ar fonētikas, gramatikas un sintakses jautājumiem. Jau 3. kursā viņi ir spējīgi lasīt rakstus valodniecībā latviski, klausīties Latvijas Radio sižetus, skatīties un sekot līdzi vieglāk uztveramam oriģinālsaturam Latvijas Televīzijā. Strādājot ar šiem studentiem, jācenšas atrast līdzsvaru starp koncentrēties pieprasīšu un bieži vien vienvēidīgu gramatikas uzdevumu pildīšanu un materiāliem, kas dod zināmu atslodzi no valodas teorijas, lai students varētu apzināties, ka ir spējīgs pilnvērtīgi uztvert *dzīvajā* latviešu valodā runāto, apzināties savu progresu un saskatīt izaugsmes iespējas.

Strādājot tiešsaistē, izmantojami tie paši materiāli, tikai aktivitātes vēlams dažādot. Ieskatam daži nosacījumi, kas būtu jāievēro valodas apguves procesā, ja strādā tiešsaistē.

1. Nodarbības jāvada tā, lai studenti justu, ka tiek ņemtas vērā viņu vēlmēs un vajadzības, – regulāri jāpārjautā, vai ir kas tāds, ko viņi vēlas atkārtot, aplūkot padziļināti vai apgūt no jauna.



2. Ņemot vērā kopējo konkrētās dienas gaisotni, studentiem jāpiedāvā izvēlēties vienu no iespējamajiem tematiem vai plānotajām aktivitātēm. Tādējādi students jūtas kā šīs nodarbības līdzautors, nevis pasīvs konkrētā temata „uzklausītājs”.
3. Tā kā studentu grupas ir nelielas (līdz 8 cilvēkiem), pilnīgi visiem ir iespēja (viņi arī uz to tiek rosināti) aktīvi piedalīties grupas darbā. Tomēr jācenšas panākt zināmu līdzsvaru starp tiem, kuri ir aktīvāki, un pārējiem.
4. Diskutējot par dažādiem tematiem, jāizmanto t. s. tāfele (var lietot ar visiem nodarbības dalībniekiem kopīgotu *Word* failu), kurā tiek pierakstītas viņu izteiktās domas. Tādējādi saruna kļūst strukturētāka un pārskatāmāka. Turklāt nodarbības beigās jau ir gatavs pašu studentu radīts materiāls, kas viņiem pēc tam tiek nosūts vai saglabāts pie citiem studiju materiāliem.
5. Katrā nodarbībā jāieplāno laiks „atpūtai” no mācību grāmatas materiāla vai nopietnas sarunas. Tam lieti noder dažādi mūzikas grupu dziesmu videoklipi, kā arī televīzijas arhīvā pieejamie dokumentālie kadri, kuri iepazīstina ar Latvijas dabu, arhitektūru, nacionālo virtuvi un kur ir dzirdama dažādos laikos runātā latviešu valoda. Šo videomateriālu skatīšanos var papildināt ar īsu stāstījumu par konkrētās dziesmas autoru, grupu, tās popularitāti, tās vietu latviešu kultūrā, par dziesmu tekstu zemtekstiem, simboliem utt. Var arī rosināt studentus, kuri vēl latviski labi nesaprot, censties saklausīt kādus viņiem jau zināmus vārdus vai teikumus. Šādos gadījumos gan rūpīgi jāatlasa materiāls, lai tas būtu atbilstošs konkrētās grupas valodas prasmju līmenim un interesēm.
6. Plašāk jāizmanto tērzētavas iespējas, jo tās dod laiku studentiem koncentrēties, izveidot un pārskatīt pašu radītos tekstus. Tādos gadījumos jāuzdod viens jautājums visiem, bet atbildi sagatavot un uzrakstīt var katrs savā tempā. Kad darbs veikts un nosūtīts, docētājs vērtē to, izmantojot emocijzīmi ikšķi tērzētavā vai arī turpat iesūtītajā tekstā veicot labojumus. Jānorāda gan, ka šajā laikā mikrofoni ir izslēgti, lai katrs varētu netraucēti strādāt individuāli. Šo pašu pieeju var izmantot, ja kādu apstākļu dēļ nodarbība jābeidz ātrāk. Tad tiek dots uzdevums, un katram jāievieto izveidotais teksts tērzētavā. Ja dienas grafiks studentiem ir pārāk noslogots, tad individuālos uzdevumus viņi var sūtīt sev izdevīgā laikā līdz nākamās nodarbības sākumam.

Studijas tiešsaistē: ieguvumi un zaudējumi

Nav nepieciešams ne iestāties vienā vai otrā pozīcijā, vērtējot mācības klātienē vai attālināti, ne arī idealizēt tiešsaistes studijas, jo Covid-19 epidēmijas apstākļos tā nebija mūsu izvēle. Skaidrs ir viens, ka pēc šajā gadā pieredzētā studenti tomēr dod priekšroku klātienē nodarbībām. Viņi daudz labāk spēj novērtēt tās ikdienišķās lietas, kas pirms tam ir likušas pašsaprotamas, – iespēju būt universitātē, satīties ar saviem kursabiedriem un docētājiem, apmeklēt bibliotēku un pilnvērtīgi piedalīties studenta dzīvei raksturīgajās aktivitātēs.

Galvenie vispārīgie tiešsaistes studiju ieguvumi un zaudējumi ir apkopoti 1. tabulā.



1. tabula. Studijas tiešsaistē: vispārīgie ieguvumi un zaudējumi

Ieguvumi	Zaudējumi
- iespēja turpināt mācības, nezaudējot studiju gadu - labvēlīgāki studiju apstākļi introvertiem indivīdiem - iespēja apgūt jaunas prasmes, iemācīties strādāt ar tehnoloģijām, vieglāk mainīt savus paradumus - docētājiem tiek radīta iespēja intensīvākai profesionālajai pilnveidei, jo jaunajos apstākļos ir strauji papildināts digitālo materiālu un digitālo rīku piedāvājums	- ne visi studenti savu psiholoģisko īpatnību dēļ var sekmīgi strādāt tiešsaistē - nav lietderīgi vairākas stundas bez pārtraukuma strādāt tiešsaistē, jo cilvēka spēja koncentrēties pie datorekrāna ir ierobežota - kvalitatīvam studiju darbam nepieciešama pozitīva psiholoģiskā gaisotne, kuru ir sarežģīti nodrošināt apstākļos, kad sabiedrībā valda nogurums no kopējās epidemioloģiskās situācijas un nebeidzamajām negatīvajām ziņām - nopietns traucēklis studiju procesā ir arī paša studenta un viņa ģimenes locekļu veselības stāvoklis

Galvenie specifiskie tiešsaistes studiju ieguvumi un zaudējumi, kas iegūti darba pieredzē, ir doti 2. tabulā.

2. tabula. Latviešu valodas kā svešvalodas mācības tiešsaistē Čehijas universitātēs (Prāgā, Brno): ieguvumi un zaudējumi

Ieguvumi	Zaudējumi
- var apvienot mācībām Prāgas un Brno universitātes studentus, kuriem ir līdzīgs valodas prasmju līmenis, un veicināt viņu socializēšanos - iespēja tiešsaistes nodarbībās piedalīties tiem <i>Erasmus</i> apmaiņas studentiem, kuri semestri ir studējuši Prāgā un tad ir atgriezušies savā augstskolā, kā arī tiem studentiem, kuri ir spiesti studēt no mājām, bet labprāt vēlas turpināt valodas apguvi kopā ar Kārļa Universitātes studentiem	- pandēmijas jeb ārkārtējās situācijas negatīvā fona ietekme uz studiju procesu (studenti ir spiesti īpašu uzmanību pievērst savai un savu tuvinieku veselībai, viņi aktīvi iesaistās brīvprātīgo darbā, šujot maskas vai palīdzot ar pārtikas iegādi senioriem, kas aizņem daudz laika) - ne vienmēr ir iespējams saņemt atgriezenisko saiti no studentiem, jo nodarbības tiešsaistē nereti notiek ar izslēgtām videokamerām - sarežģītāk novērtēt studentu zināšanu un prasmju progresu - nepieciešamība samazināt apgūstamās vielas apjomu dažādu objektīvu apstākļu dēļ



„Mazāk ir vairāk” jeb personīgās studiju darba organizācijas vadlīnijas:

- 90 minūšu darbu aizstāt ar 60 minūšu tiešsaistes nodarbībām;
- izstrādāt vienotu nodarbību sistēmu, struktūru, vienotu mājasdarbu un testu izpildes sistēmu, lai studentiem būtu drošības izjūta, lai viņi jau iepriekš zinātu, kas nodarbībā ir sagaidāms, kur meklējami mājasdarbu uzdevumi u. tml.;
- būt pieejamai studentu konsultācijām arī ārpus nodarbību laika;
- jau ierastās studiju formas papildināt ar jauniem nelieliem, patstāvīgi izpildāmiem uzdevumiem, ko katrs students var veikt savā tempā un sev ērtā laikā;
- rūpēties par pozitīvu gaisotni nodarbībās un arī ārpus tām, īpaši, kad studiju *parādniekiem* jāatgādina, ka nav izpildītas mācību saistības;
- rūpēties par studentu garīgo veselību, regulāri apjautāties, kā viņi jūtas, kas viņus uztrauc, jo emociju nosaukšana vārdā jau ir puse no pašpalīdzības;
- maksimāli nākt pretī viņu individuālajām vajadzībām un personības īpatnībām, piemēram, ja kāds vēlas piedalīties nodarbībā pasīvi, jāļauj to darīt; ja izsaka vēlēšanos pievienoties bez videokameras, tad šī vēlme jārespektē;
- nepieciešamības gadījumā jāatceļ vai jāpārceļ nodarbība, piemēram, ja puse no grupas studentiem iepriekšējā dienā uzraksta, ka nodarbībā nevarēs piedalīties, jo ir pārslogoti vai pārguruši studiju procesā, tad šo tiešsaistes darbu atceļam vai vienojamies, ka pastrādāsim citā viņiem izdevīgā laikā.

