

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

781. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 781

# Pedagogy and Teacher Education

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 781

# Pedagogy and Teacher Education

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

781. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

UDK 37(082)  
Pe 100

Atbildīgās redaktores prof. *Dr. habil. paed.* **Tatjana Koķe**  
asoc. prof. *Dr. paed.* **Baiba Kaļķe**

Krājumu sastādījusi prof. *Dr. paed.* **Zanda Rubene**

Redkolēģija

Prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Prof. *Dr. philol.* **Ilze Kangro** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Prof. *Dr. habil. paed.* **Tatjana Koķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Prof. *Dr. habil. paed.* **Irina Maslo** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Prof. *Dr. paed.* **Dainuvīte Blūma** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Asoc. prof. *Dr. paed.* **Baiba Kaļķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Prof. *Dr. phil.* **Vladimirs Kincāns** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Prof. *Dr. chem.* **Andrejs Rauhvargers** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
*Dr. paed.* **Larisa Jogi** – Tallinas Izglītības zinātņu universitāte, Igaunija  
*Dr. paed.* **Riva Levenčuka** – Kei Pedagoģiskā koledža, Izraēla  
Prof. *Dr. habil. philol.* **Klauss Hammers (Klaus Hammer)** – Tehniskā universitāte, Drēzdene, Vācija  
Prof. *Dr. habil. philol.* **Eleonora Lasana (Eleonora Lassan)** – Viļņas Universitāte, Lietuva

Latviešu teksta literārā redaktore **Ruta Puriņa**

Angļu teksta redaktores **Anna Stavicka, Māra Anteniške**

Atbildīgās sekretāres **Nora Jansone-Ratinika, Inga Vanaga**

Maketu veidojusi **Andra Liepiņa**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2012

ISSN 1407-2157

ISBN 978-9984-45-499-3

# Saturs/Contents

Ievadam .....	7
<b>1. IESKATS MEDIJU PEDAGOĢIJAS TEORĒTISKAJĀ PROBLEMĀTIKĀ INSIGHT INTO THEORETICAL PROBLEMS OF MEDIA PEDAGOGY</b>	
<b>Zanda Rubene</b>	
<i>Homo medialis</i> kā izpētes fenomens pedagoģiskajā antropoloģijā <i>Homo medialis as a Research Phenomenon in Pedagogical Anthropology</i> .....	10
<b>Andrita Krūmiņa</b>	
Bērnība informācijas un komunikācijas tehnoloģiju laikmetā <i>Childhood in the Era of Information and Communication Technologies</i> .....	18
<b>Inga Vanaga</b>	
Paaudžu attiecību transformācijas augstākajā izglītībā mediju kultūras kontekstā <i>Transformation of Generational Relationships in Tertiary Education in the Context of the Media Culture</i> .....	30
<b>Alīda Samuseviča</b>	
Mediju lietojuma paradumi audzināšanas procesā <i>Media Usage Patterns in the Upbringing Process</i> .....	41
<b>Spodra Austruma</b>	
Masu mediju patēriņciskie naratīvi mācību saturā <i>Mass Media Narratives of Consumerism in the Study Content</i> .....	52
<b>Ilze Dinka</b>	
Rotaļlieta mediju sabiedrībā <i>Toys in the Media Society</i> .....	61
<b>2. MEDIJU KOMPETENCES PILNVEIDE PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ MEDIA COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE PEDAGOGIC PROCESS</b>	
<b>Ilva Skulte</b>	
E-grāmata un interaktīvā tāfele – tehnoloģijas mūsdienu skolā: izaicinājumi, iespējas un aizspriedumi <i>E-book and Interactive Board – Technologies in the Modern School: Challenges, Opportunities, and Biases</i> .....	70
<b>Ieva Margeviča, Ēriks Grinbergs</b>	
Mediju izmantošana Rīgas Valsts tehnikuma attīstībai <i>Use of the Media Technologies in the Development of Rīga State Vocational School</i> ....	87
<b>Sanita Baranova</b>	
Augstskolas docētāja mediju kompetence studiju procesā un tālākizglītībā <i>Media Competence of the University Teaching Staff in the Study Process and Further Education</i> .....	100

### ***Ilze Šūmane***

- Informatīvās vides nodrošinājums un izmantošana latviešu valodas stundās pamatskolā  
*Providing and Using the Informative Environment in Latvian Language Lessons in Elementary Schools* ..... 113

### ***Laima Matuzāle***

- Masu mediji kā būtiski jauniešu karjeras izvēles veicinātāji  
*Mass Media as Significant Promoters of the Career Choice in the Youth* ..... 126

### ***Lolita Šteinberga***

- Animācijas izmantošanas iespējas izglītībā: pieredze un perspektīvas  
*Use of Animation in Education: Experience and Prospects* ..... 137

### ***Terēza Landra***

- Taktiļā attēla retorika mediju pedagoģijas kontekstā  
*Rhetoric of the Tactile Image in the Context of Media Pedagogy* ..... 149

### ***Anita Skalberga***

- Kinofilma literārās kompetences veidošanā  
*Film and the Development of Literary Competence* ..... 161

### ***Dace Medne***

- Pedagoģisko vērtību interpretācija žurnālā „Mans Mazais”  
*Interpretation of Pedagogical Values in the Magazine “Mans Mazais”* ..... 174

## **3. MĀCĪBU GRĀMATU MEDIJPEDAĢOĢISKĀ IZPĒTE TEXTBOOK RESEARCH IN MEDIA PEDAGOGY**

### ***Rudīte Andersone***

- Matemātikas mācību grāmata kā medijs  
*Analysis of Mathematics Textbooks in Media Pedagogy* ..... 188

### ***Iveta Kestere, Zane Āķīte***

- Pedagoģijas mācību grāmata kā medijs jauna cilvēka audzināšanai: Latvijas pieredze 19. un 20. gadsimtā  
*Pedagogy Textbook as a Medium for Nurturing a Young Person: the Experience of Latvia in the 19th and 20th Century* ..... 200

### ***Ligita Stramkale, Alise Veisa***

20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas mācību grāmatu saturs skolēnu muzikālo spēju attīstībai  
*Content of Music Textbooks in the 1920s–1930s for the Development of Musical Skills in Pupils* ..... 211

### ***Ieva Mīlgrāve***

- Mājturības mācību grāmata kā medijs 20. gadsimta 20.–30. gados  
*Handicrafts Textbooks in the 1920s–1930s* ..... 222

## *Ievadam*

Izglītības un pedagoģiskā procesa ietvara paplašināšanās rada nepieciešamību pedagoģijas pētniekiem pievērsties procesiem un parādībām, kas iepriekšējos gados nesaistīja uzmanību. Mediju pedagoģija strauji aktualizējas, jo informācijas un tehnoloģiju attīstība informācijas nodošanu nodrošina daudz ātrāk, nekā cilvēks spēj to saprast, izvērtēt un izmantot. Mediju pedagoģijas izpratība būtiski stiprina cilvēka spēju būt par aktīvu līdzdalībnieku mūsdienu informācijas sabiedrībā un bagātina mūžmācīšanās idejas attīstību un praktisko īstenošanos, sekmējot virzību uz pilnvērtīgu dzīves kvalitāti.

Pirms vairāk nekā 60 gadiem ASV prezidents Franklins Rūzvelts savā inauģurācijas runā uzsvēra: „Mēs esam guvuši mācības, ka vieniem pašiem mums miers nav iespējams. Mēs esam guvuši mācības, ka mūsu labklājība ir atkarīga no citu nāciju, kas atrodas tālu prom, labklājības.”

Informāciju par citām nācijām, norisēm pasaulē, to ietekmi uz cilvēci nes mediji. Tas nozīmē, ka pedagoģijas zinātnei ir jārisina jautājumi par spēju tvert un redzēt vērtību citādā, svešajā, tālajā, lai stiprinātu pārliecību, ka atvērība, ieinteresētība un līdzdalība dod labākus rezultātus nekā lokalizēšanās un norobežošanās. Taču šādas sapratnes veidošanās prasa ilgstošu darbu, analīzi un pieredzes izvērtējumu. Šie uzdevumi ir noteicošie, kas tika aktualizēti LU 69. zinātniskajā konferencē pedagoģijas sekcijā un ir pamats šim rakstu krājumam.

Līdztekus tradicionālām vērtībām informācijas un tehnoloģiju pārpludinātājā sabiedrībā parādās jaunveidojumi – nepilngadīgie vecāki, digitālie pilsoņi un digitālie imigranti, kas rada nepieciešamību izprast un attīstīt neatkarīgu un kritisku spriestspēju visu vecumu pilsoņiem, lai veidotos toleranta, radoša, uz produktīvu sadarbību vērsta sabiedrība.

Mūsdienās mediji veicina viedokļu apmaiņu, ļauj apgūt dažādu paaudžu un citu valstu vērtīgo pieredzi un dalīties ar zināšanām pašiem. Taču šādas pieredzes apmaiņa iespējama, ja apzināti tiek veidota augsta un atvērta dialoga kultūra. Šim nolūkam arī veidots krājums, kur jaunie pētnieki līdztekus pieredzējušajiem pievērsušies mediju pedagoģijas teorētiskai problemātikai (piemēram, mediju lietošanas paradumu ietekme uz audzināšanas procesu gan skolā, gan ģimenē; dažādie mediji kā starpnieki identitātes veidošanā, pasaules izzināšanā) un mediju kompetences pilnveides pedagoģiskajiem līdzekļiem – rotāļlietām, e-grāmatām, animācijai un citiem. Rakstu autori analizē, kā mediji sekmē vai bremsē skolēnu un pieaugušo dažādās individuālās kompetences – mediju lietošanas prasmes, kritisko domāšanu, pilsonisko līdzdalību un apkārtējās vides faktorus (piemēram, mediju lietošanas kontekstu, mediju pieejamību).

Pateicoties mediju plašajai izplatībai un pieejamībai, mēs ātri uzzinām par dažādām norisēm neatkarīgi no valsts mēroga vai izvietojuma pasaules kartē. Analizējot norises, kļūst skaidrs, ka tajās ir vairāk kopīga nekā atšķirīga. Tas iedrošina meklēt risinājumus kopīgiem izaicinājumiem arī nacionālā līmenī. Ja mums ir iespēja zināt un saprast, ka neesam vieni ar kādu problēmu, tad ātrāk un ar mazākiem resursiem varam saprast un novērst kādu negatīvu parādību tās pirmssākuma stadijā. Piemēram, lai efektīvi izmantotu medijus, kas strauji ienāk pedagoģiskajā procesā, ir būtiski apzināt citu valstu pieredzi un saprast, kā tiek veidota prasme patstāvīgi darboties ar informāciju, atlasot vērtīgo un ignorējot otršķirīgo. Sludinājumi medijos par darba piedāvājumiem un karjeras izvēli prasa jauniešu kritisku spriestspēju un analītisku domāšanu lēmumu pieņemšanā. Šādu nozīmīgu pieredzi var gūt jau skolā un augstskolā kompetentu un dzīves pieredzējušo skolotāju vadībā. Taču vienlaikus arvien vairāk un biežāk izskan bažas par to, ka mediji apzināti vai neapzināti maldina patērētājus un viņi nekritiski uztver informāciju un pieņem to. Tas signalizē par riskiem pareizi izprast medijus un tiem uzticēties, kad jaunieši izvēlas dzīves ceļu un īsteno ieceres. Tādējādi mediju pedagoģija nav autonoma zinātnes joma, bet visciešākā veidā ir saistīta gan ar plašu pedagoģijā risināmu jautājumu loku, gan arī izglītības politikas veidošanas, lēmumu pieņemšanas kompetences paplašināšanu indivīda, organizācijas un sabiedrības līmenī.

Šajā krājumā ievietotie raksti liecina, ka visefektīvākais ceļš inovatīvu jautājumu attīstībai ir informācijas apmaiņas starp teoriju un praksi, starptautisko un vietējo vidi veicināšana, vairojot iespējas bagātināt un izcelt katra cilvēka potenciālu un vērtību. Īpašs prieks ir par tiem praktiķiem no pirmsskolām, mūzikas skolām, kā arī par jaunajiem zinātniekiem, kam veidojas noturīga interese par mediju izraisītajām parādībām un pretrunām pedagoģiskajā vidē, lai, pilnveidojot zināšanas un izpratni, kalpotu par katalizatoriem un iedvesmotājiem pasaules labās prakses piemēru izplatīšanā un vēl aktīvāk un sekmīgāk šo pieredzi īstenotu pašu izglītības iestādēs darbā ar saviem audzēkņiem.

Lasot Eiropas Savienības pārstāvniecības Latvijā mājaslapā (<http://www.esmaja.lv/?lapa=jugraksts&id=4086>) apgalvojumu, ka Latvijā mediju izglītības un mediju lasītprasmes jēdzieni ir maz zināmi un neskaidri, gribētos cerēt un vēlēt, ka tuvākajā un tālākajā nākotnē, nostiprinoties savstarpējai un starppaaudžu mācīšanās pieredzei, mediju pedagoģijas pētnieki Latvijā turpinās pilnvērtīgi iekļauties pasaules mēroga zinātniskajās aktivitātēs, lai mācītos un gūtu mūsu sabiedrībai labumu no starptautiskās pieredzes, kā arī droši un pārliecinoši spētu rādīt savus veiksmes stāstus pasaulē.

*Dr. habil. paed. Tatjana Koķe,*  
LU profesore, LZA korespondētājlocekle



*1.*

*IESKATS MEDIJU PEDAGOĢIJAS  
TEORĒTISKAJĀ PROBLEMĀTIKĀ*

*INSIGHT INTO THEORETICAL  
PROBLEMS OF MEDIA PEDAGOGY*

## ***Homo medialis* kā izpētes fenomens pedagoģiskajā antropoloģijā**

### ***Homo medialis as a Research Phenomenon in Pedagogical Anthropology***

**Zanda Rubene**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [zanda.rubene@lu.lv](mailto:zanda.rubene@lu.lv)

Mūsdienu cilvēka identitāte daudzējādā ziņā ir mediju pieredzes konstruēta – dažādi tās aspekti tiek balstīti uz kultūras resursiem, kuri tiek nodoti tālāk ar mediju starpniecību. Mediju pasaulē dzīvojošais cilvēks atšķiras no apgaismības laikmeta harmoniskās personības. Viņš ir citāds, un tas pedagoģijai nozīmē citādu pētniecisko nostādņu meklējumus. Mediju kultūras veicinātās cilvēka pedagoģiskā tēla transformācijas pedagoģiskajā antropoloģijā tiek pētītas kopš 20. gs. 90. gadiem, un arī zinātnieki Latvijā 21. gs. sākumā ir pievērsušies šīs problēmas risināšanai. Tiek aktualizēta zinātniskā diskusija par medijkompetentas personības tapšanu un multimedialās un virtuālās pasaules kompetentas interpretēšanas pedagoģiskajiem nosacījumiem.

**Atslēgvārdi:** pedagoģiskā antropoloģija, mediju kultūra, mediju pedagoģija, cilvēka pedagoģiskais tēls, medialitāte, *homo medialis*.

Mediju kultūrai ir unikāla loma sociālajā sistēmā – tā ir daudzfunkcionāla parādība, ko radījis tehnikas progress. Pedagoģijas kontekstā tiek akcentēta mediju kultūras izglītojošā un audzinošā funkcija, kas palīdz cilvēkam apgūt prasmes un attieksmes, kuras nepieciešamas dzīvei informācijas sabiedrībā, uztvert un kritiski izvērtēt informāciju, veidot noteiktas dispozīcijas un vērtību orientācijas.

Tādējādi cilvēka dzīve mediju kultūrā ir saistīta ne tikai ar fundamentālām izmaiņām pasaules tvērumā, attiecību veidošanā, bet arī ar jaunas, atšķirīgas cilvēka izpratnes tapšanu.

Mūsdienu cilvēka identitāte daudzējādā ziņā ir mediju pieredzes konstruēta – dažādi tās aspekti tiek balstīti uz kultūras resursiem, kuri tiek nodoti tālāk ar mediju starpniecību. Līdzās tādām identitāti veidojošām iezīmēm kā dzimums, vecums, etniskā piederība, vieta sabiedrības struktūrā un kopienā arvien būtiskāki kļūst masu mediju veidotie identifikācijas modeļi. Ar mediju starpniecību tiek radīti dzīves stili, pārņemti dažādām sociālām grupām nozīmīgi kultūras simboli un uzvedības paraugi. Īpaši aktuāli tas ir pusaudžiem un jauniešiem. (Ferchhoff, 2006; Sūna, 2006)

Nenoliedzami, ka izmaiņas cilvēka tēlā kopumā rada izaicinājumus arī pedagoģijas zinātnei, kas par savu pamatuzdevumu uzskata cilvēka tapšanas un pilnveides veicināšanu noteiktos sociālos un kultūras kontekstos.

Cilvēka pedagoģiskā tēla meklējumi mediju kultūras kontekstā ir kļuvuši par nopietnu pedagoģiskās antropoloģijas izpētes lauku jau kopš 20. gs. 90. gadiem, un arī zinātnieki Latvijā 21. gs. sākumā ir pievērsušies šīs problēmas risināšanai.

## Izpētes problēma

Pedagoģiskās antropoloģijas kā pedagoģijas zinātnes disciplīnas rašanās pamatā 20. gs. 60. gados ir teorētiskajā diskursā pazīstamā atziņa par vienota un skaidra cilvēka tēla izzušanu mūsdienu zinātniskajā pasaules ainā. (Bēme, 2006; Огурцов, Платонов, 2004) Šī atziņa pamatojas uz zinātnes un tehnoloģiju attīstības rezultātā radītajām izmaiņām cilvēka pašizpratnē, kas ir tipiska mūsdienu pasaules garīgi zinātniskajai situācijai.

Universāla cilvēka tēla trūkums ir cieši saistīts ar reliģiozitātes zaudējumu Rietumu kultūrā, kas, savukārt, veicina antropoloģiskā lepnuma neierobežotu attīstīšanos, visatļautību. (Bēme, 2006) Pedagoģijai šī problēma liek aktivizēt teorētiskos meklējumus cilvēka tēla izveidē, jo bez skaidras izpratnes par cilvēku tiek apdraudēta pašas zinātnes esamība.

Respektīvi, pedagoģiskā antropoloģija 21. gs. sākumā pievēršas 1) cilvēka kā *homo educabilis* būtības noteikšanai; 2) audzināšanu un izglītības jēdzienu būtības meklējumiem, pamatojoties uz transformēto cilvēka izpratni; 3) mūsdienu audzināšanas un izglītības specifikas atklāšanai, izmantojot ne tikai humanitāro un sociālo, bet arī dabaszinātņu arsenālu; 4) transformētā cilvēka pedagoģiskā tēla izpratnes konsekvencēm pedagoģijas teorijā un praksē. (Zirfas, 2004)

Postmodernisma situācijas un mediju kultūras radītie izaicinājumi pedagoģijai rada nepieciešamību analizēt 1) normalitātes jēdziena izmaiņu nozīmi izglītības procesos; 2) prāta attīstīšanas un zināšanu apguves orientācijas maiņu uz socializācijas un sadarbības kompetenču apguves pedagoģisko veicināšanu reālajā laikā un telpā; 3) bērnu un jauniešu emocionalitātes attīstīšanu virtuālās komunikācijas un pieredzes telpā; 4) fragmentārisma un citādības pedagoģiskos nosacījumus; 5) bioloģiskos, tehnoloģiskos un sociālkultūras priekšnosacījumus pedagoģijas problemātikas kontekstā.

## Pedagoģiskās antropoloģijas vispārīgs raksturojums

Pedagoģiskā antropoloģija (grieķu val. *anthropos* – cilvēks; *logos* – pirmlikums, pasaules prāts, runa, attēlojums, definīcija utt.) atklāj audzināšanas un izglītības modeļu eksplīcēto un implicēto saistību ar cilvēka tēlu; un otrādi – tā rāda, kā noteiktā laikmetā pastāvošie antropoloģiskie priekšstati veicina audzināšanas, izglītības un socializācijas procesu virzību. Pedagoģiskās antropoloģijas priekšmets ir cilvēks audzināšanas, izglītības attiecībās, t. i., cilvēka pedagoģiskā tēla izpēte.

Pedagoģiskās antropoloģijas problemātika nav jauna Rietumu teorētiskajā diskursā – filozofu un vēlāk arī pedagogu vidē ir diskutēts par cilvēka izpratni saistībā ar audzināšanu un izglītību. Pazīstamākās teorētiskās pozīcijas pedagoģiskajā

antropoloģijā ir 1) cilvēks kā nepilnīga būtne – bioloģiski nepilnīga radība, kurai nepieciešama audzināšana (sodī, disciplinēšana), lai taptu par kultūras būtni; 2) vajadzību antropoloģija – cilvēkam ir nepieciešama audzināšana, lai attīstītu viņa spējas un iespējas; 3) optimistiskā antropoloģija – brīvības un saprāta attīstīšana, īstenojot ideju par humānismu kā audzināšanas mērķi. (Scheuerl, 1982; Zirfas, 2004)

Klasiskā cilvēka izpratne pedagoģiskajā antropoloģijā ir saistīta ar apgaismības laikmetu, kas ir radījis pedagoģijai nozīmīgo *cilvēka autonomijas* principu. Balstoties uz to, tika veidota arī pedagoģijas zinātnes izpratne. (Scheuerl, 1982; Zirfas, 2004; Wulf, Zirfas, 1994)

Apgaismības diskursa centrā ir cilvēka patība, tās pašrealizācijas un pašpilnveides spēja. Tieši prāts un domāšana ir dabas dots fenomens nepieciešamai pašizziņai un tālākattīstībai. Tika uzskatīts, ka saprātīgs, apgaismots cilvēks spēs atrisināt visas savas dzīves problēmas un radīs iespējas cilvēces tikumiskajai izaugsmei un saimnieciskajai attīstībai. Autonomā subjekta teorija kļuva par modernisma kodolu.

Mūsdienās Rietumu domas paradigma, kas pazīstama kā modernitāte, izirst – mazinās ilūzijas par objektīvu zināšanu un sistemātiskas sapratnes iespējamību, kas palīdzēja definēt priekšstatu par domājošo, patstāvīgo subjektu kā atbildīgo par visas cilvēces likteni. (Liotārs, 2008)

Šī atziņa pamato cilvēka autonomijas principa pakļaušanu diskusijām, kas veicināja arī pedagoģiskās antropoloģijas problemātikas sazarošanos. 20. gs. 60.–70. gados cilvēka izpratnes meklējumi pedagoģiski antropoloģiskajās teorijās iezīmējās šādās teorētiskajās pieejās: 1) integrālā pieeja: *homo educandus* un *homo educabilis* – cilvēks kā audzināma, izglītojama un uz garīgo pilnveidi spējīga būtne; 2) filozofiskā pieeja: cilvēks kā „nenoteiktais dzīvnieks”, cilvēks kā atvērta sistēma; 3) fenomenoloģiskā pieeja: *homo distinctus* – cilvēks kā īpašu sociālo lomu nesējs, piemēram, pieaugušais un bērns, skolotājs un skolēns, māte un tēvs utt; 4) dialektiski reflektīvā pieeja: *zoon politicon* – cilvēks sociālajā un individuālajā pašnoteiksmē; 5) implicētā pieeja: *imago hominis* – cilvēks pašattīlošanās procesā; 6) tekstuālā pieeja: cilvēks kā anagramma; 7) plurālistiski vēsturiskā pieeja: *homo absconditus* – *apslēptais* cilvēks kā heirstiska kategorija, pluralitāte, reflektivitāte, vēsturiskums. (Wulf, Zirfas, 1994)

Transformācijas politiskajā un ekonomiskajā pasaules ainā 20. gs. pēdējā desmitgadē veicināja jaunu akcentu maiņu pedagoģiskajā antropoloģijā 21. gs. sākumā. Pētnieki aktualizēja jēdzienus *citādais* un attiecības starp *Es un citādais* pedagoģiskajā diskursā, kā arī pievērsās *subjekta autonomijas principa* (cilvēks kā patstāvīga, racionāla būtne, kas potenciāli spējīga pieņemt autonomus lēmumus) un *subjekta beigu/nāves postulēšanas* (cilvēks kā varas prakšu elements; cilvēka pakļautība sociāliem un kultūras kontekstiem) sadursmes analīzei. (Wulf, 2001)

Kā nozīmīgs virziens mūsdienās izkristalizējas heirstiskā pedagoģiskā antropoloģija, kas pievēršas cilvēka pedagoģiskā tēla aspektu pētniecībai un atsakās no vienota tēla meklējumiem. Cilvēka pedagoģiskā tēla skaidrojumi heirstiskajā izpratnē akcentē tādus jēdzienus kā 1) liminalitāte – perfekcionisms, robežsituācijas, progress, pilnveide, norma, normalitāte; 2) temporalitāte – bērnība, jaunība, briedums, vecums, tagadne, pagātne, nākotne, laiks kā disciplinētājs, atmiņas; 3) ķermeniskums – cilvēka duālisms, ķermeņa disciplinēšanas vēsture, ķermenis

kā garīguma medijs, cilvēka kaislības, normas un tabu; 4) kulturalitāte – simboliskums, zīmju sistēmas, tradīcijas, citāda; 5) socialitāte – rituālu (ģimene, skola, dzimums, mediji) funkcionālais, koordinējošais, simboliskais, performatīvais aspekts pedagoģiskajā darbībā; 6) subjektivitāte – identitātes konstruēšana. (Wulf, 2001; Zirfas, 2004)

Taču īpaša uzmanība mūsdienu aktuālajā pedagoģiskajā domā tiek pievērsta diviem cilvēka pedagoģiskā tēla skatījumiem, kam pamatā ir informācijas un multikultūru sabiedrības radītās sociālās pieredzes transformācijas.

Viens no tiem ir interreligiskās mācīšanās jomā radies jēdziens *homo xenosophicum* – antropoloģiskā pozīcija kultūras un reliģiskās dažādības izaicinājumiem Rietumu sabiedrībai, komunikācijai ar citādo, svešā apziņas (ksenofobijas) minimalizēšanai, attīstot un atbrīvojot cilvēka kreatīvo potenciālu (Waldenfels, 1997), kā arī *homo medialis* kā tikumiskā pozīcija audzināšanai un izglītībai mediju kultūrā. (Rath, 2003)

## Cilvēka izpratne mediju kultūrā

Mediju kultūra ir sociālās kulturoloģijas teorijas radīts jēdziens, kas apzīmē īpašu kultūras tipu informācijas sabiedrībā un tiek definēts kā informatīvi komunikatīvo līdzekļu kopums, ko radījusi cilvēce kultūrvēsturiskās attīstības gaitā, kas veicina sabiedriskās apziņas veidošanos un personības socializāciju. Mediju kultūra pozicionējas arī kā sistēma personības pilnveidei – tikai tāda personība, kas spējīga lasīt, analizēt un novērtēt mediju tekstu, nodarboties ar mediju mākslu, apgūt jaunas zināšanas ar mediju palīdzību, var pašrealizēties šajā kultūrā. (Кириллова, 2005)

Ir divas pieejas mediju kultūras skaidrojumam: 1) tiek uzsvērts mediju kultūras komunikatīvais aspekts; 2) akcentēta mediju loma ideoloģiskās darbības īstenošanā.

Pirmā pieeja skaidro medijus kā komunikācijas līdzekļus visplašākajā izpratnē, ietverot šajā jēdzienā ne tikai masu komunikācijas līdzekļus, bet arī lietas un parādības, kas būtiski izmaina cilvēka komunikāciju ar apkārtējo pasauli (kā dabisko, tā sociālo) un reorganizē cilvēka pasaules uztveri un dzīvesveidu. Visi minētie mediji ir līdzekļi, kas tiek uzskatīti par cilvēka ārējo paplašinājumu, tiešu viņa ķermeņa orgānu un spēju turpinājumu. (Маклюэн, 2003)

Taču problēma ir tā, ka mediji, kas sākotnēji kalpo par tā saucamo spēju pagarinājumu, galu galā sāk valdīt pār cilvēku – nevis lietas kalpo cilvēkam, bet gan cilvēks – lietām: cilvēka radītās tehnoloģijas veicina viņa paša spēju samazināšanos. (Маклюэн, 2003) Mediji tiecas pārņemt patērētāja apziņu, iegremdējot viņu iluzorā sapņu pasaulē. Mediju kultūras produktu patērēšanas procesā cilvēka spējas tiek it kā „iznestas” ārpus cilvēka, tās iegūst no cilvēka attālinātu loģiku un uzspiež šo loģiku cilvēkam, nerēķinoties ar viņa vēlmēm.

Otras pieejas pārstāvji uzsver medija kā zīmju sistēmas un teksta izpratni un skaidro to visplašākajā nozīmē – kā kultūras nesēju. (Барт, 1994) Tradicionālā teksta izpratne tiek paplašināta – tas pārkāpj savas robežas – daiļdarbā ierakstīto, sarunā pateikto. Visa pasaule tiek tekstualizēta, tekstam ir bezgala daudz nozīmju, kas plūst un mainās, un šī daudznozīmība rada kultūras atvērtību.

Tieši mediju paustā informācija ir kļuvusi par vienu no nozīmīgākajiem tekstiem mūsdienu kultūrā – mediji kā teksts veido ideoloģisko tīklu. Dažādi mediji, kas raksturīgi tai vai citai sabiedrībai, pārņem patērētāju apziņu un līdz ar to arī sabiedrību kopumā. Mediji nodod patērētājiem kultūras shēmas, vērtības, idejas un tādējādi nosaka sabiedrisko domu.

Mediju kultūrā tiek postulēta jauna cilvēka arhetipa veidošanās – tas ir *mainīgais* jeb *hameleonicilvēks*. Mainīgais cilvēks ar daudzveidīgo subjektivitāti ir radoša personība, spēlētājs, kuru saista terapija, nevis ideoloģija. Viņš ir mazāk analītisks, vairāk emocionāls, viņa pasaulē ir maz robežu, un tās ir nepastāvīgas. Realitāte tiek uztverta kā lauks līdzdarbībai. Jaunā cilvēka eksistences forma ir dzīve kibertelpā. (Lifton, 1993)

Cilvēks mediju kultūrā savu pieredzi veido ar mediju starpniecību, un tādējādi mediji ir uzskatāmi par 1) socializācijas faktoru – tie nosaka viedokļu, spriedumu, zināšanu un izturēšanās veidošanos; 2) vidutājiem socializācijas procesā – mediji kalpo kā kultūras, zināšanu, uzvedības normu saglabāšanas un tālāknodošanas līdzeklis; 3) socializācijas procesa instrumentiem – mediju socializācija norisinās, vērojot, atdarinot un vērtējot paraugus, līdzdarbojoties un mācoties no tiem. (Schorb, 2005)

Respektīvi, medialitāte jeb iespējas realizēties mediju kultūrā kļūst par mūsdienu cilvēka sociālās eksistences nosacījumu.

Medialitāte nenozīmē tikai aktuālo, uz mūsdienu mediju iespēju izmantošanu orientētu dzīves praksi, tā ir cilvēka eksistences un pasaules interpretācijas veids. Cilvēks ne tikai skaidro pasauli ar mediju simboliem, bet arī ar to palīdzību veic pašrefleksijas procesu. (Rath, 2003) Tādējādi cilvēka kā *animal symbolicum* definīcija iegūst jaunu dimensiju un piedāvā teorētiskajā diskursā jaunu cilvēka tēla skaidrojumu – *homo medialis*.

## ***Homo medialis* pedagoģiskajā diskursā**

*Homo medialis* pedagoģijas zinātnē pozicionējas saistībā ar cilvēka medialitātes ētiskajiem un audzināšanas aspektiem. *Homo medialis* darbības laukā tiek aizstāvēts arguments par to, ka mūsdienās tieši ar mediju pedagoģijas līdzekļiem cilvēks top par tikumisku, sociāli rīcībspējīgu būtni. (Rath, 2003) Šī ideja nav jauna – jau kopš apgaismības laika domātāji runā par audzināšanas nozīmi cilvēka tikumiskajā un sociālajā esībā. Taču mediju kultūras kontekstā tā, kā jau tika minēts, tiek papildināta ar mediju dimensiju. Mainīgais cilvēks ar multiplo identitāti ir cilvēks, kas dzīvo citādā pasaulē nekā apgaismības laikmeta harmoniskā personība. Viņš ir citāds, un tas pedagoģijai nozīmē citādu pētniecisko nostādņu meklējumus.

Pedagoģiskās antropoloģijas kontekstā tiek aktualizēta diskusija par medijkompetentas personības tapšanu un kompetentu multimediālās un virtuālās pasaules interpretēšanu. Šajā diskusijā tiek uzsvērta ideja par jauna cilvēka medialitātes realizāciju – mediji netiek aplūkoti kā apdraudējums tikumiskajai tapšanai, gluži otrādi – tieši mediju veidotā pieredze dod iespēju izskaidrot mūsdienu pasaules piedāvātās ētiskās dilemmas.

Padagoģiskā antropoloģija mediju kultūras kontekstā par savu mērķi izvirza sakarību noskaidrošanu starp jēdzieniem *attīstība–komunikācija–mediji–audzināšana*. (Spanhel, 2006)

Personības pozicionēšanās sociālajā sistēmā notiek, pateicoties komunikācijai – tā ir saistīta ar cilvēka pamatspēju skaidrot zīmes, konstituēt nozīmes ar zīmju palīdzību. Šī spēja ir arī mediju lietojuma fundamenta. Turklāt tieši pedagoģiskā darbība veicina cilvēka spēju komunicēt ar apkārtējo pasauli. Respektīvi, ikviens audzināšanas akts pēc būtības ir vērsts uz komunikācijas prasmju veicināšanu. (Spanhel, 2006) Tādējādi mediju audzināšanas procesā pēta antropoloģiski pamatotas komunikācijas pilnveides iespējas mediju konstruētā ikdienas pasaulē.

Pedagoģiskajā antropoloģijā cilvēks bieži tiek skaidrots kā „atvērtais jautājums” – respektīvi, būtne, ko nav iespējams definēt un noteikt. (Bollnow, 1966) *Homo medialis* perspektīvā cilvēks top par vēl „atvērtāku” būtni, jo mediju kultūra piedāvā viņam nebijušas iespējas – tā rada jaunas pasaules izziņas, dzīves vadīšanas, pašrealizācijas, pašizziņas, pašattēlošanās, saprašanās un sadzīvošanas formas. Taču vienlaikus cilvēkam tiek izvirzīti jauni uzdevumi, izaicinājumi un problēmas, kas nav risināmas bez pedagoģiskās iedarbības.

Mediji rada mūsdienu kultūras attīstības priekšnosacījums un izpaužas kā šīs attīstības sekas – kā komunikācijas starpnieki tie ir gan kultūras attīstības, gan cilvēka mācīšanās spēju tālākatīstības nosacījums, kas savukārt veicina pašu mediju progresu. (Spanhel, 2006) Mediji izmaina pedagoģiskos mērķus un darbību perspektīvu, tādējādi izaicinot pedagogus radīt jaunus audzināšanas un izglītības uzdevumus.

## Secinājumi

Antropoloģiskās pamatattiecības *cilvēks–mediji* savā vēsturiskajā un aktuālajā, vispārīgajā un biogrāfiskajā tvērumā ir saprotamas kā mijdarbība starp mediju kultūras izaicinājumiem un ierobežojumiem un pedagoģiskās darbības rezultātiem. (Spanhel, 2006)

Šī mijdarbība rada nepieciešamību uzdot vairākus pedagoģijas zinātnei būtisku jautājumus: 1) kā iespējams ar pedagoģiskiem līdzekļiem pilnveidot cilvēka mediju kompetenci straujās un bieži vien neparedzamās mediju attīstības kontekstā? 2) kādus specifiskus uzdevumus izglītībai izvirza mediju kultūra? 3) kādas iespējas mediji piedāvā cilvēku mācīšanās spēju ierobežojumu pārvarēšanai? 4) kā iespējams pilnveidot un padarīt efektīvākus mediju nosacītos audzināšanas un mācību procesus ar pašu mediju lietošanas palīdzību? 5) kādi mācīšanās mērķi ir izvirzāmi cilvēkam un uz kādiem audzināšanas ideāliem tiekties sabiedrībai, lai cilvēks mūsdienu mediju pasaulē piedāvātās iespējas izmantotu pilnībā un spētu pārvarēt tās sniegtos izaicinājumus, problēmas un apdraudējumus.

## LITERATŪRA

1. Bēme G. (2006) Humānisms un mūsdienu cilvēks. *Skolotājs*, 2006, Nr. 5, 5.–10. lpp. Rīga: Raka.
2. Bollnow O. F. (1966) *Sprache und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

3. Ferchhoff W. (2006) Jugendkulturen. *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–96.
4. Lifton R. J. (1993) *The Proteant Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation*. New York: Basic Books.
5. Liotārs Ž. F. (2008) *Postmodernais stāvoklis. Pārskats par zināšanām*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs.
6. Rath M. (2003) Homo medialis und seine Brüder – zu den grenzen eines (medien) antropoloģischen Wesensbegriffs. *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*. München: Kopaed, S. 17–29.
7. Scheuerl H. (1982) *Pädagogische Anthropologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
8. Schorb B. (2005) Zur Theorie medialer Sozialisation. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed, S. 381–389.
9. Spanhel D. (2006) *Medienerziehung*. Band 3. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
10. Sūna L. (2006) Popkultūras kapitāls kā mūsdienu jaunieša identitātes neatņemama sastāvdaļa. *Patērniecība Latvijā: tendences un alternatīvas. Agora 5*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 93.–102. lpp.
11. Waldenfels B. (1997) *Topographie des Fremden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
12. Wulf C. (2001) *Anthropologie der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
13. Wulf C., Zirfas J. (1994) *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
14. Zirfas J. (2004) *Pädagogik und Anthropologie*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
15. Барт Р. (1994) От произведения к тексту. *Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс, с. 413–423.
16. Кириллова Н. (2005) *Медиа-культура. От модерна к постмодерну*. Москва: Академический Проект.
17. Маклюэн М. (2003) *Понимание медиа: внешние расширения человека*. Москва: Жуковский: Канон-пресс-Ц.
18. Огурцов А. П., Платонов В. В. (2004) *Образы образования. Западная философия образования – XX век*. Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института.

## Summary

*In many ways, the identity of a modern person is constructed based on the media experience – many of the aspects of identity are rooted in cultural resources which are spread via the media. Alongside such identity-shaping features as gender, age, ethnicity, and the place in societal structure and community, models of identity formed by mass media are becoming increasingly important. Lifestyle is created via the media, important cultural symbols and behaviour models are taken over from different social groups. It especially concerns teenagers and young people.*

*A man living in the media world differs from the harmonic personality of the age of the Enlightenment. He is different and, for pedagogy, this calls for the search for other research frameworks. Transformations of the pedagogical image facilitated by the media culture have been in the research focus since the 1990s, and Latvian scholars started addressing this problem at the beginning of the 21st century.*



*Pedagogical anthropology, as a discipline of pedagogy, takes its roots in the familiar stance on the disappearance of a unified and unequivocal human image within the theoretical discourse of the 1960s. This stance is based on the changes of an individual's self-understanding caused by the development of science and technology typical of both the scientific and spiritual predicament of mankind in the modern world.*

*The pedagogic discussion about the development of a media-competent personality and the interpretation of the multi-media and the virtual world is gaining popularity within the studies of the media culture. Thus, a new dimension is added to the understanding of people, and the man is interpreted in a new way – as homo medialis.*

*The idea about mediality – actualization of individuals in the media culture – is highlighted: the media are not interpreted as a threat to moral growth, on the contrary – the media-constructed experience provides the opportunity to explain dilemmas put forward in the modern world.*

*The goal of pedagogical anthropology in the context of the media culture is to find links among the following concepts: development – communication – media – upbringing. This calls for the formulation of a number of questions essential to pedagogy: 1) What are the possibilities to develop a person's media competence using pedagogic tools in the context of rapid and unpredictable media development? 2) What are the specific objectives the media culture poses for education? 3) What are the opportunities the media offer to overcome a person's limitations on learning ability? 4) Are there opportunities to improve and make more efficient the media-defined upbringing and education processes with the help of media usage? 5) What study objectives should be put forward, and what upbringing ideals the society should aim towards to promote the use of the media to their full extent and to provide the opportunity for a person to overcome their challenges, problems, and threats?*

**Keywords:** *pedagogical anthropology, media culture, media pedagogy, pedagogical image, mediality, homo medialis.*

## **Bērnība informācijas un komunikācijas tehnoloģiju laikmetā**

### *Childhood in the Era of Information and Communication Technologies*

**Andrita Krūmiņa**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [andrita.krumina@gmail.com](mailto:andrita.krumina@gmail.com)

Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstība rada būtiskas izmaiņas sabiedrībā kopumā, tāpēc 20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākumā tiek runāts par pāreju no industriālās sabiedrības uz informācijas sabiedrību. Pedagoģijā jautājums par informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstības blakusparādībām reducējas līdz tam, ka šo tehnoloģiju progress ietekmē audzināšanas, izglītības un socializācijas procesus. Ar šo jautājumu pētniecību nodarbojas tāda pedagoģijas apakšnozare kā mediju pedagoģija. Raksts veltīts jautājumam, kāda ir bērnība informācijas sabiedrībā. Rakstā sniegts teorētisks ieskats bērnības jēdziena ģenēzē, informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstības vēsturē, raksturota informācijas sabiedrība un bērnības jēdziena izpratne tajā.