Noslēgumā vēl divas šajā laikā gūtas atziņas, par kurām joprojām jādomā. Pirmā – labs lektors nekad nebeidz izglītoties, viņš ir atvērts visam modernajam, viņš vēlas izmēģināt jaunapgūtās prasmes, pārbaudīt tās praksē ar studentiem, viņš cenšas atrast sev domubiedrus, ar kuriem dalīties pieredzē (sociālie tīkli šajā jomā sniedz neizsmeļamas iespējas).

Kādā no saviem tīmekļsemināriem režisors Viesturs Meikšāns reiz teica: „21. gadsimtā mēs vairs nevaram atļauties strādāt neprofesionāli.” [Meikšāns 2021a, 2021b] Toreiz viņš runāja par to, ka mums ir visas iespējas ar minimāliem līdzekļiem panākt maksimālu efektu, lai, cienot savus klausītājus, jebkura persona videomateriālā izskatītos kaut cik *baudāmi* (ir runa par gaismas un pareiza skatu leņķa noregulēšanu). Kvalitatīva satura, kvalitatīva video ieraksta prasības aug, mēs nevaram izlikties to nezinām. Vēl kāda viņa doma, kas mums varētu šķist pārsteidzoša, ir tā, ka lekcijās nebūtu jāpārspīlē ar slaidrāžu utt. izmantošanu. Cilvēks ir sociāla būtne, kura vēlas redzēt lektora sejas izteiksmi, acis un emocijas, tādēļ nevajag baidīties no tā, ka lekcijās ir redzams tikai jūsu attēls.

Otra atziņa ir tā, ka ir vairāk jāuzticas studentam, jo viņa darba rezultāti vispirms un galvenokārt ir atkarīgi no viņa paša motivācijas strādāt ar sevi, nevis no docētāja kontroles. Cilvēks, kuram ir dota uzticība, var gāzt kalnus. Tieši tik vienkārši!



Literatūra un izmantotie interneta avoti

Auziņa, I., Berķe, M., Lazareva, A., Šalme, A., Vaivade, V. (2020). *Laipa. B2. Latviešu valoda. Mācību grāmata*. Rīga: LVA.

Auziņa, I., Berķe, M., Lazareva, A., Šalme, A., Vaivade, V. (2019). *Laipa. B1. Latviešu valoda. Mācību grāmata*. Rīga: LVA.

Auziņa, I., Berķe, M., Lazareva, A., Šalme, A. (2016). *Laipa A 2. Latviešu valoda. Mācību grāmata*. Rīga: LVA.

Auziņa, I., Berķe, M., Lazareva, A., Šalme, A. (2014). *Laipa. A1. Latviešu valoda. Mācību grāmata*. Rīga: LVA.

Budviķe, I., Nau, N. (2003). *Palīgā! Komunikatīvās gramatikas vingrinājumi: 2. burtnīca*. Rīga: LVAVP.

Budviķe, I., Nau, N., Vaivade, V. (2004). *Palīgā! Komunikatīvās gramatikas vingrinājumi: 3. burtnīca*. Rīga: LVAVP.

Budviķe, I., Siliņa, B. (2012). *Palīgā! Darba burtnīca: 1. līmenis*. Rīga: LVA.

Cīrule, L., Siliņa, B. (2012). *Palīgā! Darba burtnīca: 2. līmenis*. Rīga: LVA.

Cīrule, L. (2012). *Palīgā! Darba burtnīca: 3. līmenis*. Rīga: LVA.

Cīrule, L. (2012). *Palīgā! Darba burtnīca: 4. līmenis*. Rīga: LVA.

Klēvere-Velhli, I., Nau, N. (2012). *Latviešu valoda studentiem: mācību līdzeklis latviešu valodas kā svešvalodas apguvei*. Mācību grāmata un CD. Red. I. Auziņa. Rīga: LVA.

Mācību materiālu komplekts „Laipa” [tiešsaiste]. *Māci un mācies latviešu valodu. 16+*. LVA [skatīts 15.02.2022.]. Pieejams: <https://maciunmacies.valoda.lv/16-un-vairak>

Meikšāns, V. (2021a). *Online komunikācijas meistarklase* [tiešsaiste]. *Runas skola* [skatīts 16.01.2022.]. Pieejams: <https://www.runasskola.lv>

Meikšāns, V. (2021b). *Kāpēc slaidi ir miruši?* [tiešsaiste]. *Runas skola* [skatīts 16.01.2022.]. Pieejams: <https://www.runasskola.lv>

Nau, N. (2002). *Palīgā! Komunikatīvā gramatika*. Rīga: LVAVP.

Nau, N., Vaivade, V. (2003). *Palīgā! Komunikatīvās gramatikas vingrinājumi: 1. burtnīca*. Rīga: LVAVP.

Šteffl, O. (2021). Největší překážkou jsou rodiče [online]. *Respekt*, Nr. 36, 05.09.2021. [Cited 16.01.2022.]. Available: <https://www.respekt.cz/tydenik/2021/36/nejvetsi-prekazkou-jsou-rodice>

VISC VPD – *Valsts pārbaudes darbu uzdevumi* [tiešsaiste]. VISC: Vispārējā izglītība, 2008/2009–2021/2022 [skatīts 12.01.2022.].

Pieejams: <https://www.visc.gov.lv/lv/valsts-parbaudes-darbu-uzdevumi>



<https://digitalnilektori.cz/>

<https://www.jazykovy-koutek.cz/>

<https://www.klarapirklova.cz/>

Jazykoví volnonožci: interešu grupa.

Pieejama: <https://www.facebook.com/groups/173342176369152/about/>


Inese Sviķkalne

Losandželosas Vienotā skolas apgabala
(Los Angeles Unified School District)
pamatskolas Vecāku padomes valdes
locekle, Losandželosas Latviešu svētdienas
skolas skolotāja


Sanita Šūmane-Karami

Losandželosas Latviešu svētdienas skolas
mācību pārzine un skolotāja

LATVIEŠU VALODAS KĀ ETNISKĀ MANTOJUMA VALODAS APGUVE ATTĀLINĀTI

LOSANDŽELOSAS LATVIEŠU SVĒTDIENAS SKOLAS SKOLOTĀJU PIEREDZES STĀSTI

Losandželosas Latviešu skola ir nedēļas nogales mācību iestāde diasporas bērniem no 2 gadu līdz 15 gadu vecumam. Reizi nedēļā te var apgūt gan latviešu valodu un literatūru, gan vēsturi un ģeogrāfiju, gan arī latviešu kultūru, kopīgi svinot svētkus, apgūstot tautas dejas un dziesmas un ejot rotaļās. Kad 2020. gada martā pēc Kalifornijas štata vadības pavēles darbam klātienē tika aizvērtas visas izglītības iestādes, ieskaitot latviešu skolu, nebija pārliecības, ka attālināto mācību modelis nedēļas nogales skolai būs piemērots, un pavisam noteikti – neviens nedomāja, ka mācības izdosies īstenot tik veiksmīgi.

Tobrīd nevienam pedagogam nebija pieredzes darbā ar skolēniem attālināti, skolas telpās nebija interneta pieejas, līdz ar to pat e-mācību materiālu un tehnoloģiju lietošana mācību procesā bija ļoti ierobežota. Tālmācības prasmes skolotājiem bija jāapgūst pašiem, lielākoties



meklējot informāciju un mācību resursus internetā un praktiski mēģinot, kas veiksmīgi izmantojams un kas ne. Ir gandarījums, ka izdevās noorganizēt tiešsaistes mācības, ka skolotāji daudz iemācījās un ka attālināto mācību modelis ir kļuvis ierasts un pašsaprotams. Arī tagad nepieciešamības gadījumā skolotāji var ātri aizstāt klātienē tikšanos ar nodarbībām, piemēram, *Zoom* platformā.

Skolotājas Ineses Sviķkalnes* pieredzes stāsts

Attālināto mācību process nes līdzi sev pietiekami daudz ierobežojumu un grūtību, un, ja to visu vēl savieno ar diasporas skolu darba īpatnībām, rodas pavisam interesants dažādu ietekmes apstākļu sajaukums, kas vienlaikus gan sarežģī, gan atvieglo darbu *Zoom* platformā. Strādājot nedēļas nogales skolā klātienē, lielākās grūtības vienmēr ir radījuši centieni atrast vidusceļu starp vēlmi skolēniem sniegt pēc iespējas vairāk zināšanu, iekļaujoties ļoti ierobežotā nodarbību skaitā, un tai pat laikā radīt vidi, kur bērni nejūt pārāk lielu garīgu un intelektuālu spiedienu un arī fizisku slogu (akadēmiskie sasniegumi un mājasdarbu pildīšana, vēl viena diena – sestā – skolā papildus mācībām mītnes valsts izglītības iestādē, sporta un mākslas pulciņos). Līdzīgas grūtības ir arī darbam *Zoom* platformā, kur bieži nākas atbildēt uz jautājumiem: kā kaut ko iemācīt bērniem, kas Covi-19 epidēmijas ierobežojumu laikā jau ir pārguruši no datorekrāniem; kā saņemt vecāku atbalstu, jo arī viņi nevēlas, lai bērni vēl vairāk laika pavada pie datora.

Tas nav viegli, bet, pārvarot mazākus un lielākus šķēršļus, ir veiksmīgi izdarāms. Vispirms būtu nedaudz jārunā par pozitīvo pieredzi. Losandželosas skolā es strādāju ar klasi, kurā mācās pieci bērni vecumā no 8 līdz 12 gadiem. Pēc valodas prasmes līmeņa un vecumposma veidojas divas grupas, kam piedāvājami atšķirīgas grūtību pakāpes uzdevumi. Tā kā skolēnu klasē ir maz, bija relatīvi viegli izveidot attālināto mācību programmu un nodarbības, lai vienlīdz piesaistītu visus klases audzēkņus un atvēlētu laiku un uzmanību ikvienam.

Trīs mācību procesa organizācijas un stundu norises principi sekmīgam darbam attālināti

1. **Personīgā saikne.** Jau no paša sākuma kļuva skaidrs, ka attālināta mācību procesa veiksmes atslēga ir prasme radīt pozitīvus apstākļus un atmosfēru, kurā katrs skolēns individuāli var izjust saikni ar skolotāju, pārējiem audzēkņiem, piederību klases kolektīvam un iesaisti mācību procesā. Pastiprināti piedomāju, lai nodarbības sākam ar kaut vai pavisam īsām pārrunām vai kādu vingrinājumu, kur katram skolēnam ir iespēja pateikt kaut ko par sevi,

* Pēc Denveras Valsts universitātes (*Metropolitan State University of Denver*) pabeigšanas strādājusi finanšu jomā (*Bank of America Capital markets*) Bostonā un Sanfrancisko. Skolotājas pienākumus sākusi pildīt nepieciešamības dēļ, piedzimisot trim bērniem un mācot viņiem latviešu valodu. Vēlāk darbs veikts, vēloties palīdzēt citiem, jo iegūta laba skolotājas darba pieredze. Vienmēr aktīvi iesaistījies bērnu izglītības atbalsta organizācijās, jau sesto gadu ir Losandželosas Vienotā skolas apgabala (*Los Angeles Unified School District*) pamatskolas Vecāku padomes valdes locekle un finanšu pārzine. Tikpat ilgi darbojas arī Losandželosas Latviešu skolā kā skolotāja un grāmatvede.



vai dalīties ar savu pieredzi. Piemēram, aicināju skolēnus pabeigt teikumu „Kad ārā ir tik spoža saule kā šodien, tad man vislabāk patīk...” vai „Mans vismīļākais saldējums ir...”. Lai iedrošinātu skolēnus runāt un dotu laiku viņiem izdomāt atbildi, bieži pirmā dalījās ar savu viedokli. Šo pašu vingrinājumu var veikt, lūdzot skolēniem atbildēt skolotājam tērzētavā. Pēc tam skolotājs var apkopot atbildes anonīmi un dalīties ar tām uz ekrāna. Visi kopā parasti cenšas uzminēt, kuru atbildi piedāvājis tas vai cits skolēns. Pat tad, ja šis iesildīšanās vingrinājums aizņem 5–7 minūtes jau tā īsās nodarbības laikā, tas tomēr palīdz mazināt attāluma un datorekrāna emocionālo barjeru un izjust, ka esam visi kopā, viens otru labi pazīstam, esam draudzīgi un atvērti kopīgam darbam.

2. **Interaktīvā pieeja.** Strādājot attālināti un veidojot nodarbības, uzsvars liekams uz interaktīvu mācību pieeju, nevis uz modeli, kur skolotājs piedāvā savu stāstījumu vai mācību materiālu un skolēni pasīvi klausās un mācās. *Zoom* platformā ir daudz grūtāk nekā klātienē mācībās ievērot, cik labi skolēns uztver mācību saturu un cik vērīgi klausās, tāpēc, cik vien iespējams, cenšos iesaistīt skolēnus mācību procesā. Šeit lieti noder t. s. attēlu anotācijas jeb redakcijas rīki, kur katrs skolēns var izvēlēties, piemēram, savu mīļāko krāsu, rakstot, apvelkot pareizās atbildes vai pasvītrojot, izceļot teikumus tekstā un izmantojot ekrāna koplietošanas iespējas. Var ļaut audzēkņiem iejusties skolotāja lomā un lūgt izskaidrot uz ekrāna redzamu konceptu vai izlabot kļūdu un paskaidrot, kāpēc kaut kas darāms tā vai citādi. Jo vairāk un biežāk katrs no *Zoom* nodarbības audzēkņiem iesaistās mācību procesā, jo mazāka iespēja, ka skolotājs pazaudē saikni un nespēj noturēt skolēna uzmanību.

Tā kā skolēns atrodas pie ekrāna, kur ir iespēja darīt dažādas blakus lietas, kas nekādi neattiecas uz mācībām, ir ļoti svarīgi, ka nodarbība tiek veidota saistoša un spēj konkurēt ar videospēlēm un citām aktivitātēm, kas skolēnam ir pieejamas. Šī iemesla dēļ gandrīz katrā nodarbībā izmantoju vismaz vienu no tādām programmām kā *Quizziz.com*, vietnes *Māci un mācies* interaktīvos uzdevumus, *Quizlet.com*, *Kahoot.com*, *Blooket.com* utt.

Šīs platformas skolotājs var izmantot, lai veidotu pārbaudes darbus, izvēloties no platformās piedāvātajiem piemērotākos (piem., var veidot atbilžu izvēles – daudzizvēļu vai dihotomiskās izvēles jā/nē, pareizi/nepareizi atbilžu – uzdevumus, tukšo vietu aizpildes uzdevumus vai teikumu pabeigšanas uzdevumus u. c.). Te nav nepieciešamas nekādas dziļākas zināšanas vai bagāta pieredze darbā ar tehnoloģijām, vien mazliet pacietības un laika, iepazīstoties ar piedāvājumu un sekojot vietnes norādēm pārbaudes darbu izveidē.

Vienīgais, kam ir jāpievērš uzmanība, ir latviešu valodas alfabētam atbilstošu fonu uzstādīšana skolēna datorā. Ja latviešu valodas rakstu zīmes skolēnam nav pieejamas, tad atbilde, kaut arī saturiski pareiza, bet uzrakstīta bez garumzīmēm vai mīkstinājuma zīmēm, šajās platformās tiks atzīmēta kā nepareiza. Praksē ir nācies strādāt ar vecākiem, lai palīdzētu instalēt latviešu fontus, kas ļautu bērniem pilnvērtīgi piedalīties visās nodarbēs, kur lietojams dators.

Pieredze rāda, ka skolēni ļoti pozitīvi novērtē iespēju drīz pēc iepazīšanās ar kādu jaunu konceptu pārbaudīt savas prasmes ar interaktīvu testu un uzdevumu palīdzību dažādās vietnēs.



3. **Īsāki dažādu darbiņu segmenti vienā mācību priekšmetā vai nodarbībā.** Ja 8–12 gadus vecus bērnus klātienē mācību stundā var veiksmīgi nodarbināt līdz pat 45 minūtēm, tad, strādājot attālināti, daudz labāk nodarbību ir sadalīt vairākās daļās, kas secīgi mainās un palīdz noturēt skolēna uzmanību. Šis īpaši svarīgi, ja apgūstama sarežģītāka mācību viela vai, piemēram, gramatika. Bērniem labi veicās, ja 10 minūtes tika veltītas jaunās vielas apguvei un kopīgiem valodas treniņiem, tad atļaujot skolēniem 5–7 minūtes pārbaudīt savas zināšanas un prasmes individuāli ar īsa, skolotājas sagatavota interaktīvā testa (piem., *Quizziz.com* platformā) palīdzību, pēc tam atkal strādājot kopā un pārrunājot, kas izdevies, kādas bijušas kļūdas, kādi jautājumi radušies. Tādējādi apmēram 25 minūšu gara aktivitāte sastāv no īsām daļām (klausīšanās, jaunās vielas apguve, individuāls pašpārbaudes darbs un kopdarbs pārrunu formā), kas mijas viena ar otru.

Šī pieeja palīdz pārvarēt nogurumu, ko rada ilgstošs darbs pie datorekrāna, palīdz piesaistīt uzmanību un arī izvairīties no situācijām, kur tehniska rakstura kļūmes draud pilnībā sabojāt mācību procesu (ja ir sagatavoti vairāki īsi darba segmenti, bet, piem., *Quizziz.com* platforma nedarbojas, var izmantot slaidus vai *Whiteboard* funkciju, un nodarbība netiek izjaukta tikai viena tehniska sarežģījuma dēļ).