**Atslēgvārdi:** bērnība, informācijas un komunikāciju tehnoloģijas, informācijas sabiedrība.

### **Ieskats bērnības vēsturē**

Agrīnajos viduslaikos bērni tika uztverti kā „mazi” pieaugušie. „Mazie” pieaugušie ar „lielajiem” pieaugušajiem dalīja vienu dzīves telpu, pieaugušajiem un bērniem nebija nošķirtas istabas, bērni tika ģērbti kā pieaugušie, ēda tos pašus ēdienus, ko pieaugušie. Bērni piedalījās pieaugušo dzīvē. (Aries, 1978) Tālaika gleznās bērni ir attēloti formālās pozās un izskatās kā deformēti, samazināti pieaugušie. (Postman, 1999)

Jēdziens „bērnība” tika ieviests 17. gadsimtā, bet 18. gadsimtā šis jēdziens sāka ietvert nozīmi, ar kuru mēs esam pazīstami šodien. Bērnība vairs netika uztverta kā bioloģiska nepieciešamība jeb bioloģiski noteikts stāvoklis, bet gan kā sociāla konstrukcija, kas apzīmē noteiktu periodu cilvēka dzīvē ar īpašām vajadzībām, prasībām un noteikumiem. Sākot ar 18. gadsimtu, uz bērnu sāka skatīties kā uz vērtību, kā uz kaut ko atšķirīgu no pieaugušo pasaules. Šajā laikā tiek izdotas pirmās bērnu grāmatas, tiek domāts par īpašu bērnu apģērbu un spēlēm. Īpašā attieksme pret bērniem sāka parādīties arī likumdošanā, nodalot atsevišķi bērnu izdarītus pārkāpumus un pieaugušo noziegumus. Līdz ar to pie bērnības atklāšanas piedereja arī doma, ka bērniem jāatrodas noteiktā aizsargtelpā no pieaugušo pasaules. (Postman, 1982, 1999)

Sākot ar 19. gadsimta otro pusi, attīstījās tādas zinātņu nozares kā pediatrija un attīstības psiholoģija, kur bērnu izpētei tiek pievērsta īpaša uzmanība. Tiek izdotas pirmās vecākiem domātās grāmatas par bērnu attīstību. (Buckingham, 2000)

Bērības (*childhood*) jēdziens bieži tiek skaidrots ar tā pretmeta jēdzienu *adulthood* – pieaugošo pasaule, norādot uz atšķirībām, kādas ir starp bērniem un pieaugušajiem, piemēram, raksturojot katrai pusei pieļaujamās vai raksturīgās uzvedības normas. Bērības jēdziena definējumos līdz šim dominē aizliegums, tiek norādīts uz to, ko bērni nespēj, neprot vai ko nedrīkst atšķirībā no pieaugušajiem. (Buckingham, 2000)

Protams, jāņem vērā, ka bērna un bērības attiecības ir ne tikai vēsturiski mainīgas, bet arī dažādām kultūrām un sociālajām grupām atšķirīgas. (Buckingham, 2000)

Lielākajā daļā Eiropas valstu līdz pat 20. gadsimta vidum nav pamata runāt par ģimenes locekļu, tostarp bērnu, privāto dzīvi. Viens no galvenajiem iemesliem tam bija fakts, ka lielākā daļa ģimeņu, izņemot buržuāzijas pārstāvjus, dzīvoja zem pajumtes, ko veidoja viena vai divas telpas, kur gatavoja ēst, ieturēja maltīti, mazgājās un gulēja. Cilvēkiem praktiski nebija nekādu iespēju norobežoties, tāpēc bērni un vecāki veidoja vienu sabiedrību. Vecāki pilnībā pārzināja bērnu dzīvi un pārvaldīja bērnu brīvo laiku, liekot bērniem izpildīt daudzus uzdevumus. (Rubenis, 2004)

20. gadsimta otrajā pusē parādījās jauni celtniecības standarti, kas paredzēja dzīvojamo telpu vecākiem, vismaz vienu istabu diviem bērniem, vannasistabu un centrālo apkuri. Tas bija būtisks pavērsiens, kas radīja apstākļus atsevišķu ģimenes locekļu privātajai dzīvei, turklāt bērni ieguva savu privāto telpu. (Rubenis, 2004)

Attīstoties rūpniecībai un industrializācijai, vecāki darbā kļuva arvien aizņemtāki, tāpēc bērnu sagatavošana dzīvei kļuva nevis ģimenes, bet galvenokārt sabiedrības – bērnudārzu, skolu un citu mācību iestāžu – uzdevums. (Rubenis, 2004)

## Tehnoloģiju attīstība un informācijas sabiedrība

20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākumā pasaule piedzīvo pārmaiņas, kam pamatā ir strauja zinātnes un tehnoloģiju attīstība. Akcents šeit liekams uz vārdu „strauja”, jo ievērojamais tehnoloģiskais progress ir noticis vienas paaudzes laikā. Raksturojot tehnoloģiju attīstības hronoloģiju, tā iezīmējas kā eksponenciāla līkne. (Ēriksens, 2005) Tehnoloģiskais progress ietver gandrīz visas jomas, sākot no lauksaimniecības tehnikas līdz medicīnas tehnikai, no aviācijas tehnikas līdz mājsaimniecības ierīcēm, un rada vēl nebijušu sasniegumu iespējamību ikvienā šajā jomā.

Bet, kā zināms, ikviens jaunievedums nepastāv pats par sevi, tas mijiedarbojas ar iepriekš radītajām tehnoloģijām, tas kaut ko papildina, bet kaut ko aizstāj pilnībā. Kā atzīmē Tomass Hillanns Ēriksens (*Thomas Hylland Eriksen*), tehnoloģiju attīstība vienmēr rada blakusparādības. Un sākotnēji ir grūti paredzēt, kādas būs šīs blakusparādības un kādu iespaidu tās atstās uz kultūru. (Ēriksens, 2005)

Piemēram, Johana Gūtenberga (*Johann Gutenberg*) 15. gadsimta vidū izgudrotā iespiedmašīna no vienas puses bija tikai vienkāršs tehnisks jaunievedums, bet, ieraugot blakusparādības, ko šis jaunievedums izraisīja, tas pašlaik tiek nosaukts par vienu no nozīmīgākajiem izgudrojumiem pēdējos divtūkstoš gados. Izrādījās, ka

grāmatu iespēšanas mākslai bija daudz blakusparādību, par kurām pats J. Gutenberg, visticamāk, pat nevarēja iedomāties. Iespēja izdot grāmatas iespiedtehnikā, pirmkārt, pavairoja to skaitu, otrkārt, samazināja to cenu, un līdz ar to grāmatas kļuva pieejamas arvien lielākam cilvēku skaitam. Kā izrādījās vēlāk, Gutenberga izgudrotajai iespiedmašīnai bija izšķiroša nozīme jaunu zinātņu un filozofijas izaugsmē, tā lika pamatus vispārējai izglītības sistēmai un veicināja demokrātijas un nacionālisma attīstību. (Ēriksens, 2005)

Mūsdienu kontekstā arvien aktuālāks kļūst jautājums, kādas blakusparādības atstāj informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstība, kā šis process ietekmē sabiedrību un kultūru.

Līdz 20. gadsimta sākumam publiskā doma mājāsaimniecības sasniedza tikai tipogrāfiski iespēstā veidā, lielākoties ar laikrakstu starpniecību. (Rubenis, 2004) Šāda mediju patērniecības pieredze Eiropā izplatījās, sākot ar 17. gadsimta pirmo pusi, kad sāka iznākt iespēsti izdevumi, kas nosacīti atgādināja avīzi. Pirmais periodiskais izdevums latviešu valodā „Latviešu Ārste” datējams ar 1768. gadu. (Veinberga, 2005) Pēc LR Centrālās statistikas pārvaldes datiem, 2009. gada beigās Latvijā izdoto laikrakstu, žurnālu un citu periodisko izdevumu skaits pārsniedz 600, kopējā gada tirāža ir vairāk nekā 190 miljoni eksemplāru.

Pagāja trīs gadsimti, līdz drukātā prese saskārās ar savu pirmo konkurentu – radio. 20. gadsimta pirmajā pusē radiatoraidītāji bija uzstādīti augstos torņos, bet to uztveramība bija visai ierobežota. (Rubenis, 2004) 1921. gadā ASV raidīja piecas radiostacijas un 1% mājāsaimniecību bija pieejami radiouztvērēji. 1923. gadā ASV bija vairāk nekā 500 radiostaciju. (Potter, 2008) Latvijas Radio sāka raidīt 1925. gadā, un pirmo trīs stundu garo raidījumu noklausījās 331 cilvēks. (Veinberga, 2005) Radio klausīšanās kļuva par kolektīvu nodarbošanos, un ziņu laikā pie radioaparāta sapulcējās visa ģimene. Taču nebija ilgi jāgaida līdz brīdim, kad, pateicoties tranzistoru izgudrošanai, radio kļuva mazs, viegls un ērts. Sākot ar 20. gadsimta 60. gadiem, ikviens varēja nēsāt līdzīgu savu radioaparātu, lai netraucēti varētu klausīties mūziku. (Rubenis, 2004) Radio klausīšanās – nodarbe, kas vienoja ģimeni un lika visiem ģimenes locekļiem sapulcēties vienā istabā, drīz vien kļuva par individuālu nodarbošanos, kas ļāva atkal atgriezties katram savā telpā. Šis īsais radio attīstības raksturojums liecina ne tikai par tehnoloģiju straujo attīstību 20. gadsimta vidū, bet arī par blakusparādībām, kādas šī attīstība atstāja uz ģimeni.

Līdzīgas attīstības tendences vērojamas arī televīzijas un televizoru attīstībā. Pirmkārt, atkal iezīmējās mediju konkurences jautājums, jo viesistabā goda vietā lielo radioaparātu nomainīja televizors. (Veinberga, 2005) No lieliem, smagiem, melnbaltiem televizoriem, kas pārraidīja pāris kanālu un parasti atradās ģimenes dzīvojamajā istabā, līdz viegliem, plāniem, krāsainiem daudzkanālu televizoriem teju ikvienā istabā, tostarp guļamistabā un bērnistabā, pasaule nonāca tikai pusgadsimta laikā. Pēc LR Centrālās statistikas pārvaldes datiem, 2005. gadā 98% mājāsaimniecību Latvijā bija vismaz viens televizors. (Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju lietošana mājāsaimniecībās 2005. gadā, 2006)

Līdzīga aina paveras, sekojot līdzīgu arī komunikācijas tehnoloģiju attīstībai. Pirmais telegrāfa signāls Rīgā tika reģistrēts 1852. gada rudenī. Attīstoties dzelzceļa satiksmei, plašumā vērsās arī masu komunikācijas attīstība. (Veinberga, 2005) Par

telefona dzimšanas dienu uzskata 1875. gada 2. jūniju, kad Aleksandrs Bells kāda eksperimenta laikā atklāja jaunu parādību – iespēju pārraidīt skaņu. Protams, līdz telefona aparāta praktiskai lietošanai vēl bija visai tāls ceļš ejams. (Ločmelis, 2000) Gadsimta laikā telefons kā galvenais saziņas līdzeklis ieņēma vietu ikvienā mājā un darbavietā. 20. gadsimta beigās strauji sāka attīstīties mobilo telefonu sakari, un šobrīd mobilais telefons ir kļuvis par teju ikviena cilvēka, arī bērnu, dzīves neatņemamu sastāvdaļu. Pēc Latvijā veiktā pētījuma „Moderno tehnoloģiju izmantojums un drošība internetā” (2010) datiem, 50% bērnu, sasniedzot 10 gadu vecumu, ir pieejams personīgais mobilais telefons. Sasniedzot 13 gadu vecumu, personīgais mobilais telefons jau ir vairāk nekā 90% bērnu.

Pirmais dators parādījās 1940. gadā un svēra 30 tonnu. Pirmie datori bija ne tikai lieli un lēni, bet arī ļoti dārgi. Līdz pat pagājušā gadsimta 80. gadiem šādu datorus varēja atļauties tikai valdības vai lielas biznesa kompānijas. Datoru attīstības nozīmīgākā inovācija bija informācijas digitalizācija jeb informācijas reducēšana binārajā kodā, kas ļāva viegli operēt ar dažāda veida informāciju – cipariem, vārdiem, skaņām, fotogrāfijām un video. (Potter, 2008)

LR Centrālās statistikas pārvaldes dati norāda uz datora un interneta pieejamības būtisku pieaugumu Latvijas mājsaimniecībās pēdējo gadu laikā. 2010. gada sākumā jau vairāk nekā pusē Latvijas mājsaimniecību bija pieejams dators un internets. Vērojama korelācija starp datora un interneta pieejamību mājsaimniecībā un bērnu esamību vai neesamību ģimenē. Mājsaimniecībās, kurās ir bērni, datora un interneta pieejamības procentuālie rādītāji ir augstāki (sk. tabulu).

Tabula

Datoru un interneta pieejamība dažādās mājsaimniecībās gada sākumā (% no mājsaimniecību kopskaita attiecīgajā grupā)								
	2004		2006		2008		2010	
	Dators	Inter-nets	Dators	Inter-nets	Dators	Inter-nets	Dators	Inter-nets
Kopā visas mājsaimniecības	25,9	14,7	40,6	42,2	56,7	52,8	62,8	59,8
1 pieaugušais	8,1	3,5	15	17,1	20	18,7	35,9	31,9
1 pieaugušais ar bērniem	27,2	17,9	39	36,8	65,8	57,1	81	78
2 pieaugušie	16,4	8,6	26,1	27,7	40,9	36,8	52,1	48,9
2 pieaugušie ar bērniem	39,8	23,9	60,4	60,5	76,9	73,3	85,4	82,5
3 un vairāk pieaugušo	40,9	24	60	61,8	78,2	73,9	82,2	79,4
3 un vairāk pieaugušo ar bērniem	39,7	21,2	64,7	67,2	79,8	74	82,4	81,9

Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvaldes dati

Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstība veicināja informācijas sabiedrības veidošanos. Kā atskaites punktu T. H. Ēriksens min 1991. gadu ar notikumiem, kas, viņaprāt, izraisīja globālas sekas un iezīmēja 21. gadsimta sākumu. Kā pirmo notikumu viņš min Padomju Savienības sabrukumu, kā otro – Dienvidslāvijas

sabrukumu, bet kā trešo – interneta komercializāciju, kas likumsakarīgi veicināja pāreju no industriālās sabiedrības uz informācijas sabiedrību. (Ēriksens, 2005)

Interneta pieslēgums datoram padarīja to par fundamentāli atšķirīgu mediju, salīdzinot ar visiem iepriekš zināmajiem. Līdz šim visi mediji noderēja kā kanāli vienotas un noteiktas ziņas piegādei no sūtītāja un saņēmējs šajā komunikācijas procesā bija pasīvs. Ar datora pieslēgumu internetam ziņas saņēmējs kļuva arī par ziņas radītāju un sūtītāju, komunikācijas process kļuva interaktīvs. (Potter, 2008)

Informācijas sabiedrībā, atšķirībā no industriālās sabiedrības, ir informācijas pārbagātība, nevis trūkums. Pasaules ekonomikas smaguma punkts vairs nav lietās, bet zīmēs, galvenie produkti vairs nav preces, bet gan informācija. (Ēriksens, 2005) Informācijas sabiedrība tiek raksturota kā sabiedrība, kurā dominē informācija. Tā ir sabiedrība, kurā ir radītās informācijas lavīnveidīgs pieaugums, tūlītēja globāla aprīte un arī ātra zināšanu novecošana. (Vasiļjevs, 2003) Ar informācijas un komunikācijas tehnoloģiju straujo attīstību ir notikusi informācijas ekspansija sabiedriskajā telpā. Nav papildījušās bažas par to, ka kāds no tradicionālajiem medijiem varētu izzust, attīstoties jauniem mediju veidiem. Gluži pretēji, piemēram, 1970. gadā kopīgais grāmatu izdevumu skaits pasaulē pārsniedza 500 000, bet divdesmit gadus vēlāk tas sasniedza 842 000. (Ēriksens, 2005) Līdzīgas tendences vērojamas arī drukātā preses, radiostaciju un televīzijas kanālu skaita pieaugumā. Dīters Bāke (*Dieter Baacke*) šo domu apstiprina, norādot, ka jauni mediju veidi iepriekšējos neaizvieto, bet papildina un paaugstina to lietošanas daudzpusīgumu. (Baacke, 2007) Līdz ar interneta izplatīšanos un informācijas digitalizāciju vērojama mediju saplūšanas tendence. Šodien grāmatas un avīzes iespējams atrast un lasīt internetā, tāpat tur var skatīties televīzijas raidījumus un klausīties radio. Internetam varam pieslēgties gan ar datora, gan ar mobilā telefona, gan ar televizora starpniecību. Arī LR Centrālās statistikas pārvaldes datos redzams, ka mājsaimniecību pieeja internetam dažbrīd pārsniedz datora pieejamību (sk. tabulu). Līdz ar to mediju jēdziena izpratnē mainās akcenti no tehniskās ierīces jeb platformas uz pašu ziņu, tās sūtītāju un saņēmēju.

Kā uzsver Andris Rubenis, tehnoloģiju attīstības pieaugošie tempi un informācijas ekspansija no sabiedrības – gan indivīda, gan valsts līmenī – prasa lielu spēju piemēroties. Industriālajā sabiedrībā lielāko daļu dzīves noteica rutīna, bet informācijas sabiedrības atslēgvārdi ir pārmaiņas un fleksibilitāte. (Rubenis, 2004) Elastīga darba dzīve informācijas sabiedrībā tiek pretstatīta hierarhiskajai, uz disciplīnu vērstajai darba dzīvei industriālajā sabiedrībā. (Ēriksens, 2005)

Informācijas sabiedrības jēdzienam paralēli ar līdzīgu nozīmi tiek lietoti arī tādi jēdzieni kā postindustriālā sabiedrība (Bell, 1973), postmodernisma sabiedrība (Postman, 1999; Rifkins, 2004), tīkla sabiedrība (Castell, 2000), zināšanu sabiedrība. (Drucker, 1969) UNESCO 2005. gada pasaules ziņojumā „Uz zināšanu sabiedrību” zināšanu sabiedrības jēdziens tiek iezīmēts kā vēlamais sabiedrības attīstības virziens, kā vēlamais turpinājums informācijas sabiedrībai, akcentējot izglītības un kritiskās domāšanas attīstīšanas nozīmi. (Towards Knowledge Societies, UNESCO World Report, 2005)

Pedagoģijā jautājums par informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstības blakusparādībām reducējas līdz tam, ka šo tehnoloģiju progress ietekmē

audzinašanas, izglītības un socializācijas procesus. Šai rakstā pievērsta uzmanība jautājumam, kāda ir bērnība informācijas sabiedrībā.

## Bērnība informācijas sabiedrībā: atšķirīgas teorētiskās pieejas

Pastāv divas pretējas pamatnostājas, kā tiek raksturota bērnība informācijas sabiedrībā un kā bērns tiek uzlūkots mediju vidē, citiem vārdiem, kā mediji ietekmē bērnu un kāds ir bērns kā mediju patērētājs. (Buckingham, 2000; Strasburger, Wilson, Jordan, 2009)

Pirmajā gadījumā viņš tiek uztverts kā naivs, nepieredzējis bērns, ko mediji viegli ietekmē, tāpēc viņam nepieciešama pieaugušo aizsardzība. Mediji šajā nostājā tiek uzlūkoti kā problemātiski pēc būtības, pat ļauni, jo ar tiem tiek saistīta vardarbība un pornogrāfija. Mediji lielākoties sniedz informāciju, ar kuru bērns nav gatavs konfrontēt. (Strasburger, Wilson, Jordan, 2009) Bērns ir pasīvs upuris mediju priekšā. (Buckingham, 2000)

Šajā kontekstā tradicionālie – drukātie – mediji parasti tiek pretnostatīti jaunajiem – audiovizuālajiem – medijiem. Piemēram, bērns kā audiovizuālo mediju lietotājs tiek aprakstīts, izvēloties šādus izteicienus: „Manas valodas prasmes nav pietiekamas, lai aprakstītu redzēto. Manas acis nespēj izsekot, un prāts nespēj aptvert notiekošo.” (Baacke, 2007, 80. lpp.) Audiovizuālie mediji tiek vainoti bērna uztveres spēju notrulināšanā, nespējā koncentrēt uzmanību, nepārtrauktas nemiera sajūtas un paviršības radīšanā. (Baacke, 2007) Ģimene nesarunājas, un tās locekļi nestāsta paši savus stāstus un nelasa bērniem priekšā grāmatas, bet skatās televīzijas pārraides, tādējādi laupot bērniem iztēles attīstīšanas iespējas un kavējot valodas attīstību. (Sanders, 1995)

Turpretī grāmatu lasīšana un attēlu aplūkošana tiek uzsvērtā kā galvenā pedagoģiskās tradīcijas daļa kopš Jana Amosa Komenska (*Jan Amos Komenský*) laikiem. Attēlu vai tekstu paturēt atmiņā nav vienkārši: skatītājam ir jākoncentrējas, lai saprastu, ko viņam nozīmē attiecīgais saturs. Par šādas uztveres priekšrocību tiek minēta zināmā distance, kas lasītājam vai skatītājam nepieciešama, lai pārliecinātos par uztvertajām lietām. Iespējams un vēlams ir salīdzinājums ar citiem attēliem, lai, visbeidzot, lasītājs vai skatītājs varētu censties atrast skaidrojumu lasītajam un redzētajam. Tiek uzsvērts, ka percepcijas situācija šādā veidā paver vēsturiskas dzīles, jo laika gaitā kā literatūrā, tā arī mākslā ir izveidojusies bagātīga sistēma ar norādījumiem no grāmatas uz grāmatu, no motīva uz motīvu, no tēmas uz tēmu, no jēdziena uz jēdzienu. Tādējādi tiek pavērts jauns interpretācijas horizonts, kas rosina tālākām pārdomām. Tiek norādīts, ka šāds paraugs, kā izprast pasauli, ir stingri nostiprinājies Rietumeiropas pedagoģiskajā tradīcijā, un to apstiprina mācību nodarbības. (Baacke, 2007)

Viens no visbiežāk citētajiem šīs pieejas pārstāvjiem ir Nīls Postmens (*Neil Postman*). Ieviešot bērnības jēdzienu, tika uzskatīts, ka bērni atrodas noteiktā aizsargtelpā no pieaugušo pasaules, ka bērnu pieaugšana saistīta ar pakāpenisku pieaugušo pasaules noslēpumu atklāšanu, bet līdz ar audiovizuālo mediju attīstību bērnības jēdziens, pēc N. Postmena domām, zaudē savu sākotnējo nozīmi. N. Postmens „bērnības zaudēšanu jeb izzušanu” skaidro ar faktu, ka bērniem un pieaugušajiem nu ir pieejama viena un tā pati informācija, ka audiovizuālie mediji

ir bērniem atklājuši pieaugušo pasaules noslēpumus, kas iepriekš bija kodēti jeb paslēpti drukātā tekstā. Televīzija padara informāciju nekontrolējamu un pieejamu ikvienam, līdz ar to tiek zaudēta arī kauna jeb neērtības izjūta, kas līdz šim ir bijis viens no bērības pastāvēšanas priekšnoteikumiem. Drukātie mediji veicināja „bērības atklāšanu”, bet elektroniskie mediji tieši pretēji – „bērības zaudēšanu”. Dzīvošana vienā informācijas telpā, pēc N. Postmena domām, ne tikai veicina „bērības izzušanu”, bet arī apdraud audzināšanas un izglītības procesus, kas tradicionāli balstījās uz bērnu un pieaugušo informācijas telpu nošķirtību un pieaugušo privilēģēto stāvokli piekļūt informācijai un to kontrolēt. (Postman, 1982, 1995, 1999)

Ņemot vērā iepriekš minētos apstākļus, kādos ģimenes dzīvoja līdz pat 20. gadsimta vidum, visticamāk, ne tikai pieaugušie pārzināja bērnu pasauli, bet arī bērni par pieaugušo pasauli zināja gana daudz. Un lieliem noslēpumiem bērnu un pieaugušo starpā nebija vietas. Drīzāk varam piekrist apgalvojumam, ka informācijas sabiedrībā kopumā cilvēki uzzina vairāk, nekā dzīvojot industriālajā sabiedrībā. Kā atzīmē Džoša Meierovics (*Joshua Meyrowitz*), būtiskā atšķirība starp televīziju un senākajiem medijiem ir tā, ka televīzija padara visiem redzamas notikumu aizkulisēs, tā atklāj faktus, kas bieži ir pretrunā ar dominējošajiem sociālajiem mītiem un idejām. Līdz ar to robežas tiek nojauktas ne tikai starp bērniem un pieaugušajiem, bet arī starp sievietēm un vīriešiem, vēlētājiem un politiķiem (Meyrowitz, 1985), ārstiem un pacientiem, skolotājiem un skolēniem utt., respektīvi, sabiedrība kopumā mainās, jo informācijas sabiedrībā būtiski pieaug gan saņemtais, gan nosūtītais informācijas apjomi.

Par nosacītu „bērības zaudēšanu” tiek runāts arī bērības komercializācijas aspektā. Līdz ar mediju ienākšanu bērnu ikdienā bērnus mārketinga speciālisti uzlūko kā īpašu auditoriju, kā pašreizējos vai topošos patērētājus jeb klientus. Pirmie mēģinājumi reklamēt produktus bērniem datējami ar 20. gadsimta 30. gadiem, un tas notika Amerikas Savienotajās Valstīs bērniem domātas radiopārraides laikā. (Pecora, 1998) Mārketinga speciālistus piesaista ne tikai bērnu kabatas nauda, bet arī fakts, ka mūsdienās bērni daudzējādā ziņā nosaka ģimenes budžeta plānošanu un tērēšanu. (Hagen, 2010; Vecgrāve, 2006) Laura Vecgrāve norāda, ka cilvēcības un bērības nevainīguma atņemšana bērniem ir uz viņiem orientētā mārketinga sekas, jo savas emocionalitātes, mazās pieredzes un neizglītības dēļ bērni ir viegli manipulējami. (Vecgrāve, 2006) Jēdzieni „drošība” un „nevainība”, kas līdz šim bija raksturojuši bērību, tādējādi tiek izsvītroti no bērības definīcijas. (Buckingham, 2000)

Otrā pamatnostāja saistībā ar bērību informācijas sabiedrībā kontrastē ar pirmo, iepriekš aprakstīto nostāju, jo bērns tiek uztverts kā aktīvs, zinošs un atjautīgs mediju lietotājs. (Strasburger, Wilson, Jordan, 2009) Bērniem tiek piedēvēta augsta mediju kompetence, pat iedzimts viedums, sociāla atvērtība un demokrātiskums, kas lielākoties nepiemīt līdzās esošajiem pieaugušajiem. (Buckingham, 2000)

Bērības definējumi vienmēr ir bijuši pieaugušo izdomāti, arī bērnu tiesības un bērnu grāmatas līdz šim bijušas pieaugušo producētas. Līdz šim bērni reti iesaistīti tādu jautājumu lemlšanā, kuri skar pašu intereses. Jaunās mediju tehnoloģijas šajā kontekstā tiek skatītas kā iespēja bērnu kreativitātes izpausmēm un pašrealizācijai



un kā līdzekļi bērnu pozīciju liberalizācijai un stiprināšanai sabiedrībā. (Buckingham, 2000; Tapscott, 1998) Jaunās komunikācijas tehnoloģijas sniedz iespēju tiešai, nepastarpinātai savstarpējai komunikācijai, kas bērniem līdz šim bija ierobežota, jo lielākoties to kontrolēja pieaugušie. (Meyrowitz, 1985)

Šī pieeja nenosoda mārketinga aktivitātes, kas orientētas uz bērniem, jo mūsdienu bērni ir kļuvuši par pieaugušo partneriem, par aktīvām un līdztiesīgām personībām, kas līdzdarbojas sociālajā un ekonomiskajā vidē. Bieži vien ģimenēs tieši bērni ir tie, kuri izvēlas brīvā laika pavadīšanas iespējas, apģērbu, ēdienu, jaunākās tehnoloģijas un citas lietas. Reklāma bērniem nepieciešama, lai viņi labāk varētu izvēlēties. Pētījumi rāda, ka bērni spēj kritiski izvērtēt reklāmu. Mārketinga speciālistu darbs bērnu auditorijai nav vienkāršs, jo bērnus nemaz nav tik viegli pierunāt vai izlūgties rīkoties tieši tā un ne citādi. Bērni intuitīvi jūt, ka ar viņiem cenšas manipulēt. Bērni nav tik neaizsargāti un naīvi, kā par viņiem dažkārt domā. (Vecgrāve, 2006; Baacke, 2007; Buckingham, 2003) Tā kā reklāma ir neizbēgama, tā gribot negribot ir kļuvusi par bērnu ikdienas sastāvdaļu, un viņi to piedzīvo kā pašu par sevi saprotamu socializācijas sastāvdaļu. (Baacke, 2007)

Skatoties no mārketinga pozīcijām, viegli ievainojamo bērnu mūsdienās ir nomainījis bērns, kurš ir „sverēns patērētājs”, turklāt starptautiskajā tirgū. (Buckingham, 2003) Tāpēc ir pamats runāt par bērniņas globalizācijas tendencēm, jo nekad iepriekš bērniem nebija tik daudz kopīga ar citu tautību bērniem, kā tas ir tagad (Ohmae, 1995), kad bērni visā pasaulē skatās tās pašas animācijas filmas, rotaļājas ar vieniem un tiem pašiem mediju radītajiem tēliem, spēlē vienas un tās pašas datorspēles.

Dons Tapskots (*Don Tapscott*) apstiprina N. Postmena domu par to, ka robežas starp bērnu un pieaugušo pasauli ir izplūdušas un to izraisījusi digitālo tehnoloģiju attīstība, bet viņš, atšķirībā no N. Postmena, to saskata kā iespēju bērnu tiesību un varas stiprināšanai, kas ir bērniņas liberalizācijas forma. D. Tapskots augstu vērtē tieši interneta radītās iespējas, pretnostatot to televīzijai. Viņaprāt, interneta lietotājs ir aktīvs, turpretī televīzijas skatītājs – pasīvs. Televīzijas skatīšanās notrulina, informācijas meklēšana internetā vairo inteliģenci, jo televīzija producē vienu noteiktu, gatavu pasaules ainu, bet internets veicina viedokļu plurālismu, aktīvu iesaistīšanos sabiedriskajos procesos un līdz ar to vairo demokrātiju. D. Tapskots tādējādi pretnostata „televīzijas paaudzi” (tie, kuri piedzimuši un uzauguši ar televīziju un televizoru kā galveno mediju) un „interneta paaudzi” (tie, kuru bērniņas galvenais medijs ir dators un internets). „Interneta paaudze” (*net generation*), viņaprāt, ir izslāpusi izteikties un atklāt un tiecas pēc pašattīstības. Šīs paaudzes pārstāvji ir atjautīgi, pašpaļāvīgi, analītiski, kreatīvi, zinātkāri, toleranti, sociāli atbildīgi un globāli orientēti. (Tapscott, 1998)

Marks Prenskijs (*Marc Prensky*), raksturojot bērnus un jauniešus informācijas sabiedrībā, ievieš apzīmējumu „digitālie pilsoņi” (*digital natives*). „Digitālie pilsoņi” no iepriekšējām paaudzēm atšķiras ar to, ka viņu dzimtā valoda ir digitālā valoda. M. Prenskijs norāda, ka laiks, ko bērni jau no dzimšanas pavada mediju vidē, atstāj neatgriezenisku iespaidu uz viņu informācijas uztveres un domāšanas veidu. Tas rada apstākļus ne tikai pilnīgi atšķirīgam dzīves stilam, bet arī noved

pie izmaiņām fizioloģiskā līmenī, proti, pie izmaiņām smadzeņu darbībā. (Prensky, 2001a, 2001b)

D. Tapskots kā premteta jēdzienu „interneta paaudzei” lieto apzīmējumu „televīzijas paaudze”, bet M. Prenskijs izvēlējis salīdzinājumu ar imigrantiem, nosaucot tos, kuri nav uzauguši digitālajā informācijas un komunikācijas tehnoloģiju vidē, par „digitālajiem imigrantiem” (*digital immigrants*). (Prensky, 2001a) Asociācija ar pilsoņiem un imigrantiem ļauj labāk izprast paaudžu atšķirības.

„Digitālajiem pilsoņiem” raksturīga

- ātra informācijas uztvere,
- priekšrokas došana vizuālai informācijai un hipertekstam,
- spēja vairākas lietas darīt reizē,
- *networking* – darbs, mācīšanās, satikšanās, iepirkšanās utt. interneta vidē,
- vēlme iesaistīties un darboties kopā,
- pastiprināta vajadzība pēc uzmanības un reakcijas uz paveikto,
- dzīve, darbs, mācības kā izklaide, kā spēle (*edutainment*),
- orientācija uz sasniegumiem, inovācijām, jaunākajām tehnoloģijām,
- kritiska pieeja informācijai, it visa apšaubīšana. (Prensky, 2001a)

„Digitālie imigranti” kā jau lielākā daļa imigrantu dzīvo atmiņās par dzimteni, izmanto visas iespējas runāt dzimtajā – poligrāfijas – valodā, jaunapgūtajā valodā „runā ar akcentu”, kas izpaužas, piemēram, e-pasta vēstuļu izdrukāšanā pirms izlasīšanas. „Digitālie imigranti” kā jau imigranti – daži jaunajā kultūrā adaptējas ātri un veiksmīgi, daži neadaptējas un līdz galam neizprot vietējos iedzīvotājus, viņu dzīves stilu un tradīcijas. (Prensky, 2001a)

M. Prenskijs norāda uz problēmām, kas rodas, ja „digitālajiem imigrantiem” jāmāca „digitālie pilsoņi”, kuri runā ne tikai atšķirīgās valodās, bet arī visbiežāk dzīvo atšķirīgās informācijas telpās. Skolotāji – „digitālie imigranti” – visbiežāk uzskata, ka skolēni nevar sekmīgi mācīties, paralēli klausoties mūziku vai komunicējot internetā, ka mācīšanās nevar būt jautra un izklaidējoša nodarbe, ka tām pašām mācību metodēm, pēc kurām mācījās viņi, ir jādarbojas arī tagad. (Prensky, 2001a)

## Secinājumi

N. Postmens uzskata, ka bērnību iespējams nosargāt, atgriežoties pie 18. gadsimta bērnības koncepcijas, kurā bērni ir nošķirti no pieaugušo pasaules. Un to var panākt, pasargājot bērnus no medijiem un atjaunojot pieaugušo – vecāku un skolotāju – autoritāti un kontroli pār bērniem. Skola šajā kontekstā ir kā pēdējais drukātās kultūras aizsardzības bastions, kurā audiovizuālajiem medijiem nav vietas. (Postman, 1995, 1999)

D. Tapskots pretēji N. Postmenam bērnos saskata iedzimtu viedumu un nepārtrauktu vēlmi izzināt. Un mediju tehnoloģijas šajā kontekstā ir labs partneris, jo tās sniedz visas iespējas bērniem izpausties un attīstīt sevi. Pieaugušie, pēc D. Tapskota domām, šai ziņā ir tālu aiz bērniem, un viņiem krietni jāpiepūlas, lai tiktu bērniem līdzī. (Tapscott, 1998)

M. Prenskijs, raksturojot bērību informācijas un komunikācijas tehnoloģiju laikmetā, cenšas izprast reālo situāciju. „Digitālo pilsoņu” un „digitālo imigrantu” idealitjums kādu no pusēm nediskriminē vai, gluži pretēji, tām neglaimo. Tas drīzāk ir neitrāls faktu konstatējums, kas balstīts uz pedagoģijas, psiholoģijas un neirobioloģijas pētījumu atziņām, lai viens otru labāk izprastu un rastu risinājumus problēmām, kas radušās noteiktu apstākļu dēļ. M. Prenskijs uzskata, ka jāveic būtiskas reformas izglītības sistēmā – gan mācību saturā, gan metodikā. Tradicionālā izglītības sistēma kopumā, pēc M. Prensķija domām, neatbilst „digitālajiem pilsoņiem”, jo tā pamatā balstīta uz lasīšanu un iegaušanās. Ir jāpārskata mācību saturs, atmetot lieko un iekļaujot aktuālo, un jāatrod jaunas didaktiskās pieejas. (Prensky, 2001a, 2001b) Viens no M. Prensķija ieteikumiem ir ieviest datorspēles mācību procesā pat vissarežģītākā satura atklāšanai. (Prensky, 2006) M. Prensķijs sadarbību un „līdzdalības pedagoģiju” (*partnering pedagogy*) redz kā jaunu pedagoģisku risinājumu, kas atbilst „digitālajiem pilsoņiem”. (Prensky, 2010)

Dž. Meierovics norāda, ka izmaiņas pašas par sevi nevar būt labas vai sliktas (Meyrowitz, 1985), tās visbiežāk jāpieņem kā fakts, ko nedrīkst ignorēt. Ir skaidrs, ka informācijas un komunikācijas tehnoloģiju straujā attīstība radījusi būtiskas sociālas un kulturālas izmaiņas sabiedrībā kopumā, kas attiecīgi radīja atšķirīgus apstākļus bērnu attīstībai, socializācijai, izglītībai, nekā līdz šim pieredzēts. Tas vecākiem un pedagogiem ir jāpieņem kā fakts, ko nedrīkst ignorēt, jo ir skaidrs, ka tie nav nākotnes pareģojumi, bet gan šodienas realitāte.

Līdz ar to jāpiekrīt Deivida Bekingema (*David Buckingham*) domai par to, ka vecākiem un pedagogiem nevis jācenšas bērni pasargāt no medijiem vai, gluži pretēji, jāpieņem, ka bērni paši ar visu tiks galā, bet gan jāstiprina viņu mediju kompetence un atbilstoši jā sagatavo dzīvei informācijas sabiedrībā. (Buckingham, 2000, 2003) M. Prensķija piedāvātie pedagoģiskie risinājumi ir turpmāko pētījumu vērti.

## LITERATŪRA

1. Aries P. (1978) *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser.
2. Baacke D. (2007) *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
3. Bell D. (1973) *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
4. Buckingham D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
5. Buckingham D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
6. Castells M. (2000) *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. 1. Second Edition. Malden: Blackwell.
7. Drucker P. (1969) *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*. New York: Harper & Row.
8. Ēriksens T. H. (2005) *Mirkļa tirānija. Straujš un gauss laiks informācijas sabiedrībā*. Rīga: Norden AB.
9. Hagen I. (2010) Growing up in a Commercial World. Reflections on Media, Marketing and Young Consumers. In: *Children and Youth in the Digital Media Culture. From a Nordic Horizont*. Göteborg: Nordicom, p. 113–127.

10. *Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju lietošana māsaimniecībā 2005. gadā.* (2006) Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvalde. Pieejams: <http://www.csb.gov.lv/notikumi/informācijas-un-komunikāciju-tehnoloģiju-lietosana-māsaimniecības-2005gada-26699.html>
11. *Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvaldes datubāzes.* Pieejams: <http://data.csb.gov.lv/dialog/statfile16.asp>
12. Ločmelis J. (2000) *Telekomunikāciju vēsture: Vēsturiski notikumi, statistika, skaidrojumi, personālijas, terminoloģija, pārdomas.* Rīga: SIA „Lattelekom”.
13. Meyrowitz J. (1985) *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behaviour.* Oxford: Oxford University Press.
14. *Moderno tehnoloģiju izmantojums un drošība internetā. Skolēnu, skolotāju un vecāku aptauja.* (2010) Pēc Latvijas Interneta asociācijas Drošāka Interneta centra „Net-Safe Latvia” pasūtījuma. Pieejams: [http://www.drossinternets.lv/upload/materiali/petijumi/petijums\\_modernas\\_tehnoloģijas\\_drosiba\\_interneta\\_2010.pdf](http://www.drossinternets.lv/upload/materiali/petijumi/petijums_modernas_tehnoloģijas_drosiba_interneta_2010.pdf)
15. Ohmae K. *The End of the National State.* New York: Harper Collins.
16. Pecora N. O. (1998) *The business of children's entertainment.* New York: Guilford.
17. Postman N. (1999) *Building a Bridge to the 18th Century.* New York: Vintage Books.
18. Postman N. (1982) *The Disappearance of Childhood.* New York: Delacorte Press.
19. Postman N. (1995) *The End of Education: Redefining the Value of School.* New York: Alfred A. Knopf.
20. Potter J. W. (2008) *Media Literacy*, 4th Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
21. Prensky M. (2001a) Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. *On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, Vol. 9 (No. 5), October 2001. Lincoln: NCB University Press, p. 1–6.
22. Prensky M. (2001b) Digital Natives, Digital Immigrants. Part II: Do They Really Think Differently? *On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, Vol. 9 (No. 6) December 2001. Lincoln: NCB University Press, p. 1–6.
23. Prensky M. (2006) *Don't bother me, Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help.* St. Paul, Minnesota: Paragon House.
24. Prensky M. (2010) *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.
25. Rifkins Dž. (2004) *Jaunās ekonomikas laikmets.* Rīga: Jumava.
26. Rubenis A. (2004) *20. gadsimta kultūra Eiropā.* Rīga: Zvaigzne ABC.
27. Sanders B. (1995) *A is for Ox: The Collapse of Literacy and Rise of Violence in an Electronic Age.* New York: Vintage.
28. Strasburger V. C., Wilson B. J., Jordan A. B. (2009) *Children, Adolescents, and the Media, Second Edition.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.
29. Tapscott D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation.* New York: McGraw-Hill.
30. *Towards Knowledge Societies, UNESCO World Report.* (2005) Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
31. Vasiļjevs A. (2003) *Kā veidosim informācijas sabiedrību Latvijā?* Pieejams: <http://www.politika.lv/temas/5468/>
32. Vecgrāve L. (2006) Bērns kā patērētājs masu komunikācijā. *Agora 5. Patēriecība Latvijā: tendences un alternatīvas.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 125.–135. lpp.
33. Veinberga S. (2005) *Masmediji: prese, radio un televīzija.* Rīga: Zvaigzne ABC.

## Summary

*The advancement of information and communication technologies originates in and facilitates essential changes throughout society: the end of the 20th century and the beginning of the 21st century is described as a transition period from the industrial society to the information society. In pedagogy, the issue of the side effects of the development of information and communication technologies is reduced to the questions on upbringing and educational and socialization processes. Media pedagogy is the discipline that deals with this issue. This article focuses on childhood within the information society. It provides a theoretical insight into the genesis of the concept of childhood, the history of the advancement of information and communication technologies, and describes the information society and the perception of the concept of childhood in it.*

*There are two contradictory approaches to the characteristics of childhood within the information society. These differences are concerned with the concept of the child in the media environment: how the media influence children and what they are like as media consumers (Buckingham, 2000; Strasburger, Wilson, Jordan, 2009).*

*In the first case, the children in relation to media are perceived as naive, inexperienced, and easily susceptible; therefore, they need the protection of adults. This approach regards the media as problematic, even evil, since they are also related to violence and pornography. The media mostly provide information that a child is incapable of confronting (Strasburger, Wilson, Jordan, 2009). This includes the idea of “losing the childhood”. It is explained by the fact that children and adults have access to the same information and audio-visual media. The media have disclosed the secrets of grown-ups to children that previously were coded or hidden in the printed text (Postman, 1999). Childhood can be protected by returning to the 18th century conception on childhood where children were separated from the adult world. It can be achieved by keeping children away from the media and by restoring the authority and control of adults, both parents and teachers, over children. Within this context, school represents the last bastion of print culture where there is no place for audio-visual media (Postman, 1995, 1999).*

*The second opinion on childhood in the information society contrasts with the former: the child is perceived as an active, knowledgeable, well-informed, and ingenious media consumer (Strasburger, Wilson, Jordan, 2009). Children are attributed a high level of media competence, spontaneous, inborn wisdom, social openness, and democratic attitude that most adults lack (Buckingham, 2000). In this respect, information and communication technologies represent a good partner as they provide a wide array of opportunities for children to express and develop themselves (Tapscott, 1998).*

*In conclusion, the author points out that instead of keeping children away from the media, which both parents and teachers do, or despite the assumption that children will manage on their own, the media competence in children should be strengthened to help them deal with and live in the information society. In this respect, pedagogical solutions offered by M. Prensky are worthy of further research.*

**Keywords:** *childhood, information and communication technologies, information society.*

## **Paaudžu attiecību transformācijas augstākajā izglītībā mediju kultūras kontekstā**

### *Transformation of Generational Relationships in Tertiary Education in the Context of the Media Culture*

**Inga Vanaga**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [wanaga@inbox.lv](mailto:wanaga@inbox.lv)

Mūsdienās mediju kultūra ir kļuvusi par vienu no svarīgākajiem komponentiem, lai pilnībā izprastu dažādus medijus un to lietošanu ikdienā un studiju procesā. Jaunā paaudze ir mediju kultūras veidotāji un tās attīstītāji, tāpēc ir būtiski izprast mediju kultūras vidi, kurā jaunieši ir uzauguši, un viņu mediju lietošanas paradumus, jo šie faktori ietekmē studiju procesu un attiecības ar docētājiem. Raksts sniedz ieskatu par mediju kultūras jēdziena izpratni, mediju kultūras teorētiskām nostādnēm, paaudžu attiecību transformācijām, kā arī būtiskāko paaudžu attiecību transformāciju konsekvencēm augstākajā izglītībā.