Tomēr ne vienmēr, strādājot attālināti, viss norit gludi. Tas, cik labi spējam saskatīt un novērst kļūmes un pārvarēt sarežģījumus, lielā mērā arī nosaka, cik pozitīva ir mūsu pieredze kopumā. Sākotnēji vislielākais šķērslis bija zināšanu un prasmju trūkums par *Zoom* un citu tiešsaistes programmu lietošanu. Izskatot *Zoom* platformas lietošanas pamācības, pārbaudot izlasīto un daudzas citas idejas ar ģimenes locekļiem, konsultējoties ar bērnu skolotājiem ASV skolās un pavērojot viņu *Zoom* nodarbības, var apgūt ļoti daudz, bet galvenais skolotājs te ir pašas pieredze un kļūdas. Ja darbs ar jaunatrstu programmu vai rīku īsti nevedās, pārslēdzos uz iepriekš pārbaudītām aktivitātēm. Vēlāk palīdzēja Amerikas Latviešu apvienības Izglītības nozares (nodaļas) rīkote kursi, kur varēja daudz iemācīties un arī apmainīties pieredzē ar citiem kolēģiem.

Nebija viegli atrast veidu, kā pēc iespējas efektīvāk apguvei piedāvāt mācību materiālu, tiekoties attālināti tikai vienu reizi nedēļā nodarbībā, kas ilgst vismaz vienu stundu, bet noteikti ne ilgāk kā pusotru stundu ierasto četru stundu garās skolas dienas vietā. Viena stunda – tas bija optimālais nodarbības garums, par ko vienojāmies, pārrunājot šo jautājumu ar skolas vadību un vecākiem.

Cik daudz var iemācīties vienā stundā? Patiesībā visai daudz, ja vien koncentrējas uz to, kas vislabāk īstenojams attālināto mācību formā konkrētā skolēnu grupā, kas rada pozitīvu un draudzīgu gaisotni mācību laikā un, cerams, iedvesmo audzēkņus mājās pabeigt klasē iesāktos uzdevumus, stāstus un dzejoļus un atgriezties pie mācībām klātienē, tiklīdz rodas piemēroti apstākļi.

Visgrūtāk ir rast risinājumus bērniem, kuriem, arī mācoties klātienē, vajag īpašu pieeju, piemēram, skolēniem ar uzmanības deficīta un hiperaktivitātes sindromu (UDHS), vai jebkurām citām situācijām, kur nepieciešama individualizēta pieeja. Te vienīgais risinājums ir saziņa un pieredzes apmaiņa ar vecākiem. Iespēju robežās jāņem vērā visi ieteikumi,



jāpielāgojas un jāpiedāvā īsas individuālas nodarbības, tomēr šajos gadījumos attālināto mācību ierobežojumi ir jūtami visspēcīgāk.

Kopumā diasporas skolu nedēļas nogales darba princips palīdzēja novērst nogurumu, ko rada ikdienas attālināto mācību modelis, ar to saistītā izdegšana un nepatīkamā sajūta, ko pavada saskare ar atkārtotiem tehniskiem sarežģījumiem. Ja šis ir tikai reizi nedēļā, to var izturēt, risināt un novērst, jo vienmēr ir sešas dienas līdz nākamajai nodarbībai, pietiek laika atpūsties un atrast idejas jauniem risinājumiem.

Līdzīgi kā citiem skolotājiem arī man pandēmijas laikā bija jātiek galā ar pašas trim skolas vecuma bērniem, un ne vienmēr ir viegli atrast vietu, kur ir pietiekami labs interneta pieslēgums un kur var vadīt nodarbības, netraucējot pārējo ģimenes locekļu darbam vai mācībām *Zoom* platformā. Grūtības radīja arī tas, ka sākotnēji maniem bērniem skola nepiedāvāja gandrīz nekādu attālināto mācību programmu, līdz ar to pašai mājmācības ceļā bija jāskolo trīs bērni piecas dienas nedēļā un paralēli tam jāiemācās *Zoom* platformas un citu vietņu lietošana, jāsatavo nodarbības un mācību materiāli nodarbībām latviešu skolā.

Lai cik grūts un sarežģīts nebūtu bijis šis attālināto mācību laiks, gan es personīgi, gan arī Losandželosas Latviešu skola ir daudz ieguvusi – apgūtas jaunas prasmes, iegūta tehnoloģiju izmantošanas pieredze darbam klasē un mazais skolas kolektīvs kļuvis saliedētāks, kopā mācoties pārvarēt grūtības un citam citu atbalstot. Tehnoloģiju izmantošana ir viens no lielākajiem Covid-19 pandēmijas uzspiestajiem ieguvumiem, kas tagad ir jāpilnveido. Apbrīnojami, cik ātri visa pasaule, nepieciešamības vadīta, pārslēdzās uz pavisam jaunu un inovatīvu mācību modeli. Par jauno darba moto kļuvusi frāze „Būsim elastīgi!” – pielāgosimies un tiksīm pāri grūtībām. Bet šī pati frāze ir kā neliels ievads nākotnē, kur mūs sagaida arvien jaunas izmaiņas un inovācijas gan tehnoloģiju jomā, gan arī izglītībā. Šis grūtais laiks bija kā mazs treniņš, mazs grūdiens, solis uz priekšu attīstībā.

Skolotājas Sanitas Šūmanes-Karami pieredzes stāsts

Līdzīgi kā tika norādīts iepriekš, arī mana pirmā saskare ar mācībām attālināti notika, kad, pandēmijai sākoties, dēla apmeklētā pamatskola ASV pārgāja uz attālināto mācību modeli. Pēc kāda laika arī Losandželosas Latviešu skola sāka mācības attālināti.

Klasē, kuru mācu, ir četri audzēkņi 5–6 gadu vecumā ar dažādiem latviešu valodas prasmju līmeņiem. *Zoom* platformā latviešu valodas nodarbībās tikāties reizi nedēļā. Sākotnēji ar audzēkņu vecākiem bijām vienojušies par 40 minūšu ilgu nodarbību, un tam bija vairāki apsvērumi. Proti, tiešsaistes režīmā audzēkņiem notika mācības viņu pamata izglītības iestādēs (resp., amerikāņu skolās), skolēni jau bija pazīstami ar mācībām virtuālajās platformās. Vecāki vēlējās latviešu valodas nodarbības, taču, ņemot vērā audzēkņu vecumu, nevēlējās noslogot bērnus vairāk nekā nepieciešams, jo ne visām ģimenēm ar šāda vecuma bērniem attālinātā mācīšanās ikdienā bija patīkams un veiksmīgs piedzīvojums. Turklāt bija jūtamas vecāku bažas par bērnu kopumā pavadīto laiku pie datorekrāniem. Piemēram, bija ģimene, kura nevēlējās, lai bērnam latviešu skolā uzdotu mājasdarbus, jo tas tikai palielinātu stresu esošajā situācijā.



Bija arī ģimene, kura vēlējās, lai nodarbībās būtu kaut kas interesantāks, kas piesaistītu bērnu uzmanību, raisītu vēlmi līdzdarboties un piedalīties latviešu skolas nodarbībās, lai notiktu sistemātiska atkalredzēšanās un darbošanās ierastajā ritmā, jo tas darītu vieglāku pāreju uz mācībām klātienē pēc epidēmijas.

Kā skolotājai man bija bažas par nodarbību saturu un par metodēm: kā audzēkņus ieinteresēt darboties. Mēs, svētdienas skolas vadītāji un pedagogi, pandēmijas gadā nevēlējāmies „pazaudēt” nevienu ģimeni tikai tāpēc, ka vecākiem būtu grūtības savus bērnus motivēt piedalīties nodarbībās un/vai tās bērniem šķistu neinteresantas vai grūti izsekojamas. Pastāvēja varbūtība, ka ģimenes vienkārši nepiedalīsies attālinātajās mācībās nedēļas nogalēs, ja tās kļūs par apgrūtinājumu vecākiem.

Lai gūtu lielāku iedrošinājumu turpināt darbu un saņemtu atbalstu, bija nepieciešams dzirdēt un saprast citu diasporas skolu skolotāju viedokļus un apgūto šajā jautājumā. Te jānorāda, ka Losandželosas skolā mācīšanās virtuālajā vidē bija pilnīgi jauna pieredze, un viss bija jāapgūst pašmācības ceļā, turklāt jāspēj atrast un sagatavot saistošus materiālus. Tas bija pietiekami liels pārbaudījums visiem skolotājiem neatkarīgi no skolas un valsts. Piemēram, dažas nianšes, strādājot Zoom platformā, iemācījos tikai prakses, darbības ceļā.

Amerikas Latviešu apvienības Izglītības nozares (nodaļas) vadītājas Elisas Freimanis rīkoto virtuālo tikšanos laikā ar citu diasporas skolu skolotājiem bija izdevība uzklaut viņu pieredzi un pašai dalīties savā pieredzē. Attālināto mācību pieredzes stāsti palīdzēja mazināt satraukumu par mācību vielas atlasī, ļāva saprast, ka attālināto mācību režīmā jādomā mazliet plašāk un nereti jāmaina ieceres, paturot prātā nodarbības mērķi.

Pozitīvās pieredzes piemēri

Ņemot vērā piecgadnieku un sešgadnieku nespēju ilgi noturēt uzmanību, centos audzēkņus iesaistīt sarunās un izteikties par redzēto un dzirdēto. Atceros, ka pirmajā nodarbībā kopīgi lasījām grāmatu, aplūkojām attēlus, noskaidrojām notiekošo, pārliecinājos, vai izlasītais saprasts, un vēlāk pārrunājām lasīto. Redzot, kā norit nodarbība, es secināju, ka stunda jāveido kā slaidrāde: mainīgie slaidi, arvien jauna informācija un attēli atdzīvina bērna uzmanību. Arī man pašai ir vieglāk ekrānā parādīt jaunu slaidu, ja slaidrāde iepriekš sagatavota un secīgi sakārtota. Citā gadījumā būtu jāmeklē nākamais dokuments vai tīmekļvietne, jākopīgo no jauna ekrāns, kas radītu nevajadzīgu pauzi, kuras laikā skolēni varētu sākt darīt ko citu ekrāna otrā pusē. Savukārt attēli palīdz skolēniem, kuru valodas prasme nav tik laba, lai uzreiz izteiktos par lasīto. Var lūgt atbildēt ne tik daudz par teksta saturu, cik par attēlā redzamo. Šos aspektus atcerējos, plānojot nākamās nodarbības. Ja attēlā redzams kas saskaitāms vai ilustrēta darbība, kuru var nosaukt, tas, protams, palīdz skolēnam aktīvāk iesaistīties nodarbībā. Tātad – jāizvēlas uzmanību saistoši materiāli, vienlaikus neaizmirstot, ka mācām bērnus, kuru latviešu valodas prasmes līmeņi ir ļoti atšķirīgi, tādēļ piedāvātajā materiālā jāiestrādā dažādiem valodas prasmju līmeņiem nepieciešamais.



Piecus un sešus gadus vecajiem skolēniem ļoti patīk attēlu salīdzināšanas uzdevumi „Atrodi atšķirības!”. Šādi uzdevumi raisa vēlmi paskaidrot, kur tieši attēlu atšķirības ir saskatāmas, un skolotājai ir iespēja uzdot daudz jautājumu par pamanīto. Ir iespējams arī diferencēt jautājumus pēc sarežģītības pakāpes, resp., uzrunāt skolēnu atbilstoši viņa valodas prasmei un ļaut viņam aktīvi piedalīties un sajusties piederīgam grupai.

Skolēnus rosina izteikties brīži, kuros viņi jūtas kā „situācijas noteicēji”, tādēļ vairākkārt izmantojām spēli „Uzmini, kas ir kastē?”. Katram mājās bija uzdots kastē paslēpt kādu priekšmetu, ar paslēptās lietas aprakstu tiešsaistes nodarbībā bija jāiepazīstina pārējie klasesbiedri. Visi uzdod jautājumus, pamazām cenšoties noskaidrot, kas tad ir noslēpts. Ja jautājumu uzdošana nevedas, skolotāja palīdz tos formulēt, un skolēni jautājumus atkārto. Skolēni parasti sacenšas, kurš pirmais uzminēs, kas kastē paslēpts, un īpaša skubināšana nav nepieciešama. Audzēkņi ļoti ātri steidz atkārtot skolotājas teikto, un tieši skolēna runāšana un kautrīguma vai bailu izteikties latviešu valodā pārvarēšana ir tas, ko mēs vēlamies gan attālinātajās stundās, gan klātienē.

Nodarbībās es vairākkārt izmantoju materiālus no Latviešu valodas aģentūras tīmekļvietnes www.valoda.lv un sadaļas maciunmacies.lv, bet ne interaktīvos materiālus. Valodas vingrinājumiem veiksmīgi lietojamas vārdu kartītes lasīt un rakstīt prasmes apguvei. Lūdzu audzēkņiem nosaukt, kā vārds tiktu rakstīts pa burtiem, kurus es pati, visiem ekrānā skatoties, ierakstu svītriņu/kvadrātiņu vietā. Lūdzu audzēkņiem nosaukt vārdā esošos patskaņus, līdzskaņus un/vai divskaņus. Šāda veida uzdevums ir mazāk interesants bērniem, tāpēc nākamajam uzdevumam atkal jābūt tādām, kas atdzīvina viņu vēlmi turpināt darboties.

Nodarbībās ļoti maz izmantoju videofragmentus. Vienreiz gan skatījāmies videomateriālu dabas mācībā: par pavasari un pirmajām pavasara puķēm, kas uzplaukst Latvijā. Video bieži jāapstādina, lai iegūtu no bērniem atgriezenisko saiti par tikko dzirdēto, vai nu tas būtu puķes nosaukums vai kāds pavasara tematikai piederīgs vārds, kas bērniem būtu jāapgūst. Zinot, ka tūlīt sekos jautājums, audzēkņi vairāk koncentrējās uz skatāmo materiālu. Īsajos tikšanās brīžos, kas tomēr ir ļoti vērtīgs laiks, nav nekā svarīgāka par tiešu saskarsmi un dzīvu valodas lietojumu skolēna un skolotāja saziņā vai skolēnu pašu komunikācijā.

Attālinātajās nodarbībās vērojams, ka bērniem patīk, ja viņi redz paši savus darbus skolotāja rādītajos slaidos – tas uzreiz liek skolēnam sarosīties un pasmaidīt.

Jāatzīst, ka darbs attālināti latviešu nedēļas nogales skolās prasa no skolotāja daudz lielāku organizētību, atdevi un plānošanu nekā nodarbību vadīšana klātienē, un neapšaubāmi prasa vairāk laika veltīt materiālu atlasei un to pielāgošanai nodarbībām. Tas savukārt rosina domāt par grūtībām, ar kurām jāsaskaras tiešsaistes nodarbību sagatavošanā un vadīšanā.

Grūtības attālināto mācību procesā, to pārvarēšanas stratēģijas

Kā jau iepriekš tika minēts, attālināto nodarbību laikā ir ļoti svarīgi notvert to brīdi, kad jāmaina uzdevums vai jārāda nākamais slaidis, neļaujot bērna uzmanībai mazināties un skatīties



aizklīst tālumā. Tas ir brīdis, kad redzams – bērns sāk darīt kaut ko citu, nepiedalās nodarbībā vai klusē. Kā noturēt bērnu uzmanību – šis ir viens no sarežģītākajiem jautājumiem. Jāņem vērā, ka bērni redz viens otru ekrānā un ātri ietekmējas no vērotā. Tas nozīmē vairāk darba nodarbības plānošanai un jaunu ideju meklēšanai. Visu sarežģī arī tas, ka nodarbības vadītāja nespēj no sava datorekrāna pilnībā pārredzēt, ko īsti bērns dara uz sava rakstāmgalda. Turklāt 5–6 gadus veciem bērniem lasīšanas temps vai rakstītprasme vēl tikai attīstās un katram bērnam ir ļoti atšķirīgā līmenī. Tas lika rakstīšanas vingrinājumu skaitu samazināt līdz minimumam vai dažās nodarbībās pat nerakstīt nemaz. Labāk piedāvāt vingrinājumus (mājasdarbus) tiem audzēkņiem, ar kuriem vecāki mājās vēlējās strādāt papildus. Šajā laikā galvenokārt vēlamies, lai bērni grib piedalīties nedēļas nogales skolas latviešu valodas nodarbībās, un tas attaisno manu izvēli nodarbības satura un struktūras izveidē.

Klātienē ir iespēja redzēt skolēnu, un pēc viņa ķermeņa valodas un uzvedības var secināt, kā sokas ar mācību satura apguvi un uzdevumu izpildi. Datorekrānā šis neverbālās valodas vērojumu pietrūkst. Cilvēcisku kontaktu, vidi, nemaz nerunājot par vienkāršu ieskatīšanos bērna acīs – to darbs tiešsaistē (datorekrānā) nevar aizstāt.

Sākumā grūtības radīja arī neprasme pilnvērtīgi izmantot *Zoom* platformas piedāvātās iespējas. Sīkas, bet svarīgas lietas, ko nākas iemācīties vai kas atklājas, tikai darbojoties praktiski, un tas traucē, ja jāvada nodarbība un reizē jārisina tehniskas problēmas vai jācenšas saprast, kādēļ tā vai cita funkcija nedarbojas. Līdzīgi ir, ja tehniskas problēmas rodas skolēnam, kad visa grupa dzird skolotāju, bet viens skolēns ne u. tml.

Vēl kāds mīļš, personisks, bet tomēr sakārtojams jautājums – mans vecākais bērns vēlējās būt tieši manā datorekrānā, nevis iesaistīties nodarbībā, atrodoties citā telpā mājās (mans bērns bija manā mācāmajā klasē, un kā skolotājam tas nav labākais variants). Bieži vien es viņam to pašu mācību stundu vadīju atsevišķi, tikai mazliet citādāk, lai rosinātu pieslēgties un iesaistīties kopējā klases nodarbībā, kad, viņaprāt, tas būtu „interesanti”. Līdzīgs izaicinājums bija ar jaunāko dēlu, tobrīd trīsgadnieku, kuru ne vienmēr vīrs varēja stundu laikā nodarbināt, lai es no mājām varētu netraucēti vadīt nodarbības latviešu nedēļas nogales skolā. Nenoliedzami attālināto nodarbību vadīšana no mājām, turklāt ar maziem bērniem blakus, var radīt zināmu stresu.