**Atslēgvārdi:** mediju kultūra, jaunieši, studiju process, docētāji.

Daudzveidīgo mediju un tehnoloģiju lietojuma aktualitāte mūsdienās pieaug ar katru dienu. Tehnoloģijām ikdienas dzīvē ir arvien lielāka nozīme, un tas nenoliedzami ietekmē arī studiju procesu, kā arī docētāju un studentu savstarpējās attiecības. Tehnoloģiju nepārtrauktā un straujā attīstība iespaido ne tikai mūsu ikdienas dzīvi, bet arī procesus skolās un universitātēs.

Mūsdienās jaunieši ir kultūras pārveidotāji un radītāji, viņi ir uzauguši mediju kultūras vidē, tāpēc vislabāk spēj izpausties tieši ar tehnoloģiju starpniecību. Bieži vien mediji ir ne tikai starpnieki, bet arī kādas dzīves daļas realizētāji. Mūsdienās izplūst robežas starp dzīvi fiziskajā vidē un virtualitātē, jo tehnoloģijas piedāvā plašas komunikācijas iespējas un virtualitāte vairs netiek uztverta kā pastarpināta komunikācija, bet gan kā dzīves sastāvdaļa, kas ir līdzvērtīga mūsu dzīvei fiziskajā vidē.

Joprojām aktīvi noris diskusijas par jauniešu izpratni mūsdienu sabiedrībā. Vairs nav iespējams noteikt vecuma robežas, jo katrs indivīds ir tik jauns, cik jauns viņš jūtas. Mūsdienu sabiedrībā ir bezgaumīgi kļūt nobriedušam un apdomīgākam, indivīdam ir tiesības visu mūžu būt atklātam, apveltītam ar pielāgošanās spējām un elastību – tas tiek pausts gan reklāmu jomā, gan sagaidīts darba tirgū. Sabiedrībā pašlaik ir aktuāls jaunības kults – pieaugušiem bez mitas jāpārveido sevi, jābūt atvērtiem, kustīgiem un spējīgiem piemēroties, jo nekas nav noturīgs.

Tomass Hillanns Ēriksens (*Thomas Hylland Eriksen*) kā jaunības kulta iemeslu min kultūras paātrināto pārmaiņu ritmu. (Ēriksens, 2010) Šajā rakstā par jauniešiem tiks uzskatīta jaunā paaudze, t. i., jaunieši, kuri dzimuši pēc 1980. gada un kuri pētniecības jomā tiek uzskatīti par mediju kultūras pārstāvjiem, dēvētiem arī par digitālo paaudzi, *dot. com* paaudzi utt. Neapšaubāmi, šī jaunā paaudze ir uzaugusi pavisam atšķirīgā mediju kultūrā nekā viņu vecāki, kas līdz galam nespēj šo jauno kultūras vidi izprast, tāpēc dažādo paaudžu starpā rodas domstarpības, jo līdz ar jauno tehnoloģiju straujo attīstību ir izveidojušās jaunas kultūras, kas ietver arī jaunus zināšanu un pieredzes apgūšanas veidus.

## Izpētes problēma un konteksts

Mediju kultūra mūsdienās ir kļuvusi par vienu no svarīgākajiem komponentiem, lai pilnībā izprastu dažādus medijus un to lietošanu ikdienā un studiju procesā. Mūsdienās notiek arvien lielāka norobežošanās starp sabiedrības pārstāvjiem, kuriem ir pieeja medijiem, un tiem, kuriem šīs pieejas nav, kā arī starp cilvēkiem, kuri ir kompetenti mediju jomā, un tiem, kuri medijus lieto reti vai nelieto nemaz. Viens no aktuāliem jautājumiem mūsdienu sabiedrībā ir dažādu paaudžu atšķirības, kas daļēji skaidrojamas ar to, ka tās ir uzaugušas dažādā mediju kultūrā, kas ietekmē paaudžu atšķirīgo pieredzi ar medijiem un to lietojumu. Visi iepriekš minētie faktori ir ļoti cieši saistīti ar studiju procesu, tāpēc ir svarīgi tos ņemt vērā, izstrādājot studiju programmas un organizējot studiju procesu. Mūsdienās nepietiek tikai runāt par informācijas sabiedrību un mediju kompetenci, studiju procesā būtiski ņemt vērā, ka jaunieši ir uzauguši atšķirīgā mediju kultūras vidē. Jauniešiem, kas pašlaik studē vai tikai gatavojas to darīt, ir atšķirīgas mācīšanās prasmes un spējas, kā arī ir krasi mainījušies studentu un docētāju attiecību veidošanas principi. Jauniešu mediju kultūras izpēte un analīze palīdzētu labāk izprast jauniešu intereses un mediju lietošanas paradumus. Tas savukārt atvieglotu tādu studiju programmu un studiju kursu izstrādāšanu, kuri būtu piemēroti mūsdienu jauniešu vajadzībām un atvieglotu docētāju komunikāciju ar studentiem, un efektīvizētu arī studiju procesu.

Mūsdienu jaunieši ir mediju kultūras veidotāji un tās attīstītāji, tāpēc ir svarīgi izprast mediju kultūras vidi, kurā viņi ir uzauguši, un viņu mediju lietošanas paradumus, jo šie faktori ietekmē studiju procesu un attiecības ar docētājiem. Tā kā jaunieši un docētāji ir uzauguši atšķirīgā mediju kultūrā, ir nozīmīgi pētīt mediju kultūru ne tikai jauniešu aspektā, bet arī kā būtisku studiju procesa sastāvdaļu. Studiju procesam vajadzētu ietvert arī mediju kompetences elementus un ņemt vērā mūsdienu jauniešu studēšanas kompetenci un mediju lietošanas paradumus. Īpaši tas ir svarīgi skolotāju sagatavošanas programmās, jo jaunajiem skolotājiem ir jābūt kompetentiem ne tikai mediju lietošanā un izmantošanā skolā, bet arī jāspēj pielāgot savu pasniegšanas stilu skolēniem, kas ir uzauguši atšķirīgā mediju kultūrā un kam ir citādākas mācīšanās vajadzības.

## Mediju kultūras jēdziena izpratne un teorētiskās nostādnes

Mediju kultūras jēdziens lielākoties tiek analizēts un pētīts no *kultūras*, *sabiedrības* un *mediju* viedokļa. Tā kā šo jēdzienu izpratne mainās ļoti strauji, *mediju kultūru* ir nepieciešams pētīt visu iepriekš minēto jēdzienu kontekstā.

Sociologa Zigmunda Baumana (*Zygmunt Bauman*) skatījumā kultūrā ir vienlīdz svarīga gan inovāciju ieviešana, gan tradīciju saglabāšana; pārtraukums un turpinājums; normu ievērošana un normu pārkāpšana; unikālais un tipiskais; gan pārmaiņš, gan monotona reproducēšana; neparedzamais un paredzamais. (Bauman, 1999)

Kultūras jēdziens izglītībā bieži tiek izprasts kā pašsaprotamu vērtību, atieksmju un uzvedības veidu kopums, kas ir skaidri formulēts un tiek pastiprināts, atkārtotot praktiski cilvēku grupā konkrētajā kontekstā. (Becher, Trowler, 2001, p. 23) No šī jēdziena izpratnes izriet, ka kultūra kā sociāla parādība, kas ir kopīga cilvēku grupai noteiktā laikā un vietā, noris tādā veidā, kas padara viņu uzvedību dabisku. Kultūra ir arī intelektuāls instruments, ko lieto, lai aprakstītu vai paskaidrotu cilvēku grupas uzvedību, vērtības un attieksmes. (Välismaa, 2008)

Kultūra mediju kontekstā bieži vien tiek izprasta kā teksta izpratne, t. i., tiek uzsvērta gan kultūras jēdziena semiotiskā nozīme (teksts kā simbolu, zīmju sistēma), gan sociāli funkcionālā dimensija (teksts kā komunikācijas avots). (Posner, 2003) Mediji ir mūsu kultūras izpausmes veids, un kultūra darbojas, galvenokārt izmantojot mediju piedāvātos materiālus. (Castells, 2010)

*Mediju kultūra* ir sociālās kulturoloģijas teorijas radīts jēdziens, kas apzīmē īpašu kultūras tipu informācijas sabiedrībā un tiek definēta kā informatīvi komunikatīvo līdzekļu kopums, ko radījusi cilvēce kultūrvēsturiskās attīstības gaitā, kas veicina sabiedriskās apziņas veidošanos un personības socializāciju. (Кириллова, 2005)

Mediju kultūras skaidrojumam visbiežāk tiek izmantotas divas pieejas:

- tiek uzsvērta mediju kultūras komunikatīvais aspekts;
- akcentēta mediju loma ideoloģiskās darbības īstenošanā.

(McLuhan, 2001)

Viens no vadošajiem mediju kultūras teorijas pārstāvjiem Duglass Kelners (*Douglas Kellner*) mediju kultūru izprot kā tehnokultūras formu, kas apvieno kultūru un tehnoloģijas jaunās formas un konfigurācijas, veidojot jauna tipa sabiedrības. (Kellner, 1995)

Pjērs Burdjē mediju kultūru uztver kā simboliskā kapitāla veidošanās telpu – mediji veido sabiedrisko domu un publikas dzīves pozīciju. (Burdjē, 2004)

Džeremijs Rifkins (*Jeremy Rifkin*), viens no vadošajiem ekonomikas ekspertiem, min šādas mediju kultūras iezīmes:

- kultūras pieredzi iespējams nopirkt;
- katra indivīda dzīve kļūst par neatņemamu tirgus sastāvdaļu;
- komercializējot komunikāciju, tiek komercializētas arī attiecības;
- elektroniski veidotās kultūras formas;
- kibertelpa aizstāj realitāti ar virtuālo realitāti;
- spēja paredzēt kultūras tendences un ātri tās pārvērst komerciālā pasākumā.

(Rifkins, 2004)



Attīstoties tehnoloģijām, mainās arī cilvēku un mediju attiecības. Iepriekšējās desmitgadēs bija aktuāli pētījumi par mediju ietekmi uz cilvēku, bet mūsdienās, mainoties tehnoloģijām, mainās arī cilvēka komunikācija ar un caur medijiem. Mūsdienās vairs nav pieļaujams uzskatīt, ka mediji ietekmē cilvēkus un šis process ir tikai vienpusējs.

Apkopotie sistemātiski veiktie sociālo zinātņu pētījumi, kas izdarīti pēdējos piecdesmit gados, liecina, ka masu medijiem auditorija, t. i., jaunieši un citi, nav bezpalīdzīgi un masu mediji nav visspēcīgi. (Neuman, 1991) Auditorija nav pasīvs objekts, bet gan interaktīvs subjekts, kas atvērts diferencēšanai un sekojošai mediju transformācijai – no masu komunikācijas uz segmentāciju, pielāgošanu un individualizāciju, no brīža, kad tehnoloģijas, korporācijas un institūcijas šādu iespēju ir pieļāvušas. (McLuhan, 1962) Cilvēki pārveido tehnoloģijas, pielāgojot tās savām vajadzībām. (Castells, 2010)

Tātad var apgalvot, ka mūsdienās jaunā paaudze un mediji ietekmējas abpusēji – mediji ietekmē jauniešus un jaunieši ietekmē medijus. Iepriekšējām paaudzēm šis ietekmes process bija atšķirīgs, jo mediju komunikācija bija vienpusēja.

Mūsdienās vecākā paaudze nespēj piedāvāt jauniešiem nepieciešamās zināšanas un pieredzi, tāpēc iepriekšējās paaudzes ietekmējas un mācās no jaunās paaudzes. Tas gan nenozīmē, ka, mainoties paaudžu lomām un autoritātēm, vecākai paaudzei nav, ko piedāvāt jauniešiem. Gluži otrādi, pieaugušo nozīme jauniešu dzīvē tikai pieaug – ar nosacījumu, ka pieaugušie ir orientēti uz sadarbību un apzinās, ka mediju kultūrā spēcīgāki ir jaunieši. Pieaugušo dzīves pieredze joprojām ir vērtīga un jauniešiem nepieciešama.

Jaunā paaudze regulāri piedzīvo datorizēto komunikāciju, apzinoties un pierodot pie jauna veida domāšanas, vadīšanas, rīcības un komunikācijas. (Castells, 2010) Tā vietā, lai identitāte būtu pati par sevi saprotama vai „iedota”, tā ir kļuvusi problemātiska un tiek uztverta kā „uzdevums”, kas ir jāpaveic. (Bauman, 1999)

Arvien izplatītāka ir vadošo pētnieku tendence dažādās disciplīnas jomās medijus uztvert un analizēt plašākā kontekstā, nedefinējot tos un nenosakot robežas, bet gan idejiski analizējot un pētot medijus mūsdienu izpratnē.

## Kultūras apguves formas

Lai pilnībā izprastu mediju kultūras būtību, nepieciešams raksturot arī kultūras dažādās apguves formas ne tikai mūsdienās, bet arī vēsturiskā skatījumā. Atzītākā pētniece šajā jomā ir Margareta Mīda (*Margaret Mead*), kura ir veikusi pētījumus vairāku gadu garumā.

Pēc M. Mīdas iedalījuma, pastāv trīs dažāda veida kultūras apguves formas – postfiguratīvā, kofiguratīvā un prefiguratīvā forma.

**Postfiguratīvā (*postfigurative*) kultūra** nozīmē, ka bērni primāri mācās no saviem vecākiem un vecvecākiem. Šajā kultūrā bērns bez ierunām pieņem pašreizējās tradīcijas un pieaugušo pieredzi, katras izmaiņas tiek asociētas ar iepriekšējo pieredzi, un pieaugušo pagātne ir katras nākamās paaudzes nākotne. Nav vērojuma pārtraukuma starp pieaugušo un jaunās paaudzes pieredzi. Pieaugušie nodrošina nākamajām paaudzēm pilnīgu dzīves modeli, no tā izrietēja, ka jaunās paaudzes

identitāte tika noteikta jau iepriekš un veidojās no zināmās pagātnes un paredzamās nākotnes. Savukārt vecākām paaudzēm bija grūtības pieņemt pārmaiņas, jo viss esošais jau pastāvēja zināmā kārtībā. Jautājumu un apziņas trūkums ir šīs kultūras pastāvēšanas galvenais faktors. Kā uzsver M. Mīda, šīs kultūras nepārtrauktība ir atkarīga no pēdējo trīs paaudžu dzīves. (Mead, 1977)

Šajā kultūrā vecākās paaudzes bija autoritāte un jaunā paaudze bez ierunām pakļāvās pastāvošajai kārtībai, to neapšaubot, un veidoja savu dzīvi, balstoties uz iepriekšējo paaudžu dzīves modeli. Pozitīvais šīs kultūras aspekts – jaunajai paaudzei nebija grūtību veidot savu identitāti, jo visas nepieciešamās zināšanas un pieredzi bija iespējams iegūt no iepriekšējām paaudzēm ar nosacījumu, ka šīs zināšanas un pieredze netiks apšaubītas. No visām iepriekš raksturotajām iezīmēm var secināt, ka šī kultūras forma bija aktuāla vairākus gadsimtus, taču mūsdienās ir reti izplatīta.

**Kofiguratīvā (*cofigurative*) kultūra** nozīmē, ka bērni un pieaugušie mācās no saviem vienaudžiem. Noteik jaunu tehnoloģijas formu attīstība, kurās pieaugušie vairs nav eksperti, tāpēc viņi nespēj nodrošināt nepieciešamo pieredzi un jauniešiem ir jāmācās citam no cita. Jaunajai paaudzei ir jārada jauni dzīves stili, balstoties uz savu iepriekšējo pieredzi un nodrošinot dzīves modeļus saviem vienaudžiem. Turklāt jaunieši, kuri sniedz šos modeļus, ir tikai dažus gadus vecāki par tiem, kuri šos modeļus mācās. Vienaudži, kuri pieder pie konkrētas vides, ir labākie gidi. Jaunā paaudze šajā kultūrā uzaug ar sajūtu, ka dzīvo vienmēr mainīgā pasaulē, kas savukārt rada augstu adaptēšanās līmeni. Interesanti, ka pārmaiņu galīgai akceptēšanai jaunieši tomēr vēlas saņemt pieaugušo atzinību. Kā kultūras sastāvdaļa tiek pieņemts fakts, ka bērni aiziet prom no ģimenes un uzsāk patstāvīgu dzīvi. Inovācijas tehnoloģijās un institūciju formās neizbēgami rada izmaiņas arī pašā kultūras raksturojumā. (Mead, 1977)

Tā kā jaunieši ir autoritātes jaunā dzīvesveida īstenošanā un vecākās paaudzes zaudē savu ietekmi un kontroli, starp šīm paaudzēm bieži vien rodas domstarpības. Grūtības ir ne tikai jauniešiem, kuriem ir jāmeklē jauni padomdevēji un atbildes, bet arī vecākajai paaudzei, kas vairs nespēj nodrošināt jauniešiem nepieciešamās zināšanas un pieredzi un kam ir grūtības adaptēties šajā jaunā kultūrā, kur tehnoloģijām ir diezgan svarīga nozīme. Šajā kultūrā ir būtiski nezaudēt saikni starp veco paaudzi un jauno paaudzi, jo vecākiem joprojām ir vērtīga pieredze, kuru nodot saviem bērniem.

**Prefiguratīvā (*prefigurative*) kultūra** nozīmē, ka pieaugušie mācās arī no saviem bērniem.

Jaunā paaudze pārņem autoritāti, lai pieņemtu lēmumus šai laikā un vēl nezināmajā nākotnē. Jaunieši nezina, kas ir jādara, bet viņi zina, ka ir jābūt kādam labākam veidam, kā dzīvot jaunajā laikmetā. Pieejamu ceļvežu vairs nav ne vecākiem, ne valstij, ne ārpus tās. Vecākā paaudze zina par pārmaiņām vairāk nekā iepriekšējās paaudzes, tomēr viņu pieredze un pagātne jaunajai paaudzei nav derīga un viņi tiek izstumti no jauniešu dzīves. Tik straujas izmaiņas kultūrā un sabiedrībā iepriekš nav pieredzētas. Tiek uzskatīts, ka neviena cita paaudze nekad nepieredzēs to, ko esam pieredzējuši mēs. Jauniešiem ir raksturīga ticības krīze, jo nav neviena pieaugušā, kurš zina vairāk nekā paši jaunieši. Jaunajai paaudzei ir sajūta, ka pagātnei nav

nozīmes un nekas no tās nav derīgs, viņiem ir grūtības dalīties savu vecāku pagātnes pieredzē un izjūtās. Jaunajai paaudzei pašiem ir jāizzina savs jaunais dzīves ceļš. Arvien lielāka nozīme ir spējai mācīt un uzkrāt zināšanas, kuras citi ir attīstījuši un iemācījuši. Jāpiedāvā jauni audzināšanas modeļi, kas pieaugušajiem palīdzētu saviem bērniem iemācīt nevis *kas* ir jāmācās, bet *kā* jāmācās. Jāmāca nevis kādas saistības uzņemt, bet gan pašu saistību vērtība. (Mead, 1977)

Mūsdienās notiek pāreja no kofiguratīvās kultūras uz prefiguratīvo kultūru. Lielākai daļai vecākās paaudzes joprojām ir grūtībās pieņemt savu jauno statusu ģimenē un sabiedrībā, kā arī apzināties tehnoloģiju būtisko nozīmi kultūras un sabiedrības izmaiņās kopumā. Vecākajai paaudzei ir svarīgi apzināties, ka mūsdienās vērtīgu pieredzi un zināšanas var iegūt tieši no jaunākajām paaudzēm. Savukārt jaunajām paaudzēm vajadzētu novērtēt vecākās paaudzes pieredzi, kas joprojām ir vērtīga arī mūsdienu tehnoloģiju laikmetā. Lai mūsdienās studiju process universitātēs noritētu sekmīgi un efektīvi, ir svarīgi apzināties iepriekš minēto transformāciju sekas atšķirīgo paaudžu savstarpējās attiecībās, kas noteikti ietekmē arī studiju procesu. Šajā mainīgajā kultūras vidē, vienīgi abām paaudzēm veidojot dialogu, ir iespējams izveidot veiksmīgu sadarbību, kas ir īpaši būtiska arī studiju procesā. Nenoliedzami, šī jaunā kultūra, kurā ir uzauguši jaunieši, ir ietekmējusi jauniešu identitātes veidošanos, kas savukārt ietekmē arī jauniešu studēšanas kompetenci, savstarpējās attiecības ar vienaudžiem un docētājiem, kā arī studiju procesu kopumā. Visi šie būtiskie aspekti ir jāņem vērā, veidojot un īstenojot studiju procesu universitātēs.

## Paaudžu attiecību transformācija

Viens no aktuāliem jautājumiem mūsdienu sabiedrībā ir dažādu paaudžu domstarpības, kas daļēji skaidrojamas ar to, ka vecākās un jaunākās paaudzes ir uzaugušas dažādā mediju kultūrā un ieguvušas atšķirīgu pieredzi ar medijiem un to lietojumu. Dažādie mediju lietošanas paradumi, kā arī paaudžu atšķirības izraisa plašas diskusijas zinātniskajā vidē.

Kā jau minēju raksta sākumā, par mediju paaudzi tiek uzskatīta jauniešu paaudze, kas ir dzimusi pēc 1980. gada. Latvijas situācijā būtu iespējama pāris gadu nobīde, jo tehnoloģiju attīstība un ieviešana nenotika tik strauji kā citās pasaules valstīs, piemēram, ASV, Vācijā, Lielbritānijā, Skandināvijā u. c. Tieši jaunieši ir svarīgākais posms mediju kultūrā un tās attīstībā, tādēļ ir ļoti būtiski izprast un apzināt jauniešu mediju lietošanas paradumus, kā arī viņu mediju kompetenci. Izprotot šos faktorus, izglītības veidotājiem un realizētājiem būs vieglāk izstrādāt studiju programmas un realizēt studiju procesu, kas būtu piemērots tieši mūsdienu jauniešiem.

Jaunā paaudze ir uzaugusi mediju kultūrā, savukārt iepriekšējā paaudze ir pieredzējusi, kas ir mediju kultūra, taču viņi šajā procesā piedalās tikai daļēji, jo nav bijuši šajā procesā no paša sākuma – nav uzauguši šajā vidē. Viņiem ir tiesības atrasties mediju kultūras vidē, bet viņi tajā nespēj pilnvērtīgi piedalīties, jo viņiem nav nepieciešamo prasmju un zināšanu. Turpretim jaunā paaudze ietekmējas no medijiem un ietekmē medijus, līdz ar to process ir abpusējs un tieši jaunā paaudze ir tā, kas ietekmē un attīsta mediju kultūru.

Mūsdienās, kad mediju un tehnoloģiju nozīme tikai palielinās, arvien plašākas diskusijas izraisa to pieejamības un izmantošanas iespējas. Pēdējos gados kļūst aktuāli pētījumi par to sabiedrības daļu, kurai piekļuve tehnoloģijām joprojām ir ierobežota vai nav pieejama vispār. Piemēram, informācijas pieeja sniedz iespējas kādam indivīdam iegūt zināšanas, līdz ar to ierobežojot vai izslēdzot no sabiedrības tos indivīdus, kuriem šādas pieejas nav. (Krug, 2006) Tehnoloģiju radītās zināšanu atšķirības ir noturīgākas dažādās ekonomikas, politikas un kultūras aktivitātēs. (Jensen, 2007) Ir būtiski apzināties, ka mūsdienu sabiedrībā pilnvērtīga līdzdalība demokrātiskas sabiedrības veidošanā ir iespējama ar nosacījumu, ka ir nodrošināta pieeja tehnoloģijām. (Castells, 2010) Tas nozīmē, ka arī jaunās paaudzes cilvēkiem, kuriem ir liegta iespēja piekļūt medijiem un mediju kultūrai, ir liegta iespēja pilnvērtīgi funkcionēt mūsdienu sabiedrībā, kurā viss balstās uz komunikāciju un informācijas apmaiņu.

Veiktajos pētījumos ir secināts, ka cilvēki ar augstāku izglītības līmeni asimilē informāciju labāk. (Tichenor, Olien, Donohue, 1970) Tajā pašā laikā mazturīgi cilvēki komunikācijas vajadzībām dod priekšroku un to īstenošanai izmanto ievērojamu daļu no sava nelielā budžeta. (Castells, 2010) Šie secinājumi liecina par to, ka finansiālie līdzekļi ne vienmēr ir noteicošie mediju pieejamībā un izmantošanā. Katrs medijs darbojas specifiski, piemēram, televīzija, kuru lieto biežāk nekā drukātos medijus un kuras formāts ir pieejams ne tikai augsti izglītotām personām, var būt līmeņa izlīdzinātājs. (Neuman, 1976) Globālie tīkli vienlaikus iekļauj dažus cilvēkus un teritorijas, bet tajā pašā laikā arī izslēdz cilvēkus, radot sociālo, ekonomisko un tehnoloģisko nevienlīdzību. Piekļuvi tehnoloģijām ierobežo kultūras, izglītības un ekonomiskie aspekti. (Castells, 2010)

Jaunā mediju kultūra, kas balstīta uz dažāda veida komunikāciju un digitālās informācijas apstrādi, rada paaudžu domstarpības starp tiem, kuri dzimuši pirms interneta laikmeta, un tiem, kuri uzauguši digitālā laikmetā. (Castells, 2010) Pazīstamais un zināmais pazūd jaunajos produktos un tehnoloģijas sistēmās, un tas rada grūtības vecākajai paaudzei, kas nav tik spējīga pielāgoties nemitīgajām pārmaiņām. (Krug, 2006)

Ienākot tehnoloģijām ģimenes dzīvē, tiek radītas jaunas kulturālās konfigurācijas. Tehnoloģiju lietojums bieži vien ir arī vecāku un bērnu domstarpību iemesls. (Green, 2002) Vecāki bieži vien baidās tikt izslēgti no savu bērnu dzīves telpas un kultūras. Vecākiem ir bažas, ka var tikt nelietderīgi izmantotas vispārpieņemtās izglītības prasmes, īpaši gadījumos, kad jaunieši līdz galam neapzinās, kā ar tehnoloģijām rīkoties. Tāpat arī liela daļa vecāku tic, ka tehnoloģiju kompetence nodrošina komfortablu nākotni, jo tehnoloģiskie resursi piedāvā plašākas darba, atpūtas, sociālās un kultūras iespējas. (Marshall, 1997; Green, 2002) Turpretim, ja cilvēkam nav piekļuves tehnoloģijām, viņam nav iespējas komunicēt ar cilvēkiem, kuri lieto tehnoloģijas un par tām runā.

Paaudžu atšķirības ir unikālas tāpēc, ka ir sastopamas visā pasaulē un nekad iepriekš nav bijušas. (Mead, 1977) Parādoties jaunām mediju tehnoloģijām, tās paplašina jaunās cilvēku dzīves jomas, tās transformējot. (Krug, 2006) Pārmaiņas sabiedrībā ir nebeidzamas, jo jaunās tehnoloģijas tiek izgudrotas nepārtraukti izpētes un attīstības rezultātā, un tas savukārt rada nosacījumus sociālām izmaiņām un progresam. (Williams, 1974)

## Paaudžu attiecību transformāciju konsekvences augstākajā izglītībā

Rodoties jauniem medijiem, ir nepieciešama jauna tipa mediju kompetence – jauna tipa zināšanas un prasmes. (Kellner, 1995) Jau vairāku gadu garumā noris plašas diskusijas par to, ka arvien retāk tiek izmantotas drukātās grāmatas. Tas izskaidrojams ar to, ka grāmatas ir pārāk lēns medijs, lai atspoguļotu komunikāciju tehnoloģiju izmaiņas. (Krug, 2006) Jaunās paaudzes uztvere mainās, un priekšroka tiek dota elektronisko mediju izmantošanai, kas paver plašas e-grāmatu lietošanas iespējas, ko apstiprina arī statistiskie rādītāji, jo e-grāmatu popularitāte ar katru gadu tikai pieaug. Docētāju ziņā paliek tas, cik prasmīgi tiks izmantotas šīs jaunās tehnoloģijas, piemēram, studentu daudz vairāk var interesēt nevis fiziskās, bet elektroniskās bibliotēkas apmeklēšana, jo elektroniskajā bibliotēkā grāmatas ir ērti pieejamas un lietojamas. Ir svarīga docētāju kompetence izmantot jaunās tehnoloģijas – gan tehniski veidojot studiju kursus, gan dibinot attiecības ar studentiem elektroniskā veidā.

Dažādo paaudžu attiecību jautājums īpaši aktuāls ir Latvijā, jo, kā zināms, skolās pastāv nozīmīga vecuma atšķirība starp skolēniem un skolotājiem. Arī augstākajās izglītības iestādēs docētāju vecums ar katru gadu palielinās. Tā, piemēram, pēc LR IZM datiem, 2009./2010. studiju gadā vidēji katrs devītais akadēmiskā personāla darbinieks bija jaunāks par 30 gadiem, bet katrs ceturtais – 60 gadus vecs vai vecāks. Savukārt 64% studentu bija vecuma grupā no 17 līdz 24 gadiem. Šie statistikas dati apstiprina, ka savstarpējā komunikācija universitātēs ir ļoti būtisks faktors.

Mediju kultūra ir būtisks komponents, kas palīdz pilnībā izprast studiju procesu universitātēs. Īpaši svarīgi to ir darīt pašlaik, kad jauniešu vajadzības kļūst aizvien specifiskākas un Latvijā aktualizējas ekonomiskie un demogrāfiskie jautājumi, kad studentu skaits ar katru gadu strauji samazinās un daudzi jaunieši izvēlas doties studēt uz ārvalstīm.

Mainoties paaudžu attiecībām, studiju vidē docētājs lielākoties vairs netiek uztverts kā autoritāte, jo nespēj piedāvāt studentam nepieciešamās zināšanas un prasmes. Dzīves un mediju lietošanas pieredze atšķiras. Vienaudži jauniešu dzīvē ir nozīmīgāki nekā pieaugušie, tāpēc ir svarīga pasniedzēja gatavība uz klausīt studentus, spēja sadarboties un uzsākt ar studentu dialogu. Mūsdienās studiju procesam ir jābūt abpusējam un docētājam būtu vērtīgi iegūt arī studenta pieredzi.

Studiju programmu veidotājiem un realizētājiem ir jāņem vērā, ka mediji un tehnoloģijas ir jauniešu ikdienas dzīves sastāvdaļa, tāpēc ir jāizmanto efektīvam studiju procesam piemēroti mācību līdzekļi. Veidojot studiju saturu, jāņem vērā paaudžu pieredzes atšķirības, jo docētāju un studentu dzīves pieredzes un dzīves uztveres ir atšķirīgas.

Elastīgās izglītības pieejas sistēmas izmanto piemērotākās tehnoloģijas, lai nodrošinātu pieeju informācijai un izglītībai jebkurā brīdī, kad tā ir nepieciešama. Izglītības sistēmai vajadzētu atpazīt, kādas zināšanas cilvēks jau ir apguvis, izvairoties no atkārtotas zināšanu apgūšanas un paātrinot izglītības procesu. Būtiski ir

apzināties, ka tieši izglītība ir kultūras un sabiedrības procesu galvenais posms, kā arī tehnoloģisko prasmju un kompetenču attīstītāja. (Green, 2002)

## Secinājumi

Neapšaubāmi var apgalvot, ka mūsdienās nepārtrauktā un straujā tehnoloģiju attīstība ietekmē ne tikai mūsu ikdienas dzīvi, bet arī procesus skolās un universitātēs. Mūsdienās jaunieši ir mediju kultūras veidotāji un tās attīstītāji, tāpēc būtiski ir izprast mediju kultūras vidi, kurā viņi ir uzauguši, un viņu mediju lietošanas paradumus, jo šie faktori ietekmē studiju procesu un attiecības ar docētājiem.

Mūsdienu sabiedrībā notiek pāreja no kofiguratīvās kultūras uz prefiguratīvo kultūru. Šajā mainīgajā kultūras vidē, vienīgi abām paaudzēm veidojot dialogu, ir iespējams veiksmīgi sadarboties, un tas ir īpaši būtiski arī studiju procesā. Nenoliedzami, šī jaunā kultūras forma, kurā uzauguši jaunieši, ir ietekmējusi jauniešu identitātes veidošanos, kas savukārt iespaido arī jauniešu studēšanas kompetenci, savstarpējās attiecības ar vienaudžiem un docētājiem, kā arī studiju procesu kopumā. Visi šie būtiskie aspekti ir jāņem vērā, veidojot un īstenojot studiju procesu universitātēs.

Universitātēm ir jāveido studiju programmas, kuras atbilstu mūsdienu jauniešu vajadzībām, kā arī jaunajai kultūrai, kurā mēs pašreiz dzīvojam.

## LITERATŪRA

1. Bauman Z. (1999) *Culture as Praxis*. London: SAGE publications. 148 p.
2. Becher T., Trowler P. R. (2001) *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: SRHE & Open University Press. 256 p.
3. Burdjē P. (2004) *Praktiskā jēga*. Rīga: Omnia Mea. 399 lpp.
4. Castells M. (2010) *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell. 597 p.
5. Ēriksens T. H. (2010) *Saknes un pēdas. Identitāte mainīgā laikā*. Rīga: Zvaigzne ABC. 247 lpp.
6. Green L. (2002) *Communication, Technology and Society*. SAGE publications. 254 p.
7. Jensen K. B. (ed.) (2007) *A Handbook of Media and Communication Research. Qualitative and Quantitative Methodologies*. London and New York: Routledge. 332 p.
8. Kellner D. (1995) *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London: Routledge. 358 p.
9. Krug G. (2006) *Communication, Technology and Cultural Change*. SAGE publications. 241 p.
10. LR IZM. *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2009. gadā*. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka/parskats-2009.html>
11. Marshall P. D. (1997) Technophobia: video games, computer hacks and cybernetics. *Media International Australia*, No. 85, November, p. 70–78.
12. McLuhan M. (1962) *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press. 294 p.
13. McLuhan M. (2001) *Understanding Media: The Extensions of Man*. London. 400 p.

14. Mead M. (1977) *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. UK: Panther. 124 p.
15. Neuman W. R. (1976) Patterns of Recall Among Television News Viewers. *Public Opinion Quarterly*, 40 (1), p. 115–123.
16. Neuman W. R. (1991) *The Future of Mass Audience*. New York: Cambridge University Press. 220 p.
17. Posner R. (2003) *Kultursemiotik. Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart, Weimar: J. Metzler, S. 39–72.
18. Rifkins Dž. (2004) *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava. 279 lpp.
19. Tichenor P., Olien, C., Donohue, G. (1970) Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. *Public Opinion Quarterly*, 34 (2), p. 159–170.
20. Välimaa J. (2008) Cultural Studies in Higher Education Research. In: Välimaa J., Ylijoki O. H. (Eds.) *Cultural Perspectives on Higher Education*. Finland: Springer, p. 9–25.
21. Williams R. (2003) *Television: Technology and Cultural Form*. London and New York: Routledge. 192 p.
22. Кириллова Н. (2005) *Медиа-культура. От модерна к постмодерну*. Москва: Академический Проект. 445 с.

## Summary

*These days the continuous and rapid development of technology affects not only our daily lives but also the processes in schools and universities. The media culture has become one of the most crucial issues to explore, as it facilitates the understanding of different media and their use in everyday life and studies. Young people are the creators and developers of the media culture; therefore, it is essential to understand the media culture they have grown up in and their media using habits as these factors affect the study process and the students' relationships with the teaching staff. It is apparent that the new generation has been exposed to a media culture very different from the one their parents were exposed to. Understanding this new cultural environment is often a challenge for the older generation; therefore, many conflicts among generations are rooted in their different and often opposing views on present-day situational contexts. Along with the rapid development of new technologies, a new type of culture has emerged, which includes new forms of knowledge and experience acquisition.*

*To fully understand the nature of the media culture, we need to describe the various forms of cultural learning, not only in the present day, but also from a historical perspective. According to Margaret Mead, there are three different types of cultural forms of learning: 1) postfigurative – children learn primarily from their parents and grandparents; 2) cofigurative – both children and adults learn from their peers; and 3) prefigurative – adults also learn from their children (Mead, 1977). The modern society is in transition from cofigurative to prefigurative cultural learning. In this changing cultural environment, if the two generations are willing to have a dialogue, it is possible to build a successful partnership, which is also important in the study process.*

*Undoubtedly, this new cultural form in which young people have grown up has affected their identity which, in turn, affects their study competence, relationships with peers and the teaching staff, as well as the whole study process. These aspects*

*have to be taken into account when developing and implementing the study process at universities.*

*The issue of relationships across generations is particularly topical in Latvia because the age gap between pupils and teachers in schools is significant. The situation in universities is similar; the teaching staff age year by year. Developers and implementers of study programmes should take into account that the media and technology are part of the daily life of young people, and should use them to improve the study process and the selection of teaching resources. Diversity of experience across generations should be considered when developing the content of study programmes because the lecturers and students' experiences and perceptions of life are different.*

*With new media emerging, we need a new type of media competence – a new set of knowledge and skills (Kellner, 1995). Universities should develop study programmes aimed at meeting the needs of the modern youth, taking into consideration the new cultural forms we are exposed to. It is essential to understand that education is the central link between the cultural and social processes as well as the developer of technological skills and competences (Green, 2002).*

**Keywords:** *media culture, youth, study process, teaching staff.*



## Mediju lietojuma paradumi audzināšanas procesā *Media Usage Patterns in the Upbringing Process*

**Alīda Samuseviča**

Liepājas Universitāte  
Lielā iela 14, Liepāja, LV-3401  
E-pasts: [alida.samusevica@liepu.lv](mailto:alida.samusevica@liepu.lv)

Pārmaiņas plašsaziņas vidē strauji maina cilvēku sociālos paradumus. Sociālie plašsaziņas līdzekļi ietekmē daudzus ilgi un dziļi iesakņojošos cilvēku ieradumus un uzskatus. Tagad iepirkšanās tiešsaitē ir būtiska pārmaiņa uzvedībā, un pašlaik ierasta lieta ir dators un televizors, kas vienā istabā darbojas vienlaikus un nes daudzveidīgus vēstījumus gan pieaugušajiem, gan arī bērniem, pusaudžiem un jauniešiem. Mūsu dzīves ikdienas ritmā tagad liela laika daļa tiek veltīta modernajiem masu saziņas līdzekļiem. Laiks, kas tiek atvēlēts tikai elektroniskajai saziņai, apliecina, cik ļoti tehnoloģijas spēj iesaistīt un piesaistīt. Laiks, kurš tiek pavadīts pie televizora vai virtuālajā vidē, parāda, cik viegli varam ceļot, piedalīties dažādās pasaules malās notiekošajā un iegūt klātbūtnes efektu, identificēties ar biežāk lietotajiem un saturiski tuvākajiem medijiem. Noteicošā ir indivīdu dzīves situācija un personisko interešu konverģence, ko savukārt nosaka sociālā vide, audzināšanas un pašaudzināšanas pieredze. Populārās kultūras kapitāls veicina personību pašsocializāciju ar mediju starpniecību un ietekmē bērnu, pusaudžu un jauniešu identitāti, kā arī uzvedības paradumu veidošanos.

Mediju lietošanas paradumi audzināšanas procesā aktualizē vairākas pētīšanas problēmas: vecāku mediju lietošanas kompetence; vecāku atbildība par vērtībām un tradīcijām ģimenē; audzinošās mijiedarbības transformācijas ģimenē; mediju lietošanas paradumu ietekmes pieaugums uz audzināšanas procesu, aktualizējot indivīda pašsocializēšanos.

**Atslēgvārdi:** mediji, audzināšana, vērtības, paradumi, atbildība, pašsocializācija.

Informācijas vide mūsdienu sabiedrības un indivīda dzīvē kļūst par jaunu nozīmīgu sociālu fenomenu. Ir jāatzīst, ka daudzveidīgās informācijas vides sociālais fenomens veicina un būtiski ietekmē audzināšanas un izglītošanas procesu transformāciju mūsdienās.

Pateicoties tieši mediju daudzveidībai un to potenciālam, ir paplašinājušās cilvēku iespējas visās dzīves jomās. Modernie mediji ir kļuvuši par mūsdienu dzīves neatņemamu sastāvdaļu. Mediju piedāvātie produkti, procesi, pakalpojumi un to izpratnes ir kā milzīga informatīva lavīna, kas pārņem patērētājus savā varā, atklājot vēl jaunas neapgūtas iespējas un prasmes. Starpdisciplinārās un starptematiski orientētās pieejas (Castells, 2000, 13. lpp.) aktualizēšana mediju lietojuma paradumu izpētē ir sociāli un pedagoģiski nozīmīgs jautājums mūsdienu audzināšanas problēmu izpētē. Šo atziņu apstiprina arī grāmatas „Ievads mediju pedagoģijā” autore Zanda Rubene, Andrita Krūmiņa un Inga Vanaga, uzsverot, ka mediju kultūra ir

sociāls un pedagoģiski daudzdimensionāls fenomens, kurš nenoliedzami ir izpētes procesā gan Latvijā, gan arī pasaulē.

Mūsdienu cilvēks vairākas stundas nedēļā skatās televīziju, lasa žurnālus un avīzes, *sērfo* un *čato* internetā, skatās reklāmu, apmeklē kinoteātrus un nevar izvairīties no populārās kultūras un reklāmas. Tāpēc šķiet pašsaprotami un neizbēgami, ka cilvēki kaut kādā veidā iespaidojas no šīs pieredzes, maina savu uzvedību un darbību, izveido jaunus paradumus, kuri tieši vai pastarpināti ietekmē savstarpējās attiecības, saskarsmi un sadarbību, audzināšanu un izglītošanu.