Kā pārvarēt neveiksmes, un kas motivē turpināt iesākto un vadīt nodarbības

Ja radās kļūmes nodarbību laikā, es sev atgādināju, ka jānoskaidro, kā tās risināt, un šī vairs nebūs problēma, kas varētu traucēt nākamajā reizē. Plašāk skatoties – tā ir atbildības sajūta pret ģimenēm, kuras ir ieinteresētas nepārtraukt nodarbības bērniem latviešu skolā, un es arī varēju paļauties, ka šīs ģimenes piedos nepilnības un sapratīs, ja kaut kas neizdosies, kā plānots, jo zina, ka es strādāju pēc labākās sirdsapziņas. Protams, paši audzēkņi, kurus es ļoti labi pazīstu, un apziņa, ka katrā nodarbībā viņi dzird latviešu valodu un vingrinās runāt un ka tas noteikti nāk viņiem tikai par labu, bija pietiekama motivācija turpināt vadīt



nodarbības attālināti. Un vēl cerība, ka arī šis ir tikai viens posms, pēc kāda laika tas tomēr beigsies, un mēs atkal varēsim sanākt kopā un darboties klātienē, bet mūsu saikne nebūs bijusi pārtraukta, un mēs nebūsim viens no otra atsvešinājušies.

Ko zaudējām, mācoties attālināti? Kādas prasmes nāksies pilnveidot, kad atsāksies mācības klātienē?

Gribas cerēt, ka neko neesam pazaudējuši neatgriezeniski. Bet noteikti var apliecināt, ka, mācoties attālināti, nav iespējams tiešsaistē ienest skolas sociāli emocionālo vidi, skolēniem noteikti ir pietrūkusi saskarsme ar vienaudžiem, pārrunas, spēles un arī delverības mācību starpbrīžos, kas piederas šim vecumposmam un ir daļa no skolas dzīves. Zināšanas un prasmes ir apgūstamas un pat tautas deju kopprojekti ir izveidojami virtuāli, bet darbošanās ekrānā nekad nevar aizstāt klātienē saskarsmi un saziņu. Man personīgi, īpaši, ja nodarbība vai virtuālā tikšanās ir izdevusies, ļoti nepatīk, ka uzreiz tiek izslēgts ekrāns un nav iespēju paildzināt to kopības sajūtu, kas parasti rodas klātienē, pamazām visiem sakārtojot klasi, atvadoties un lēnām atstājot skolas ēku. Domāju, ka bērniem ir tāpat.

Atkal sanākot kopā, iespējams, ļausim audzēkņiem vairāk izpausties, varbūt vairāk ņemsim vērā viņu vēlmes un veltīsim vairāk laika lietām, kas visiem liek pasmaidīt un nodrošina labu garastāvokli. Tātad – saglabāsim spēju pielāgoties jauniem apstākļiem.

Ko no attālinātās mācīšanās un mācīšanas pieredzes varam pārņemt kā labu un lietderīgu, atgriežoties klasē?

Atgriežoties darbā klātienē, es noteikti vairāk smaidīšu un būšu pielaidīgāka mācību programmas apguvē, vairāk uzmanības pievērsīšu tam, ko varam ar skolēniem darīt kopā. Izmantošu iespējas sadarboties ar citām diasporas skolām. Centīšos klātienē nodarbībās vairāk izmantot spēļu elementus un daudz ko citu, kas satuvina skolēnus un ļauj vienam otru labāk iepazīt un sadraudzēties. Izmantošu virtuālo platformu sapulcēm un citos gadījumos, jo novērtēju, ko šādas tehnoloģijas mums var piedāvāt, ja protam tās izmantot.

Manuprāt, lielākais ieguvums un sava veida atklāsme, ko pandēmijas laiks mums atklāja, ir pārlicība, ka mēs, diasporas latviešu skolu saime, esam daudz neatlaidīgāki, mērķtiecīgāki un radošāki, nekā paši domājām (īpaši jau skolotāji). Latviešu skolās mēs turpinājām darbu, izvērtējot iespējas un vajadzības, un atbalstījām, iedrošinājām cits citu.

Pandēmija mūs zināmā mērā satuvinājusi: ar skolēnu ģimenēm un citu diasporas skolu skolotājiem, jo pēkšņi netieši, bet tomēr ciemojāmies viņu mājās. Kolēģi labprāt dalījās savās zināšanās un pieredzē. Tas, ka visi bijām „vienā laivā”, ļāva vienam otru labāk iepazīt, līdz ar to varam sadarboties, īstenojot dažādus projektus, un brīvi konsultēties viens ar otru.

Vecāki gribot negribot tika iesaistīti skolas mācību darbā, tas lika vecākiem citādāk paskatīties uz skolotāja devumu un novērtēt skolotāja darbu un centienus. Un vissvarīgākais – šo visu mums ļāva īstenot modernās tehnoloģijas un virtuālās platformas, bez kurām nu savu dzīvi nevaram iedomāties. Neapšaubāmi, bija daudz grūtību, taču veids, kādā saziņas un mācību platformas mums ļāva strādāt neklātienē, ir prātam neaptverams.



Redzot, cik ātri skolēni pielāgojas pārmaiņām un sekmīgi darbojas, iedrošina un dod pārliecību, ka no pārmaiņām nevajag baidīties, ir jābūt atvērtiem, un labas lietas notiks. Apgūstot jaunās iemaņas un prasmes, pārvarējām tūkstošiem kilometru un atradām iespējas, īstenojām ieceres, iemācījāmies daudz ko vērtīgu. Mēs mācījāmies no savām kļūdām informācijas tehnoloģijas lietošanas jomā, un tā bija sava veida izaugsme katram, kas uzņēmās šīs grūtības.



Rakstu krājuma noslēgumā piedāvājam divu studentu pieredzes stāstus, mācoties latviešu valodu kā svešvalodu gan klātienē, gan attālināti. Šie pieredzes stāsti ir vērtīgi ne tikai ar mācīšanās procesa raksturojumu un pašvadītas mācīšanās stratēģiju nozīmes izpratni. Uzrakstītais ir apliecinājums latviešu valodas prasmes līmenim, kas sasniegts pietiekami īsā laikā. Lai lasītājs varētu novērtēt apgūto, esam ievērojuši autoru lūgumu atstāt valodu nerediģētu. Esam priecīgi metodisko rakstu krājumā ievietot šos pieredzes stāstus un parādīt tekstus oriģinālizeismē.

Kā norāda autori:

- *.. lietas mācīšanās procesā, kas bija grūtas pirms pandēmijas, tikai kļuva vēl grūtāk pandēmijā, un man bija jāizprot atšķirīgas metodes, lai gūtu sekmes un lai mācītos.*
- *Kad prakse kļūst grūta (nevis neiespējama), plānam ir jāattīstās, kas nozīmē, ka apmācāmajiem jāpieliek vairāk pūļu savā rutīnā..*



**Trīts Šūberts
(Treat Schubert)**

Vašingtonas Universitātes latviešu
valodas 3. kursa students

VIENS PIEREDZES STĀSTS AR DIVU SVEŠVALODU MĀCĪŠANOS ATTĀLINĀTI

2020. gada martā COVID-19 izplatījās Amerikas Vašingtona štatā, un mana universitāte, Vašingtonas Universitāte, kļuva par tiešsaistes universitāti. No šīm izmaiņām ne tikai universitātes pieredze, bet arī mācīšanās process mainījās daudz. No 2019. gada man bija klases gan latviešu, gan japāņu valodā, un kaut gan klases vides ir bijušas ļoti atšķirīgas, manas valodas prasmes ir kļuvušas vēl stiprākas abās valodās. Tāpat studentam kā man šī pieredze būtu bijusi diezgan mazāk bailīga, ja es zinātu, ko darīt sākumā. Valodu mācīšanās pieredzes tāpat kā daudzas cilvēka pandēmijas piemērošanās un pārmaiņas ir interesantas un svarīgas, lai tās analizētu un lai studenti un skolotāji būtu vairāk gatavi, ja notiktu līdzīgi fenomeni nākotnē. Vispirms jāatceras, ka pandēmijā bija diezgan vieglāk savienoties ar citiem cilvēkiem un lietot tehnoloģijas, lai mācītu un mācītos. Pirms pandēmijas mēs, protams, lietojām tiešsaistes platformas kā *Canvas*, *Moodle* un *ManageBac*, lai organizētu klases, kopīgotu lekciju ierakstus un augšupielādētu mājasdarbu failus, un tas mums palīdzēja daudz, kad sākās pandēmija. Visi tie nebija obligāti pirms pandēmijas, bet skolotāji lietoja tos, lai studentiem klases pieredze būtu vieglāka. Pēc pandēmijas sākuma digitālā vide kļuva par vienīgo vidi, un, ja skolotāji nelietotu nevienu no šajām platformām, studentam kā man klase būtu bijusi ļoti sarežģīta un mulsinoša pieredze.

Latviešu valodas klase kā daudzas klases Vašingtonas Universitātē tika organizētas *Canvas* ar daļām, kas bija sadalītas pa nedēļām vai apakštēmām kursā. Japāņu valodas klasei bija trimestra saraksts ar visiem eksāmeniem, kontrolpārbaudēm, projektiem, esejām un mājasdarbiem, kas bija publicēti pirmajā klases dienā un organizēti pa termiņiem. Ar šādu formu bija vienkārši plānot trimestri ilgtermiņā, un īstermiņā bija vieglāk redzēt visus uzdevumus vai citus pielikumus *Canvas* daļās, jo *Canvas* programmā es ar citiem studentiem



varējām uzklīkšķināt vienam uzdevumam un lasīt vairāk par profesora gaidām un vadlīnijām. Tas ļoti palīdzēja mirkļos, kuri bija ārkārtēji kā šajā pandēmijā, īpaši kad nevarējām sarunāties ar profesoru ārpus klasēm un universitātes darba laikā.

Valodas klases grupas arī regulāri satikās katru dienu vai trīs dienas nedēļā vienu stundu, un tas nemainījās pandēmijā, tikai kļuva par tiešsaistes klasēm. Abās klasēs lasījām tekstus, prezentējām darbus un diskutējām grūtas valodas tēmas kopā Zoom programmā. Pirms katras japāņu klases mums vajadzēja atbildēt „gatavošanās jautājumus,” kas bija par grūtu lasīšanu (60%), ziņām rakstu (30%) vai ziņas video japāņu valodā (10%), un atbildes bija vērtētas, lai studenti darītu mājasdarbu katru dienu un lai klases referāts būtu vislabākais. Katru nedēļu mums bija jādefinē piecus vārdus japāņu valodā no šiem resursiem un katras divas nedēļas mums bija vārdu un rakstzīmju kontrolpārbaude. Kaut gan japāņu valodas ceturtā gada līmenī mēs lietojām grāmatu „Tobira,” piektā gada līmenī profesore izvēlējās rakstītus resursus no japāņu universitāšu un sabiedrības pētniecības žurnāliem un ziņojumiem. Vienā trimestrī mums bija trīs esejas un prezentācijas par tajām esejām, ne beigu eksāmens. Manuprāt, tas bija vieglāk un ne tik stresaini kā viens beigu eksāmens.

Mūsu latviešu valodas klases saturs bija sadalīts trīs vai četrās daļās atkarībā no trimestra. No tā mēs varējām fokusēt vieglāk valodai un mācīšanai ar 3–5 nedēļām ar tādām uzticīgām tēmām kā sports, tehnoloģijas, māksla vai vēstures filma „Mans mīļākais karš”. Tāpēc ka mums bija tiešsaistes klases tikai trīs reizes nedēļā, mājasdarbi diezgan regulāri tika piešķirti nedēļas nogalei un saturēja 1–2 lasīšanas un 3–5 uzdevumu lapas par šīm lasīšanām no grāmatām „Laipa A1/A2/B1”. Pirms katras nedēļas klases mums arī bija jāmeklē desmit vārdus no pagājušajā nedēļas saturas un jādefinē visus, lietojot tikai latviešu valodu. Šī vārdnīca bija tik rosinoši, jo mēs mācījām paši sev to, ko nozīmē vārdi valodā, kurā mums jāmacās vārdi. Klasē mums bija viena diena veltīta gramatikai, kas bija ļoti svarīgi, lai mēs sabiedrotu šos vārdus pareizi sarunās un referātos. Līdzīgi kā ar japāņu valodas klasi, mums nebija beigu eksāmena latviešu valodas klasē, bet tā vietā mums bija jālasa ļoti traks teksts „Stāsts par lietu” gada nogalē. „Stāsts par lietu” tekstā autors Arvis Kolmanis pastāsta stāstu ar 5,000 vārdiem, kad normāls autors pastāstītu ar 300 vārdiem, rakstot teikumus kā:

Es jums tagad kaut ko pastāstīšu, es pastāstīšu par kādu klibu vīru, par dažiem viņa radiem, par dažiem citiem cilvēkiem, es pastāstīšu arī par nūju, kas klibajam vīram piederēja, jo vīram vajadzēja nūju, uz kuras atbalstīties, visur staigājot, bet patiesībā mans stāsts būs pavisam par citu lietu, patiesībā es jums gribu pastāstīt par lietu, par šo lietu jūs daudz ko vēl nezināt, tad nu es, lūk, par to gribu jums pastāstīt.

Pat ja sintakse bija ļoti sarežģīta, valodas studentam kā man „Stāsts par lietu” bija perfekts izaicinājums, kurā mēs varējām strādāt kopā, lietojot mūsu vārdu un gramatikas zināšanas.

Visgrūtāk bija pamosties pandēmijā un ar tikai diviem soļiem no gultas iet uz klasi „manā datorā” uz guļamistabas galda. Tomēr pateicoties tam, ka bija valodas klases, man bija rutīna, tikšanās ar līdziniekiem un jauni izaicinājumi savai galvai katru dienu. Satikties ar cilvēkiem Zoom bija skumji, protams, jo nebija tiešajā klasē, bet bija vislabākais ne tikai garīgajai veselībai, bet arī mācīšanās procesam. Ir bieži izteikts, ka iegremdēšanās ir visnoderīgākā



valodas mācīšanai. Kaut gan es nedzīvoju Latvijā vai Japānā COVID-19 laikā, runāt tikai japāņu valodā vai tikai latviešu valodā 50 minūtes katru dienu bija visreālākā un ļoti stimulējoši. Tāpat filmas, mūzika un ziņas no mācāmās valodas valsts arī ļoti palīdzēja mācīties valodu, mācoties japāņu un latviešu tautu, vēsturi un aktuālus notikumus. Jāsaka, ka arī bija grūti, bet, ja nebūtu grūti, es nemācītos tik daudz!

Tomēr manā gadījumā lietas mācīšanās procesā, kas bija grūtas pirms pandēmijas, tikai kļuva vēl grūtāk pandēmijā, un man bija jāizprot atšķirīgas metodes, lai gūtu sekmes un lai mācītos. Pirms pandēmijas laikā, kad man bija uzdots pētniecības referāts vai eseja, es katru reizi gāju uz universitātes bibliotēku un apskatīju daudzas grāmatas, bet pandēmijas laikā es pētīju tīmeklī manā guļamistabā. Slēgto bibliotēku dēļ es nevarēju lietot fiziskus tekstus pētniecībai, tāpēc izprintēju klases lasīšanas mājās un vēl rakstīju visas klases piezīmes grāmatiņā. Turklāt bija digitāli resursi, kas palīdzēja, lai cik daudz es negribu atzīt to. *Google Translate* varētu izglābt dzīves svešvalodas panikā, lietotākaļie resursi bija tiešsaistes vārdnīcas kā *Letonika* latviešu valodai vai pielikums no ražotāja renzo Inc. *Japanese* – japāņu valodai. Lietojot *Letoniku*, students var meklēt vārdus un frāzes angļu, krievu, vācu, igauņu vai arī lietuviešu valodā tulkošanai latviešu valodā un otrādi. Pielikums *Japanese* tikai ir veidots angļu un japāņu valodai, bet ne tikai var meklēt ar vārdu, bet arī ar rakstzīmes rakstīšanu, kas ir ļoti svarīgi valodā, kurai ir vairāk nekā 2,000 lietotu rakstzīmju. Kaut gan katrai valodai ir savas atšķirīgas īpašības, vienmēr ir resursi, kas veidoti, lai palīdzētu mācīšanās procesā.

Mēs studenti esam dzīvojuši un mācījušies COVID-19 pandēmijas pasaulē vairāk nekā 1,5 gadu. Pat ja daudzas skolas atgrieztos klātienē klasēs no tiešsaistes vides, redzējām, ka Latvijā 2021. gada oktobrī bija jābūt tiešsaistē vēlreiz, jo COVID-19 kļuva sliktāk. Lai gan COVID-19 sākumā 2020. gada martā mēs nesapratām pilnīgi, kā mainītos mācīšanās process pandēmijā, tagad mums ir tā vajadzīgā pieredze, lai zinātu, kā labāk veidot tiešsaistes vidi studentu mācībai: Studentam kā man, mājaslapa organizēta ar daļām pielikumā, kā *Canvas*, klase organizēta ar satura daļām un aktīvām lekcijām 3–5 dienas nedēļā ir vissvarīgākais, kas palīdz plānot trimestri un gatavot pietiekami izpildes termiņiem. Mācīšanās ar filmām vai ziņām iegremdē studentu valodas valsts tautā un dzīvē, ir visstimulējošākais, kas motivē mācīties vairāk. Visbeidzot, definēt vārdus svešvalodā vārdnīcā pašiem un strādāt kopā ar citiem studentiem ne tikai nostiprina valodu un saturu galvā, bet arī veido kritisku kopienas vidi izolējošā laikā. Tomēr ir svarīgi atcerēties, ka studentiem arī ir izvēles spējas, un mēs varam palīdzēt savu mācīšanās procesu pats sevi ar izprintētiem materiāliem, tiešsaistes vārdnīcām un tautas lietām kā mūzika. COVID-19 pandēmijas dēļ mēs visi pārdzīvojām diezgan daudz izmaiņu, kuras nebija pieredzētas priekšā mūsu mūžā. No tā, pandēmijas laikā bija ļoti grūti daudziem skolotājiem mācīt un daudziem studentiem mācīties. Tomēr mēs varēsim izmantot visu, ko mēs mācījāmies par mācīšanās procesu pandēmijā, un, pateicoties tam, mēs būsim stiprāki nākotnes ārkārtas situācijās.