Lai konstatētu mediju lietojuma paradumus un to ietekmi mūsdienu ģimenē, svarīgi noskaidrot mediju audzināšanas potenciālu starpdisciplinārās (filozofija, komunikācija teorija, mediju audzināšana) un starptematiskās izpētes (mediju socializācija) kontekstā, novērtējot mediju lietojuma nozīmīguma aktualitāti audzināšanas procesā. Pamatojoties uz komunikācijas teorijas atzinumiem un mediju audzināšanas procesa teorētisko un praktisko aspektu izpēti, ir aktuāli rast atbildes uz vairākiem pētījuma jautājumiem:

- kādi mediju lietošanas paradumi dominē ģimenē;
- kā šie paradumi ietekmē saskarsmi un audzināšanu ģimenē;
- kāda audzināšanas un socializācijas procesa transformācija ir notikusi, izmantojot medijus.

Audzināšanas procesu izpētes kontekstā jāuzsver, ka bērni, pusaudži un jaunieši ir īpaša sabiedrības grupa. Savas emocionalitātes, tiešuma un nelielās dzīves pieredzes dēļ viņi ir viegli manipulējami, viņiem grūti atšķirt melus no patiesības un kritiski izvērtēt apkārtējās pasaules īpatnības. Bērni bieži vien ir neaizsargāti pieaugušo priekšā un atkarīgi no viņu dzīves paradumiem. Vecāku dzīves stils un ģimenes attiecību modelis ir noteicošais viņu pašaudzināšanas un socializēšanās procesā, tādēļ pieaugušajiem saskarsmē ar bērniem viņu dzīves darbības aktivitāšu, vajadzību un vērtību aktualizēšanā ir jāapzinās uzvedības paradumu audzinošā un attīstošā potenciāla iedarbīgums arī mediju lietojuma paradumu kontekstā.

## **Mediju lietošanas paradumi: teorētiskās pieejas un atziņas**

Atbildes uz pētījuma jautājumiem tika meklētas mediju pedagoģijas kontekstā mediju audzināšanas un komunikācijas skatījumā. Mediju pedagoģijas izpētes centrā ir jautājums par mediju ietekmi uz augošās paaudzes domāšanas, jūtu un rīcības izpausmēm. Mediju audzināšanā valda divas pretējas nostājas. Viena no tām pauž jauno mediju akceptēšanu un sajūsmu, otra ieņem piesardzīgu, aizsargājošu nostāju pret jaunajiem medijiem. Šādas savstarpēji pretējas nostājas ir likumsakarīgas, jo jaunie mediji savā būtībā ir ambivalenti. No vienas puses, tie palielina cilvēku komunikatīvās, politiskās, psiholoģiskās, tostarp arī mācīšanās, iespējas, no otras puses, nes sev līdzīgu dažādus kaitējošus faktorus un draudus, piemēram, datoratkarības risku. Pedagoģiskās prakses analīze apliecina, ka medijos sniegtā pieredze īpaši spēcīgi ietekmē bērnus un jauniešus, kuru vērtību sistēma vēl nav attīstījusies pietiekami noturīgi.

Vēlme līdzināties saviem elkiem, ko viegli producē mūsdienu plašsaziņas līdzekļi, pusaudžu un jauniešu vidē izpaužas gan noteiktā ģērbšanās, gan uzvedības

stilā. Atbilstība šiem neoficiāli deklarētajiem kritērijiem bieži atvieglo vai liedz iekļaušanos vienaudžu grupā. Citiem vārdiem, pusaudži un jaunieši atrodas tādā savas dzīves posmā, kur visaugstāko motivāciju gūst vēlme konstruēt identitātes, veidot jaunus sociālos grupējumus un ieviest alternatīvas pašreizējām kultūras nozīmēm, kur medijiem ir galvenā nozīme. (Livingstone, 2000, 3.–4. lpp.)

Mediju nozīmi bērnu, pusaudžu un jauniešu socializācijas procesā trijos būtiskos aspektos aktualizē B. Šorbs:

- mediji kā socializācijas faktors – mediji, īpaši masu mediji, daudzējādā ziņā nosaka jauno cilvēku viedokļu, spriedumu, zināšanu un izturēšanās veidošanos;
- mediji kā vidutājs socializācijas procesā – mediji ir kultūras, zināšanu, uzvedības normu saglabāšanas un pārnesšanas līdzeklis;
- mediji kā socializācijas procesa instrumenti – mediju socializācija norisinās, vērojot, atdarinot un vērtējot paraugus, līdzdarbojoties un mācoties no tiem. (Schorb, 2005, 381.–389. lpp.)

Sociālo priekšstatu teorija skaidro, kā cilvēki izprot apkārtējo realitāti un rada priekšstatus par to. Sociālie priekšstati ir informācijas priekšstatu par realitāti konstruēšana un tiek izstrādāti uz tā fona, kas ir pieejams. Ir divi veidi, kā radīt sociālos priekšstatus:

- piesaiste jeb noenkurošana – jaunas zināšanas ietver pašreizējā tīklā. Tās ir metaforas, salīdzinājumi. Šos salīdzinājumus saista ar pazīstamām kategorijām;
- priekšmetošana jeb objektivizācija – abstraktas lietas padara par taustāmām, atvieglo komunikāciju. Priekšmetošana notiek ar metaforu palīdzību. Masu saziņas līdzekļi aktīvi darbojas priekšstatu veidošanas procesā. Pateicoties priekšstatu radīšanai, mēs zinām un pieņemam par patiesību to, ko neesam pārbaudījuši, turklāt nododam šo informāciju tālāk. Tie ir kontroles un atieksmes veidotāji, līdz ar to arī rīcības noteicēji.

Komunikācijas procesu izpēte apliecina, ka ar mediju starpniecību iegūtā pieredze sāk pārmākt personisko, nepastarpināto pieredzi. Mūsdienās televizora ekrāns jauno paaudzi informē par visu – priekšstatu par pasaules esamību rada izdomāti skaidrojumi un vēstījumi, nevis „patiesajā īstenībā” redzētais.

P. Burdjē ir ieviesis terminu *habitus*, ar ko viņš apzīmē praktiskās izziņas procesa veidošanos un attīstību. Praktiskais izziņas process ir ikdienas darbību noteicošais modelis, paterns. Vienkāršākiem vārdiem, ar *habitus* tiek saprasts paradums. P. Burdjē *habitus* teorijas koncepcija norāda uz jebkura sociālā informatora nozīmību izziņas un uztveres procesu rāmju veidošanās procesā. Televizoram kā sociālam informatoram daudzu sociālo grupu bērnu attīstībā ir svarīga nozīme, tādējādi aktuāla kļūst diskusija par TV ļoti daudzpusīgo informācijas klāstu un dažādo ietekmi uz *habitus* veidošanos. (Burdjē, 2004) Ģimenes vidē veidojies *habitus* ir skolas pieredzes struktūras (it īpaši pedagoģiskā procesa uztveršanas un asimilācijas) pamatā. Izglītošanas procesā pārveidotais *habitus* ir visu turpmāko pieredžu struktūras pamatā (izglītošanas procesa vietā dzīves gaitā stājas kultūras ietekme un darba pieredze). (Bourdieu, 1977)

Tāpēc, veidojot bērnu televīzijas un reklāmu skatīšanās paradumus, ir ļoti svarīgi jau ģimenes vidē veidot *habitus* struktūru tā, lai attīstītu informācijas novērtēšanas un filtrēšanas mehānismus, kā arī kritiskas TV skatīšanās prasmes. Televizors nedrīkst kļūt par bērna dzīves galveno noteicēju, kā arī praktiski nozīmīgu darbību aizvietotāju un imitētāju, un vingrinātāju iztēlē.

Mediju sociologs A. Heps mūsdienu identitātes definē kā mediju identitātes, ar mediju identitāti saprotot to, ka dažādi indivīda identitātes aspekti tiek balstīti uz kultūras resursiem (diskursiem), kuri aizvien biežāk tiek tālāk nodoti ar mediju starpniecību. (Hepp, 2003) Līdzās tādām fundamentālām identitāti veidojošām iezīmēm kā dzimums, vecums, etniskā piederība, nozīme sabiedrības struktūrā un kopienā aizvien svarīgāku nozīmi iegūst masu mediju tālāknodoti, bieži vien globāli identifikācijas modeļi. Īpaši aktuāli tas ir jaunībā. Mediji piedāvā dažādus uzvedības un darbības modeļus, kuri spēcīgi iedarbojas uz identitātes veidošanās procesu. Tālāk tiek nodoti dažādi dzīvesstili, kā arī ar dažādām sociālām grupām saistīti konkrēti aksesuāri. Dažādie mediji (TV, video, kino, datori) sniedz un nodrošina iespēju veidot kopīgu jauniešu kultūru. Attīstoties medijiem, pieaug mediju kompetences nozīmīgums sabiedrībā. Mediju kompetence, kas ietver daudzus medijus un tiek veidota kā kritiska, reflektīva un pašnoteikta masu mediju izpratne, kļūst par svarīgu kompetenci lielu un mazu dzīves jautājumu, individuālu un sociālu procesu risināšanā. Prasme apieties ar medijiem ir izšķirošs faktors cilvēka sabiedriskajā statusā un viņa attieksmē pret sabiedrību.

Mediju pedagoģijas mērķis ir cilvēku pašizglītība un aktīva līdzdalība sabiedrības procesos. (Plaude, 2001, 132. lpp.) Ikdienas izpratnē mediju pedagoģiju attiecina uz masu komunikācijas līdzekļiem. Mediju pedagoģija mēģina atbildēt uz jautājumu, kāda ir tehnisko mediju nozīme personības attīstībā, audzināšanā un izglītībā. Tātad tā nodarbojas ar pedagoģiskiem jautājumiem mediju teorijā un praksē.

Mediju kompetence ir prasme piekļūt, analizēt, novērtēt un izplatīt ziņas plašā formu daudzveidībā. Ar mediju kompetenci izglītībā saprot mediju uztveri, refleksiju, spriešanu un izvērtēšanu. (Brown, 1991)

Pēc žurnālistes un pētnieces S. Veinbergas domām, vēl joprojām pagaidām mediju kompetence Latvijā visplašākajos sabiedrības slāņos arī 20 gadus pēc neatkarības atgūšanas ir nepiedodami zemā līmenī. Viņa uzsver, ka tieši ekonomiskā krīze sabiedrības mediju nekompetences līmeni izgaismo īpaši krāšņi, pierādot, ka 20 gadu laikā nedz mediju teorētiķi, nedz izdevēji, nedz pedagogi un mediju speciālisti paši nav darījuši pietiekami daudz, lai izglītotu tautu par mediju attīstības likumiem demokrātiskas valsts apstākļos. (Veinberga, 2010, 10.–11. lpp.)

## Sociālā realitāte un audzinošo alternatīvu konteksts

Negatīvs sociālās realitātes faktors mūsdienās ir ģimenes kā stabilas institūcijas ar noteiktām kultūras tradīcijām bērnu audzināšanā transformācija un ar to saistītās problēmas bērnu audzināšanā. Pēc krievu psihologa A. Batujeva uzskatiem, katras tautas pieredzē ir uzkrātas, gadsimtiem ilgi sistematizētas un pilnveidotas metodes, atlasīti paņēmieni bērnu audzināšanā un personības veidošanā konkrētas kultūras ģimenē. Tādēļ šī vēsturiskā mantojuma noliegšana rada jūtamu haosu jaunajās

ģimenēs, kur tikko veidojas pieredze mijiedarbībai „vecāks–bērns”. (Baryev, 2004, 29. lpp.)

Mūsdienu ģimeņu audzināšanas modeļos notiek nepārtrauktas kvalitatīvas pārmaiņas. Psiholoģe A. Vecgrāve uzsver, ka ir mainījusies ģimenes ietekmes uz bērna attīstību intensitāte. Mūsdienu ģimenei nemitīgi jāpiemērojas straujajām apkārtējās vides pārmaiņām, jāspēj pastāvēt un attīstīties, tādēļ zūd iepriekšējie uzskati – kas ģimenes dzīvē ir labi, kas slikti, kas pareizi, kas ne. Svarīgākais ģimenei kļūst veiksmīga funkcionēšana pārmaiņu vidē. (Vecgrāve, 2005, 8. lpp.)

Daudzās ģimenēs vecāku aizņemtības dēļ bērna galvenais saskarsmes objekts kļūst televizors vai dators, kura ekrānā demonstrētā citu pieredze sāk pārmākt paša bērna pieredzi. „Bērns apgūst pasauli, vairs nebūdam aktīvs apkārtējās pasaules izzinātājs.” (Vecgrāve, 2005, 11. lpp.) Taču, kā uzsver psiholoģe A. Vecgrāve, pieaugušo galvenais pienākums mijiedarbībā ar bērnu ir palīdzēt viņam izaugt par apmierinātu, laimīgu un vitālu cilvēku. Savukārt vecāku nespēja laikus risināt pedagoģiskas problēmas rada audzināšanas sekas ar dezadaptētu bērnu rašanos, mazvērtības kompleksu un spilgtu negatīvo emociju palielināšanos, iemācīto bezpalīdzību un personības disharmoniju, kā arī pasīva dzīvesveida pozīcijas ieņemšanu, tādējādi ierobežojot izaugsmes potenciālu. (Jirgena, 2006, 45. lpp.) Bērni, pusaudži un jaunieši visu piedāvāto informāciju filtrē sliktāk nekā nobriedušie cilvēki, tādēļ visi TV efekti uz viņiem rada spēcīgāku iespaidu. (Jirgena, 2006, 133. lpp.)

Pedagoģiskā prakse apliecina, ka atkarīgas personības raksturīgākās īpašības ir galēja nepatstāvība, neprasme pateikt nē, bailes tikt citu cilvēku atstumtam, kritikas nepieņemšana vai ievainojamība, nevēlēšanās uzņemties atbildību un bezierunu pakļaušanās nozīmīgiem cilvēkiem. Tas viss raksturo pasīva dzīvesveida pozīcijas ieņemšanu, kad cilvēks pirmais atsakās stāties kontaktos ar apkārtējiem un patstāvīgi pieņemt lēmumus. Turklāt atkarīgai personai ir raksturīgas bailes no vientulības un vēlme izbēgt no tās. Bieži ir sastopami sociāli nepielāgojušies cilvēki, kuriem raksturīgs šaurs saskarsmes loks, neprasme izteikt domas, izjūtas, pārdzīvojumus, tuvu un sirsnīgu attiecību trūkums, impulsivitāte, neprasme plānot savu laiku, nespēja sasniegt izvirzītos mērķus.

Kā jebkuram atkarību veidam, arī moderno atkarību simptoms ir kontroles zudums. Tas nav tikai kontroles zudums pār laiku, kas tiek pavadīts pie datora, bet arī kontroles zudums pār ikdienas dzīvi. Psiholoģiskos atkarības simptomus ar laiku nomaina arī fiziskie atkarības simptomi: parādās migrēnas tipa galvassāpes, sāpes mugurā, sausas acis, miega traucējumi; skolēns sāk ignorēt personisko higiēnu un ēdienreizes. Pedagoģi un skolu psiholoģi apgalvo, ka arvien biežāk tieši tagad var sastapt jauniešus ar novirzēm uzvedībā un garīgās veselības problēmām, ko izraisa aizraušanās ar jaunajām tehnoloģijām: televīziju, video, spēlēm, internetu, spēļu automātiem u. c. Sākumā pievilina tehniskās iespējas un laimests, bet atkarība rodas tikai ar laiku no paša procesa jeb darbības. Uzvedības kultūra, kas ir akceptēta ģimenē un draugu vidē, bieži ir tas noteicošais atkarību veidojošais faktors, kurš ir atkarīgas uzvedības pamatā. Ja vecāki negrib, lai viņu bērniem modernās tehnoloģijas aizvieto reālos vecākus, ir jāatrod laiks saviem bērniem un viņu izaugsmes pozitīvai veicināšanai.

Reklāma mūsdienu sabiedrībā ieņem spēcīgas pozīcijas sabiedrības uzskatu veidošanā. Reklāmas vēstījums, un jo īpaši tajā konstruētie tēli, kļūst par bērnu un jauniešu socializācijas objektu. Dzimtes tēlu loma jauniešu presē bieži vien ir būtiskāka nekā pieaugušo auditorijai adresētajos medijos, jo tie uzrunā auditoriju tās uzskatu un ieradumu veidošanās aktīvākajā dzīves posmā. Reklāma ir ne tikai objektu prezentācijas sistēma, kas programmē patērētāju uz vienas vai otras preces pirkšanu, to vai citu uzvedību, tām vai citām attiecībām, bet arī savdabīgs ideoloģisks konstruks, kas būvē simbolisko sociālo, morālo, dzimtes, ģimenes u. c. vērtību sistēmu. Turklāt reklāmas iespējamo efektu pastiprina divi būtiski faktori:

- 1) reklāma atkārtojas vairākas reizes, tāpēc tās sasniedzamības līmenis ir augstāks nekā jebkuram citam mediju produktam;
- 2) reklāma ir rūpīgi veidoti „pārliecināšanas” stāsti, kas domāti, lai pārdotu produktus un veidotu attieksmi, tie spēcīgāk par citiem plašsaziņas līdzekļu produktiem spēj pārdot aprakstītos tēlus.

Reklāma un televīzija kļūst par *socializācijas līdzekli* bērniem vai citiem starppaaudžu mārketinga objektiem. Televīzija konstruē realitāti (konstruētā realitāte), orientējoties uz patērētāju daudzveidīgajām vajadzībām: vajadzība pēc izklaides, laika īsināšanas, aizmiršanās, informācijas, izzīņas, uzmanības, personiskām attiecībām, pašizziņas, apmierinātības, pašapliecināšanās.

Autores pētniecības pieredze darbā ar pirmsskolas vecuma bērnu vecākiem un interviju analīze atklāj tendences, ka vecāki skaidri apzinās un spēj verbalizēt apmierinātās un neapmierinātās savas un bērnu vajadzības televīzijas skatīšanās kontekstā, kā arī spēj mērķtiecīgi izvairīties un norobežoties no kontroles jautājumiem par bērnu televīzijas skatīšanās paradumu veidošanos. Iepriekš nosauktie fakti apliecina, ka vecāki izprot šo jautājumu nozīmīgumu, bet sociālo faktoru ietekmē viņi nespēj veidot informatīvo vidi, kas atbilst bērna attīstībai.

Kompensācijas un hiperkompensācijas reakcija ir darbības, ar kuru palīdzību bērns cenšas slēpt savas personības vājās puses vai nepilnības. Visbiežāk tās izpaužas pusaudžiem, kam vecāki nepievērš pietiekamu uzmanību, piemēram, bērniem, kas aug nepilnās ģimenēs, vai bāreņiem. Tās var izpausties jauniešiem, kuriem ir fiziski (runas, stājas u. c.) defekti. Šī reakcija spilgti izpaužas tiem bērniem un pusaudžiem, kam ir izteiktas intelektuālās grūtības. Viņi atstāj novārtā mācības un cenšas sevi parādīt un apliecināt citā darbības jomā. (Gulāne, 2002, 116.–117. lpp.)

Pateicoties informācijas un komunikācijas tehnoloģiju iespējām, nav grūti ietekmēt un pārliecināt cilvēku, ka viņam nepieciešamo var iegūt pērkot. Plašsaziņas līdzekļi un reklāma profesionāli dara savu darbu, tik profesionāli, ka svešas vēlmes piedāvājums bieži nemanāmi un apbrīnojami viegli pārtop par paša vajadzību. Par savu gūstu un jaunu vēlmju varu un atkarību ne vienmēr domā un apzinās sagūstītie. „Pakļauts stilīgu slāpju vai skaistu pozu standartam, cilvēks viegli kļūst par savējo starp viņam līdzīgiem, un gūsts pārtop par sociālās piederības, kopības un atziņas zīmi attiecībā uz visu, kas mūsdienīgs.” (Lasmane, 2006, 16. lpp.)

Pētot popkultūras kapitāla nozīmi mūsdienu jaunieša identitātes veidošanā un dzīvē kopumā, L. Sūna secina, ka, pateicoties populārās kultūras kapitālam, mūsdienu jaunieši spēj daudz labāk atsijāt sev nepieciešamo informāciju no medijos

plūstošās informācijas pārbagātības, nekā to spēj liela daļa pieaugušo. Šādas zināšanas sniedz orientierus pārbagātajā kultūras preču pasaulē un iezīmē dažādo kopienu robežas. Populārās kultūras kapitāls veicina *pašsocializāciju ar mediju starpniecību un atbalsta jaunieša identitātes veidošanos*. (Sūna, 2006, 99. lpp.)

Mūsdienās liela vecāku daļa strādā ļoti daudz, pēc darba vēlas netraucētu atpūtu pie ģimeni vienojošā pavarda – televizora. Lai kompensētu bērniem atņemto laiku un rūpes, tiek apsolītas un pirktas dārgas lietas, pirkumi tiek izmantoti kā sirdsapziņas aplūsināšanas līdzekļi. Bērns mērķtiecīgi tiek iesaistīts pašu pieaugušo brīvā laika pavadīšanas aktivitātēs – lielveikalu apmeklējumos, pirkumu izvēlē un novērtēšanā. Taču tas neaizstāj bērna vajadzību pēc mīlestības, drošās piesaistes un saskarsmes. Vakara stundās bērni bieži paliek vientuļi pie ieslēgta televizora vai rotaļlietām, ar ko pārpildītas istabas.

Jāpievienojas I. Vilka uzskatam, ka jaunās masveida informācijas izplatīšanas metodes mums ir devušas iespēju piekļūt zināšanām un izglītībai, bet vienlaikus tās atnesušas jucekli zināšanās un rīcībā, vēl sliktāk – radījušas it kā nekaitīgas, bet nepatiesas zināšanas (dažādas māņticības mācības) un noteikti kaitīgas izklaides (narkotikas, vardarbības slavinājumi, pornogrāfija), kas nereti neatgriezeniski sabojā mūsu dzīvi. Kā sakārtot šo vērtību rindu? Šķiet, ka objektīvi pamatots sakārtojums nemaz nav iespējams, jo sakārtojuma veidošanā piedalās mūsu ģenētiski mantotās un bērnībā izkoptās emocijas, kas rodas no vajadzību apmierināšanas vai arī to ignorēšanas. (Vilks, 2008, 17. lpp.)

Mediji ir kultūras tehnoloģija jeb tās komunikatīvā dimensija. Tie veic vairākas funkcijas. Prese, radio, televīzija un interneta publisko vēstījumu portāli pirmām kārtām veic *sekundāro socializāciju (primāro socializāciju* cilvēks iegūst ģimenē) jeb cilvēka kā sabiedrības locekļa socializācijas procesu viņa funkcionālajā vidē. Ar šo pašu sekundāro socializāciju nodarbojas arī bērnudārzs, skola, baznīca, interešu klubi, kolēģi un citi lokālās vides subjekti. Sekundārā socializācija ir spogulis, kurā raugoties mēs saskatām sevi un savu sabiedrību; noskaidrojam, kas mēs esam un kādas ir publiskās vides gaidas katram no mums atsevišķi un arī visiem kopā. (Veinberga, 2010, 6. lpp.)

Mediji, tieši tāpat kā vecāki un skola, audzina cilvēkus. Viens no mediju pedagogijas nozīmīgākajiem teorētiskiem un praktiskiem uzdevumiem kļūst sociālās realitātes izvērtējums – cik pieaugušo pasaule ir paškritiska mediju lietojuma paradumu novērtēšanā un to nozīmes projekcijā uz audzināšanas procesiem. Lai arī nevienam nav atbrīvojis medijus no sabiedrības izglītotāju misijas, savienot audzināšanas darbu ar komerciāliem mērķiem ir grūti. Mediju pedagogijā ir jāsteno mērķtiecīga izpēte, jāveido izglītojošās struktūras un stratēģijas, kas aktualizē sabiedrības, īpaši bērnu vecāku, mediju kompetenču paaugstināšanos. Internets, daturs un televīzija ir ieņēmuši būtisku vietu mūsu dzīvē un aizpilda krietni daudz ikdienas laika, tādēļ bieži dzirdam runājumus par laika deficītu. Informācijas tehnoloģijas „steidzina” cilvēku, jo, piedāvājot arvien jaunas iespējas, atstāj viņam mazāk laika pārdomām, analīzei un novērtēšanai.

Žurnālu „Sīrups” (2004) analīze apliecina, ka tā ieguldījums bērnu un jauniešu socializācijā saistās ar pieaugušo dzīves mācīšanu bērniem ar patērniecības palīdzību – tā ir pieaugušo dzīves imitācija ar patēriņu. Citas alternatīvas netiek piedāvātas,

sevi kā pieaugušu personību var apliecināt tikai ar pareizo lietu pirkšanu, pareizo drēbju valkāšanu, pareizo stilu. Žurnālu raksti liek secināt, ka aug jauna patērētāju paaudze, kas orientēsies uz prestižu darbu un bezrūpīgu patērēšanu kā galveno sevīs apliecināšanas veidu. (Zitmane, 2006, 113. lpp.)

Būtisks ir psiholoģes S. Sebres jautājums, cik lielā mērā situācija mūsdienu Latvijā ir līdzīga tai, ko apraksta sociologs Dens Kuks (*Cooc*) ASV: „Patērētāju tirgus laukums ir būtiska telpa, kur veidojas bērna patības izpratne un pat viņu attiecības – vecāki izjūt spiedienu pakļauties savu bērnu vēlmēm vai riskēt, ka viņš kļūst par atstumto savu vienaudžu vidū.” Psiholoģe S. Sebre aicina pretoties pastiprinātās patērniecības tendencēm vai tās ierobežot, akceptējot divas pieejas. Viena pieeja būtu ņemt piemēru no citām Eiropas valstīm un ierobežot reklāmas, kas domātas bērniem. Otra pieeja būtu veicināt plašākas diskusijas un pārrunas skolēnu vidē par vērtībām, vēlmēm un vajadzībām un skatīties, ko varētu darīt, lai vairāk veicinātu humānas vērtības. (Sebre, 2006, 122. lpp.)

Apkopojot pētījuma datus par jaunu cilvēku mediju lietojumu, A. Rožukalne rezumē, ka piederības sajūtu pie noteiktas mediju auditorijas nosaka identificēšanās ar biežāk izmantotajiem un saturiski tuvākajiem medijiem. Noteicošā ir indivīda dzīves situācija un personisko interešu konverģence, ko savukārt nosaka sociālā vide. Jauniešu mediju lietojumā noteicošā ir izklaides, novēršanās no realitātes un stresa remdēšanas, kā arī socializācijas un identitātes veidošanas funkcija. (Rožukalne, 2010, 112. lpp.)

## Nobeigums

Mediju kompetence būtiski ietekmē cilvēku dzīvi un viņu sociālos paradumus. Mediju izmantošanā ir neierobežotas indivīdu izvēles iespējas – skatīties vai neskatīties, klausīties vai neklausīties, lietot vai nelietot medijus. Tā ir katra personīgā atbildība. Tomēr, iesaistoties daudzveidīgajā mediju izmantošanas pasaulē, nedrīkstētu aizmirst pieaugušajiem uzticēto atbildību par bērnu personības izaugsmes apstākļu un nosacījumu nodrošināšanu.

Tieši vecākiem ir dota iespēja palīdzēt bērniem un pusaudžiem apgūt tās prasmes, kas nepieciešamas dzīvei mediju kultūrā informācijas sabiedrībā. Nav iespējams mūsdienās pasargāt jeb izolēt no mediju ietekmes, bet ir iespējams mērķtiecīgi, apzināti un kritiski vadīt katra indivīda pašsocializēšanās procesu, veicinot kritisko domāšanu un personības autonomijas attīstību.

Tikai no pieaugušo, vecāku un pedagogu darbībām un praktiskā piemēra ir atkarīgs, cik lielā mērā audzināšanas procesā tiek aktualizētas un īstenotas stratēģijas, kas veicina pedagoģiski nozīmīgu pāreju no ārējās kontroles un aizsardzības uz katra darbības subjekta pašiniciatīvu, paškontroli un paš aizsardzību mediju paradumu veidošanā.



## LITERATŪRA

1. Bourdieu P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Brown J. A. (1991) *Television "Critical Viewing Skills" Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 371 p.
3. Burdjē P. (2004) *Praktiskā jēga*. Rīga: Omnia Mea.
4. Castells M. (2000) *The Rise of the Network Society*. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishers, p. 13.
5. Cook D. (2001) *Lunchbox Hegemony: Kids and the Marketplace*. LiP Magazine, 8(20).
6. Gulāne V. (2002) *Vardarbība ekrānos un agresija*. Rīga: RaKa. 178 lpp.
7. Hepp A. (2003) Deterritorialisierung und die Aneignung von Medienidentität: Identität in Zeiten der Globalisierung von Medienkommunikation. In: Winter, Carsten, Thomas, Tanja, Hepp, Andreas (Hrsg.) *Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur*. Köln: Halem, 2003, S. 95.
8. Jirgena S. (2006) *Jaunieši un adiktīva uzvedība*. Rīga: SIA „Drukātava”. 160 lpp.
9. Lasmane S. (2006) Labklājības mērķis ikdienas apkaimē. *Agora 5: Pētniecība Latvijā: tendences un alternatīvas*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 9.–20. lpp.
10. Livingstone S. (2000) *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. London: Sage, 2000, p. 3–4.
11. Plaude I. (2001) *Sociālā pedagoģija*. Rīga: RaKa. 172 lpp.
12. Rožukalne A. (2010) Latvijas jauniešu mediju lietojuma paradumi. *Komunikācija publiskajā telpā*. Zinātniskie raksti. Rīga: Turība, 102.–113. lpp.
13. Rubene Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008) *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa. 207 lpp.
14. Schorb B. (2005) Zur Theorie medialer Sozialisation. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed, S. 381–389.
15. Sebre S. (2006) Bērnu mobilie telefoni un pašcieņa: Latvijas bērnu patērniecības simbols. *Agora 5: Pētniecība Latvijā: tendences un alternatīvas*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 116.–124. lpp.
16. Sūna L. (2006) Jaunie patērētāji. *Agora 5: Pētniecība Latvijā: tendences un alternatīvas*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 93.–102. lpp.
17. Vecgrāve A. (2005) *Celvedis pieaugušajiem pa bērības zemi*. Rīga: Zvaigzne ABC.
18. Veinberga S. (2010) *Mediju misija: preses attīstības tendences Latvijā pēc valsts neatkarības atjaunošanas (1990–2010)*. Rīga: Zvaigzne ABC. 158 lpp.
19. Vilks I. (2008) *Zinātniskā ētika jeb Domājoša cilvēka ceļš*. Rīga: Mācību grāmata. 192 lpp.
20. Zītmane M. (2004) Patērniecības ziņojumi bērnu un jauniešu žurnālos „Mērķis” un „Sīrups” 2004. gadā. *Agora 5: Pētniecība Latvijā: tendences un alternatīvas*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 103.–115. lpp.
21. Батуев А. (2004) Новое представление о раннем детстве. В кн.: *Перинатальная психология и психология родительства*, № 2.

## Summary

*Changes in the mass media environment affect the social habits of people. Social mass media instruments have a significant impact on deeply-rooted human behaviors and beliefs. At present, shopping online is an essential change in behavior, and now it is rather typical to have a PC and a TV-set in one room switched on at the same time, flashing different messages to adults, children, and adolescents. A huge portion of our everyday life is devoted to the mass media. Time spent in front of television or in virtual world shows how easily we can travel, take part in the events around the globe and feel the effects of presence, identify ourselves with the most frequently used media whose content we like. The individual's life situation and convergence of personal interests are the determining factors, which are affected by the social environment, education, and self-upbringing experience. The capital of popular culture promotes an individual's self-socialization with the intermediation of the media and influences children, teenager and adolescent identities and formation of behavioral patterns. Mass media usage patterns within the upbringing process are worthy of a number of research topics: parents' media usage competence, their responsibility for the values and traditions of the family, transformations of educational interaction in the family environment, the growing influence of media usage patterns on the upbringing process by actualizing self-socialization of an individual.*

*The environment of the information society and in the life of every individual is a new and significant social phenomenon. This paper analyzes how this complex phenomenon transforms the upbringing and education process today. In order to recognize media usage patterns and their role in the modern family, the author explores the potential of the media in the upbringing process.*

*Based on communication theory and research on theoretical and practical aspects of the media in the upbringing process, the paper puts forward the following research questions:*

- *What are the dominating media usage patterns in the family?*
- *How do these patterns affect education and upbringing in the family?*
- *What transformations did the upbringing and socialization process undergo within the context of the media usage?*

*The author explores the media-constructed identity and the development aspects of youth culture. The social reality actualizes media usage patterns of children, as well as socialization processes and upbringing in the family. The modern family experiences continuous qualitative changes. Thus, families must constantly adjust; previous views of what is good and what is bad, what is right and what is wrong are not relevant anymore. Successful functioning in the environment of perpetual change becomes the priority.*

*Conduct of culture accepted within the family and with friends is often the decisive factor in forming the dependence based on conditional behavior. If parents do not want their children to replace parents with modern technology, they have to devote sufficient time to their children. Advertising and television is becoming a powerful agent of socialization for children: television constructs reality, focusing on consumers' diverse needs: the need for entertainment, lack of time, abandonment, the need for information, inquiry, the need for attention, personal relationships, self-knowledge, satisfaction, self-affirmation.*

*The findings of the research on media usage patterns among preschool children and their parents reveal that parents show awareness of their own and their children's needs regarding watching television, and they can purposefully keep their children from developing television viewing habits. However, there are certain factors which hinder the formation of such information environment that would facilitate children's development.*

*Owing to the capital of the popular culture, young people, as opposed to adults, are much more capable of picking out the necessary information from the overwhelming flow of the information in the media. Such skills provide landmarks in the world of cultural goods and mark the boundaries of various communities. The capital of popular culture contributes to self-socialization with the mediation of the mass media and shapes young persons' identities.*

*A major theoretical and practical aspect of media teaching is the assessment of social reality. Although no media is free from the educator's mission, it is very difficult to find balance between educational work and the commercial world. Working from the perspective of media pedagogy, we have to:*

- *recognize the purposefulness of research of media usage;*
- *develop educational structures and strategies aimed at the development of media competence, especially in parents.*

*The responsibility of parents and teachers is to advance the education process and to implement strategies helping the development of useful media usage patterns.*

**Keywords:** *patterns, media, responsibility, self-socialization, upbringing, values.*

## **Masu mediju patērnieciskie naratīvi mācību saturā** *Mass Media Narratives of Consumerism in the Study* **Content**

**Spodra Austruma**

Rēzeknes Augstskola

Personības socializācijas pētījumu institūts

Vaļņu iela 2, Rīga, LV-1050

E-pasts: [spodra.austruma@visc.gov.lv](mailto:spodra.austruma@visc.gov.lv)

Mēs visi esam plašsaziņas tīklu lietotāji un spējam lasīt, saprast tekstu un vizuālā tēla simboliku, vērtēt, nediskriminējot kritizēt mediju vizuālos un audiālos materiālus un, visbeidzot, adaptēt un izmantot plašsaziņas līdzekļu izteiksmes veidus, lai nodrošinātu saziņu ar sociālo tīklu lietotājiem, apzinoties, ka plašsaziņas līdzekļu lietotprasme ir nozīmīga izglītības politikas daļa.

Attīstoties tautsaimniecībai un skolu programmās ienākot tādiem mācību priekšmetiem kā ekonomika, sociālās zinības, politika un tiesības un veselības mācība, mediju kultūras konstrukcijas modeļi „ielauzušies” izglītības saturā un sākuši prevalēt pār izglītības programmu modeļiem, jo ir elastīgi, ātri pieejami un viegli saprotami. Šī jaunā, uz ekonomiskām nostādnēm balstītā dispozīcija ir ietekmīga un mērķtiecīgi virzīta, jo ļauj atsevišķām kultūras nozarēm un atsevišķiem vispārīglītojošo skolu mācību priekšmetiem veidot šķietamību, ka tās ir pārākas par pārējām. Lai arī izglītības saturs tiek saskaņots un sabalansēts ar izglītojamā kompetenču attīstības iespējām, tomēr mediji ar īstermiņa vizuāliem efektiem un īstermiņa pārejošiem tekstiem sociālo adresātu – skolēnu – dzīves stila izvēli ietekmējuši straujāk nekā humanitāro mācību priekšmetu saturs, kurš definē vērtībizglītību kā caurviju tēmu.

Metakomunikācija ar tādu auditoriju kā jaunieši norit īpaši strauji, tiem ātri saprotamā semiotika palīdz veidot savus kodus un konvencijas, vērtību ideoloģiju un līdz ar to nozīmes un vēstījumu. (Kellner, 1995) Metakomunikācijas būtība – ārējā forma neatbilst būtībai, bet noder cilvēkam kā tēls.

Galvenā pētījuma problēma: ārējie sociālkultūras faktori, tādi kā mediji, ietekmējuši skolēna vērtību izvēli, padarot skolēnu par patērniecības domāšanas objektu, bet mācību priekšmetu standartu prasības, saturs un normatīvi nespēj nodrošināt vērtībizglītības saistību ar patērētājsabiedrības vērtību normatīviem. Starp pašu skolēnu pieņemtajiem vērtību modeļiem un izglītības vīziju ir noticis pārrāvums. Noskaidrotās pretrunas arī nosaka pētījuma problemātiku.

Laikmetam raksturīga iezīme ir jauniešu orientācija uz pārejošo. Postmodernā masu domāšana pievēršas „mini vērtībām”, kas tāpat kā patērnprocess kļuvušas par mazu sociālo grupu un partiju kultūridentitāšu paušanas līdzekli. Patērētājsabiedrība piedāvā savas vērtības un savus brīvā laika pavadīšanas veidus ar plašsaziņas tīklu palīdzību.

**Atslēgvārdi:** masu mediji, izglītības politika, izglītības saturs, patērētājsabiedrība.

## Izglītība kā plašsaziņas līdzeklis

Plašsaziņas līdzekļi ir būtisks zināšanu un informācijas avots, kas dod ierosmi izklaidēm un brīvā laika pavadīšanai. Plašsaziņas līdzekļi pārtop medijos brīdī, kad medijs sāk stāstīt stāstus, un šie naratīvi top īpaši ietekmīgi tad, kad šajos stāstos mēs atpazīstam savas intereses, vēlmes un savus morālos normatīvus. Mediji it kā ar palielināmo stiklu paplašina mūsu iztēles robežas, sniedzot jaunas zināšanas par dominējošo kultūru, un piedāvā savu izpratni par to, kādai jābūt izglītībai, tās modernajam saturam, un redzējumam – cik tālu sabiedrība ir pieļāvusi vērtību nīvēšanas robežas. Medijs mums sniedz atbildi uz to, kādā pasaulē mēs dzīvojam, un, ja mūs kaut kas mediju vēstījumā neapmierina, palīdz saprast, kur visa sabiedrība kopumā ir kļūdījiesies.

Medijs var būt jebkas, pat pieminekļi vai ielu nosaukumi, kas ir kultūrvides neatņemama, tomēr mainīga sastāvdaļa. „Pieminekļi ir medijs, kas ar pagātnes vērtējuma, simbolu un rituālizrāžu starpniecību translē noteiktā laikā un situācijā svarīgu informāciju un veido attieksmes.” (Čaupova, 2006).

Mākslas zinātniece R. Čaupova monumentus dēvē par „smagsvara medijiem”. „Tie [pieminekļi], protams, mēdz pastāvēt arī vieni kā estētisks rotājums, vidi papildinošs elements, tomēr biežāk pieminekļu uzdevums ir kalpot par noteikta politiska un/vai kultūras vēstījuma nesēju.” (Zelče, 2010) Grāmatas ir medijs – plašsaziņas līdzekļi. E-izglītība, e-pārvalde un e-žurnāls, e-komercija un pat e-veselība ir saziņas līdzekļi starp aktoriem. Piemēram, jau 2003. gadā 53% visu medicīnas iestāžu valstī lietoja e-pacientu uzskaiti.

Izglītības socioloģija aplūko izglītības sistēmu ar mediju pētniecībai raksturīgu metodiku, jo izglītības saturs translē sabiedrībā informāciju par kultūrsociālo norišu procesiem telpā un laikā. Izglītības saturs sabiedrībai dod signālus par izglītības mērķiem, bet izglītības socioloģija izvērtē satura funkcionēšanu sabiedrībā, izglītības politiku, vērtēšanas problēmas, izglītības saikni ar darba tirgu. Arī izglītības jomā veiktie socioloģiskie pētījumi Latvijā saistīti ar izglītības socioloģiju. Apzinoties, ka izglītības sistēmas uzdevums ir pakārtot izglītības saturu mūsdienu dzīves prasībām un vajadzībām, radīt skolās atbilstošu materiālo bāzi jauno informatīvo tehnoloģiju apguvei, kļūst saprotama un šķiet pieņemama mediju globālā loma izglītības stratēģijas apzināšanā un tās ietekme uz sociālo subjektu. Subjekta vajadzības izpaužas tā darbības mērķos, bet mērķus izglītībā izvirza, balstoties uz izglītības stratēģiju. Tāpēc būtu jāakcentē kritiskās pedagoģijas studijas, kuru uzdevums būtu ne tikai iemācīt toleranci un citādā pieņemšanu, bet arī mācīt izvērtēt mediju vērtību pārstāvēniecības – dzimuma, rases, tautības, seksuālās orientācijas u. c. – indikatorus, kuri mediju interpretācijā, no vienas puses, kalpo valsts vai reģiona vajadzībām, bet, no otras puses, ar savu patērnieciskās kultūras nostādni iezīmē jaunas identitātes kodus.

## Medija un indivīda attiecības

Skolēnu spēja kritiski analizēt plašsaziņas līdzekļus un tajos ietvertu saturu netiek kontrolēta, jo, apgūstot mācību priekšmetu saturu, netiek apgūtas pamatprasības domāt kritiski un izvērtēt cēloņus un sekas.

Veidojot savu vērtību bāzi, jauniešiem ir jāizdara divas būtiskas izvēles. Pirmkārt, izvēloties pakļauties kādiem gataviem, no malas piedāvātiem uzskatiem – mediju informatīvai plūsmai vai masu kultūras elku uzskatu reproducēšanai, notiek pasīva pakļaušanās konvencijām, medijos pausto uzskatu reglamentējošam raksturam. Tādējādi tiek vairotā nespēja kritiski izvērtēt saņemto informāciju. Otrkārt, reproducējot kāda gatavus uzskatus un automātiski tos pieņemot, skolēns pats neieņemās vērtēt informāciju, necenšas nonākt pie atziņas, izmantojot konkrētu autora tekstu, bet gan lietojot vizuālu, postmoderni pasniegtu fragmentāru tēlu. Tēlu pieņemšana par esošas realitātes modeli veido arī jauniešu nākotnes vīzijas. „Prasme izmantot vizuālos tēlus, kā arī domāt un mācīties tēlu izteiksmes formās, tas nozīmē arī domāt vizuāli.” (Tyner, 1998) Lai arī attēls, burts, shēma – vizuālā informācija – vienmēr ir bijusi svarīga mācību procesā, tomēr, apstrādājot vizuālo informāciju neselektīvi, pieņemot to kā tēlu, saturs iegūst citu dziļumu. To konvencionāli pieņemot, filozofes Maija Kūles vārdiem sakot, – cilvēks sāk domāt uz virsmu. (Kūle, 2006)

Līdz pat 20. gadsimta 60. gadiem Rietumeiropā nebija pētījumu par mediju auditoriju un mediju ietekmi uz indivīdu. Tomēr jau 20. gadsimta 70. gados pētnieki pārskatīja uzskatus par masu mediju auditoriju. Un nedaudz vēlāk pazīstami kļuva vairāki mediju pētnieki, piemēram, H. Lasvels, kurš mediju pētniecībā kļuva pazīstams ar izvērstiem uzskatiem par mediju un indivīda saistību. Par dominējošiem var uzskatīt tādas virzienus mediju pētījumos, kurus vienā jēdzienā var dēvēt par medioloģiju, piemēram, virziens: diskusijas par jaunu masu kultūru vai diskusijas par strukturālisma un semiotikas pētījumiem mediju kontekstā.

Zināms, ka sabiedrībā pastāv vairāki saziņas līmeņi, kuru komunikāciju atšķirības nosaka galvenokārt dalībnieku skaits. Mediju veidiem, informācijas apmaiņas ātrumam un formai ir objektīva nozīme, jo veids un pasniegšanas forma nosaka informācijas satura interpretāciju un robežas. Masu komunikācijas līdzekļu saturs sāk diktēt patērētāju vēlnes, un tirgus pētījumi veido priekšstatus par tām. (Bardoel, & Haenenn, 2004)

## Sociālā mitoloģija

Izglītības politikai ekonomiskās krīzes laikmetā, kad masu domāšanu un vēlnes veido mediju tīkls, būtu jāvelta īpaša uzmanība. Par būtisku var uzskatīt Rolāna Bārta (*Roland Barthes*) pieredzē gūtās atziņas par mūsdienu kultūras dzīvotspējīgiem mītiem un N. Lūmana pētījumos attīstīto pašreferences teoriju par to, ka viens un tas pats vēstījums var iegūt atšķirīgas sekas un vērtējumu tieši atkarībā no medija, kas izmantots vēstījuma pārraidīšanai. Sabiedrība pašreferencei lieto dažādus resursus un izziņas veidus, kas pats par sevi nav pašmērķis, bet gan sabiedrības attīstību veicinošs faktors. (Luhmann, 2000) Viedokļi par vērtību nozīmi sieviešu žurnālos, TV pārraidēs, Valsts izglītības likumā vai mācību priekšmeta standartā ir atšķirīgi un veido atšķirīgus nospiedumus noteiktu sociālo grupu apziņā.

Piemēram, sociālā mitoloģija, ka matemātika un dabaszinātnes spēs skolēnam nodrošināt visas kompetences, atspoguļojas arī tādā dokumentā kā „Latvijas dalība Eiropas Savienībā – pamatprincipi, mērķi, prioritātes un darbība 2007.–2013. gadam”. Sadaļā „Izglītības un zinātnes attīstība” uzsvērta, ka

dabaszinātnēm un matemātikai mūsu valstī ir prioritārā loma. Šāda nostāja kalpo kā tiešs patērētājsabiedrības procesa atspulgs – naudas piesaiste noteiktai administrēšanas sistēmai, birokratizēts tikai vienas izglītības jomas administrēšanas princips, kura ilgtermiņa izglītības filozofijas rezultāts ir nomākts radošums un ierobežota indivīda izvēles brīvība. Izglītība un tās visaptverošais saturs kalpo ne tikai sabiedrības izglītošanai, bet kultūras atmiņas uzturēšanai un pārnesi, kas ir viena no būtiskākajām izglītības funkcijām (jēdziens pārņemts no vācu kulturologa Jana Asmana, kas savukārt to balsta uz M. Halbvaha kolektīvās atmiņas konceptu).

N. Lūmana sistēmteorijā jautājumu par sabiedrības kritiskuma trūkumu jeb „aklumu” saista ar stereotipu, aizspriedumu un neskaitāmo „sociālo mitoloģiju” nekritisku analīzi. Pašreferences analīze vienlaikus ir arī sabiedrības robežu analīze. (Beitnere, 2003)

Tātad, runājot par tādām postmateriālām vērtībām kā cieņa, dzīvība, brīvība, atbildība, kas ierakstītas vispārīgāko mācību priekšmetu standartos, mediju vizuālās spēles gaitā tās iegūst citu nozīmi, un tām ir cits ekonomisks naratīvs. Autora pētījuma „Jauniešu vērtību izvēle patērētājsabiedrībā” analīze demonstrē kofiguratīvās kultūras modeļa pazīmes un vērtību pārnesi un to pieņemšanu. Tāpēc runāt šodien par tradicionālo kultūras vērtību un izglītības kā vērtības konsistenci būtu pārdroši.

## Mediju satura pārraidītība (translētība) izglītības saturā

„Saturs ir domāšana, un domāšana ir saturs,” formulējis viens no kritiskās domāšanas pētniekiem Ričards Pouls. Apgūstot ikviena mācību priekšmeta saturu, skolēns apgūst šīs jomas specifisko domāšanas veidu. Pouls uzsver, ka tas, ko mēs ieliekam saturā, ir saistīts ar ilgtermiņa domāšanu. Ja izglītībā runā par astoņām kompetencēm, tad katrs mācību priekšmets savā saturiskajā noslodzē virza skolēnu uz tikai šim saturam īpašu domāšanu, pastiprinot kādu no kompetencēm. Šo domu tālāk var attīstīt, runājot par mediju saturiskajām nostādnēm.

Medijs aktualizē to vērtību nozīmi, kuras (pēc socioloģisko pētījumu datiem, piemēram, par žurnālu saturu izvērtējumu un ietekmi uz jauniešu domāšanas veidošanos) ir tiešsaistē. Analizējot starptautiskos sieviešu žurnālus, ASV pētnieki noskaidrojuši, ka, piemēram, sekss pieder pie to satura pamatvērtībām, jo demonstrē ne tikai masu mediju spēku, bet arī brīvību. Šie žurnālu stāsti sūta ne tikai vēstījumu par pamatvērtībām, bet arī nostiprina noteiktus žanrus, naratīvu shēmas un valodas stilus. Īpašu pētnieku uzmanību izpelnījies sieviešu veselībai un fitnesam veltīto žurnālu saturs. Pētījumā, kas analizē sieviešu veselības žurnālam sūtītās vēstules, pausts uzskats, ka sieviešu veselībai veltītie žurnāli ir radījuši jaunu mūsdienu kultūras industriju un tie reprezentē komercializētu „vēlmi būt veselai”. Mediju saturs par stilu, modi un skaistumu liek domāt par dabiskumu, praktisku dzīvi, bet jutekliskās reklāmas – par seksuālo attiecību kā dzīves kvalitātes normu. Piemēram, mācību saturs vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetā „Veselības mācība” translē masu medijos akcentēto saturu tādos mācību priekšmeta standarta tematos kā seksuālo attiecību uzsākšana, aizsargāšanās no nevēlamas grūtniecības u. c., un to vizualizēšanu palīdz uzturēt sieviešu un jauniešu žurnāli (piemēram, *Puff* un „Sīrups”).

Arī veselība, sports un veselīgs dzīvesveids ir viens no izglītības satura pamatnostādņu motīviem. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetā „Veselības mācība” mācību priekšmeta mērķis definēts šādi: „Sekmēt izglītojamā gatavību īstenot dzīvē savai un līdzcilvēku fiziskajai, garīgajai un sociālajai veselībai labvēlīgus lēmumus.” Mācību saturs par veselīgu uzturu, fizisko aktivitāšu nozīmi veselības saglabāšanā, aptaukošanās riska faktoriem, aptaukošanos kā riska faktoru sirds un asinsvadu slimību un vielmaiņas slimību attīstībā, ķermeņa masas novērtēšanas paņēmieniem, uztura bagātinātāju izmantošanu muskuļu masas palielināšanai: plusi un mīnusi, jūtu izpaušanas veidiem un iespējām ir medijs, kas norāda virzību uz postmodernās patērētājkultūras tēlu un stilu, proti, tas ir tendencēm atbilstošs muskuļots, labi trenēts un solārijā iededzis baltā ādas tipa veiksminieks, konkurētspējīgs sabiedrības loceklis.

Pētījumā „Jauniešu vērtību izvēle patērētājsabiedrībā” 391 aptaujātais respondents (pavisam bija 626) ierindoja veselību kā vērtību pirmo sešu prioritāro vērtību skalā, turklāt 65 jaunieši ierindoja to pirmajā vietā, bet 68 respondenti – otrajā vietā pēc sava dzīves stila nozīmības. Līdzīga vērtība izrādījās izglītība – 410 aptaujātie no kopējā respondentu skaita to ievietoja savu sešu prioritāro vērtību rindā, tomēr par pirmo nozīmīgāko to atzina tikai 2,7% no visiem vidusskolas vecuma jauniešiem.

Vietā būtu atcerēties raksta sākumā akcentēto domu par kultūras atmiņu. 19. gadsimta beigās Ernesta Renāna (*Ernest Renan*) vēstījums pedagoģijā ir tālāk attīstījis pazīstamo domu, ka katra atcerēšanās ir arī aizmirstāna. Attiecinot E. Renāna domu gaitu uz vērtībizglītības stratēģiju un garīgo vērtību akcentēšanu izglītības programmās un mācību priekšmetu standartos, varētu translēt šo domu kā garīgās kultūras atcerēšanos un vērtību nozīmību. Paralēli šai stratēģijai pastāvīgi ir īstenota aizmirstānas tradīcija. Tāpat kā padomju laikos, aizmirstāna ir galvenokārt saistīta ar politiskās kultūras agrīnajām formām, bet efektīvs, jaudīgs mediju audiovizuālais trieciens uz jauniešu apziņu atcerēšanās domu noved līdz jauno vērtību pieņemšanas procesam.

Uztura ierobežojumu un modes diētu iespējamā ietekme uz veselību un izpratnes veidošana par personīgo un sabiedrības atbildību par katra cilvēka veselību rodas, ne tikai apgūstot mācību priekšmetā definēto saturu, bet, kā norāda profesore M. Kūle, mainoties dzīves formām, nevienā citā jomā nenotiek tik strauja hierarhijas apvēršana kā ķermeņa un dvēseles attiecībās. (Kūle, 2006)

## Individuālā un kontekstuālā apmācības perspektīva

Globalizācijas tīklojums kultūras telpā – tirdzniecības, preču un finanšu plūsma, investīcijas un starpvalstu aizdevumi, komercdarbību globalizācija – skar un ietekmē kultūras procesus, sekmējot ne tikai kultūru integrāciju, bet arī standartizāciju, kas liek domāt par skolas jauniešu standartizētu vērtību izvēles motīviem. Tomēr mūsdienu vērtību konvencijas pētījums par jauniešu vērtību izvēli apstiprina divu nozīmīgu vērtību prioritāti pār materiālajām un postmateriālajām vērtībām, un tās ir *ģimene* un *veselība* kā prioritārās vērtības. Tāpēc vēlētos iezīmēt ne tikai mediju izklaidējošo raksturu, bet runāt par mediju kā vērtību motīvu pieņemšanas formu. Izvērtējot ASV Ziemeļkarolīnas profesores *Dr. paed. R. Keferelas*



(*Rosemary Caffarella*) un Džordžijas Universitātes profesores S. Merjamas (*Sharan Merriam*) nostādnes indivīda mācīšanās motīvu noteikšanai, par īpaši nozīmīgiem tiek minēti divi izglītības apmācības virzieni: individuālais un kontekstuālais. Viņuprāt, individuālais apmācības virziens dominē tieši pieaugušo izglītībā, respektīvi, tas atbild uz jautājumu – ko (mēs) pieaugušie domājam par mācīšanos pieaugušo vecumā. Kāpēc mums izglītība un izglītošanās ir vērtība. Galvenie individuālās mācīšanās virzieni ir

- apmācība, kas notiek mūsu pašu galvās,
- pieņēmums, ka kompetences var veidot neatkarīgi no iepriekšējās izglītības un izglītības pieredzes. (Merriam, Rosemary, 1991)

Līdzās kritiskajai pedagogijai, kas raksturīga Eiropai, ASV ir pazīstama kontekstuālā teorija. Kontekstuālais mācīšanās virziens ir jauns. Šī teorija balstās uz to, ka, pirmkārt, tā ir interaktīva un, otrkārt, mācīšanās nevar būt atdalīta no konteksta, kurā mācīšanās notiek, akcentējot situācijas un konteksta nozīmību mācīšanās procesā. Tās ir pamatotas pārdomas par to, ko mēs darām, kamēr mēs darām. Kontekstuālā teorija akcentē pārmaiņas cilvēku redzējumā par sevi un pasauli, kurā tie dzīvo.

Mācīšanās strukturālie aspekti uzsver to, ka jautājumā, ko jaunieši mācās un kā tie mācās, svarīgi ir arī tādi aspekti kā rase, etniskā izcelsme, baltais/melnais, sievietes/vīrietis, jo šāds šķirklis vai apzināti akcentēts konteksts var ietekmēt arī veidu, kā cilvēks mācās. Kontekstuālā virzienā svarīga ir tieši sociālā pieredze. Pieredzes pieeja saistās ar indivīda sociālo praksi un pieredzi, informācijas vide pēc būtības tiek pielīdzināta „apkārtējai videi”, „dzīves telpai”, ar to saprotot resursu un iespēju kopumu, kvalitāti un attiecības, kas ir cilvēka, kopienas vai sabiedrības pārredzamā aptvērumā un kam ir lielāka vai mazāka nozīme ikdienas dzīvē, jo tie ietekmē, veicina citus procesus un parādības (mediju vide, informācijas vide, komunikācijas vide. (Brikše, 2009)

Mācīšanās ir indivīda nepārtrauktas sarunas ar sevi un ar savu praksi sabiedrībā, kas sniedz definīcijas. (Merriam, Rosemary, 1991) Tāpēc profesore S. Merjama uzsver, ka svarīgi ir visi mācīšanās aspekti, jo, ja skolotājs izprot izglītojamā būtību, to, kas ir konkrētais indivīds, kas mācās, tad vienlaikus mācīšanās konteksts piedāvā vislielāko potenciālu izglītojamā saprašanai par to, ko nozīmē mērķtiecīga mācīšanās. Atšķirībā no jauniešiem, kuru izglītošanās motīvi mēdz būt atšķirīgi, pieaugušie – tie, kuri iesaistījušies pieaugušo tālākizglītībā, apzināti piedalās problēmu risināšanā un jaunā meklējumos. (Merriam, Caffarella, 1999) Tas nozīmē, ka viņi mācēs veidot spriedumus un izvēlēsies adekvātu rīcību konkrētā situācijā, mācēs apzināti pieņemt vērtības un selektīvi vērtēt plašsaziņas līdzekļu saturu. Izglītošanās ir ne tikai psiholoģisks process, krāšņa izolēšanās no pasaules, bet tā ir arī cieša sasaiste ar sabiedrību un pasauli.

Masu kultūra, masu mediji ir izmainījuši indivīda radošo dabu, sadzīves un vēlmju līmenī kļūdami pieejami jebkuram patērniecības objektam – izglītībai, jebkurai precei, dizainam, fotogrāfijai, mūzikai vai grāmatai. Ar tehnoloģiju, datorprogrammu un citu tehnisko līdzekļu palīdzību jaunieši veido savus spriedumus par izglītības nozīmi, un šie jaunie pieņēmumi atkal no jauna atspoguļojas masu saziņas līdzekļos.

## Nobeigums

Masu mediju patērnieciskie naratīvi piesaka sevi caur dažādām izpausmēm, arī izglītības satura veidošanas līdzdalībā, gan rosinot, uzrunājot, reflektējot patērētājsabiedrības vēlmes, tādas kā savstarpējā sacensība, preču un pakalpojumu ātra pieejamība, starpnacionāla naudas plūsma, gan akcentējot ekonomisko lietderību, izklaides lomu, veidojot skolas jauniešos pārliecību par patērētājsabiedrības patieso lietderību.

Patērētājcilvēks nemitīgi dzīvo tagadnē, un viņa naratīvs ir tagadnes vajadzības un nepārtraukts sacensības gara treniņš patērniecības līdzdalībā. Postmateriālās vērtības autonomijas izcelšana, pašizteiksme un virzība uz dzīves kvalitatīvāku piepildījuma mērķi. Šīs izmaiņas sociologs Roberts Ingherts cieši saista ar eksistenciālo stāvokļu maiņu. (Inglehart, R. 1979, 2005) Valstiskā un sabiedriskā izpratnē izglītības vērtības atspoguļo šīs kultūras domāšanas fenomena kolektīvo, sociālo, grupas nozīmību, kas akcentē personības izglītības vērtības un izglītības kvalitāti. Pastāv cieša saikne starp personīgi orientētu vērtību atzīšanu un tendenci izprast izglītību kā nepārtrauktu procesu, kas norit visas cilvēka dzīves laikā. Katra personība ir atvērta pieredzei, to nevajag kontrolēt vai vadīt, un tās uzskati balstās uz pieredzi. (Dewey, 1916; Rogers, 1961)

Ārējie sociālkultūras faktori, tādi kā mediji, ietekmējuši skolēna vērtību izvēli, padarot skolēnu par patērniecības domāšanas objektu, bet mācību priekšmetu standartu prasības, saturs un normatīvi nespēj nodrošināt vērtībuzglītības saistību ar patērētājsabiedrības vērtību normatīviem. Starp pašu skolēnu pieņemtajiem vērtību modeļiem un izglītības vīziju ir noticis pārrāvums. Noskaidrotās pretrunas arī nosaka pētījuma problemātiku. Indivīds tiecas satuvināt savu Es-ideālo ar Es-reālo. Personības un to darbības motīvi ir sasaistē un vērsti uz to, ka personība ir pašregulācijā esoša sistēma. (Rogers, 1961) Tāpēc indivīda konfrontācija ar medijiem, sabiedrību un reālo vidi uzrāda cilvēka aktīvo lomu vērtību pieņemšanā un to, kā šai konfrontācijā indivīds orientējas saistībā ar institūcijām – kādas ir šo institūciju funkcijas un mērķi un kā indivīds sevi realizē kultūrā. Tomēr dzīves eksistenciālās norises, ja tās ir patiesas un jēgpilnas, neatklājas mediju telpā. (Kūle, 2006)

## Secinājumi

- Mācīšanās arguments, ka mediji ir daļa no izglītības satura, visā izglītības telpā kalpo nolūkam attīstīt mediju lietotprasmi. Savukārt mediji kā pedagoģijas un audzināšanas metode kultūras pedagoģijā ir veids, kā jauniešiem apgūt kritisko spriestspēju – izpratnes veidošanu, ka plašsaziņas līdzekļi un to sniegtā informācija jāpieņem kritiski.
- Masu mediju sistēmu regulē iekšējie kodi, un informācija ļauj šo vēstījumu (ziņas) atlasīt un nodot to auditorijai saskaņā ar saviem refleksīvajiem kritērijiem.
- Plašsaziņas līdzekļi ir būtiski informācijas un izziņas avoti izglītības saturā.
- Mediji kultūras pedagoģijā, izglītības politikas veidošanā un mācību satura izmaiņu ieviešanā ir ietekmēšanas veids un uzvedības, stila, modes un izklaides nodrošināšanas resurss, kas veido individuālo identitāti.

- Individīdi sevis pašpilnveides nolūkos ir tendēti uz pozitīvu sevis attīstīšanu un kritisku piedāvātās informācijas izvērtēšanu, lēmumu pieņemšanu.

## LITERATŪRA

1. Bardoel J., Haenenn L. (2004) Media Meet the Citizen. *European Journal Communication*, No. 19.
2. Beitnere D. (2003) *Pašreferēnce latviešu kultūras paradīgmā (20. gadsimta 20.–40. un 90. gadi līdz mūsdienām)*. Promocijas darbs. Pieejams: [http://www.dzivesstasts.lv/admin/content\\_files/Beitnere\\_prom.pdf](http://www.dzivesstasts.lv/admin/content_files/Beitnere_prom.pdf) (sk. 15.02.2011.)
3. Brikše I. (2006) *Informācijas vide: teorētiskās pieejas un skaidrojumi*. Informācijas vide Latvijā: 21. gadsimta sākums. Rīga: Zinātne, 9. lpp.
4. Caffarella R. S. (2000) Goals of self-learning. In: G. Straka (Ed.). *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptual considerations*. Munster, Germany: Waxmann Press.
5. Čaupova R. (2006) Politisku faktoru un administratīvu lēmumu loma tēlniecībā. No: Lāce D. (red.) *Māksla un politiskie konteksti (Art and Political Contexts)*. Rīga: Neputns, 156.–161. lpp.
6. Dewey J. (1916, 2008) *Democracy and Education*. Toledo, Ohio, U. S. A. Pieejams: <http://www.studenthandouts.com/Texts/dewey1.pdf> 1 (7-13pp.) (sk. 20.11.2010.)
7. Inglehart R. (1979, 2005) The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. *American Political Science Review*, 65 (December), p. 991–1017.
8. Kellner D. (1995) *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London: Routledge.
9. Luhmann N. (2000) *The Reality of the Mass Media*. Stanford University Press.
10. Machin D., Thornborrow J. (2006) Lifestyle and the Depoliticisation of Agency: Sex as Power in Women's Magazines, *Social Semiotic*, Vol. 16(1).
11. Newman C. (2007) *Reader Letters to Women's Health Magazines, Feminist Media Studies*, Vol. 7(2), p. 155–170.
12. Kruks S. (2002) *Sociālo aktoru diskvalifikācija publiskajā diskursā. Pasīvā pilsoņa konstruēšana preses ziņās*. Rīga: LU Raksti. Komunikācija: kultūra, sabiedrība, mediji, 196.–201. lpp.
13. Kūle M. (2006) *Eirodzīve*. Rīga: FSI, 243. lpp.
14. Merriam S. B., Caffarella R. S. (1991) Learning in adulthood: A comprehensive guide. *National Academic Advising Association, Review by Neff Casaburri*, 13(1), p. 85–86.
15. Merriam S. B., Caffarella R. S. (1999) Learning in Adulthood: Review by Sherry Barber, *National Academic Advising Association*, 19(2), p. 48.
16. Rogers C. R. (1961) *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
17. Rubene Z. (2008) *Kritiskā domāšana mūsdienu izglītības filozofijā*. Rīga: Zvaigzne ABC.
18. Rubene Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008) *Ievads mediju pedagogijā*. Rīga: RaKa.
19. Tyrner K. (1998) *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.

20. Zelče V. (2010) *Atmiņas tekstūra. Otrā pasaules kara pieminekļi Baltijas valstīs*. Latvijas sociālā atmiņa un identitāte. Valsts pētījumu programma „Nacionālā identitāte”, 2010, 1. laidziens. Pieejams: <http://www.nacionalaidentitate.lv/wp-content/uploads/2010/12/Manuskripti-1.pdf>, 5., 6. lpp. (sk. 20.02.2011.)

## Summary

*With the economy of the country developing and such subjects as economics, social studies, politics, law, and health studies becoming part of curricula in schools, construction models of the media culture have conquered their place in the study content and even gained dominant positions over the curricula models because they are flexible, quickly available, and easy to comprehend. This disposition is influential because it lets particular cultural fields and school subjects to create the illusion that they are superior to others. Although the study content is coordinated with the possibilities of development of student competence, the media with their short-term visual effects and transitory texts have influenced their social agent. “Metacommunication with such audience as young people develops very rapidly. Quickly accessible semiotics helps to form their own codes and conventions, value ideology and consequently its meanings and messages.” (Kellner, 1995)*

*The research focuses on the question how the external social and cultural factors, such as the media, have affected the value choice in young people, making pupils the objects of consumerist thinking, yet the requirements of educational standards, content, and subjects are unable to provide the connection between value education and the values of the consumer society. A gap has formed between the value models accepted by pupils and the vision of education. The article studies these contradictions.*

*A common feature of the age is that the young people have a markedly transitory orientation. Postmodern mass thinking focuses on “mini values” which, similarly to the process of consumption, have become a means of the expression of the cultural identity of small social groups.*

**Keywords:** *mass media, education content, education policy, values, consumer society.*

## Rotaļlieta mediju sabiedrībā *Toys in the Media Society*

**Ilze Dinka**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [ilze.dinka@gmail.com](mailto:ilze.dinka@gmail.com)

Mediju ienākšana ikdienas dzīvē maina cilvēku savstarpējās attiecības, kā arī konstruē bērna pasaules ainu. Pasaules izzināšana notiek ar mediju starpniecību, kas rada jaunas iespējas un arīdzan grūtības audzināšanas procesā, tāpēc pieaugušajiem kritiski jāizvērtē un jāanalizē mediju piedāvājums. Cilvēcei ir kļuvis skaidrs – mediji pārveido pasauli un līdz ar to arī bērna izaugsmes nosacījumus. Bērna rotaļvidē ienāk rotaļlietas, spēles un bērnistabas aksesuāri, kas saistīti ar medijiem – mediju inspirētiem tēliem no multiplikāciju filmām, filmām, grāmatām u. c. Daudzi bērni mediju tēlus un pašus medijus izmanto kā ierosinājumu savām rotaļām un rotaļlietas lieto ne tikai kā darbības priekšmetu, bet, identificējot sevi ar noteiktu personāžu, atdarina vai veido jaunu rotaļas sižetu.

Šī raksta mērķis ir atklāt rotaļlietas un rotaļu transformāciju mediju sabiedrībā 21. gadsimtā.

**Atslēgvārdi:** medijs, rotaļlieta, rotaļa.

### Levads

Mūsdienās laiks ir kļuvis dinamisks, trauksmais un nepakļāvīgs un to ietekmē ekonomikas attīstība, tehnoloģiju progress un politiskās izmaiņas. Nav šaubu, ka mūsdienās bērni ir pretstatīti mediju videi un aug citādākā pasaulē nekā augām mēs. Mediju piesātināta pasaule bērnam rada aizvien vairāk piedāvājumu un iespēju. Daudzās māsaimniecībās un bērnistabās ir ne tikai TV, bet arī CD pleijeri, DVD, kompjūteri, modemi un digitālās kameras. Arvien jaunākā vecumā bērni iemācās darboties ar medijiem – lietot tastatūru, TV pulti, peli, mobilo telefonu. Tieši bērniem ir izveidoti kompjūteri ar viņu mīļākajiem mediju tēliem, kas sekmē mediju lietošanu jau pavisam agrīnā vecumā. Mediju plašās iespējas piedāvā ne tikai būt pasīvam, bet arī aktīvi iesaistīties, būt dalībniekam. Agrāk TV mēs skatījāmies tās piedāvātās programmas, bet mūsdienās šis medijs paver jaunas aktivitātes – video skatīšanos, spēles un pat iepirkšanos. Digitālās tehnoloģijas maina mediju pieredzes dabu – attēli un skaņa ir maksimāli pietuvināti realitātei un dzēš atšķirību starp reālo pasauli un mediju attēloto.

Izmantojot medijus, ražotāji cenšas saniegt arī jaunus patērētājus. Pirmā reklāma, kas bija domāta bērniem, izskanēja 20. gs. 30. gados radioraidījumā *Little Orphan Annie* un *Story time* ASV. (Pecora, 1998) 21. gadsimta žurnāli, *Web* lapas, kas domātas bērniem un jauniešiem, satur reklāmas vai stāstus, kuros uzskatāmi

parāda vēlamo apģērbu, apavus un skaistuma produktus. Mediji ir tie, kas piedāvā dzīves modeļus, t. i., demonstrē, kā dzīvot. Vislabākais veids, kā sasniegt jaunos patērētājus, ir TV. ASV veiktais pētījums liecina, ka gada laikā bērns noskatās televīzijā vidēji 40 000 reklāmu. (Kunkel & Gantz, 1992)

Tehnoloģiju, zinātnes un sabiedrības attīstība ir mainījusi rotaļlietu izskatu un sniegusi jaunas iespējas rotaļai. 21. gadsimtā reālā pasaules pieredze aizvien vairāk tiek gūta ar mediju palīdzību, nevis ar personisko, nepastarpināto pieredzi. Mediji daudzējādā ziņā nosaka jauno cilvēku viedokļu, spriedumu, zināšanu veidošanos un viņu izturēšanos un ir kultūras, zināšanu, uzvedības normu saglabāšanas un pārnesšanas līdzeklis. (Schorb, 2005) Bērni var ceļot pa pasauli *Web* lapās, apskatot, piemēram, dažādus putnus, dzīvniekus, augus, kurus reālajā dzīvē, iespējams, nekad neredzēs. Mediju tēlu rotaļlietas ļauj atkal un atkal izdzīvot jau iepriekš medijos pieredzēto.

## Rotaļlieta kā bērna attīstības veicinātāja

Rotaļāšanās ar rotaļlietām ir universāla darbība, kas veidojusies laika gaitā un attīstoties kultūrai. Lai gan rotaļlietas tehnoloģiju attīstības rezultātā ir mainījušās, tomēr to mērķis – intereses radīšana bērnos un darbības ar tām – ir palicis nemainīgs. Jau pirmajās nedēļās pēc dzimšanas, kad bērns sāk fokusēt skatu uz kustīgiem objektiem, viņš sastopas ar savu pirmo rotaļas pieredzi. Rotaļājoties ar rotaļlietām, bērns atklāj un iepazīst vidi, kas ir apkārt, kā arī mācās veidot attiecības ar apkārtējiem un saprast sevi. Rotaļa ir svarīgs priekšnosacījums veselīgai un līdzsvarotai dzīvei. Mainoties sabiedrībai, zinātnes attīstībai, dzīves apstākļiem, notiek izmaiņas arī bērna rotaļā, jo tā atklāj bērna stāvokli sabiedrībā un pašas sabiedrības specifiku. Rotaļa atspoguļo ne tikai bērna, bet arī apkārtējās sabiedrības intereses, vērtības un priekšstatus. Starp rotaļlietu un cilvēces attīstību kopumā var vilkt zināmas paralēles. Mūsdienās daudzas rotaļlietas ir identiskas tām, ar ko rotaļājās pirms vairākiem gadsimtiem. Agrāk grabuļi, ar ko rotaļājās zīdaiņi, bija veidoti no salmiem, māla, sudraba, ādas un koka, bet 21. gadsimtā tie izgatavoti no plastmasas. Seno ēģiptiešu, grieķu un romiešu bērni rotaļājās ar bumbām, kas tika darinātas no niedrēm, ādas un auduma. Rūpnieciskās attīstības rezultātā sāka ražot rotaļlietas no tehnoloģiski labāka materiāla, kas ne tikai mainīja to vizuālo izskatu, bet arī paplašināja rotaļlietu izmantošanas iespējas. Piemēram, mūsdienās bumbu var aizmest daudz tālāk, lelles spēj ne tikai runāt, bet arī ēst, rotaļu dzīvnieki māc pārvietoties un dejot.

Rotaļlieta ir kultūras produkts, ko veido vērtības, idejas, tehnoloģijas, mediji, mode u. c. Tās parādīšanos pirmoreiz vai jaunā izskatā var veicināt ne tikai sabiedrības kultūra un tehnoloģiju attīstība, bet arī gadalaiki un dažādi notikumi. (Jaffe, 2006) Rotaļlieta ir kā socializācijas tilts starp bērniem ar dažādu sociālo situāciju, ādas krāsu, dzimumu, nacionalitāti. Ar rotaļlietu palīdzību bērnam var mācīt par dažādajām cilvēku, kultūras, vērtību, uzskatu, domu un ideju atšķirībām multikulturālā sabiedrībā. Rotaļlietas ir cilvēcisko priekšmetu samazinātas reprodukcijas, tapēc varam teikt, ka bērni mūsdienās rotaļājas ar pieaugušo pasauli. Rotaļlietas ir socializētas, pieaugušā vai tehnikas radītas un ataino pieaugušo funkciju pasauli, kā arī sagatavo bērnu šo funkciju pieņemšanai. (Barthes, 2010) Arvien vairāk bērni

rotaļās atspoguļo to, kas novērots televīzijā un internetā, tāpēc rotaļa mazāk īsteno sociālās attiecības. Masu medijos atspoguļotais daudz agrāk ienāk bērna dzīvē, tādēļ varam teikt, ka rotaļa aiziet no bērna dzīves, arī no bērnības, un ir novērojama tradicionālās rotaļas pakāpeniska izzušana.

Rotaļlietas tiek izmantotas kā priekšmeti, kas virza rotaļu. Rotaļa ir bērna galvenā darbības forma līdz skolas vecumam, un tā veicina bērna attīstību kopveselumā. Rotaļas var iedalīt pēc to izziņas mērķa, nozīmes, rotaļnieku vecumposma, audzinošā mērķa, pēc pētāmās problēmas. Katrā vecumā bērniem ir raksturīgas cita veida rotaļas, tomēr ir arī rotaļas, kas piemērotas un aktuālas dažādos vecumos. Rotaļlieta ietekmē rotaļu, bet rotaļlietu izvēli ietekmē bērna individualitāte, pieaugušie un apkārtējā vide. Rotaļas nozīmīgums izpaužas apstākļi, ka svarīgi ir nevis tas, ko bērni dara, bet gan – kā viņi to dara. Varam secināt: ja bērnam tiek piedāvāti mediji, tehnoloģiskās un mediju tēlu inspirētas rotaļlietas, viņš rotaļāsies ar tām un darbosies ar medijiem.

## Rotaļlieta kā mediju kultūras produkts

Mediji bērna dzīvē ienāk ar pirmo bilžu grāmatu, ar pirmo priekšā lasīto pasaku jau agrā bērnībā. (Barsch, Erlinger, 2002) Kā uzsver Dīters Bāke (*D. Baacke*), bērnība šodien ir „mediju bērnība” un bērnistaba vienlaikus ir arī „mediju istaba”. (Baacke, 1999) Kaut gan bērniem tiek piedāvātas tradicionālās rotaļlietas un pēc iespējas mazāk mediji un mediju tēlu inspirētas rotaļlietas, tomēr, tiklīdz viņi sāk skatīties TV un lietot medijus, bērni izvēlas tās, kuras redz medijos. Nenoliedzami, viņi turpina un turpinās rotaļāties ar tradicionālajām rotaļlietām (bumbām, grabuļiem, automašīnām, lellēm), bet nevar noliegt, ka mediji, mediju tēlu inspirētas un elektroniskās rotaļlietas 21. gadsimtā aizņem lielāko daļu no bērnistabas. Mediju izolētam bērnam mediji un mediju tēlu inspirētas rotaļlietas būs svešas, tādēļ rotaļlietu ražotāji cenšas izmantot visas iespējas, lai ziņas par jaunu rotaļlietu pēc iespējas ātrāk un veiksmīgāk sasniegtu bērnu. Jo sekmīgāk audzināšanas procesā tiks lietoti mediji un rotaļlietas, jo produktīvāka būs bērna attīstība kopveselumā.

Mediju tēlu inspirētas rotaļlietas fenomens radās 1984. gadā, kad bērnu televīziju vairs neuzraudzīja Federālās komunikācijas komisija (*Federal Communications Commission*). Tā iespaidā pirmoreiz ar reklāmas palīdzību TV radās iespēja pārdot bērniem rotaļlietas. Gandrīz nekavējoties rotaļlietu ražotāji sāka piedāvāt rotaļlietas, ko bērni iepriekš bija redzējuši medijos. Mūsdienās TV šovi, raidījumi un filmas tiek veidoti, lai bērniem pārdotu rotaļlietas un dažādus aksesuārus – traukus, apģērbu u. c. –, kas izgatavoti speciāli viņiem. Vecāki ir noraizējušies par neatbilstību starp rotaļlietu izmantošanas rekomendācijām un bērna vecumu, jo tās bieži vien ir domātas līdz 4–5 gadu vecumam, bet TV šovi un filmas, kas saistītas ar šīm rotaļlietām, ir domātas daudz vecākiem bērniem, jo medijos bieži vien ir sastopama vardarbības tematika. Rotaļlietas, kas veidotas pēc šādas tematikas, veicina agresijas atspoguļošanu rotaļā. Tās sekmē konfliktu risināšanu agresīvā veidā, jo agresīvi uzvesties šķiet viegli un jautri, veidojot apkārtējo pasauli kā vardarbīgu vietu.

Līdz ar tehnoloģiju attīstību rotaļlietu ražošanā priekšstats par bērna rotaļu ir ievērojami mainījies. Elektroniskās rotaļlietas ne tikai maina rotaļas formu, bet arī ietekmē tās saturu, it sevišķi tas attiecas uz lomu un radošajām rotaļām.

Tehnoloģiju attīstība rotaļlietu ražošanā piedāvā izaicinājumu izglītībai agrīnajā bērnībā. Vecākiem un skolotājiem jāzina, kā lietot tehnoloģijas, lai veicinātu bērna attīstību, bagātinātu rotaļas procesu un aizsargātu bērnu no iespējamām negatīvām ietekmēm.

Līdz ar ģimeņu materiālā stāvokļa uzlabošanos populāras kļuvušas elektroniskās rotaļlietas. Rotaļlietu iegāde vispār ir saistīta ar ekonomisko situāciju, jo daudzām rotaļlietām, it sevišķi sarežģītām tehnoloģiskām vai mehāniskām, nepieciešams zināms vecāku finansiālais ieguldījums. Pētījumu rezultāti par elektronisko rotaļlietu izmantošanu rotaļās ir atšķirīgi. Rozenkvists (Rosenquist, 2001) iesaka vecākiem pievērst lielāku uzmanību elektronisko rotaļlietu lietošanas pieaugumam un raudzīties, lai bērni tās lietotu retāk. Viņš uzsver, ka bērniem bieži vien ātri paliek garlaicīgi. Pētnieki piebilst, ka šādas rotaļlietas neveicina radošumu rotaļas procesā, jo tās ir „pabeigtas”. Savukārt, Maršs (Marsh, 2004) atklāj, ka elektroniskās rotaļlietas pozitīvi ietekmē bērna attīstību un, augot multimediju sabiedrībā, ir jāparedz dažādi mācīšanās un rotaļāšanās ceļi, ieskaitot mediju un elektronisko rotaļlietu lietošanu.

Mūsdienās rotaļlietas ir daļa no globālās industrijas sarežģītām mārketinga kampaņām, kas veidotas, lai patērētāji iegādātos precī. Nav pat nepieciešams iet uz lielveikalu, jo ziņas par jaunu rotaļlietu masu medijos izplatās ar reklāmu palīdzību visā pasaulē. Bērni vēlas nopirkt tās, kas ir jau redzētas medijos vai rotaļlaukumā, pirmsskolas izglītības iestādē vai skolā. Rotaļlieta ir kļuvusi par modes preci un sociāli noslāņo. Rotaļlietas pieaugušie iegādājas ne tikai svētkos, bet visa gada garumā. Rotaļlietu veikali ir atraduši veidus, kā sasniegt bērnus un piespiest vecākus izdot līdzekļus par jaunākajām rotaļlietām. Viens no tiem – miniatūru rotaļlietu versiju iekļaušana ātrās apkalpošanas restorānos. Visbiežāk šīs rotaļlietas ir masu mediju tēlu inspirētas, bieži vien no pēdējās aktuālās filmas, kas turpmāk rosina vēlmi iegādāties veikalā reālu lielāku rotaļlietu. (Johnson, 2005) Masu mediju ietekmē rotaļlieta ir kļuvusi par preci, kas ne vien veicina bērna attīstību, bet arī palīdz ražotājam nopelnīt. Jauno rotaļlietu iegādi sekmē raidījumi, programmas, prese, kas domāti bērniem.

Mediju patēriņš bērnībā ir dramatiski pieaudzis. Vislielākā ietekme uz rotaļu un bērna attīstību ir TV. Elektroniskie mediji šķiet viegls veids, kā izolēt bērnus no nogurušiem vecākiem. 6 gadus veci bērni pie TV pavada vidēji 2 stundas dienā, bet 8 gadu vecumā – jau 8 stundas dienā. (Gentile, Lynch, Linder & Walsh, 2004) Tātad var secināt, ka laika rotaļām atliek maz vai neatliek nemaz. Pieaugušie arī uzsver, ka bērniem šķiet interesantāk pavadīt laiku ar medijiem, nevis iet rotaļāties ārpus mājas. (Kirsh, 2006) Pētnieki atzīmē, ka TV iespaido ne tikai bērna psihisko attīstību, bet arī rotaļas darbību. Rotaļājoties ar rotaļlietām, atdarināšanai ir pārsvars pār radošumu, jo bērni vienkārši atveido medijos redzēto tēlu darbības, uzvedību, valodu, mīmiku un žestus. Lai gan, bērnam uzsākot rotaļu, imitēšanai ir liela nozīme, tomēr, ja viņš nespēj pats turpināt rotaļu, pieaugušajam ir jāiesaistās un jāpalīdz, sniedzot jaunas idejas. Piemēram, pieaugušie var skatīties TV kopā ar bērnu, komentējot programmas saturu un diskutējot par morāli pieņemamām konfliktu risināšanas iespējām, veidot jaunus stāstus ar mediju tēliem, izspēlēt jaunas situācijas.



Mediji piedāvā stereotipus par dzimumlomām sabiedrībā. Piemēram, vīriešu dzimuma multiplikāciju filmu tēli vienmēr ir problēmu risinātāji, bet sievietes ir mīļas, nevainīgas un bērnišķīgas. (Huston, 1992) Televīzijas kanālā MTV, kas veidots pusaudžiem, bet ko skatās arī bērni, vīrieši parādās 2 reizes biežāk nekā sievietes. Sieviete TV ekrānā ir ģērbusies atklātā apģērbā un ir seksualitātes objekts. Seksualitāte uzskatāmi parādās arī rotaļlietās, piemēram, *Bratz* un *Disney* princešu lellēs. Šīs rotaļlietas veicina bērņā uzskatu, ka būt seksīgi ģērbtam, ar *make-up*, tievam, ir pareizi, normāli. Rotaļai tiek piedāvātas tēmas, kas saistītas ar ārējo izskatu, iepirkšanos, un tās mudina bērnu identificēties ar seksuāli provokatīviem lomu modeļiem. Šādas rotaļlietas ir specifiski dizainētas, tās ir pabeigtas (tāpēc neveicina kreativitāti un līdz ar to radošu rotaļu), provocē bērņa uzvedību neatbilstoši viņa vecumam.