Bilals Smits
(Bilal Smith)

Vašingtonas Universitātes latviešu
valodas 2. kursa students

PAŠVADĪTAS MĀCĪŠANĀS PIEREDZE, MĀCOTIES LATVIEŠU VALODU KĀ SVEŠVALODU ATTĀLINĀTI

Kādu dienu es gāju uz manu vietējo bibliotēku, lai atrastu svešvalodas grāmatu. Es meklēju japāņu valodas mācību grāmatu, bet tās nebija tur. Tomēr blakus latīņu valodas grāmatām redzēju vienu grāmatu, kuras nosaukums bija līdzīgs latīņu valodai angliski. Es lasīju nejaušu lapu, kurā vīrietis aprakstīja viņu māsu kā „Tipiska latviešu meitene, gari, blondi mati...” Tūlīt es domāju, ka Latvija bija blondu cilvēku valsts. Es saņēmu to grāmatu, tad mācījos par Latviju un pārējām Eiropas Baltijas valstīm. Latvijas vēsture, kultūra un valoda mani interesēja visvairāk. Tāpēc es gribēju mācīties latviešu valodu.

Es esmu pašreiz students, bet plānoju kļūt par astronomu. Latviešu valodas zināšanas var man palīdzēt saprast labāk manus latviešu kolēģus un viņu pētījumus. Latviešu valodas zināšanas kļūst aktuālākas mūsdienās, kopš astronomijas pētniecība Latvijā pieaug. Tāpēc manas latviešu valodas zināšanas varētu noderēt manā profesionālajā dzīvē. Tātad tās varētu arī noderēt manā privātajā dzīvē.

Mana brīvā laikā man patīk rakstīt stāstus, un latviešu valodas zināšanas var man palīdzēt gan prezentēt manus stāstus, gan iepazīstināt latviešu valodu plašākai auditorijai. Latvija nav labi pazīstama Amerikas Savienotajās Valstīs, un latviešu valodas lietojums manā rakstībā varētu iedvesmot dažus amerikāņus mācīties latviešu valodu. Manas latviešu valodas zināšanas arī man palīdzētu sarunāties ar latviešu tūristiem vai iedzīvotājiem šeit. Tāpēc latviešu valoda man noder.



Pagājušajā mācību gadā es mācījos latviešu valodu Zoom. Visas stundas bija tiešsaistē, tāpēc visi uzdevumi bija veikti datorā. Man tas patika tāpēc, ka es neesmu īpaši sabiedriska, un varēju runāt ar klasesbiedriem vai profesori no mājām. Tomēr tas nebija ideāls, jo man bija jāreaģē ātri un plūstoši uz sarunu, mācoties citu valodu, bet Zoom varēju apstāties un padomāt pirms atbildēt un netraucēt sarunu. Zoom uzdevumu tulkošana un nepazīstamu vārdu meklēšana bija vieglāk tāpēc, ka es varēju izmantot vārdnīcu vai Tēzauru no cita loga Zoom laikā. Tomēr bija grūtāk uzdot jautājumus, jo es nevarēju fiziski pacelt manu roku, un man bieži bija jāgaida atbilstošs brīdis ierobežota laika sesijā.

Pagājušajā ceturksnī es mācījos latviešu valodu klasē, kurš, protams, atšķirās no Zoom. Bija man vieglāk runāt ar klasesbiedriem un profesori, jo mēs varējām tieši runāt viens ar otru bez datora. Man to patika tāpēc, ka es varēju parunāt ar klasesbiedriem, lai komentētu uzdevumus, un varēju pacelt manu roku, lai uzdotu jautājumus. Tas man ļāva mācīties nepārtrauktāk klasē. Tomēr, bija man grūtāk tulkot un saprast lasīšanas uzdevumus, jo man nebija vārdnīcas vai *Tēzauris*, ko izmantot, kad saskāros ar jauniem vārdiem. Man bija jāizmanto konteksta norādes vai jājautā profesorei, lai saprastu nezināmo vārdu nozīmes. Lai gan tas bija grūtāk, tas bija arī praktiskāk tāpēc, ka tas mani iedvesmoja gan lasīt, gan runāt vieglāk latviešu valodā.

Kopš es esmu mācījies universitātē latviešu valodu jau četrus ceturkšņus, varēju izstrādāt mācīšanās stratēģiju latviešu valodas lasīšanai un rakstīšanai, runāšanai un klausīšanai.

Lai praktizētu lasīšanu latviešu valodā, es meklēju latviešu lasāmvielu, parasti tiešsaistes rakstu. Kad es izvēlos lasāmvielu par interesantu tēmu, tas man palīdz vislabāk mācīties. Tas man ļauj saskatīt latviešu valodas gramatikas dabiskos pielietojumus, iemācoties jaunus vārdus par tēmām, kas man patīk. Lai lasāmvielu labāk saprastu, es lēnām izlasīju katru teikumu līdz rindkopas beigām, tad izmantoju vārdnīcu vai Tēzauru, lai saprastu nezināmus vārdus. Es turpinu šo metodi, līdz izlasu visu lasāmvielu. Pēc tam es uzrakstu kopsavilkumu par to, tad es pārbaudu manu kopsavilkumu, izmantojot tiešsaistes tulkoātāju un Tēzauru, lai pārbaudītu, vai mani vārdi ir piemēroti.

Lai praktizētu runāšanu latviešu valodā, es lasu lasāmvielu skaļi un runāju ar sevi. Skaļā lasīšana man palīdz izrunāt latviešu valodu, tāpēc es pārlasu teikumus skaļi, līdz varu tos teikt plūstoši. Kad es esmu mājās (vai dažreiz publiskā vietā), es sev nejauši jautāju: „Ko es daru? Kāpēc? Kas tas ir? u. c.” Tas man palīdz atcerēties vieglāk latviešu valodas vārdus. Skaļā lasīšana un runāšana ar sevi mani sagatavo runāt parliecinātāk ar citiem cilvēkiem.

Lai praktizētu klausīšanos latviešu valodā, es skatos īsus video tiešsaistē. Kopš es joprojām mācos latviešu valodas gramatiku, ir bieži grūti saprast visu dzirdēto vārdu nozīmes, tāpēc man patīk skatīties video ar subtitriem. Es varu iepazīties ar latviešu valodas skanējumu, saskaņojot dzirdētos vārdus ar to tulkojumu subtitros. Tomēr latviešu valodas video bieži trūkst subtitru angļu valodā, tāpēc man jāuzklausā nezināmas frāzes un tās jāieraksta, lai saprastu, ko es dzirdu. Kad es nevaru atšķirt vienu vārdu no cita, es izmantoju vizuālās vai dzirdes konteksta norādes, lai nosacītu nozīmi, tad to saskaņoju ar vārdu Tēzaurā vai vārdnīcā. Video skatīšanas latviešu valodā man palīdz saprast dažādus veidus, kā runāt latviski.



Esmu amerikānis, kas mācās latviešu valodu, tāpēc man ir ieteikumi citiem amerikāņiem, kuri interesējas par latviešu valodas mācīšanos. Pirmkārt, viņiem jā saglabā interese par valodu. Tas var ne tikai palīdzēt viņiem saglabāt motivāciju grūtībās, bet arī iedvesmot viņus novērtēt Latvijas valsti, kultūru, un, protams, valodu. Otrkārt, viņiem jāstrādā ar valodu, nevis jācīnās ar to. Latviešu valodas izruna ir regulārāka nekā angļu valodas izruna, tāpēc tajā ir vieglāk apgūt jaunus vārdus. Turklāt tās sarežģītā gramatika ir ļoti loģiska. Lietvārdu locīšanas un deklinācijas, dažādās īpašības vārdu formas un darbības vārdu konjugācijas un to niansētie prefiksi sakārto valodu un atvieglo tās lietošanu.

Visbeidzot viņiem jāizvirza latviešu valodas mērķis un jāizstrādā praktisks plāns, lai to sasniegtu. Kad prakse kļūst grūta (nevis neiespējama), plānam ir jāattīstās, kas nozīmē, ka apmācāmajiem jāpieliek vairāk pūļu savā rutinā un, iespējams, jāpievieno kāds komponents. Ja viņi neatlaidīgi turpinās savu plānu sākumposmā, tad viņi varēs vieglāk iemācīties latviešu valodu vēlākā plāna posmā. Es esmu priecīgs, ka es izvēlējos sākt mācīties latviešu valodu, un ceru, ka vairāk amerikāņu jutīsies mudināti arī sākt vai turpināt to mācīties.