Laikā, kad tieši rotaļa un rotaļāšanās ir galvenā bērņa darbība, veidojas viņa personība. Viens no pirmsskolēna aktuālajiem jautājumiem ir tas, kādam viņam vai viņai ir jābūt kā zēnam vai meitenei, respektīvi, bērns sevi mēģina identificēt ar noteikta dzimuma tēliem no apkārtējās pasaules. (Beaty, 2006) Iespējams, ka atkarībā no tā, ar kādu personāžu pirmsskolēns sevi identificē, pieaugušie var spriest, kā bērns uztver pasauli un sevi tajā – kādas ir viņa emocijas, vajadzības, bailes, vērtības, attieksme u. c. Katram bērnam ir savs ES redzējums, savas pasaules ainas, kas ir viņa realitāte. Jo vairāk ir pieejami mediji un mediju tēli, jo lielāka ir izvēle, līdz ar to bērns var izvēlēties sev piemērotāko identificēšanās personāžu. Un jo vairāk bērns izmanto medijus, jo lielāka ir iespēja, ka pirmsskolēns sevi identificēs ar kādu tēlu, kas ņemts no medijiem. Meitenes vēlas būt tik skaistas un čaklas kā princeses, zēni – tik izveicīgi un atraktīvi kā Zirneklcilvēks vai *Ben 10*, kas pārvēršas un palīdz apkārtējiem. Mediju tēli ir bērņa pieredzes, attīstības kopveselumā, vērtību, normu, uzvedības un vēlmju spogulis, kurā bērns var izmēģināt to, ko patiesā pasaules aina nesniedz – tas ir savdabīgs eksperiments pašam ar sevi. Bērns var būt supersuns Bulta, kas glābj mazo meiteni no ļaunajiem varoņiem, vai Pelnrūšķīte, kas, aizejot no balles, klusi raud. Tā kā bērns ir aktīvā izziņas procesā, viņš mediju tēlus, ar kuriem viņš identificējas, var mainīt, papildināt, uzlabot – piešķirt kādas citas specifiskas spējas, izskatīties nedaudz citādāk u. tml. Ja bērns ir izvēlējis tēlu, kas pēc pieaugušā viedokļa aktualizē negatīvas sociālas lomas, būtu jāpalīdz izvēlēties citas, sociāli pozitīvas lomas un pārskatīt medijos lietoto tematiku, pārrunāt ar bērnu, vērot viņa rotaļu un pēc vajadzības arī iesaistīties tajā, veidojot citādāku rotaļas sižetu. Aktuālos mediju tēlus pēc brīža nomaina citi, vai arī bērns ir tik ļoti identificējis ar kādu personāžu, ka tas neatstāj viņa rotaļvidi ilgāku laika posmu.

## Secinājumi

Analizējot, kādas izmaiņas 21. gadsimtā notikušas sabiedrībā un rotaļlietu mediju vidē, varam secināt, ka rotaļlietas bieži vien nepakļaujas bērņa patiesajām vajadzībām, sekmē vardarbību, ir mazfunkcionālas, kļuvušas par modes precī, sociāli noslāņo, tiek iegādātas, realizējot vecāku nepiepildītos bērņības sapņus. Taču, ja bērns izvēlas un pieaugušie piedāvā sociāli pozitīvus mediju tēlus, tas var būt veiksmīgs paraugs turpmākajā dzīvē. Pozitīvas mediju tēlu inspirētas rotaļlietas var

veicināt bērna adekvātu identifikāciju, sekmēt labvēlīgu pasaules uztveri un bagātināt dzīves pieredzi. Jo vairāk rotaļlietu, jo mazāk bērns ir apmierināts ar rotaļu. Rotaļlieta no prieka priekšmeta pārvēršas par īpašumu, kas padara rotaļu situāciju nebrīvu, kurā nevis bērns rada vidi, bet vide diktē bērnam, kā uzvesties. Rotaļlieta ir pašpietiekama un ne visos gadījumos patiesi veicina bērna attīstību. Ir vērojama tradicionālās rotaļas pakāpeniska izzušana, jo jau agrā bērnībā pieaug mediju patēriņš, turklāt mūsdienās vērojama strauja tehnoloģiju attīstība un mediju tēlu inspirētu rotaļlietu fenomēns. Tomēr tas, kā, kad, kāpēc un cik daudz bērni izmanto medijus un tehnoloģiskās un mediju tēlu inspirētās rotaļlietas, tomēr atkarīgs arī no mums, pieaugušajiem. Lai sekmētu bērna rotaļu ar rotaļlietām, vecākiem ir jāseko bērna darbībai, kritiski jāizvērtē rotaļlietu piedāvājums un jāveicina tādu mediju lietošana, kuri nodrošina pedagoģisko un audzinošo potenciālu.

## LITERATŪRA

1. Baacke D. (1999) *Zielgruppe Kind*. Opladen (Leske + Budrich), 251 S.
2. Barsch A., Erlinger H. D. (2002) *Medienpädagogik: Eine Einführung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 220 S.
3. Barts R. (2010) *Mitoloģijas*. Rīga: Omnia mea, 228 lpp.
4. Beaty J. J. (2006) *Observing development of the young child*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 471 p.
5. *Family education*. Pieejams: <http://fun.familyeducation.com/outdoor-games/play/35262.html#ixzz1J8peDTCI>
6. Gendile D. A., Lynch P. J., Linder J. R., Walsh D. A. (2004) The effects of violent game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, p. 5–22.
7. Huston A. C. et al. *Big World, Small Screen: Television in American Society*. University of Nebraska Press, 1992, 195 p.
8. Jaffé D. (2006) *The history of toys: from spinning tops to robots*. Gloucestershire: Sutton Publ., 280 p.
9. Johnson J. E., Christie J. F., Wardle F. (2005) *Play, development, and early education*. Boston (etc.): Pearson, 428 p.
10. Kirsh S. J. (2006) *Children, adolescents and media violence: a critical look at the research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 409 p.
11. Kunkel D., Gantz, W. Children's television advertising in the multichannel environment. *Journal of Communication*, 42(3), p. 134–152.
12. Marsh J. (2004) The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), p. 51–66.
13. Pecora N. (1998) *The bussiness of children's entertainment*. London and New York: Guilford Press, p. 152–158.
14. Rosenquist A., Kozma R., Schank P. & Michalchik V. (2001) *Conceptual understanding through representation in the ChemSense environment*. Presented at the Symposium "Theoretically-Based and Empirically-Driven Approaches to the Design of Computer-Based Learning Environments for Science Education", Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Seattle, WA.

15. Schorb B. (2005) Zur Theorie medialer Socialization. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed, S. 381–389.

## Summary

*Children of today experience life via the mass media. That presents challenges as well as opportunities to parents and teachers. Different media become part of the playing environment of children, as do electronic and media-linked toys. They shape the everyday experience of children in the 21st century. The many opportunities the mass media provide create an environment that allows a child to become an active participant, not a passive observer. Digital technologies change the media experience towards resembling the experience of the real world.*

*The evolution of technology, science, and society has also affected toys, providing new opportunities for play. Toys reflect the interests, values, and concepts of both the child and society. Many toys are identical to those with which children played many centuries ago – dolls, cars, animals, etc. It is apparent that children still play with traditional toys. However, it is also evident that the media and media-linked and technologic toys take up a significant part of the room of a 21st-century child.*

*Media-linked and technologic toys influence the content of playing and change its forms, especially role-playing and creative playing. Today toys are part of complicated marketing campaigns in the global industry which makes customers to purchase goods. The phenomenon of media-linked toys originated in 1984 when the Federal Communications Commission (FCC) stopped controlling TV broadcasts for children, which opened up the opportunity to advertise media-linked toys on television.*

*While playing with toys, imitating frequently results in the lack of creativity in the playing process as children simply render activities, behaviour, language, facial expressions, and gestures seen in the media. The more media a child is exposed to, the greater the possibility that he/she will identify himself/herself with them, choosing media-linked toys. Toys will facilitate the evolution of the content of playing if they are socially positive and do not foster aggression.*

*The level of children's exposure to the mass media and technologic and media-linked toys depends on adults. To promote playing with toys, parents have to follow their child's activities and critically evaluate the supply of toys and playing opportunities. They have to encourage such media usage patterns that have potentially positive pedagogical effects on the upbringing process.*

**Keywords:** *media, toy, traditional toy, media-linked toy, play.*



## **2.**

**MEDIJU KOMPETENCES PILNVEIDE  
PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ**

***MEDIA COMPETENCE DEVELOPMENT  
IN THE PEDAGOGIC PROCESS***

## **E-grāmata un interaktīvā tāfele – tehnoloģijas mūsdienu skolā: izaicinājumi, iespējas un aizspriedumi** *E-book and Interactive Board – Technologies in the Modern School: Challenges, Opportunities, and Biases*

**Ilva Skulte**

Rīgas Stradiņa universitāte  
Dzirciema iela 16, Rīga, LV-1007  
E-pasts: [iskulte@gmail.com](mailto:iskulte@gmail.com)

Kanādiešu mediju un kultūras pētnieks Māršals Maklūens un viņa domubiedri 20. gs. vidū izveidoja teorētisko modeli mediju tehnoloģiju un sabiedrības un kultūras mijiedarbības analīzei. Viņi pievērsa uzmanību gan kultūras pārmaiņu tehnoloģiskajai determinētībai, gan kultūras pretestībai jauninājumiem (aizspriedumiem, ieradumiem u. tml.). Šobrīd, kad jauno mediju tehnoloģiju un to lietojumu attīstība risinās īpaši strauji, par vienu no izšķirošajiem „kultūras cīņu” laukiem kļūst skola. Izglītības programmām un skolotāju darbam būtu jāorientējas uz jaunu elementāro zināšanu kopumu – jaunu rakstpratību, kas ietver informācijas tehnoloģiju klātbūtni visās dzīves jomās un neizbēgamās kultūras izmaiņas. Jauno mediju lietojums dažādu priekšmetu pasniegšanā šajā kontekstā ne tikai ir loģiska konsekvence, bet arī prasa radošus risinājumus. To savukārt nevar panākt bez skolotāja motivēšanas, iesaistīšanās un uzticēšanās mediju izmantojumam mācību darbā. Tādēļ kā viens no svarīgākajiem elementiem informācijas un komunikācijas tehnoloģiju efektīvam izmantojumam mūsdienu skolā jāpēta skolotāju motivācija, attieksme un aizspriedumi kontekstā ar pieejamām tehnoloģijām, kā arī to lietojums šobrīd, šķēršļi un problēmas iepretim skolotāju tehnoloģiju prasmju attīstībai.

Rakstā analizēta skolotāju attieksme pret digitālo mācību līdzekļu izmantojumu Latvijas skolās, īpašu uzmanību pievēršot skolotāju uzskatiem par multimediju iespējām un trūkumiem klasē un mācību stundā.

**Atslēgvārdi:** jaunie mediji, skola, kultūra, jaunā rakstpratība, aizspriedumi, paradumi.

### **Skola un kultūras izmaiņas tehnoloģiju ietekmē**

Kanādiešu mediju un kultūras pētnieks Māršals Maklūens un viņa domubiedri 20. gadsimta vidū izveidoja teorētisko modeli mediju tehnoloģiju un sabiedrības un kultūras mijiedarbības analīzei. Viņi pievērsa lielu uzmanību katra atsevišķa medija specifikai, darbībai un iedarbībai, tā spējai būt par saturu un mainīt to, kā arī analizēja sociālās dzīves un kultūras izmaiņas, kas saistītas ar straujo mediju un informācijas tehnoloģiju attīstību 20. gadsimtā un balstās uz dažādo mediju lietojumu. Daudz citētā Māršala Maklūena tēze „medijs ir vēstījums” (McLuhan, 1994 [1964], 7. lpp.) plašākā kontekstā nozīmē to, ka medija specifika izpaužas kā kodu kombinācija. Šie kodi tiek izmantoti informācijas kodēšanai un dekodēšanai komunikācijas procesā, tādējādi noteiktā veidā ne tikai strukturējot saturu, bet arī

izmainot tradīcijas, paradumus, normas, vērtības, **zīmju sistēmas un lietoto simbolu** krājumu konkrēta komunikācijas akta kontekstā, viešot izmaiņas kultūrā ne tikai atsevišķi kāda indivīda vai mediju lietotāju grupas, bet arī visas sabiedrības mērogā. Kultūrtjūtīgie jautājumi par mediju vietu, lietojumu un efektiem ikdienas dzīvē jau pašos kanādiešu mediju teorijas skolas pirmsākumos noveda arī pie tā, ka tika izvērtēta kultūras atvērtība un pretestība šādām izmaiņām. Tas radīja ideju par kultūras tehnoloģisko determinētību, no vienas puses, un kultūras aizspriedumiem kā diviem pretējiem spēkiem, no otras puses. „Kad saskaramies ar pilnīgi jaunu situāciju, mēs tiecamies vienmēr balstīties uz vistuvākās pagātnes priekšmetiem un gaisotni. Mēs skatāmies uz tagadni caur atpakaļskata spoguļi. Nākotnē mēs iesoļojam atmuguriski,“ tā M. Maklūens un viņa kolēģi (McLuhan, Fiore, 1967, 73.–74. lpp.) raksturo tehnoloģiju progresa sociokulturālos aspektus. Tomēr abu kultūras spēku mijiedarbība gala rezultātā ne tikai noved pie satura īpatnībām un kultūras izmaiņām, bet arī pie pašu mediju lietojuma noteiktām, sociāli akceptētām formām.

Viena no eksistenciāli būtiskām kultūras „laboratorijām” jaunas informācijas izstrādes, apstrādes un izplatīšanas līdzekļu sistēmas attīstībā ir izglītība vai, konkrētāk, skola. Tas tā ir tādēļ, ka bērni ātrāk, atvērtāk un precīzāk apgūst jaunus medijus un plaši lieto tos ikdienā – kā ārpus skolas (mājās, bibliotēkās u. c.) (Livingstone, 2002, 8., 77. lpp.), tā skolas telpā (tiesa, lielākoties ne mācību vajadzībām, tomēr socializēšanās nereti notiek ar un par jaunajiem medijiem). (Skulte, 2010) Tehnoloģiju potenciāls ir nenovērtējams atspaidis dažādās mācību procesa jomās komunikācijas multimedijālo iespēju dēļ.

Skola ir sociāls institūts, kas šodien strādā ar nākotni – zināšanas, prasmes un kompetences, ko skolēniem māca šobrīd, ir pamats viņu individuālās un sociālās darbības efektivitātei un sabiedrības ilgtspējai nākotnē. Jauno mediju attīstība šeit ir īpašs izaicinājums, jo jau šobrīd iezīmējas to radīto kultūras izmaiņu aprises, uz kurām mācību programmas nevar nereaģēt. Vairāki mediju un kultūras pētnieki norāda uz to, ka pats elementārākais zināšanu **kodēšanas veids – rakstība, kas Rietumu kultūrā balstījusi noteiktu, tradicionālu domāšanas veidu un šķiet nedalāma no kultūras kā tādas – daudzējādā ziņā zaudē savas dominējošās pozīcijas – izteikti diskursīvā domāšana jau pieder pagātnei.** (Flusser, 1997, 61.–66. lpp.; Kress, van Leeuwen, 2001) Mainās paši rakstītie teksti, tie ir digitāli, t. i., imateriāli, modulāri, transkodējami, viegli, nereti automātiski maināmi un dzēšami, tātad nevajag tik ļoti koncentrēties, izdarot katru soli darba veikšanas procesā. (Flusser, 1997, 63. lpp.; Manovich, 2001, 27.–49. lpp.; Lai-Chong Law, 2007) Jaunā digitālā kultūra, bet jo vairāk t. s. tīkla 2.0 (O'Reilly, 2002) piedāvātās komunikācijas formas un žanri par mūsdienu kultūras svarīgām iezīmēm padara radošumu un radošo aktivitāšu produktivitāti: arvien vairāk cilvēku, tai skaitā īpaši daudz bērnu un jauniešu (viņu produktu īpatsvars pieaug proporcionāli tehnoloģiju kompetencei), kļūst par publiski uztveramu artefaktu autoriem, turklāt strādājot dialogā (kolaboratīvi) un izmantojot resursus un arhīvus (remikss). (Flusser, 1997, 63.–66. lpp.; Lankshear, Knobel, 2006, 105.–136. lpp.) Izmantojot multimediju piedāvājumu radoši, izmainās gan zināšanu apguves process kopumā, gan – jo īpaši – arī mācību process klasē un ārpus tās. (Kist, 2005, 8. lpp.) Kā savā GENEX modelī akcentējis mediju pētnieks Bens Šneidermans, pārmaiņas/jauninājumus var konstatēt četrās dažādās

jomās. Pirmkārt, informācijas vākšanā mūsdienu radītājs – skolēns, pētnieks vai mākslinieks – orientējas uz iepriekš iegūto zināšanu domēnu, otrkārt, inovāciju radīšanai izmanto attīstītās tehnoloģijas, treškārt, aprobē savus rezultātus un izstrādā uzlabojumus, konsultējoties gan ar ekspertu līmeņa, gan vienāda ranga kolēģiem attiecīgajā laukā, ceturkārt, arvien lielāka nozīme tiek piešķirta atbilstoši, precīzai un izteiksmīgai rezultātu komunicēšanai un izplatīšanai. (Shneiderman, 1997; Lai-Chong Law, 2007, 243. lpp.)

## Jaunie mediji un jaunā rakstpratība

Termins „jaunie mediji” šajā rakstā nozīmē digitālo mediju kopumu, kas saslēdzami vienotā tīklā un ļauj strādāt ar informāciju automātiski, modulāri (nodalot segmentus), multimodāli, multimedāli (mainot un kombinējot komunikācijas kodus) un momentāni nosūtīt vēstījumus izvēlētajai (arī plašai un neviendabīgai) auditorijai, lai saņemtu no tās nepastarpinātu atbildi (interaktivitāte).

Jaunie mediji ir jauni, jo tie joprojām mainās, t. i., atrodas nepārtrauktu izmaiņu procesā, ir atvērti jaunām radikālām saskarsmes, saziņas un informācijas nodošanas formām, kas izmaina mūsu ikdienas kultūru – paradumus, rituālus, vērtību sistēmu, normas un valodu kā kodu, domāšanas, izteiksmes un saprašanās līdzekli.

Daudzi pētnieki, piemēram, Londonas Ekonomikas skolas mediju zinātniece Sonja Livingstone savā grāmatā „Jaunie cilvēki un jaunie mediji” (Livingstone, 2002), raksturo mediju radītās bērnu ikdienas dzīves un kultūras transformācijas – mainās ne tikai informācijas, izglītošanās, izklaides ceļi, rotaļas, draudzēšanās un dienas režīms, bet pat sensorās uztveres orgānu noslodze. Mūsdienu kultūru, pateicoties televīzijai un datoram, raksturo ekrāns un vizuālās – (at)tēlu – komunikācijas dominance kā jauna veida kodu konfigurācija ierastajos informācijas nodošanas ceļos. Zīmīgi, ka plašai un heterogēnai lietotāju auditorijai (tai skaitā dažāda vecuma bērniem) patstāvīgam lietojumam ir pieejamas daudzveidīgas tehnoloģijas, kas ļauj piekļūt plašiem un dažādiem (kā satura, tā kvalitātes ziņā) informācijas laukiem un veidot vēstījumus digitālā un multimodālā izteiksmē. Šie vēstījumi tāpat „rakstīti” citādi – tie ir daudz kompleksāki, daudzdimensiāli hiperteksti, kuru veidošanai un uztverei lietots mediju komplekss (hipermediji) un kuru lasīšanā lasītājs ir brīvs un radošs. No viņa konkrētām izvēlēm un darbībām atkarīgs iegūtās informācijas apjoms, saturs un specifika. Zīmīgi, ka šāds jauns vēstījumu tapšanas, izplatīšanas un uztveres ceļš lielu vērtību piešķir dažādām sadarbības formām. Failu apmaiņas programmas, vienādranga komunikācija internetā, kolaboratīvi, grupu darbā tapušie artefakti – tās ir tikai dažas mūsdienu kultūras zīmes, kas nav svešas arī pedagoģiskajā darbā skolā, līdzīgi kā orientācija uz praksi kā ideju un iedvesmas avotu un produktu realizācijas vietu.

Bērni jaunajām komunikācijas formām ir atvērtāki nekā pieaugušie, tomēr bez pieaugušo palīdzības tie nereti uzskata jaunus medijus drīzāk par rotaļlietām vai to aizvietojumiem, nevis vidutājiem, ar kuru palīdzību iegūt jaunas zināšanas un prasmes. Izklaides jauno mediju lietojumā dominē, jo skola nav gatava piedāvāt alternatīvu. Tādēļ izglītības transformācija līdztekus un atbilstoši kultūras izmaiņām būtu jāuzskata par ļoti būtisku uzdevumu, turklāt pārbaudot un revidējot pamatmērķus. Jauno (multi)mediju kompetences jautājumi šeit lielā mērā nomaina



valodas un rakstības apguves dominanci, šis process angļiski runājošā telpā tiek apzīmēts ar terminu „jaunā rakstpratība” (*new literacy*). Viens no pirmajiem autoriem, kas veltījis šim jautājumam savu pētnieka uzmanību, britu/austrāliešu komunikācijas pētnieks Ginters Kress, raksta: „[...] mēs nekad vairs nevarēsim uzskatīt rakstpratību (vai „valodu”) **par vienīgo, galveno vai pat par ievērojamāko reprezentācijas un komunikācijas līdzekli.**” (Kress, 2003, 35. lpp.) Britu pedagoģijas pasniedzēji Sāra Armstronga un Deivids Vorliks (Armstrong, Warlick, 2005, 20.–29. lpp.) izveidojuši četru akcentu modeli jaunās rakstpratības izpratnei. Pirmkārt, lasītprasme tiek papildināta ar iemaņām informācijas meklēšanā, atlasīšanā, izvērtēšanā un saprašanā, otrkārt, rakstīšana multimedialā vidē nozīmē prasmes sakārtot informāciju un pārlicinoši prezentēt to dažādos modos un medijos, treškārt, rēķināšanas nozīme saglabājas, taču izceļot skaitļošanas un programmēšanas aspektus. Visbeidzot, abi autori īpaši akcentē ceturto aspektu – viņuprāt, īpaša nozīme, īpašas prasmes jau no pirmās klases darbā ar informāciju jāieaudzina ētikā. Mūsu skolās (un augstskolās) plaši izplatītas parādības – plaģiāta, kā arī daudzu interneta risku pamatā ir ētikas normu nepareiza izpratne vai nepārzināšana.

## E-grāmata, interaktīvā tāfele... un skolotājs?

Jauno mediju komunikācijas specifika izpaužas ne vien kā obligāto apgūstamo zināšanu, prasmju un kompetenču minimums, bet arī kā jaunas normas un ieradumi skolas ikdienā. Tā, piemēram, mainās skolotāja un skolēna attiecības un komunikatīvo lomu sadalījums. Skaidrs, ka skolotājs mūsdienās vairs nav vienīgais zināšanu pasniedzējs un „vārtsargs” – internets un citi mediji viņam ir nopietna konkurence. Zīmīgi, ka viņš arī bieži vien zina mazāk par mediju instrumentu lietojumu nekā skolēni un rīkojas ar tiem lēnāk, nedrošāk un mazāk radoši nekā viņa audzēkņi, kas jauno mediju strauji mainīgo vidi apgūst ar azartu, gluži citu vērtību (ātrums, apjoms, daudzveidība, izvēles brīvība, individualizācija u. c.) mudināti un patērētājkultūras motivēti. Tādēļ skolotājam nepārtraukti jāanalizē situācija, ja nepieciešams, jāakceptē vienādranga loma un jābūt pietiekami elastīgam, lai vienlaikus varētu arī vadīt darbu klasē, uzturēt kārtību un motivēt uz mērķtiecīgu, radošu un efektīvu rīcību, iesaistot nereti kopdarbā visas pieejamās zināšanas un prasmes, mediju resursus. Veiksmīgi un radoši risinājumi mūsdienīgā mācību procesā nereti ietver interdisciplināritāti un pārskatāmi sasauca ar sociālās prakses elementiem. (Sk., piem., Kist, 2005)

Izšķiroša nozīme šādu risinājumu rašanā ir pedagoga pozīcijai – viņa iedvesmai, interesei, savā ziņā – angažētībai darbam ar jaunajām tehnoloģijām vai arī tieši otrādi – viņa bailēm un nedrošībai darbā ar datoru un multimedijiem, aizspriedumiem, rutīnai, prasmju trūkumam. Šī iemesla dēļ, analizējot jauno mediju lietojumu skolā un mācību procesa digitalizāciju, līdzās jāizzina un jāizvērtē skolotāja pozīcija – ne tikai viņa jauno mediju kompetence, bet arī viņa radošums, attieksme pret dažādiem mediju lietojumiem un to nozīmi priekšmetu apgūvē, skolotāja pārlicība, aizspriedumi, pieredze un vīzija par izglītības jomas attīstību informācijas tehnoloģiju attīstības kontekstā. Pētījumi, kuru galvenais objekts ir jauno mediju lietojums stundā un skolotāju attieksme pret to (Kist, 2005, 8.–10. lpp.; Ertmer,

2002; Albion, Ertmer, 2002, 34.–38. lpp.), uzrāda, ka skolas arvien bagātīgāk ir aprīkotas ar tehnoloģijām, ir jauni un jauni digitalizēti mācību līdzekļi un materiāli un skolotāju prasmes darbā ar datoru uzlabojas – bailes un nedrošība izzūd; lai gan skolotāji pārsvarā ar izpratni un optimiski raugās un jauno mediju ienākšanu skolā, tomēr daudzās praktiskās problēmas (piemēram, tehniskas problēmas stundas laikā, kārtības uzturēšana klasē, skolēnu dažādie prasmju līmeņi un jauno mediju lietošanas ieradumi u. tml.) rada drīzāk atturīgu attieksmi un liedz multimediju piedāvājumu skolā izmantot mērķtiecīgi, efektīgi un pilnvērtīgi.

## Pētījuma modelis

Lai izvērtētu Latvijas skolotāju attieksmi pret jauno mediju ieviešanu skolā, 2010. gada rudenī tika realizēts kvalitatīvs pētījums. Tajā veiktas 10 daļēji strukturētas intervijas ar Rīgas, Liepājas, Krāslavas rajona skolu skolotājām. Lai noskaidrotu mediju un multimediju mācību līdzekļu pieejamību un gūtu atziņas par skolotāju sagatavošanu šajā aspektā, papildus intervēja Daugavpils Universitātes pedagoģijas profesore, LR Izglītības un zinātnes ministrijas pārstāvis un veikta fokusgrupas intervija ar trīs izdevniecības „Zvaigzne ABC” darbiniekiem. Pētījuma uzdevumi strukturēti trīs problēmjuautājumu noskaidrošanai – pirmkārt, kā inervētie vērtē pašreizējo stāvokli – skolu nodrošinājumu ar multimediju mācību līdzekļiem un tehnoloģijām, kāds ir to lietojuma biežums, ieguvumi un raksturīgākās problēmas; otrkārt, kāda pamatos ir skolotāju attieksme pret mācību procesa digitalizāciju vispār, kā arī atsevišķu tehnoloģiju lietojumu (e-grāmata, interaktīvā tāfele, internets, mobilais telefons) un atsevišķām teorētiski konceptualizējamām jauno mediju lietojuma raksturpatnībām (vizuālā uztvere un domāšana pret verbālo, digitālais teksts, tā modularitāte, variabilitāte, transkodējamība, automātiskums, hipertekstualitāte, interaktivitāte, radošums, kopdarbs, vienādranga (zināšanu un prasmju) apmaiņa); treškārt, vai un kāda ir skolotāju nākotnes vīzija, raugoties uz tehnoloģiju attīstību, kultūras pārmaiņām un izmaiņām viņu darba specifiskā.

## Pētījuma rezultāti

### Skolotāju interviju analīze

Vērtējot elektronisko digitālo komunikācijas līdzekļu izmantošanu mācību procesā, visi intervētie atzina digitalizācijas svarīgumu un nozīmi, uzskatot datorizētās komunikācijas apguvi skolā par būtisku uzdevumu, it īpaši nākotnes perspektīvā. Tomēr ne visi skolotāji par tēmām, kas saistītas ar jauno mediju izmantojumu mācību procesā, bija gatavi runāt vienlīdz konkrēti (tas norāda uz viņu atšķirīgajām zināšanām un prasmēm un atšķirīgo pieredzi darbā ar datoru un citiem jaunajiem medijiem).

Vairāki skolotāji izteica vispārīgas frāzes par jaunajiem medijiem, sakot, ka atbalsta to izmantošanu mācību procesā, tomēr līdzās tam pauda domas, kas liecināja par aizspriedumiem – sākot ar bažām par kultūras vērtību saglabāšanu un beidzot ar rūpēm par skolēnu fizisko veselību. Dažāda veida kritika, izsacīta gan dusmīgu iebildumu, gan pašironisku komentāru formā, liecināja par diskursīviem ieradumiem – noteiktu pieņemtu un pierastu formu, runājot par šiem jautājumiem. Šādus

izteikumus nācās dzirdēt pat no tādām skolotājām, kas jau tagad mācību procesā lieto dažādus multimedijus un neizslēdz, ka darīs to arī turpmāk. Piemēram:

„Bērnu vēl lielāka piesiešana datoram – tātad viņu veselība, t. sk., nervu sistēma, redze u. c. No elektroniskās grāmatas varētu būt grūtāk mācīties.”

„Man [skolēni] vairāk uz bibliotēku iet. Mēs neļaujam [izmantot internetu] un sakām, lai iet uz bibliotēku. Bet lielie atšķirībā no sākumklasēm izkopē informāciju no interneta, un to var redzēt, jo tas ir citādā valodā utt. Tad bērni niknojas, ja aizrāda.”

„Esmu konservatīva un ceru, ka papīra grāmata saglabās savas pozīcijas un būs prestiži lasīt tās. Un dators bez pēdām izzudīs no zemes virsas.”

„Elektroniskais žurnāls ir dažu cilvēku iegriba, kurai mēs visi dancojam līdzi. Tātad atgriezies pie papīra žurnāla. Es bez tā sauktajām modernajām tehnoloģijām mierīgi varētu iztikt.”

Protams, nav iespējams izzināt mediju attīstības nākotni, tāpat skaidrs, ka šī (kā jebkura cita) attīstība saistīta ar vēl neizzinātiem riskiem, kas skar cilvēku bioloģiskā līmenī. Tomēr, ikdienas darbā balstoties uz pieņēmuma par digitālo tehnoloģiju pārejošo raksturu (iepretim grāmatas nemainīgajam statusam) vai mistisku, loģiski neizskaidrojamo „ļaunumu”, skolotājs visbiežāk pat nemēģina iedziļināties potenciālajās zināšanu satura un struktūras izmaiņās, ko nosaka multimediju lietošana. Tāpat nav konceptuāli, objektīvi un konstruktīvi novērtētas bērna uztveres, uzmanības, atmiņas un iztēles procesu izmaiņas, kuras rada mediju lietojums (paradoksāli, ka par šīm izmaiņām liecina gandrīz visu intervēto skolotāju atbildes). „Citādi, atšķirīgi” ne vienmēr nozīmē sliktāk, un izzinoša, atvērta attieksme pret mainīgo un izmaiņām nereti ir efektīva darba pamats. Daudzi skolotāji šīs izmaiņas novērtē, lai arī ne vienmēr zina, kā pret tām attiekties.

„Dators ir izdarījis to, ka mēs vairāk neprotam rakstīt. Skolēnu rokraksti ir katastrofāli. Gan jau būs vietas, kur būs jāraksta ar roku. Bērni ļoti daudz raksta bez garumzīmēm, un, ja tu nelasi skaļi, tad tu nedzirdi skaņas garumu.”

„Dators ir jālieto, lai palīdzētu atrast materiālus, kas palīdzētu nonākt pie labāka rezultāta mācību procesā. Mēs mācām mācīšanas pēc. [...] Mēs nemākam atrast avotus. Nav jāzina no galvas dati, jāprot atrast informāciju, dators jālieto – lai atrastu informāciju.”

Šādi un līdzīgi izteikumi liecina, ka Latvijas skolotāji analītiski un ar pētniecisku interesi fiksē tās izmaiņas kultūrā un skolēnu kognitīvajā attīstībā, kuras radījusi jaunā multimedialā virtuālā un mobilā vide, tomēr

- 1) nedz apgūstot savu profesiju augstskolā, nedz tālākizglītībasursos, konferencēs un metodiskajās mācībās, kur arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta digitalizēto mācību metožu popularizēšanai un skolotāju datorprasmju palielināšanai, skolotājam netiek sniegta vispārīga teorētiska un konceptuāla izpratne par jauno mediju vidi. Bet tai nepieciešamas gan skolu beidzēju jaunās zināšanas un prasmes (mediju kompetence), gan arī pedagogu un skolas vadības elastīgums, empātija un nepārtraukta attīstība. Jauno mediju vide nosaka arī sava veida jaunu izglītības koncepciju, daudzējādā ziņā

- mainot skolotāja lomu mācību procesā – no „meistara” uz koordinatoru un konsultantu;
- 2) skolotāju nākotnes vīzija ir neskaidra, ikdienā viņi ir pārslogoti, tādēļ, izņemot dažus pozitīvus gadījumus (kuri ne tikai noder par mācību paraugu citiem, bet arī veido sava veida mūsdienīgus mītus), bez iniciatīvas domā par mācību stundas nākotni tehnoloģiju kontekstā un nemeklē pat vienkāršus kreatīvus risinājumus, bet koncentrējas uz ikdienas problēmām un uzskata radikālas un radošas pārmaiņas par ideālistisku vai pat idealizētu pieeju pašreizējā ekonomiskajā situācijā;
  - 3) izmaiņas programmā un prasībās, arī tehnoloģiskās inovācijas skolā tiek ieviestas „no augšas”, neuzklausot skolotāju problēmas, vēlmes, darba specifiku, novērojumus par bērniem un konkrētos darba uzlabojuma ierosinājumus;
  - 4) lai gan skolu tehniskās nodrošinātības līmenis paaugstinās un skolotāju multimediju lietošanas prasmes uzlabojas – mūsdienī skolotājs pamazām iegūst pārliecību un drošības sajūtu, strādājot ar datoru klases priekšā un iesaistot uzdevumos mediju lietojumu –, tomēr ir vairākas problēmu grupas, kas joprojām paliek neatrisinātas un liek skolotājiem šaubīties.

Daļa problēmu ir tehniskas, piemēram, programmatūru un failu nesavietojamība, iespēja, ka elektrības problēmas vai datorvīrusi, vai citas tehniskas kļūmes var traucēt plānoto stundas gaitu. Ar tām ir saistīta cita problēmu grupa – finanses, kas jāatrod skolas budžetā un nākotnē būs jāizdod ik gadus, lai tehnoloģijas uzturētu un modernizētu (paralēli to nepārtrauktajai un straujajai attīstībai komercializētajā pasaulē). Cits problēmu loks ir programmēšanas zināšanu trūkums – lai mācībās varētu radoši un inovatīvi realizēt savas idejas, skolotājam būtu jāstrādā kopā ar programmētāju. Ir problēmas, kas saistītas ar koordināciju skolas līmenī. Tā, piemēram, teju visi skolotāji kā šķērslī mediju tehnoloģiju izmantojumam priekšmetu pasniegšanā min skolas rīcībā esošo tehnisko līdzekļu noslogojumu, komunikācijas un koordinācijas problēmas ar kolēģiem. Blakusproblēma saistīta ar laiku – ar nepietiekamu stundu garumu (datora ieslēgšana uz piecām minūtēm nereti rada nevajadzīgas pauzes un līdz ar to grūtības uzturēt klasē kārtību un uzmanību):

„Problēmas sagādā pārslodze – tas, ka man kā sākumskolas skolotājam ir jāaižiet un jāsarunā, vai tāda un tāda stunda [informātikas kabinetā] ir brīva, vai varam samainīties. [...] Tā rotācija nav tik vienkārša. Tā varētu būt viena nianse, kādēļ pieeja nav tik liela. Skolotājiem ir samērā labs nodrošinājums ar datoriem, bet ja būtu katrā klasē... Tad es pati apgūtu labāk, tad varētu arī uz piecām minūtēm stundā ieslēgt. Laika trūkums. Tad – programmu noslogojums.”

„Ja gatavošanās stundām arī ir uzskatāma par pasniegšanas daļu, tad galvenokārt tā tiek izmantots dators. Ir retas reizes, kad tiek izmantots DVD, video, projektor, kodoskops, bet tikai retas reizes, jo ir grūtības ar organizētību, proti, tas viss atrodas vienā telpā, uz kuru pretendē daudzi priekšmetu skolotāji, līdz ar to viss ir jāsaskaņo, bieži to nevar atļauties.”

„[...] ir lielas problēmas ar tehnoloģiju nodrošinājumu un to uzturēšanu. Es nekad nevaru būt pārliecināta, ka, stundu sagatavojot elektroniski, viss izdosies.

Pēkšņi var pazust elektrība, pēkšņi var pazust datorklases atslēga, pēkšņi var nebūt signāla utt.”

„Pārsvarā tomēr stundās [multimedijus] nelieto, ja vien tā nav atklātā stunda eksperimentālā kārtā ar konkrētu uzdevumu, „kā lietot datorus valodas un literatūras stundās”. Tas tīri tehniski ir sarežģīti, kabinets noslogots jau informātikās, kur nu tur vēl iespraukties citu priekšmetu skolotājiem.”

Skolotāju atbildes liecina, ka stundās no pieejamo mediju klāsta izmanto dažādas vizualizācijas līdzekļus – dažādus video ieraksta formātus filmu demonstrēšanai, kā arī (skolēnu un skolotāju veidotas) prezentācijas *Power Point* programmā. Uzdevumi un uzskates materiāli papildus tiek meklēti tīmeklī, līdzīgi mājas darbos papildinformācija skolēniem nereti jāmeklē patstāvīgi, izmantojot internetu. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem informācijas sabiedrības apstākļos ir jau skolā iemācīt rīkoties ar informāciju – to atrast, novērtēt, apstrādāt, konfigurēt, precīzi un kritiski lietot. Jautāti, vai skolā māca atrast un izvērtēt informāciju, skolotāji atbild konkrēti un apstiprinoši:

„Jā! Informāciju meklēt prot.”

„Priekšmetos, kur tiek izmantota kritiskā domāšana, tas tiek darīts.”

Tomēr parādās arī šaubas par to, kā un vai šī apmācība sasniedz adresātu un kādam adresātam tā vispār būtu jāadresē:

„Mēs mācām vecākiem [viņu uzdevums ir par to rūpēties]. Internetā atrastā informācija parādās skolēnu replikās, un tas ir ļoti labi, jo palīdz argumentēt. Bet vairāk aktīvo bērnu atbildēs.”

Daži skolotāji par šībrīža situāciju izsakās visai kritiski:

„Teikt, ka māca, grūti, faktiski jau māca, bet ne vienmēr viņi to spēj, skatoties uz to, ko viņi „sazog” netā mājās darbu izpildē, nākas secināt, ka pārsvarā ņem to, ko piedāvā *Google* pirmā lapa, steidzīgi un nekritiski. Konspektēt vidusskolā mācām, tas ir obligāti. Viņiem kādu laiku bija eksāmenā prasība rakstīt tēzes par tekstu.”

Skolēni aktīvi un labprāt, lai arī ne vienmēr precīzi un atbilstoši izmanto datoru un internetu. Viņu datorprasmes nereti ir labākas nekā skolotājam. Tomēr skolotāji atzīst, ka skolēni datoru izprot vienpusīgi – pārzina tikai ikdienā lietotās funkcijas un nav/netiek motivēti apgūt kaut ko ārpus tā. Tādēļ informātikas kā priekšmeta nozīme turpina augt arī pārējo skolas priekšmetu kontekstā:

„Bērni teorētiski datoru nesaprot. Viņi māc atrast spēles, čatot draugos utt., bet, kad sāk mācīt to, ko māca skolā, izrādās, ka nesaprot. Tādēļ labi, ka ir informātikas stundas, kurās māca, kas ir dators un kādas ir tā dažādās iespējas. Tad, kad ir nepieciešams konfigurēt tekstus, tad viņi izmanto arī negribīgi iegūtas zināšanas.”

Mūsdienu kultūras izmaiņas apcerošajā literatūrā dators, no vienas puses, tiek uzskatīts par faktoru, kas veicina lasīšanu (Эко, Карьер, 2010, 18. lpp.), no otras puses, par grāmatas draudu. Tieši jaunā paaudze, pārejot uz elektroniskajām grāmatām, varētu pilnībā mainīt mediju kultūras struktūru par sliktu grāmatai kā medijam. Tādēļ būtiski saprast, kādai teksta ieraksta formai, kādam teksta saglabāšanas un izplatīšanas medijam mūsdienu jaunie cilvēki dod priekšroku un kā viņus uz to noskaņo skolotājs, kura piemais un elementārais uzdevums ir sniegt zināšanas un prasmes precīzai un pilnīgai cirkulējošo tekstu lasīšanai (interpretācijai

un izpratnei)<sup>1</sup>. Uz jautājumu, vai skolēni lasa elektroniskās grāmatas, vairums skolotāju atbild apstiprinoši, taču vielaikus viņi ir arī kritiski pret elektroniskajām grāmatām. Kritikas pamatā ir aizspriedums un pašu skolotāju nezināšana, lai gan kā galvenais pretarguments tiek minēta internetā pieejamo elektronisko tekstu kvalitāte:

„Zinu, ka ņem grāmatas arī bibliotēkā, bet vairums lasa elektroniski.”

„Jā, bet neatbalstu.”

„Jā, jo ir par slinku iet uz bibliotēku.”

„Jā! Šo to lasa, kas jau ir pieejams, ir jau lētāk un ērtāk, kā iet uz bibliotēku, slukti ir tas, ka teksti netā ir nepilnīgi, pati reiz izgāzos, sakot, ka „Kalpa zēna vasara” ir *pasakas.net*; apzinīgākās meitenes noklausījās un izlasīja, bet izrādās, tas bija tikai fragments, es pati nebiju papētījusi, nācās atvainoties.”

Tādējādi, arī vērtējot nākotnes perspektīvas, intervētie skolotāji izsaka pesimistiskas un skeptiskas domas par grāmatas elektronizācijas priekšrocībām, iespējām un efektiem, piemēram, par to, ka elektroniskā grāmata varētu aizstāt drukāto:

„Nē, elektronisku grāmatu var izmantot lasot mājās, tas šobrīd. Bet ja tā futūriski, tad man patiktu arī tāda situācija, kad uz sola katram ir datoriņš un tur ir tā grāmata, nevarētu to aizmirst mājās un nebūtu jātēlo, ka nevar darboties līdzī. Vispār es atbalstu elektroniskās grāmatas, vēl es jūsmoju par audiogrāmatām, bet ir viens „bet”, ne visas balsis ļauj normāli klausīties (krīt uz nerviem), un balss arī traucē pašam veidot savus priekšstatus par tēliem un varoņiem, ietekmē fantāziju.”

Intervēto skolotāju atbildes pierāda, ka skolotāji principā akceptē multimodalitāti izziņā kā komunikācijas procesā un darbā analizē, kā mācīšanās procesā piedalās daudzveidīgi uztveres kanāli, daudzveidīgi mediji, un pieņem arī multimediju vides iespējas. Tomēr līdzās citiem modiēm un medijiem, kas tiek lietoti, lai izteiktos un pasniegtu vielu, drukātam tekstam joprojām tiek piešķirta svarīgāka nozīme. Grāmata ir sava veida simboliska virsvērtība, rakstpratības jeb alfabētisma zīme, un argumenti tās nozīmīguma atbalstam tiek meklēti tieši multimedialās uztveres kontinuumā – jutekļu kopdarbā, kur skolotājam jāstrādā ar visiem jutekļiem kopā, sevišķi sākumskolā, lai izaugtu pilnvērtīgs un attīstīts cilvēks:

„Es domāju, ka nevajadzētu un nedrīkstētu atteikties no grāmatas. Sevišķi sākumskolas skolniekam būtu jāizjūt grāmata ar tausti, tās papīrs, struktūra. Burtu

---

<sup>1</sup> Mūsdienās priekšstati par elementārajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm atšķiras un mainās. Līdzās sociālajām, kultūras, vides un citām kompetencēm liela loma ir arī jauno mediju ienākšanai ikdienas darbībās un ar to saistītajām prasībām. UNESCO starptautisko ekspertu tikšanās laikā 2003. gadā izstrādāta šāda operacionāla definīcija: „Rakstpratība ir spēja identificēt, saprast, interpretēt, radīt, komunicēt, datorizēti apstrādāt un izmantot drukātus un rakstītus materiālus dažādos kontekstos. Rakstpratība saistīta ar mācīšanās kontinuumu, kas atļauj indivīdam sasniegt viņa/viņas mērķus, attīstīt viņa/viņas zināšanas un potenciālu un pilnībā iesaistīties plašākā sabiedrībā.” (The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes, 2003)

lielumi sākumā ir lielāki kā citiem bērniem. Bet ar zīmējumiem. Tomēr grāmatai nevajadzētu būt arī uzbrūkošai.”

„Tā ir laba lieta, bet viennozīmīgi paliks grāmatas. Ar gadiem tas atmaksāsies. Arī pirmklasnieks prot ar datoru apieties labāk nekā es. [...] tiek veicināts, lai lasa žurnālus. Tas atkarīgs no manis un Jums un valsts – kādu koncepciju tā pieņems. Jo lasot datorā pārskrien visam ar acīm, bet lasot grāmatu, ir savādāk.”

Atturīgas ir atbildes arī par skolēnu patstāvīgo darbu interaktīvās vidēs. Tās ir dažādas, un to emocionāli ekspresīvā modalitāte nereti norāda uz respondenta skepsi situācijā, kad jautājums ir kaitinošs, jo šķietami nav atbildams, tāpēc ka nav saistāms ar skolotāja ikdienas pieredzi:

„Īsti nesapratu, kas ar to ir domāts? Vai elektroniski pilda mājas darbu? Nē, jo skolotājam nav iespējama atgriezeniskā saite.”

Tomēr ir skolotāji, kas šādus uzdevumus iekļāvuši savu priekšmetu pasniegšanas metodikā; ir skolotāji, kas pieļauj, ka viņu skolēni šādi mācās, tomēr ne viņu priekšmetu; un ir skolotāji, kas sastop savus skolēnus interneta vietnēs, kur publicēti un gatavojami uzdevumi – paši mācoties, skolotāji aicina līdzdarboties savus skolēnus, strādāt ar mācību materiāliem, taču no ikdienas mācību darba brīvajā laikā:

„Bērni izmanto datorus palīglietām, izklaidēm, bet ne tikai. Nesen biju kursos, kur mācīja, kā veidot uzdevumus *uzdevumi.lv*, un biju pārsteigta, ka trīs manas klases skolēni bija reģistrējušies. Viņi tad arī iemēģināja uzdevumus, ko biju izveidojusi.”

Respondenti atzīst, ka daudz kas atkarīgs no skolas vadības, bet vēl vairāk – no katra skolotāja. Tieši viņa kompetencē ir konkrētie, praktiskie risinājumi, kuru paraugi tiek popularizēti valsts līmenī atbalstītās programmās, bet, lai šādi modeļi konstruktīvi darbotos, skolotājam ir jābūt angažētam, ieinteresētam, ar vīziju par nākotni un vēlmi datorizētās komunikācijas veidus, ko bērni apguvuši paši un ieradusi izmantot izklaidei, radoši lietot mācību darbā. Ir skolotāji, kas būtu gatavi, piemēram, uzdot uzdevumus, kuru risināšanā nepieciešams mobilais telefons, taču šeit grūtības slēpjas formātu un iespēju dažādos līmeņos, kādi pieejami gan skolēniem, gan skolotājiem. Mobilais telefons skolā – tā ir īpaša un interesanta tēma. Ir skolas, kurās tā lietošana stundu laikā disciplīnas apsvērumu dēļ ir aizliegta. Tam ir pamats, jo bērni mobilo telefonu izmanto „ļoti radoši”, arī lai „špikotu” jeb norakstītu (tā vietā, lai atcerētos), fotografētu, kā arī spēlētu spēles un komunicētu stundu laikā. Taču, ja mobilā telefona iespējas uzdevumu veidošanā radoši liktu lietā skolotājs, skolēnu interesi par tehniskajiem jauninājumiem varētu izmantot arī mācību mērķiem. Šādu atziņu pauda vairāki aptaujātie, lai arī bez konkrētām idejām, kā to praktiski realizēt.

Apkopojot skolotāju intervijās iegūto informāciju, jāsecina, ka skolotāji pamatos izprot jauno mediju nozīmi ikdienas dzīves un kultūras izmaiņās un pieņem to ienākšanu skolā kā realitāti. Tai pašā laikā ir maz skolotāju, kas šīs pārmaiņas vērtē tikai pozitīvi un ar pārliecību un visā pilnībā izmanto jauno mediju dotās iespējas mācību darbā. Drīzāk vērojama kritiska un negatīva attieksme, kas pamatā saistīta ar 1) kultūraizspriedumiem; 2) plašāka ilgtermiņa skatījuma par jauno mediju lomu skolotāja darbā (pedagoģiskās filozofijas, vīzijas) trūkumu; 3) konkrētas taktikas, metožu un prasību trūkumu (nav skaidrs, kas tieši jā māca ar un par jaunajiem

medijiem), kā arī ar 4) laika un 5) tehnisko līdzekļu plānošanas problēmām. Raugoties nākotnē, skolotāji novērtē savas datora lietošanas prasmes kā viduvējas un izsaka vēlmi mācīties, dažādojot apgūstamo programmatūru, kā arī uzskata, ka situācija ar moderno tehnoloģiju lietojumu mācību procesā uzlabosies, kad skolēniem, skolotājiem, klasēm un skolām būs vienāds materiāltehniskais nodrošinājums. Tomēr respondenti ir skeptiski par pietiekami stabilu finansiālo atbalstu, lai īstenotu šo nodrošinājumu, un uzskata, ka, neregulāri un nesistemātiski izmantojot tehnoloģijas mācībās, skolēni turpinās uztvert tās kā spēli un izklaidi, nevis kā zināšanu apguves instrumentus.

## **Pedagoģijas profesores intervijas analīze**

Intervijā ar pedagoģijas profesori noskaidrojās: kaut gan skolotāju apmācībā Daugavpils Universitātē ir ieviesti vairāki e-vides elementi – elektroniski lasāmas grāmatas, interaktīvu uzdevumu gatavošana u. tml., tomēr valda arī pietiekami strikts priekšstats par e-apmācības ierobežojumiem. Arguments ir, pirmkārt, kognitīvās uztveres ieradumi:

„Ja visa apmācība pārietu uz e-vidi, tas nebūtu labi, jo vecās paaudzes skolotāji nav raduši tā lasīt. Redzēt var labāk uz papīra. Ja nāks jaunā paaudze, kam būs vieglāk lasīt datorā, tad...”

„Man liekas, ka ātri un skaisti atrast informāciju – tas ir idealizēts gadījums, tas viss nāk ar laiku un pieredzi.”

Otrkārt, ne pašreizējā izpratne par izmaiņām kognitīvajos procesos, ne attīstības perspektīvas novērtējums, ne kultūras transformācijas analīze, ne arī valsts izglītības politika kurss nespēj dot attīstības vīziju ar pietiekami konkrētiem priekšstatiem par mērķiem un uzdevumiem – kvalitatīvi un kvantitatīvi aprakstīt mācību procesā sasniedzamo rezultātu. Tāpēc izšķirošais faktors ir pats skolotājs, viņa iniciatīva, pārliecība un enerģija:

„Ir daži kursi, kur māca multimedijāli darboties, tomēr tas ir atkarīgs no skolas, kurā strādā skolotājs un no paša studenta gribēšanas. [...] Lai gan šobrīd bija liels projekts par multimediju izmantošanu skolā, nav skaidrs, kas, kā un cik daudz to izmantos – viss atkarīgs no paša skolotāja. [...] Pat, ja būs e-vide un e-grāmatas, neviens nevarēs aizstāt dzīvu cilvēku. Dzīvs kontakts ir dzīvs kontakts nevis e-vide. Tieši ar e-grāmatu pieaugs skolotāja nozīme, kas būs kā e-grāmatzīme.”

Rezumējot pedagoģijas profesores teikto, jāsecina, ka jauno mediju nozīme skolotāju sagatavošanā darbam skolā ir apzināta, tomēr plašākas, detalizētas un pārdomātas nākotnes vīzijas trūkums iezīmē savdabīgu pretrunu ar atziņu, ka jauno mediju lietojuma apstākļos zīmīgi palielināsies skolotāju loma.

## **Izglītības un zinātnes ministrijas speciālista intervija**

Līdzīgi kā skolotāji un pedagoģijas pētniece, arī LR Izglītības un zinātnes ministrijas pārstāvis jau intervijas sākumā pauda savu atbalstu e-mācību attīstībai



Latvijā un norādīja, ka uzsvērtā tiek skolu informatizācija, kas valdības stratēģijās izglītības jomā fiksēta kopš 1997. gada<sup>2</sup>.

Analizējot problēmas, ministrijas pārstāvis vispirms norādīja, ka ir grūtības ar infrastruktūras nodrošināšanu, kas tiek kavēta un traucēta gan finansiālo līdzekļu trūkuma dēļ, gan pārvaldes struktūru restrukturizācijas dēļ. Tomēr vislielākās grūtības rada skolotāju attieksme, pasivitāte un kūtrums informācijas un komunikācijas līdzekļu ieviešanā, jo pašreiz spēkā esošie izglītības standarti ļauj dažādi interpretēt mērķa sasniegšanas veidus un instrumentus, skolotājiem ir dota brīvība, ko viņi neizmanto radoši:

„Visš sākās ar cilvēcisko faktoru. Ja grib, visu var panākt ar maziem resursiem. [...] Modernās tehnoloģijas var izskatīties tik sarežģītas, ka atbaida. Tomēr advansētājam pedagogam, kas jau zina, ko grib, vajadzētu modernākas tehnoloģijas. [...] Mūsu sistēma ir stagnantiska, lēna, skolotāji veci, slodze šausmīga.”

Mūsdienās mainās skolotāja loma izglītībā, jo skolotājs ir tikai palīgs informācijas meklēšanā. Tātad jāmaina arī skolotāju domāšana, bet šajā situācijā politikas veidotāji un realizētāji jūtas bezspēcīgi:

„Valsts organizē mācības skolotājiem. Bet viņus neinteresē saturs, bet dabūt apliecību. Nosēž stundas, saņem apliecību un nav rezultāta. [...] Kā to mainīt? Jāmaina skolotāju domāšana. Nav īstais iemesls, ka skolotājam šobrīd iet smagi. Arī, ja algu tīrskāršos – neviens neko nedarīs. Jādomā, kā pārtaisīt pieaugušu cilvēku domāšanu. Jo nevar katru izkontrolēt, vai viņš ir kaut ko iemācījies un pielieto darbā.”

Ministrijas pārstāvis nepiekrīt, ka skolotāju attieksme mainīsies kultūras izmaiņu procesā. Viņaprāt, skolotāji ar aizspriedumiem maskē savu neprasmi un nedrošību, tādēļ jāmeklē racionāli un taktiski instrumenti, lai pārliecinātu skolotājus mainīt sava darba pamatprincipus. Risinājumi šeit varētu būt dažādi. Pirmkārt, pozitīvais piemērs, jo skolās, kur ir enerģiski un ieinteresēti direktori un skolotāji, kas atrod domubiedrus, sasniegti ievērojami rezultāti. Otrkārt, reāla, konstruktīva projektorientācija kā mācību procesa modelis, kas apgūts atsevišķās Rietumeiropas valstīs un ASV. Treškārt, mācību līdzekļu resursu (piem., interneta portālos *www.skolotajs.lv*, *www.skolas.lv* u. c.) pārliecinošā daudzveidība un bagātība. Interneta vietņu pilnveidošanas jomā tiek daudz domāts un srādāts, lai radītu alternatīvu sociālu vidi:

„Gribam panākt, lai parādītos centrāls resursu punkts, jo ir daudz visādu resursu, ko izveidojuši individuāli skolotāji. Doma ir attīstīt un integrēt portālu *www.skolotajs.lv* par sociālu vidi kopā ar Valsts izglītības informācijas sistēmu u.c. sistēmām, kas liktu skolotājiem par pienākumu strādāt e-vidē.”

Līdzās tam netiek izslēgti arī finansiāli instrumenti.

<sup>2</sup> Sk. izglītības sistēmas informatizācijas programmu Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas izglītības kvalitātei 2007.–2013. gadam (MK, 2007); pirms tam (1997.–2007. g.) informatizāciju 4 virzienos – infrastruktūra, informācijas sistēmas, mācību līdzekļi, skolotāju kompetences – attīstīja uz Latvijas izglītības informatizācijas sistēmas (LIIS) bāzes.

Kopumā IZM speciālista intervija atklāj, ka bez daudzām finansiālām un tehniskām problēmām vissāpīgākais jautājums ir tieši skolotāja motivācija lietot elektroniskos mācību līdzekļus. Bet to nav iespējams risināt, neizzinot skolotāja ikdienas problēmas un neplānojot mācību procesu un programmas tā, lai atvieglotu un veicinātu e-līdzekļu lietojumu.

## **Izdevniecības darbinieku fokusgrupas intervijas analīze**

Arī izdevniecības darbinieki uzsver katra atsevišķā skolotāja lielo individuālo nozīmi informatizācijas procesā, vispirms jau svarīgas ir skolotāju prasmes darbā ar datoru un multimedijiem. Tikai neliels skaits skolotāju izceļas ar labu moderno tehnoloģiju kompetenci, tieši viņi arī kļūst par mācību līdzekļu autoriem vai iesaistās projektos, kur notiek ar e-grāmatu veidošana.

Kā svarīgu trūkumu izdevniecības darbinieki min to, ka programma neprasa jaunu zināšanu struktūru, tādēļ arī e-grāmatas un e-mācīblīdzekļi nevis izmanto multimodalitātes spektru, bet pēc savas struktūras atkārtu drukāto grāmatu saturu. Informatizācijas neskaidrā attīstība un atkarība no skolotāju individuālās attieksmes ietekmē arī izdevniecības darbu, ko paši darbinieki elektronisko mācību līdzekļu jomā raksturo drīzāk kā spontānu un atkarīgu no autora vēlmēm un spējām piesaistīt programmētājus. Izdevniecība ir sākusi ražot e-līdzekļus kā papildinājumu drukātajām mācību grāmatām. Tie parasti satur izklaides elementus – spēles, video, e-enciklopēdijas. Tomēr nav skaidrs, kā šie produkti varētu tikt lietoti mācību procesā skolā, un, tā kā mācību grāmatas lietošanai mācību procesā jābūt apstiprinātai Izglītības un zinātnes ministrijā, bet IZM nav noteikumu par e-grāmatām, tad e-grāmata nevar būt patstāvīgs mācību līdzeklis:

„Skolotāju elite joprojām ir pārliecināta, ka nevajag. Autori ir ļoti noslogoti. Labie speciālisti un autori ir ļoti atzīti un... noslogoti. Negribētāji arī neuzzina, kā tehnoloģijas darbojas.”

Izdevniecības darbinieki aktualizēja arī intelektuālā īpašuma un autortiesību problēmjautājumus e-vidē un jo īpaši internetā. Nākotnē e-grāmatu izplatīšanā autortiesību problēmu kontekstā izdevniecības darbinieki joprojām saskata dažādas versijas. Piemēram, viens variants varētu būt, ka tiktu veidotas datubāzes, kur autors vai iestāde ieliek informāciju par autoru un par to, kā ar viņu sazināties, un jebkurš, kas izdod darbu, samaksu pārskaita tieši uz viņa kontu, tomēr iespējams, ka reklāmas nolūkā, piemēram, uzdevumi tiks ievietoti izdevniecības mājaslapā par brīvu. Lai arī tiek ievērotas tādas tendences kā vizuālās informācijas dominance, reakcijas paātrināšanās un interaktivitāte, kas maina skolēnu uztveri, tomēr nav skaidrības par programmu un formātu efektivitāti un konkurētspēju nākotnē. Taču izdevniecības darbinieki atzina, ka bērni ar digitālo informāciju un multimedijiem prot strādāt labāk nekā skolotāji un arī redaktori.

Izdevniecības darbinieku fokusintervija liecina, ka līdzšinējā pieredze darbā ar elektroniskajiem mācību līdzekļiem ir drīzāk margināla un nevienmērīga – daudzējādā ziņā atkarīga no pašu autoru (kas nereti vienlaikus ir arī skolotāji) radošuma un interesēm. Taču skolotājos visbiežāk valda skepse. Viens no šādās attieksmes iemesliem ir tas, ka izglītības standarti neiezīmē jaunas zināšanu struktūras, tādēļ e-līdzekļi tiek uztverti tikai kā papildlīdzekļi mācību procesā. Citi

iemesli salīdzinoši lēnai e-materiālu, piemēram, e-grāmatu, ienākšanai skolās ir arī grāmatizdošanas industrijas iekšējās problēmas, ko izraisa jaunie mediji (autortiesību jautājumi, izplatīšanas risinājumi u. c.).

## Secinājumi

Pētījuma rezultāti liecina, ka skolotāju attieksme pret jaunajiem medijiem mācību procesā ir dažāda – viedokļi atšķiras, bieži ir neskaidri un pat pretrunīgi. No vienas puses, skolotāji ir par attīstību, modernizāciju un datorizāciju/informatizāciju, no otras puses, kompetences, rutīnas un tehnisku problēmu dēļ vairums skolotāju izšķiras par tradicionāliem mācību līdzekļiem un metodēm. No vienas puses, tiek veikti lieli ieguldījumi gan skolu datorizācijā un nodrošinājumā ar internetu, gan arī skolotāju kompetences paaugstināšanā, no otras puses – nodrošinājuma līmenis starp skolām, kabinetiem, skolotājiem un skolēniem (t. sk. ģimenēs) ievērojami atšķiras. Turklāt jāņem vērā jauno mediju īpatnības – programmatūra nepārtraukti mainās (tāpēc nepieciešami papildu ieguldījumi), **traucē** programmu nodrošinājuma nesavietojamība un jau pieejamās izstrādes – programmas, konkrēti mācību materiāli u. tml. ne vienmēr skolās ir apzināti. Lai arī skolotāju datorprasmes pamazām uzlabojas – valsts atbalstītās programmās tiek nodrošināts turpinājums, tomēr, ja tās netiek lietotas praksē, prasmes neattīstās, tiek aizmirstas un līdz šim netiek arī atbilstoši novērtētas. Pozitīvas un negatīvas pieredzes darbā ar multimedijiem pagaidām ir maz. Kaut gan skolās sūdzas par nodrošinājumu un finansēm, būtiski šķēršļi tehnisko jauninājumu ieviešanā ir organizatoriskas, laika un koordinācijas problēmas, nevienmērīgs tehnisko līdzekļu nodrošinājums, radošu pieeju trūkums un skolotāju kultūraizspriedumi, kas savukārt saistās ar jaunas, daļēji uz mediju attīstību balstītas pedagoģiskās filozofijas un attīstības vīzijas trūkumu.

Tā kā skolu programmās nav aprakstīta jauna zināšanu un prasmju struktūra, kas pamatotos uz jauniem informācijas nesējiem un apstrādes līdzekļiem, pieejamās mācību e-grāmatās nav lietota vai maz lietota multimediju piedāvāto iespēju daudzveidība.

Skolotāju attieksmē dominē virspusēji un vispārīgi pozitīva attieksme, kas mijas ar pārliecību par drukāto grāmatu kā noturīgu kultūras vērtību un datorizēto mācību līdzekļu pārejošo statusu, sarežģītību un nelietderību. Aizspriedumu un kūtruma pamatā ir diskomforts, nevēlēšanās un kauns lietot datoru skolēnu priekšā, tradicionāli uzskati par pedagoģisko procesu, aizspriedumi par mediju kaitīgumu un skepse, domājot par tehnoloģiskās ātrumu. Nav arī pietiekamas informācijas par konkrētiem multimediju risinājumiem un mācību līdzekļu modeļiem, ko varētu izmantot un iesaistīt ikdienas darbā.

Tādējādi pasivītāti skolotāju attieksmē pret multimediju izmantošanu nosaka mediju aizspriedumi (sevišķi vecākajās skolotāju paaudzēs un lauku rajonos), bet vēl vairāk – vīzijas trūkums par mediju attīstību un saviem uzdevumiem tās kontekstā.

Idejas ir nesistemātiskas, lietojums netiek skaidri plānots, jo programmu standarti to konkrēti neuzsver, un tas darbu, kas jāveltī konkrētu lietojumu un metodisko izstrādņu veidošanā, padara šķietami lieku. Arī izdevniecības ar inovatīviem un

radikāliem (grāmatas un burtnīcas prioritāti apdraudošiem) risinājumiem nesteidzas, bet drīzāk ieņem nogaidošu pozīciju.

Kā minēts iepriekš, mediju teorētiķu skatījumā jaunie mediji veicina radošumu, atstāj brīvu spēles telpu pašizpaušmei, inovativitātei un iztēlei. Turpretī skolotāji nereti sūdzas, ka bērniem, kas lieto jaunus medijus, trūkst iztēles, fantāzijas un prasmes izteikties. Tas norāda uz problēmu apmācības procesā – skolotājs attīsta kādas citas spējas, prasmes un kompetences, nevis tās, kas bērnos attīstās mediju piesātinātajā pasaulē, dabiski reaģējot uz vidi – ar medijiem un to produktiem saistītā iztēle, fantāzija, izteiksme. Lai arī cik nepieņemama, raugoties no vecākas paaudzes un kultūrpieredzes viedokļa, liktos šāda mediju ietekme uz bērnu psihi, arī tā ir spēja, interese un vēlme, ar ko strādāt. Skolotāji paši nereti nevar būt par iztēles, fantāzijas un radošuma paraugiem, tāpēc trūkst radošuma arī jauno mediju lietojuma jomā. Viss minētais savukārt saistīts galvenokārt ar mūsdienīgas pedagogijas filozofijas trūkumu, kas pašos pamatos paredz jaunas skolēna un skolotāja lomas un jaunas attiecības. Šāda filozofija būtu jāpopularizē skolotāju tālākpmācībā un jāamāca unīverstātēs. Šo trūkumu varētu saukt arī par kultūras trūkumu, un to papildina arī tāda praktiska un tehniska nepilnība kā koordinācijas trūkums dažādos līmeņos (sākot ar izglītības politiku un beidzot ar skolas ikdienu) starp iesaistītajām pusēm un personām. Turklāt – ja skolotājā neviens konstruktīvi neieklausās, viņš neieklausīsies skolēnos un nejaūtās sev, kādas tieši zināšanas, prasmes un kompetences, visticamāk, tam būs nepieciešamas turpmākajā dzīvē un kā savā ikdienas darbā rīkoties saskaņā ar atziņām par šīm jaunajām, tehnoloģiski pabalstītajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm.

## LITERATŪRA

1. Albion P., & Ertmer P. A. (2002) Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology. *TechTrends*, 46(5), p. 34–38.
2. Armstrong S. Warlick D. (2005) The New Literacy. The 3 Rs Evolve into the 4 Es. *Technology and Learning*, Dayton, Vol. 25, Part 2, p. 20–29.
3. Ertmer P. A. *Teacher Pedagogical Beliefs and Classroom Technology Use: A Critical Link*. Pieejams: [http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/AERA06\\_TehrBeliefs.pdf](http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/AERA06_TehrBeliefs.pdf)
4. Flusser V. (1997) *Medienkultur*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
5. *Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas izglītības kvalitātei 2007.–2013. gadam*. Pieejams: [www.polsis.mk.gov.lv/LoadAtt/file44587.doc](http://www.polsis.mk.gov.lv/LoadAtt/file44587.doc) (sk. 04.05.2011.)
6. Kist W. (2005) *New Literacies in Action. Teaching and Learning in Multiple Media*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
7. Kress G., van Leeuwen T. (2001) *Multimodal Discourse. The Modes of Contemporary Communication*. London: Arnold.
8. Kress G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London, NY: Routledge.
9. Lai-Chong Law E. (2007) Technology-Enhanced Creativity. *Creativity: A Handbook for Teachers*. Ed. by Al-Girl Tan. Singapore, London: World Scientific Publishing.
10. Lankshear C., Knobel M. (2006) *New Literacies. Everyday Practices and Classroom Learning*. 2nd ed. London, New York: Open University Press, McGraw-Hill.
11. Livingstone S. (2002) *Young People and New Media*. London: SAGE Publications.

12. Manovich L. (2001) *The Language of New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
13. McLuhan M. (1994 [1964]) *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, MA, London: MIT Press.
14. McLuhan M., Fiore Q. (1967) *The Medium is the Massage*. New York: Bantam Books.
15. O'Reilly T. (2003) *What Is Web 2.0: Design Patterns and Bussines Models for the Next Generation of Software*. Pieejams: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (sk. 30.03.2011.)
16. Shneiderman B. (1997) **Codex, memex, genex: the pursuit of transformational technologies**. *International Journal of Human-Computer Interaction*. Pieejams: <http://hcil.cs.umd.edu/trs/97-21/97-21.html> (sk. 22.10.2010.)
17. Skulte I. (2010) *Ētiskie priekšstati 10–12 gadu vecu bērnu jauno mediju lietošanas paradumos*. (Raksts nodots publicēšanai.)
18. *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes*. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (sk. 29.08.2009.)
19. Velšs V. (2006) Perspektīvas. Grām.: *Estētikas robežceļi*. Rīga: LMC, 205.–290. lpp.
20. Эко У., Карьер Ж. К. (2010) *Не надейтесь избавиться от книг!* Симпозиум.

## Summary

*As early as in the middle of the 20th century, the research on media and culture carried out by Marshal McLuhan and his colleagues established a theoretical model for the analysis of the interactions and intersections of new developing media technologies, society, and culture. Their analysis showed that cultural changes are determined by the development of technologies, whereas, in the culture, there are forces that are acting against those changes, mainly based on biases, traditions, routines, and habits in using the „old” media. Today, when the new media technologies and their use play an ever more significant role in all areas of social life, one of the most important battlefields in the cultural development of new media is a school. Educational programmes and the work of teachers must be oriented towards the new corpus of elementary competences – new literacy that includes the presence of new media in all areas of human life and the consequent cultural changes. In this context, the use of new media in the teaching of various subjects in the school curricula not only is the logical consequence but also asks for many creative solutions.*

*However, this aim is impossible to reach when a teacher is not motivated, involved, and his/her beliefs do not permit the advanced use of new technologies in everyday classroom work. This is why a teacher's motivation and involvement must be analysed as one of the most important elements of the effective use of new media technologies in the contemporary school along with his/her attitude, biases, the development of his/her skills and competences in the context of the accesibility of technologies, as well as the current use of those technologies, problems, and obstacles.*

*The article is an analysis of the teachers' attitudes to and concepts and uses of the new digital tools for teaching and learning in schools of Latvia, mapping the way the teachers think about the opportunities and weaknesses of the use of new media technologies in the classroom. The basis of the conclusions is the qualitative reasearch carried out at the end of 2010 that included 10 interviews with teachers from Rīga,*

*Liepāja, and Krāslava district, an interview with a representative of the Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia, an interview with a professor at Daugavpils University, and a focus group discussion with three experts from the publishing house “Zvaigzne ABC”.*

*The main conclusion is that the teachers generally recognise the important role that the new technologies play in contemporary life, thus also recognising the importance of the use of them in the learning process in school. Teachers are also encouraged to use technologies in the classroom and to have methodology courses organised by the government to obtain additional skilled support in the usage of new technologies in their classes. However, by recognising this and doing this, they are not provided with and do not have any vision or philosophy about the essence and the specifics of cultural changes that are transforming and will continue to transform the contemporary life (including school) and that are rooted in the development of the new media technologies. Those changes require much more empathy, flexibility, and constant development from a teacher than before, and they are currently symbolically changing the role of the teacher from the “master” to the “coordinator” and “consultant” of the collective work.*

*In everyday life the main obstacle to using new media technologies in the learning process is connected with the economic hardship that forces Latvian teachers to overwork and, as a result, to lose interest in time-consuming new developments. This is why the teachers do not think in the long-term and do not develop new models and methods of teaching involving new technologies. Another group of obstacles is connected with the technological and financial means available. First, there is a gap in the area of technological provision and maintenance between schools, between technologies available to teachers and between pupils in skills and the accessibility of different new media technologies. This makes it impossible to include specific instructions for the use of those technologies in the standards of educational programmes. Second, many schools promote the use of digital tools in the teaching of subjects other than informatics; however, there is the lack of methodology, programme solutions, competences in programming to adapt the existing examples and work for updates as well as the lack of coordination in the planning of lessons in the classrooms that have facilities installed and, subsequently, the lack of time to physically perform planned actions. Third, there are technical problems – from software incompatibility to computer viruses – that teachers are scared of (resulting in not using new technologies) and difficulties technical problems present to the organizational style of lessons and/or order in the classroom. Fourth, for many teachers, the lack of skills and competences still results in inability to work with the new media technologies, which prevents them from using them in the classroom before the audience of children because the technological skills and competences of children in many cases are better. Nevertheless, teachers also recognise the lack of deeper knowledge of computing in contemporary Latvian children, which makes them enthusiastic users of a restricted set of new media opportunities – mainly for entertainment and socialisation purposes, easy to manipulate and disconnect. As a result, since computing and the work with information (searching, evaluating, collecting, presenting, etc) are not taught based on practice, children’s competences obtained in the practical use of the new media technologies for communication and entertainment purposes do not have the essential logical continuation in their educational curricula.*

**Keywords:** *new technologies, school, culture, new literacy, biases, uses.*

## Mediju izmantošana Rīgas Valsts tehnikuma attīstībai *Use of the Media Technologies in the Development of Rīga State Vocational School*

**Ieva Margeviča**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [ievam@lanet.lv](mailto:ievam@lanet.lv)

**Ēriks Grinbergs**

Rīgas Valsts tehnikums  
Valdemāra iela 1c, Rīga, LV-1817  
E-pasts: [grinbergs.eriks@gmail.com](mailto:grinbergs.eriks@gmail.com)

Rakstā aprakstīts pētījums par jauno mediju izmantošanu Rīgas Valsts tehnikumā. Balstoties uz referatīvo materiālu analīzi, tika noskaidroti dažādu valstu zinātnieku pētījumos biežāk minētie faktori, kas ietekmē jauno tehnoloģiju lietošanu mācību procesā. Izmantojot anketapaujas un intervijas, izpēģināta RVT skolotāju attieksme pret jauniem medijiem un identificēti faktori, kuri ietekmē jauno mediju lietošanu RVT. Pētījuma rezultātā izstrādāti ieteikumi jauno tehnoloģiju veiksmīgai integrācijai profesionālajā izglītībā.

**Atslēgvārdi:** jauno mediju izmantošana profesionālajā izglītībā, Rīgas Valsts tehnikums, faktori, kas ietekmē jauno mediju integrāciju mācību procesā.

Ar straujo tehnoloģiju attīstību un sociālekonomisko apstākļu maiņu visā pasaulē pieaug pieprasījums pēc kompetentiem darbiniekiem, kuriem ir augsti attīstītas pamatkompetences, piemēram, digitālā izpratība un saziņpratība (*media literacy*), un kuri ir gatavi izmantot jaunākās tehnoloģijas, nepārtraukti pilnveidot un darbā integrēt dažādu jomu prasmes, kā arī spēj adaptēties mainīgos darba apstākļos.

Tas rada jaunus izaicinājumus visai izglītības sistēmai, jo ikviena cilvēka konkurētspēja arvien vairāk būs atkarīga no izglītības sistēmas saiknes ar darba tirgus izmaiņām un spējas sagatavot savus audzēkņus darbam mainīgos apstākļos visa mūža garumā.

Mūsdienās, kad, sasniedzot atbilstošu profesionālās kvalifikācijas līmeni, palielinās audzēkņu konkurētspēja un iespējas iesaistīties starptautiskajā darba tirgū, profesionālajai izglītībai ir izvirzīta prasība ātri reaģēt uz tautsaimniecības vajadzībām, vienlaikus nodrošinot arī audzēkņu vajadzībām un prasībām atbilstošu piedāvāto mācību programmu kvalitāti. Nodarbinātība garatē patstāvīgu materiālo dzīves pamatu un līdz ar to paaugstina katra cilvēka dzīves kvalitāti.

Eiropas Parlamenta Nodarbinātības un sociālo lietu komiteja (2011) savā ziņojumā norāda, ka cilvēkiem dažādos dzīves posmos būtiska ir viegli pieejama, elastīga un individuālām vajadzībām pielāgota profesionālā izglītība, kas sekmē un uzlabo profesionālo līdzdalību darba tirgū. Šī komiteja uzskata, ka profesionālajai izglītībai un apmācībai vajadzētu būt iespējamai, pieejamai un finansiāli samērīgai cilvēkiem visos dzīves posmos neatkarīgi no viņu statusa darba tirgū vai ienākumiem un ka ne tikai jāveicina mūžizglītība, bet arī jāattīsta pašreizējās profesijas un jārada jaunas, kuras pamatotos uz faktiskajām sabiedrības vajadzībām. Turklāt profesionālā izglītība būtu jāuzskata par svarīgu instrumentu personu darba dzīves pagarināšanai. (Nodarbinātības un sociālo lietu komiteja, 2011)

Pašlaik Eiropā informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) izmantošanu uzskata par vienu no būtiskākajiem risinājumiem profesionālās izglītības pieejamības un pievilcības veicināšanā. Tikpat svarīga ir jaunu metožu izstrādāšana un izmantošana profesionālās izglītības apguvei gan darba vietā, gan izglītības iestādē.

Digitālās prasmes ir viens no noteicošiem faktoriem Eiropas jauniešu augsto bezdarba problēmu risināšanā. (European Commission COM, 2010, 2. lpp.) Mūsdienās jaunie mediji<sup>1</sup> ir kļuvuši par ikdienu, tie pieder pie komunikācijas, apmaiņas, zināšanu veidošanas un iesaista daudzus cilvēkus visā pasaulē: „Informācijas tehnoloģijas jau sen kļuvušas par skolēnu ikdienu un interešu objektu, tādēļ nepieciešama to integrēšana mācību procesā. Tas palīdzētu piesaistīt jauniešu uzmanību mācību vielai un mainītu tehnoloģiju kompetences vispārējo līmeni Latvijā, jo tās apgūtu gan skolēni, gan skolotāji. Savukārt, izstrādājot dažādus mācību projektus, ekonomiskai aktivitātei nepieciešamās prasmes kopā ar skolēniem rastu arī viņu vecāki un vecvecāki.” (Ķīlis R. et al., 2010, 20. lpp.)

Autori uzskata, ka katram skolotājam jābūt gatavam ne tikai izmantot jaunās tehnoloģijas un izprast to nozīmi izglītības iespēju paplašināšanā, bet arī jāspēj pielāgot tehnoloģiju izmantošanas veidus dažādām skolēnu vajadzībām. Tādējādi tiks veicināta izglītības pieejamība.

Pētījuma problēma saskatāma neatbilstībā starp sabiedrības gaidām attiecībā uz jaunāko tehnoloģiju izmantošanu izglītībā un to faktisko integrāciju mācību procesā.

Pētījuma mērķis ir izpētīt jauno mediju izmantošanu Rīgas Valsts tehnikumā (turpmāk tekstā – RVT) un sniegt priekšlikumus to lietošanas sekmēšanai mācību procesā. Pētījuma mērķa sasniegšanai tika izvirzīti šādi jautājumi:

- Kādi faktori ietekmē jauno mediju izmantošanu mācību procesā?
- Kāda ir RVT skolotāju attieksme pret jauniem medijiem?

Lai rastu atbildes uz pētījuma jautājumiem, tika izmantota referatīvo materiālu analīze par faktoriem, kas ietekmē jauno mediju lietošanu izglītībā, un veikta RVT

---

<sup>1</sup> Ar jaunajiem medijiem rakstā tiek saprastas visas digitālās tehnoloģijas (piemēram, datori, datoru multimediji, interaktīvās tāfeles, mobilie telefoni, video un foto kameras, datorspēles, internets, tīkla vietnes).



skolotāju anketaptauja un intervija, lai noskaidrotu skolotāju attieksmi pret jauniem medijiem un noteiktu faktoros, kuri ietekmē jauno mediju izmantošanu RVT.

## Jauno mediju izmantošana izglītības kvalitātes veicināšanai

Jaunās tehnoloģijas (piemēram, IKT) izglītības vidē ir izmantotas jau kopš to pirmsākumiem, turklāt pēdējos gados veiktie empīriskie pētījumi (Hennessy et al., 2010; Kumar, Che Rose, D'Silva, 2008) liecina, ka tās ir nozīmīgas mācību kvalitātes nodrošināšanā.

To apstiprina arī UNESCO izstrādās vadlīnijas par IKT izmantošanu izglītībā (2009): „Tiek uzskatīts, ka IKT lietojums izglītībā uzlabo pieeju mācību iespējām. Tās palīdz uzlabot izglītības kvalitāti, pateicoties progresīvām mācīšanas metodēm, uzlabo mācību rezultātus un paver durvis reformām jeb pārvaldes uzlabojumiem izglītības sistēmā.” (*Guide to Measuring Information and Communication Technologies (ICT) in Education*, 9. lpp.)

Dažādās pasaules valstīs veikto pētījumu rezultāti atklāj, ka tehnoloģiju jauninājumi pavēruši inovatīvas iespējas skolotājiem sekmēt savu skolēnu aktīvāku iesaistīšanos mācību procesā. (Herzig, Abmann, 2008; García Valcárcel, González Rodero; Mojgan Afshari, Kamariah Abu Bakar et al., 2009) Neskatoties uz to, zinātnieki (Papanastasiou, Angeli, 2008; Garzón Clemente, 2009; Kumar, Che Rose, D'Silva, 2008) apgalvo, ka vēl aizvien daudzu skolotāju tehnoloģiskā kompetence, arī augsti attīstītās valstīs, ir nepietiekama.

„Ja šodien 18. gadsimta cilvēks ierastos pie mums, viņš ieraudzītu pārsteidzošas izmaiņas transporta, sakaru un medicīnas jomā. Bet viņš uzreiz atpazītu mācību metodes. Šodien skolēni mācās tieši pēc tādām pašām metodēm, kā viņi to darīja pirms 200 gadiem.” (Grocock, 2002, 49. lpp.)

Latvijā jau pirms vairākiem gadiem Īpašu uzdevumu ministra elektroniskās pārvaldes lietās sekretariāts sadarbībā ar Izglītības un zinātnes ministriju izstrādāja izglītības sistēmas informatizācijas programmu „*Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas – izglītības kvalitātei*” (2006) (turpmāk tekstā – IKTIK), lai uzlabotu izglītības kvalitāti. IKTIK paredz līdz 2013. gadam kvalitatīvi apgūt informācijprātību un datorprātību; plaši izmantot IKT mācību procesā, izstrādājot elektroniskos mācību materiālus; pilnveidot izglītības programmas saturu izglītības kvalitātes un pievilcības uzlabošanai; vairot pedagogu un izglītības darbinieku IKT zināšanas un prasmes, palielinot skolotāju/docētāju kvalifikācijas līmeni un darba efektivitāti; veidot efektīvu izglītības informācijas sistēmu, nodrošinot elektronisko mācību materiālu pieejamību un paaugstinot izglītības sistēmas vadības efektivitāti.

Pētnieki (Totter, Stütz, Grote, García Valcárcel, González Rodero, Peñalva Vélez) ir vienprātīgi, ka mūsdienās būtisku izglītības kvalitātes kāpumu iespējams panākt, izmantojot IKT un inovatīvas datorprogrammas, lai ikvienam tiktu atvieglota pieeja zināšanām un izglītības pakalpojumiem un lai optimizētu izglītības sistēmas funkcionēšanu, pārvaldību un plānošanu.

Svarīgi, ka arī „Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam” uzsvērtas lietpratīgas un radošas digitālo tehnoloģiju izmantošanas nozīme mācību procesā. Šī tehnoloģija nodrošina kvalitatīvāku mācību procesu it īpaši laukos, kur

skolēnu skaitam ir tendence samazināties. Tehnoloģiju integrēšana mācību procesā un tālmācības elementu priekšrocību lietošana var nodrošināt pieeju interesantam, interaktīvam un kvalitatīvam mācību saturam virtuālajā vidē. (Ķīlis R. et al., 2010, 19. lpp.)

Jaunākie sasniegumi IKT jomā un to plašā izmantošana radikāli maina skolotāja darbu un lomu. Katram skolotājam jābūt gatavam savā profesionālajā darbībā iekļaut tehnoloģijas, pielāgot to izmantojumu un pārzināt veidus, kā tehnoloģijas var palīdzēt skolēniem. Efektīvai IKT integrēšanai mācību procesā nepietiek ar to vien, ka visi skolotāji tiek nodrošināti ar datoru un interneta pieslēgumu. Kanādiešu zinātnieks D. Tepskots (Tapscott, 1999) savā rakstā „Izglītojot tīkla paaudzi” (*Educating The Net Generation*) analizē izaicinājumus izglītības sistēmai, īpaši uzsverot, ka saistībā ar jaunajām tehnoloģijām pedagogiem būs jāmaina sava pieeja mācīšanai un mācīšanās procesam: jāpāriet no lineāras uz hipermediālu mācīšanos; no instrukcijām uz savu zināšanu konstruēšanu un atklājumiem; no skolotāju centrētas izglītības uz skolēnu centrētu izglītību; no materiāla apgūšanas uz prasmju apguvi, kā virzīties uz priekšu un kā labāk iemācīties; no mācībām skolā uz izglītību mūža garumā; no izglītības, kas der visiem, uz individuāli pielāgotu izglītību; no mācībām kā mokošas aktivitātes uz mācībām kā interesantām aktivitātēm; no skolotāja – zināšanu sniedzēja uz skolotāju – virzītāju. Zinātnieks uzskata, ka skolotāja loma joprojām ir ļoti svarīga, tomēr „tīkla paaudzes” klases vide ir vairāk orientēta uz skolēnu, kur skolotāji kopā ar skolēniem iesaistās mācību aktivitātēs.

Kā redzams, jauno tehnoloģiju integrācija ir saistīta ar pāreju no instrukciju sniegšanas uz konstruktīvisma filozofiju par mācīšanos un mācīšanu. Šveices Federālā tehnoloģiju institūta pētnieces (Totter, Stütz, Grote, 2006) norāda, ka skolotāji, kas pieņem mācīšanas stilu, kurš orientēts uz skolēnu un konstruktīvismu, biežāk izmanto jaunās tehnoloģijas.

No skolotājiem tiek gaidīts lielāks elastīgums, lai viņi apmierinātu savu skolēnu un visas sabiedrības vajadzības. Līdzīgus uzskatus pauž arī citi pētnieki (Hannon, Bretag, 2010), kuri uzskata, ka „sapludinātais” (*blended learning*) mācību modelis ir ļoti nozīmīgs kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai. Turklāt viņi domā, ka arvien vairāk kvalificēto skolotāju varētu pārtapt par tiešsaistes mācību koordinatoriem.

Raksta autori pārstāv viedokli, ka jāmainās ne tikai skolotājiem, bet arī visai izglītības sistēmai jāklūst elastīgāka un jāsniedz skolām lielāka autonomija.

Dažādu valstu autoru pētījumu rezultātu analīze liecina, ka jauno tehnoloģiju izmantošana ikvienam palīdz iesaistīties mācībās neatkarīgi no tā, kur cilvēks ģeogrāfiski atrodas, un paver vēl nebijušas iespējas mūsdienīgai satura izpratnei un apgūšanai, kas notiek veiksmīgāk un dziļāk.

Jau vairākus gadu desmitus zinātnieki daudzviet pasaulē mēģina noskaidrot, kā sekmēt jaunāko tehnoloģiju piedāvāto plašo iespēju izmantošanu mācību procesā. Latvijas sabiedrībā ir izplatīts viedoklis, ka galvenā problēma ir jaunāko tehnoloģiju trūkums izglītības iestādēs, un, lai to atrisinātu, tiek piedāvāta infrastruktūras modernizācija un uzturēšana. Turpretī Somijā un ASV veiktie pētījumi (Sipilā, 2008; Thornburg, b. g.) pārlicinoši parāda – lai gan jauno tehnoloģiju izmantošana izglītības iestādēs pēdējās desmitgades laikā ir palielinājusies, tomēr pilnībā

jauno tehnoloģiju potenciālu vēl nav izdevies sasniegt. Šo situāciju var skaidrot ar straujo tehnoloģisko progresu, kuram pedagoģiskā domāšana izglītības iestādēs pagaidām nav tikusi līdzī. (sk. arī Johnson, Chapman, Dyer, 2006) Iepriekš minētajos pētījumos skolotāju attieksme pret IKT tiek uzskatīta par vienu no būtiskākajiem faktoriem, kas nosaka jauno tehnoloģiju lietojumu skolās.

Zinātniskajā literatūrā par jauno mediju integrēšanu mācību procesā aprakstīti gan pozitīvi, gan negatīvi faktori, kas ietekmē skolotāju attieksmi un jauno tehnoloģiju izmantošanu. Tie ir: atvērtība/pretošanās pārmaiņām, motivācijas trūkums, attieksme pret modernajām tehnoloģijām, skolotāja mācīšanas un skolotāja un skolēnu mācīšanās stils, vēlme sadarboties, izglītības politika, skolotāju izglītība, paradigmu maiņa pedagoģijā, organizācijas kultūra (Totter, Stütz, Grote, 2006; Garzón Clemente, 2009), negatīva iepriekšējā pieredze jauno tehnoloģiju izmantošanā mācību procesā, nedrošība, izmantojot IKT, speciālo programmu trūkums, programmatūras un tehnikas kvalitāte, laika trūkums, IKT infrastruktūra, datoru pieejamība. (Papanastasiou, Angeli, 2008; Ehmke et al., 2004; Mojgan Afshari, Kamariah Abu Bakar, 2009; Kumar, Che Rose, D'Silva, 2008)

Raksta autori uzskata, ka visus iepriekš minētos faktoros var iedalīt četrās grupās: 1) tehnoloģiskie faktori (jauno mediju pieejamība, tehniskas problēmas, telpu piemērotība); 2) organizatoriskie faktori (sadarbība, darba organizācija); 3) sociālpsiholoģiskie faktori (kolēģu atbalsts, vadības atbalsts, organizācijas kultūra) un 4) personiskie faktori (kompetence, motivācija, laika trūkums u. c.).

## **Jauno mediju integrēšana mācību procesā RVT.**

### **Situācijas izpēte**

Šobrīd RVT pakāpeniski tiek veidota vide, kurā iespējams izmantot inovācijas mācību procesā, organiski iekļaujot tajā vairākas valodas un jaunus medijus, kā arī aspektus, kas ir saistīti ar neformālās izglītības rezultātā iegūto prasmju atzīšanu, un sekmējot jauna veida mācīšanās dinamiku.

Iepazīstoties ar pētījumiem, kuri veikti RVT iepriekšējos gados un kuros pētīta IKT izmantošana mācību procesā un skolotāju attieksme pret jaunajiem medijiem, var secināt, ka jauno mediju lietojuma situācija RVT ir sarežģīta. Par to liecina, piemēram, informātikas skolotāju I. Tauriņa un O. Putniņa veiktā pētījuma rezultāti (2010. gadā viņi pētīja, kā RVT tiek izmantotas IKT), kas atklāja, ka pedagogi īpaši izvairās lietot interaktīvo tāfeli. Daudzi RVT pedagogi aktīvi pretojas jauno mediju lietošanai un pauž negatīvu attieksmi pret IKT izmantošanas lietderību mācību procesā. To apstiprina abu skolotāju izjūtas: „Mēs izrādījām iniciatīvu, piedāvājām speciālus datorapmācības seminārus, lai sniegtu atbalstu saviem kolēģiem. Izstrādājot nodarbības, tika ņemtas vērā skolotāju vajadzības un intereses. Skumji, ka no 94 skolotājiem uz mūsu organizēto semināru ieradās tikai 8.” (Putniņš, Tauriņš, 2010)

No vienas puses, RVT jāreaģē uz darba tirgus pieprasījumu pēc darbiniekiem, kuri pārzina un spēj brīvi lietot jaunākās tehnoloģijas, kas savukārt ietekmē pārmaiņas sabiedrībā, bet, no otras puses, jauno mediju izmantošana mācību procesā RVT ir nepilnīga.

Raksta autori veica RVT skolotāju anketaptauju, izmantojot tiešsaistes anketu „*Jauno mediju izmantošana RVT*”, lai izpētītu pašreizējo situāciju: skolotāju attieksmi pret jauno mediju izmantošanu mācību procesā, skolotāju ieinteresētību un gatavību lietot jaunus medijus un noteikt jauno mediju izmantošanas veicinošos un kavējošos faktorus.

Ar anketēšanu tika iegūti dati, kurus apstrādājot iezīmējas jauno tehnoloģiju izmantošanas RVT problemātika. Pēc tam, balstoties uz anketaptaujā iegūtajiem rezultātiem, notika intervijas, lai padziļināti izpētītu jauno mediju lietošanu mācību procesā un noskaidrotu iespējamus pasākumus jauno mediju izmantošanas sekmēšanai RVT.

Pētījuma empīrisko materiālu veido 77 respondentu aizpildītas anketas un 5 daļēji strukturētas intervijas. Intervēti tika RVT skolotāji un administrācijas pārstāvji. Daļēji strukturētā intervija paredz plašu, atklātu jautājumu izmantošanu, kas ļauj respondentiem brīvi paust savu viedokli un tādējādi nereti atklāj jaunus, iepriekš neparedzētus viedokļus, problēmas, konceptus. Raksta autori ar daļēji strukturēto interviju metodes palīdzību guva ieskatu pētījuma dalībnieku attieksmē pret jauno mediju izmantošanu skolā, noskaidroja galvenos faktorus, kas veicina vai kavē jauno mediju izmantošanu. Rakstā iekļauti arī atsevišķi citāti, kas ņemti no intervijām un atspoguļo respondentu izjūtas, pieredzi un uzskatus par mediju izmantošanu RVT. Pētījuma autori analizēja intervijas, kategorizējot un interpretējot nozīmi. Dati statistiski apstrādāti, izmantojot datorprogrammas *SPSS v. 15.0* un *Microsoft Office Excel v. 11*.

Balstoties uz referatīvo materiālu analīzi, pētījuma sākumā tika izvirzīti hipotētiski pieņēmumi par sakarībām starp neatkarīgajiem mainīgajiem „attieksme pret jaunajām tehnoloģijām”, „laika trūkums”, „dažādības respektēšana” (t. i., mācīšanās stili, temps), „kolēģu un skolas vadības atbalsts”, „pedagoģiskā pieredze”, „IKT prasmes”, „speciālo kursu apmeklēšana”, „jauno mediju pieejamība” un atkarīgo mainīgo „jauno mediju izmantošana mācību procesā”.

Pētījumā iegūtiem datiem tika izmantota korelācijas analīze. Korelācijas rēķināšanas metode bija atkarīga no mainīgo skalas. Ja mainīgie ir mērīti lineārajā skalā, tika lietots *Pīrsona korelācijas koeficients*. Ja vienam no mainīgajiem ir ordinālā skala, tika izmantots neparametrisks *Spīrmena rangu korelācijas koeficients*. Ja abi mainīgie ir mērīti nominālajā dihotomiskajā skalā, tika lietots *koeficients  $\phi$  ( $f_i$ )*. Faktoru ietekmes mērīšanai tika izmantota *daudzfaktoru lineārā regresija*. Rādītāju nozīme ir izvērtēta ar 5% statistiskās kļūdas varbūtību, tādējādi, ja testu rezultātos *p*-vērtība bija mazāka vai vienāda ar 0,05, rezultāts tika atzīts par statistiski nozīmīgu.

Pētījumā tika konstatēta statistiski nozīmīga sakarība starp neatkarīgo mainīgo „pedagoģiskā pieredze” un atkarīgo mainīgo „jauno mediju izmantošana mācību procesā”. Pedagoģi, kuru darba stāžs bija 21 gads un vairāk, savās nodarbībās retāk lieto jaunus medijus salīdzinājumā ar tiem pedagoģiem, kam pedagoģiskā darba pieredze ir mazāka. Tas ir tāpēc, ka pedagoģi ar mazāku pieredzi ir gados jaunāki un jauno mediju izmantošanu apguvuši, mācoties skolā un augstskolā, kā arī lietojot tos ikdienā. Tādēļ to izmantošana darbā viņiem nerada problēmas.

Vāji izteikta korelācija konstatēta starp neatkarīgajiem mainīgajiem lielumiem „laika trūkums”, „jauno mediju pieejamība” un atkarīgo mainīgo „jauno mediju izmantošana mācību procesā”. Intervijās skolotāji paskaidroja: „Nav pietiekoši daudz mācību materiālu elektroniskā formātā”; „Tehniskais nodrošinājums. Izmantoju personīgo klēpj datoru, bet projektoru ne vienmēr var dabūt, tādēļ demonstrējuma kvalitāte stundā ir slikta”; „Materiāli tehniskā bāzes nodrošinājums – datori, projektori, kodoskopi nav pietiekamā daudzumā, lai ar tiem varētu strādāt skolotāji mācību stundu laikā”; „To ierobežots daudzums, precīzāk neaprikoti kabineti, jo tehnikas uzstādīšana dažreiz prasa vairāk laika nekā tā tiek izmantota stundas laikā”; „Liels šķērslis ir tas, ka – sagatavotie materiāli ir jāpārveido tā, lai varētu izmantot tos, izmantojot tehnoloģijas. Sākotnēji jāiegulda milzīgs darbs! Un aizņem daudz laika”. Kā šķērslis „laika trūkumu” atzīmēja 26% aptaujāto un „jauno mediju pieejamību” – 58%. Tas liecina, ka skolotāji nespēj pilnībā izmantot jaunus medijus, ja viņiem trūkst laika, lai sagatavotu mācību materiālus, kā arī, ja klases nav aprīkotas ar nepieciešamo tehniku vai tehnika ir novecojusi vai bojāta. Līdzīgi dati tika iegūti lineārās regresijas analīzes rezultātā, kur galvenie ietekmējošie faktori ir „tehnikas pieejamība un to izmantošana” un „datora esamība mājās”.

Raksta autorus pārsteidza iegūtais rezultāts, kur mainīgais lielums „speciālo kursu apmeklēšana” atsevišķos gadījumos parādās kā kavējošs faktors, kas ietekmē „jauno mediju izmantošanu mācību procesā”. Rezultāti liecina, ka 15% pedagogu, kuri apmeklē speciālos kursus, savās nodarbībās retāk lieto jaunus medijus. Lai iegūtu dziļāku izpratni par šo negatīvo tendenci, intervijā respondentiem tika lūgts komentēt šo rezultātu. Intervētie skolotāji norāda, ka nereti uz kursiem par IKT izmantošanu dodas tie skolotāji, kam trūkst zināšanu, vai arī tādi, kas, ejot uz kursiem, cer pārvarēt psiholoģiskās barjeras jauno mediju lietošanā. To uzskatāmi atklāj respondentu izteikumi: „Kāpēc lai es ietu uz kursiem, ja veiksmīgi izmantoju jaunākās tehnoloģijas savā darbā un ārpus tā. To, ko stāsta kursus, apguvu, studējot augstskolā”; „Skolotāji nespēj pilnībā izmantot jaunus medijus, jo viņiem ir bail pat pamēģināt .. un ja nu nesanāk, un ja nu „izgāžas” audzēkņu un kolēģu priekšā? Šie skolotāji tad arī dodas uz kursiem, lai gūtu pārliecību, iespējams, lai saprastu, ka bez jauno mediju izmantošanas nav iespējams nodrošināt mūsdienīgu mācību procesu”; „Bieži vien kursi tiek apmeklēti „ķeksīša” pēc”.

Tajā pašā laikā 61% respondentu uz jautājumu „Vai plānojat apmeklēt kursus par IKT izmantošanu mācību procesā?” atbild apstiprinoši. Pozitīvi vērtējams, ka 31,2% skolotāju vēlētos kursus apgūt multimediju un interaktīvo (digitālo) mācību materiālu veidošanu un 24,7% – elektronisko studiju platformu *Moodle* un *Mykoob* izmantošanas iespējas mācību procesā.

Kopš 2009. gada RVT ir izveidota elektroniskā studiju platforma *Moodle*, kas jau ir devusi vairākus pozitīvus rezultātus. Audzēkņi, kas slimības vai citu attaisnojošu iemeslu dēļ nevar ilgāku laiku apmeklēt skolu, var sekot līdz mācību procesam un piedalīties tajā, tāpēc netiek iekavētas mācības. Kā norāda pedagogi, kopš šiem audzēkņiem ir iespēja mācīties e-vidē, viņu sekmes, atgriežoties skolā, nepasliktinās.

28,6% RVT gan vispārīzglītojošo mācību priekšmetu, gan profesionālo priekšmetu skolotāju, kas piedalījās aptaujā, ir izstrādājuši dažādu audzēkņu grupu

vajadzībām atbilstošus un pieejamus multimedīālus mācību materiālus (piemēram, enerģētikā, informātikā, latviešu valodā un literatūrā, rasēšanā, grāmatvedībā u. c.). Šie materiāli paver plašas iespējas, piemēram, apgūt zināšanas, izmantojot datorspēles, noskatīties filmas, animācijas, aplūkot attēlus un gūt reālu priekšstatu par kādu notikumu vēsturē vai aplūkot cilvēka ķermeni no iekšpuses u. tml.

Vairums skolotāju (66,2%) ir domājuši par savam mācību priekšmetam nepieciešamo materiālu/atbalsta materiālu ievietošanu elektroniskajā studiju platformā *Moodle/Mykoob*.

Kā galveno jauno tehnoloģiju izmantošanas priekšrocību intervētie skolotāji atzīmē iespēju kopā ar saviem audzēkņiem veidot aizraujošus multimedīālus un interaktīvus mācību materiālus ar attēliem, skaņām, video un animāciju. Aptaujātie skolotāji uzskata, ka šādi materiāli mudina audzēkņus meklēt un atklāt, jautāt un saņemt atbildi, turklāt skolotājam ir iespēja uzreiz sniegt atgriezenisko saiti. Analizējot respondentu atbildes uz jautājumiem par digitālo materiālu veidošanu, kā pozitīvu tendenci var minēt intervēto skolotāju izpratni par mūsdienīgu mācību materiālu veidošanas nepieciešamību. Skolotāji uzsvēra, ka audzēkņi kļūst par aktīviem mācību procesa dalībniekiem, t. i., aktīvi iesaistās, mijiedarbojoties ar grupas biedriem, skolotājiem un vecākiem savu zināšanu konstruēšanā, kas atbilst konstruktīvisma pieejai.

Pētījuma rezultāti parāda, ka vairums pedagogu pozitīvi vērtē jauno mediju izmantošanu mācību darbā. Skolotāji uzskata, ka ar jauno mediju palīdzību iespējams izveidot nodarbības daudz interesantākas un aktīvākas gan skolotājiem, gan audzēkņiem; veicināt motivāciju mācīties un apmeklēt skolu; katram lietot savu mācīšanās stilu; nodrošināt efektīvu mācību satura apguvi.

Turklāt jaunie mediji paver iespēju skolēniem un skolotājiem izmantot inovatīvas pieejas, īstenojot projektus, piemēram, iesaistoties virtuālā mobilitātē ar līdzīgām izglītības iestādēm ārvalstīs.

78% respondentu atzīst, ka mediju lietošana attīsta mediju kompetenci, 72,8% skolotāju uzskata, ka jauno mediju izmantošana mācību procesā pozitīvi ietekmē viņu pieeju mācīšanai.

Atbildot uz jautājumu, cik bieži un kādus medijus jūs izmantojat savās nodarbībās, 81% respondentu norādīja, ka nekad neizmanto interaktīvo tāfeli; 82% nekad nelieto videokameras un 32% neizmanto internetu. Katrā nodarbībā tradicionālo tāfeli lieto 76% un datoru – 33% respondentu. Savukārt skolotāji katru reizi uzdod audzēkņiem mājasdarbus, kur nepieciešams izmantot

- mācību grāmatas (45%),
- internetu (22%),
- datoru (16%) un multimedīālus mācību materiālus (14%).

Kā redzams, lielākā daļa skolotāju turpina lietot tradicionālos medijus (tāfeli, mācību grāmatu).

Korelācija netika konstatēta starp mainīgajiem „dažādības respektēšana” (t. i., mācīšanās stili, temps), „IKT prasmes” un atkarīgo mainīgo „jauno mediju izmantošana mācību procesā”. Tikai 4% respondentu atzina, ka viņiem trūkst zināšanu, mediju kompetences, IKT prasmju.

Vairums respondentu noraidīja, ka viņi būtu saskārušies ar lielām grūtībām jauno mediju apguvē un izmantošanā mācību procesā, norādot, ka pakāpeniski paši tikuši ar visu skaidrībā vai arī ar kolēģu palīdzību veiksmīgi apguvuši jaunās tehnoloģijas: „Jaunās tehnoloģijas apgūstu izmēģinot, eksperimentējot un jautājot kolēģiem. Jāatzīmē, ka RVT notiek semināri, kuros ir iespējams iegūt aktuālu informāciju. Atsevišķi skolotāji apmeklē kursus, kas domāti tieši multimediju materiālu izveides apguvei.”

Pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp mainīgajiem „kolēģu un skolas vadības atbalsts” un „jauno mediju izmantošana mācību procesā”. To uzskatāmi parāda arī intervijās izteiktie spriedumi: „Strādājot skolā, esmu pārliecinājies, cik ļoti liels motivējošs faktors ir tas, ka tu skolotāju istabā dzirdi – kāds no kolēģiem ir izmantojis tādus elektronisku mācību materiālus, cits kopā ar audzēkņiem izstrādājis datorspēles, savukārt kādam ir izdevies internetā uziet jaunu interaktīvu mācību materiālu ķīmijā. Un tādus piemērus var saukt vēl un vēl. Manuprāt, šī dalīšanās pieredzē, savās veiksmēs un neveiksmēs rada stimulu pamēģināt. Vēl kā īpaši pozitīvu momentu var uzsvērt mūsu skolas informātikas skolotāju un citu datorspeciālistu sniegto atbalstu jauno mediju izmantošanā RVT.”

Intervētie skolotāji un administrācijas pārstāvji apstiprināja, ka līdz ar portatīvo datoru izdalīšanu skolotājiem ir radusies motivācija atlasīt, strukturēt un izstrādāt dažādus mācību materiālus: „Tā kā pēdējos gadus daudzi skolotāji ir saņēmuši no [RVT] administrācijas laptopus, pedagogiem ir iespēja gan mājās, gan darbā izstrādāt materiālus, ievietot tos Moodle un dalīties arī ar citiem skolotājiem .. un internetā var atlasīt interesantākos materiālus savam mācību priekšmetam”; „Šobrīd ir izdalīti 35 portatīvie datori skolotājiem. Skolotājus, kuriem piešķirt, izvēlējas nodaļu vadītāji, balstoties uz katrā nodaļā izstrādātajiem kritērijiem, piemēram, aktīva piedalīšanās tālākizglītībā, digitālo mācību materiālu veidošana, jaunāko tehnoloģiju izmantošana mācību procesā u. c.”

Analizējot pētījumā iegūtos datus, raksta autori pārliecinājās, ka viens no būtiskākajiem faktoriem, kas mudina RVT skolotājus mācību procesā izmantot jaunus medijus, ir sociālpsiholoģiskie faktori – kolēģu un skolas vadības atbalsts. Empīriskajā pētījumā tika konstatēts, ka referatīvo materiālu analīzes rezultātā noteiktie tehnoloģiskie, organizatoriskie, sociālpsiholoģiskie un personiskie faktori ir savstarpēji cieši saistīti. Piemēram, ja skolā nav jaunākās datorprogrammatūras, pietiekamā daudzumā interaktīvo tāfeļu, tadursos apgūtās prasmes nav iespējams izmantot darbā, kā arī nav motivācijas veidot multimediju mācību materiālus utt.

Apkopojot anketēšanā un intervijās skolotāju sniegtos ieteikumus jauno mediju intensīvākai izmantošanai RVT, var izšķirt vairākas grupas.

1. Jārīko pieredzes apmaiņa, jāatbalsta kolēģi un apmācība. Jāveido atbalsta komandas, skolotājiem pašiem jāorganizē semināri par jaunajiem medijiem; jārīko diskusijas par jaunākajām tehnoloģijām, to integrēšanu mācību procesā, jāorganizē videokonferences ar citām skolām (arī no citām valstīm) pieredzes apmaiņai.
2. Infrastruktūra un portatīvie datori skolotājiem. Skolotāji jānodrošina ar atbilstošu infrastruktūru, kas veicinās plašāku un efektīvāku IKT izmantošanu

RVT un uzlabos izglītības kvalitāti un efektivitāti. Portatīvie datori jāpiešķir lielākam skaitam skolotāju. Jāiegādājas jaunākā datorprogrammatūra.

3. Īpaši pasākumi. Jārīko konkursi vai pasākumi, kuros piedalās skolotāju un audzēkņu komandas, kā arī jauktās komandas (skolotāji un audzēkņi), kur katram ir iespējas demonstrēt, kā jaunākās tehnoloģijas var izmantot mācību procesā. Tādā veidā varētu mudināt katru skolotāju mācību stundās izmantot elektroniskos resursus un izstrādāt multimediju mācību materiālus.

## Secinājumi

Balstoties uz teorētiskās literatūras analīzi un datem, kas iegūti skolotāju anketēšanā un intervijās, tika noteiktas šādas faktoru grupas, kas ietekmē jauno mediju izmantošanu mācību procesā: tehnoloģiskie faktori (jauno mediju pieejamība, tehniskas problēmas, telpu piemērotība); organizatoriskie faktori (sadarbība, darba organizācija); sociālpsiholoģiskie faktori (kolēģu atbalsts, vadības atbalsts, organizācijas kultūra); personiskie faktori (zināšanas, pieredze, laika trūkums, attieksme pret modernajām tehnoloģijām).

Pētījuma rezultāti liecina, ka IKT trūkums ir viens no iemesliem, kāpēc skolotāji jaunos medijus savās nodarbībās izmanto reti.

Pedagoģi kā būtiskākos kavējošos faktorus jauno mediju integrēšanai un intensīvai izmantošanai RVT min datoru, projektoru un interaktīvo tāfeļu nepietiekamo skaitu; nepiemērotas telpas, kur nav iespējams lietot, piemēram, projektorus; laika un resursu trūkumu, savukārt kā veicinošos faktorus skolotāji saskata kolēģu un skolas vadības atbalstu.

Lai gan vairumam skolotāju ir pozitīva attieksme pret jauno mediju izmantošanu mācību procesā un viņi izprot to lietošanas priekšrocības, tomēr lielākā daļa turpina izmantot tradicionālos medijus (tāfeli, mācību grāmatu).

Raksta autori uzskata, ka jauno mediju intensīvam lietojumam mācību procesā nav jāklūst par pašmērķi, to galvenais uzdevums ir padarīt izglītību pieejamu un pilnveidot katra cilvēka kompetenci, tādējādi paaugstinot izglītības kvalitāti un uzlabojot komunikāciju starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem. Līdz ar to RVT ir izvirzījusi mērķi – pakāpeniski integrēt jaunos medijus visā mācību procesā, skolas organizācijā un skolas attīstībā.

Analizējot skolotāju ieteikumus, kā arī balstoties uz savu pieredzi, autoruprāt, svarīgi ir formulēt skolas vīziju; rosināt skolotājus un skolēnus iesaistīties jauno mediju izmantošanas veicināšanas modeļa izstrādē; nodrošināt individuālu atbalstu; materiāli stimulēt skolotājus, kuri mācību procesā veiksmīgi izmanto IKT; sekmēt pozitīvas attieksmes veidošanos pret jauno mediju izmantošanu.

Raksta autori ir pārliecināti, ka, mudinot skolotājus kļūt par pārmaiņu īsteno-tājiem, var veicināt kvalitatīvas izmaiņas izglītības iestādēs.



## LITERATŪRA

1. Ehmke T., Senkbeil M., Bleschke M. (2004) Typen von Lehrkräften beim schulischen Einsatz von Neuen Medien. In: Schumacher F. (Ed.) *SEMIK: Innovativer Unterricht mit neuen Medien. Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung von Semik-Einzelprojekten*. Grünwald, FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, p. 35–66.
2. European Commission COM (2010) 296 final. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Impetus for European Cooperation in Vocational Education and Training to Support the Europe 2020 Strategy*. Brussels, 09.06.2010.
3. García Valcárcel A., González Rodero L. (b. g.) *Uso Pedagógico de Materiales y Recursos Educativos de las TIC: sus Ventajas en el Aula. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca*. Pieejams: [http://www.eyg-ferre.com/TICC/archivos\\_ticc/AnayLuis.pdf](http://www.eyg-ferre.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf) (sk. 05.02.2011.)
4. Garzón Clemente R. (2009) Teachers' Attitudes on Educational Use of ICT: The Case of the Autonomous University of Chiapas. In: Méndez Vilas A. et al. (Ed.) *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*. Badajoz. Spain: FORMATEX, p. 1424–1427, Vol. 3. Pieejams: <http://www.formatex.org/micte2009/book/1424-1427.pdf> (sk. 10.02.2011.)
5. Grocock A. (2002) Universities in the Future. *Journal of the Royal Society of Medicine*, January, 95(1), p. 48–49.
6. Hannon J., Bretag T. (2010) Negotiating contested discourses of learning technologies in higher education. *Educational Technology & Society*, 13(1), p. 106–120.
7. Hennessy S., Harrison D., Wamakote L. (2010) Teacher Factors Influencing Classroom Use of ICT in Sub-Saharan Africa. *Itupale Online Journal of African Studies*, 2, p. 39–54.
8. Herzig B., Aßmann S. (2008) Digitale Medien in formalen und informellen Lernumgebungen von Kindern und Jugendlichen. In: Wernstedt R., John-Ohnesorg M. (Hrsg.) *Neue Medien in der Bildung – Lernformen der Zukunft*. Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung, p. 41–46.
9. IUMEPL (2006) *Izglītības sistēmas informatizācijas programma 2007.–2013. gadam „Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas izglītības kvalitātei”*. MK apstiprināts 20.10.2006.
10. Johnson J., Chapman C., Dyer J. (2006) Pedagogy and innovation in education with digital technologies. *Current Developments in Technology-Assisted Education. FORMATEX*, p. 135–139.
11. Kumar N., Che Rose R., D'Silva J. L. (2008) Teachers' Readiness to Use Technology in the Classroom: An Empirical Study. *European Journal of Scientific Research*, Vol. 21, No. 4, p. 603–616.
12. Ķīlis R. et al. „Latvija 2030. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija”. Pieejams: [http://www.latvija2030.lv/upload/lias\\_1redakcija\\_pilnv\\_final.pdf](http://www.latvija2030.lv/upload/lias_1redakcija_pilnv_final.pdf) (sk. 17.12.2010.)
13. Mojgan Afshari, Kamariah Abu Bakar, Wong Su Luan, Bahaman Abu Samah, Foo Say Fook (2009) Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communication Technology. *International Journal of Instruction*, Vol. 2, No. 1, p. 77–104.
14. Nodarbinātības un sociālo lietu komiteja (2011) *Ziņojums par Eiropas sadarbību profesionālās izglītības un apmācības jomā, lai atbalstītu stratēģiju „Eiropa 2020” (2010/2234(INI))*. 2011. gada 23. marts. Pieejams: <http://www.europarl.europa.eu/>

- sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0082+0+DOC+XML+V0//LV&language=LV* (sk. 23.01.2011.)
15. Papanastasiou E. C., Angeli C. (2008) Evaluating the Use of ICT in Education: Psychometric Properties of the Survey of Factors Affecting Teachers Teaching with Technology (SFA-T3). *Educational Technology & Society*, 11(1), p. 69–86.
  16. Peñalva Vélez A. (b. g.) *El uso de Internet en el Aula como Medio Didáctico y como contenido de aprendizaje*. Universidad de Alicante. Pieejams: [http://www.dgde.ua.es/congresotic/public\\_doc/pdf/27020.pdf](http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/27020.pdf) (sk. 14.02.2011.)
  17. Putniņš O., Tauriņš I. (2010) *Interaktīvo mediju izmantošana RVT. Pētījums*. Rīgas Valsts tehnikums.
  18. Sipilä K. (2008) Mobile Technology and Teachers' Attitudes Towards ICTs in Basic Education. In: Luca J., Weippl E. (Eds.) *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008*. Chesapeake, VA: AACE, p. 3270–3278.
  19. Tapscott D. (1999) Educating the Net Generation. *Educational Leadership*, Vol. 56, No. 5, p. 6–11.
  20. Thornburg D. (bg.) Technology in K-12 Education: Envisioning a New Future. *White paper commissioned for the Forum on Technology in Education: Envisioning the Future*. Washington, DC. Pieejams: <http://www.csbsju.edu/Documents/Education/pdfs/Thornburg.pdf> (sk. 02.02.2011.)
  21. Totter A., Stütz D., Grote G. (2006) ICT and Schools: Identification of Factors Influencing the Use of New Media in Vocational Training Schools. *Electronic Journal of e-Learning*, Vol. 4, Issue, p. 1, 95–102.
  22. UNESCO (2009) *Guide to Measuring Information and Communication Technologies (ICT) in Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

## Summary

*The article describes the study of the use of modern technologies at Rīga State Vocational School (RSVS). On the basis of analysis of available studies, the authors identified the factors that influence the use of modern technologies in the teaching/learning process that have also been emphasized in the studies of scholars of different countries. Questionnaires and interviews were used to study the attitudes of the RSVS teaching staff to new technologies, and the authors identified the factors that affect the use of modern technologies at RSVS. The study resulted in preparation of recommendations for successful integration of modern technologies in vocational education.*

*The results of the empirical study reveal that the most essential factors that positively influence the use of modern technologies in the teaching/learning process at RSVS are the following: organizational factors – collaboration and organization of work; social and psychological factors – the support on the part of colleagues and the administration and the culture of organization; personal factors – the interest in using the modern media at lectures and the attitude towards modern technologies; and technological factors – the accessibility of the modern technologies.*

*Teachers identify the essential factors that hinder the integration and intensive use of new technologies in their lectures at RSVS, namely the insufficient number of computers, projectors, and interactive boards; rooms not equipped with technologies;*

*the lack of time and resources. The factors identified as promoting the use of technology are the support from colleagues and the administration.*

*Despite the fact that the majority of teachers have a positive attitude towards using new technologies in the study process and they show understanding of the advantages of their use, the greatest part still continue using the traditional media (blackboard, textbooks).*

*The authors of the article believe that intensive use of the new technologies in the study process should not be an aim in itself; their main value is the opportunity to make education accessible to everyone and to improve every person's competences, thus increasing the quality of education and improving the communication among teachers, students, and parents. RSVS has set the goal of integrating gradually the new media in the entire process of studies, administration, and the development of the school.*

*Summarizing the teachers' recommendations regarding a more intensive use of new technologies at RSVS, it is possible to single out several groups.*

- 1) Exchange of experience, support from colleagues, and training. To form support teams, teachers themselves should organize workshops about the new technologies and discussions about the new technologies, their integration in the study process; organize video conferences with other schools (also abroad) to exchange the experience.*
- 2) Infrastructure and personal computers for teachers. To ensure adequate infrastructure for a broader and more effective use of ICT at RSVS, thus improving the quality and effectiveness of education, it is necessary to provide a larger number of teachers with personal computers and the latest software.*
- 3) Special activities: competitions or events with the participation of teacher and student teams as well as mixed teams at which everyone can demonstrate how to use the new technologies in the study process. This will encourage every teacher to learn of the opportunities of electronic resource use, including the development of multi-media study materials for the lectures.*

*Analyzing the teachers' recommendations and their personal experience, the authors conclude that the necessary activities include formulating the vision of the school; encouraging teachers and students to develop a model for promoting the use of new technologies; ensuring individual support; material rewards for teachers who use ICT successfully in their lectures; encouraging a positive attitude towards the use of new technologies.*

*The new media technologies open up opportunities for students and teachers alike: innovative approaches to implementing projects, virtual mobility, and cooperation with similar educational institutions abroad. The authors of the article are convinced that by encouraging teachers to become the change agents, it is possible to initiate changes in educational institutions.*

## **Augstskolas docētāja mediju kompetence studiju procesā un tālākizglītībā**

### ***Media Competence of the University Teaching Staff in the Study Process and Further Education***

**Sanita Baranova**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: *sanita.baranova@lu.lv*

Moderno informācijas un komunikāciju tehnoloģiju un mediju kultūras attīstības radītie izaicinājumi ir kļuvuši nozīmīgi faktori studiju kvalitātes nodrošināšanā augstskolā. Pārejā no mācīšanas uz mācīšanās kultūru, būtiska nozīme ir docētāja spējai mērķtiecīgi, argumentēti izvēlēties un radoši un daudzveidīgi izmantot dažādas tehnoloģijas kā mediju studiju organizācijā.

Rakstā analizēta docētāja mediju kompetences izpausme studiju procesā un tās pilnveides iespējas tālākizglītībā augstskolas didaktikas jomā.

**Atslēgvārdi:** docētājs, mediju kompetence, studiju process, tālākizglītība.

Augstskolas docētāja profesionālā pedagoģiskā darbība zinātniskajā, metodiskajā literatūrā un augstākās izglītības dokumentos tiek izvirzīta kā viens no būtiskākajiem studiju kvalitātes vērtēšanas indikatoriem. Savukārt modernās informācijas un komunikāciju tehnoloģijas ir neiztrūkstošs modernas studiju vides elements, docētāja darba instruments un medijs docētāju un studentu komunikācijā. Analizējot mediju kultūras izaicinājumus studiju procesā, svarīgi ir pievērsties augstskolas docētāju mediju kompetences izpētei.

Raksta mērķis ir raksturot docētāja mediju kompetenci studiju procesā augstskolā un tās pilnveides iespējas tālākizglītībā.

Mediju kompetence tiek analizēta, raugoties no divām perspektīvām:

- kā docētāja mediju kompetence izpaužas augstskolas studiju procesā;
- kādas ir docētāja vajadzības un iespējas to pilnveidot tālākizglītībā.

Izvirzītā mērķa sasniegšanai tika analizēta zinātniskā un metodiskā literatūra augstskolas pedagoģijā, kā arī analizēti Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē (LU PPFM) īstenoto docētāju tālākizglītības programmu apraksti, izmantojot Latvijas Universitātes informatīvajā sistēmā (LU IS) publikajās piekļuvē pieejamos programmu kursu aprakstus.

Izvēli analizēt galvenokārt Vācijas pētnieku publikācijas docētāju mediju kompetences izpētē un pilnveidē noteikusi autore pieredze, kas gūta, iepazīstoties ar

plašu šajā valstī izdoto metodiskās literatūras klāstu augstskolu docētājiem, kā arī studiju vizītēs apmeklējot Vācijas augstskolu docētāju tālākizglītības centrus (Dortmundes Tehniskajā universitātē, Minhenes Tehniskajā universitātē un Leipcigas Universitātē), kur tiek piedāvātas profesionālās pilnveides iespējas.

## Mediju kultūras aktualitāte studiju procesā

Līdz ar zināšanu ekspansiju pasaulē pieaug arī cilvēku vajadzība izprast notiekošās pārmaiņas un iemācīties efektīvāk mācīties. Nedramatizējot situāciju, bet apzinoties, ka zināšanas strauji noveco, cilvēkiem jāspēj vadīt pārmaiņas dažādās dzīvesdarbības jomās, jāmacās kritiski izvērtēt, pieņemt lēmumus, atklāt un attīstīt savus talantus, pedagogiem jāspēj panākt, ka mācīšanās sagādā gandarījumu un prieku. (Draidens & Vosa, 2008) Vienīgais nepārtrauktās pārmaiņas stabilizējošais faktors zināšanu sabiedrībā ir mācīšanās mūža garumā. (Hölscher & Suchanek, 2011)

Moderno tehnoloģiju attīstība praktiski visās dzīvesdarbības jomās ļauj strādāt pavisam citādi, nekā tas bija iespējams vēl pirms dažiem gadiem. Cilvēki savas idejas un domas šobrīd var publicēt internetā, tikko tās vispār radušās. (Naita, 2008) Norvēģu antropologs Tomass Hillanns Ēriksens atzīst, ka vēsturiski vēl nekad agrāk tik daudziem cilvēkiem nav bijusi iespēja vienā dienā iegūt tik daudz iespaidu un pārdzīvojumu kā mūsdienās. Arī tuvākajā nākotnē informācijas tehnoloģijām tiek paredzēta galvenā loma sabiedrības attīstībā un ikviena sabiedrības locekļa personīgajā pilnveidē. (Ēriksens, 2005; Veinberga, 2005) Grāmatas „Neierobežots. Jaunais mācību apvērsums un septiņas atslēgas tā veicināšanai” autori – Jaunzēlandes žurnālists Gordons Draidens un ASV pedagoģijas eksperte Džaneta Vosa – uzsver, ka, pateicoties ikdienā lietojamām tehnoloģijām, piemēram, kabatas datoriem, informācija arī turpmāk būs tik ātri un ērti pieejama, ka „studenti varēs rast atbildi ātrāk nekā profesori uzdot jautājumus”. (Draidens & Vosa, 2008, 22. lpp.)

Paplašinoties moderno informācijas un komunikāciju tehnoloģiju piedāvāto iespēju klāstam un pieejamībai, tās kļūst par nozīmīgiem vides elementiem un to izmantošana rada arī izpratnes maiņu par vietām, kur notiek mācīšanās: tagad tā iespējama gan auditorijās, laboratorijās, bibliotēkās, mājās, transportā utt., gan virtuālajā vidē. Piemēram, audiogrāmatas nodrošina iespēju, ka cilvēks var mācīties, pat atrodoties kustībā.

Raksturīgs digitālo tehnoloģiju radīto pārmaiņu piemērs ir izpratne par bibliotēku. Tās kļuvušas par mācīšanās vietu, kur pieejami dažādi resursi: gan drukātie, gan elektroniskie (teksti, video, audio). Studenti bibliotēkās zinātniskos žurnālus lasa mazāk, jo to liela daļa pieejama elektroniskajās datubāzēs, e-bibliotēkās u. tml. Jaunajā mācīšanās kultūrā bibliotēkas augstskolā kļūst par grupu diskusiju vietu, ērtu vidi dažādu projektu īstenošanai (piemēram, Leipcigas Universitātes bibliotēkā ir izveidotas speciālas diskusiju telpas grupu darbam). (Bez digitālajām tehnoloģijām..., 2010)

Taču būtībā tehnoloģija pati par sevi nav brīnišķīgs risinājums visām izglītības pieejamības un kvalitātes problēmām. To patiesais potenciāls atklājas konkrētā sociālkultūras vidē cilvēku komunikācijā. Informācijas un komunikāciju tehnoloģiju attīstība mudina domāt, kā tās veiksmīgāk izmantot mācīšanās nolūkiem un kā tās

ietekmē izglītības iegūšanas veidu (piemēram, tālmācībā, e-mācīšanās modalitātē u. tml.). (Delors, 2001)

„Medijs ir kanāls jeb forma, kas transportē informatīvo substanci līdz adresātam.” (Veinberga, 2005, 9. lpp.) Docētāju un studentu komunikācija, studiju procesā izmantojot informācijas un komunikāciju tehnoloģijas, kļūst par mediālu komunikāciju, jo to nodrošina/atbalsta tehniski kanāli. Komunikācija ir komplicēta kategorija, tomēr pamatizpratnē tā ir process, kura laikā ziņa no raidītāja tiek pārsūtīta adresātam. Komunikatīvie kanāli var būt drukātie materiāli (grāmatas, žurnāli u. tml.), audio, vizuālie ieraksti, elektroniskie materiāli, internets utt. Tieši daudzveidīgo tehnoloģiju dēļ mūsdienās ir grūti nodalīt mediālo komunikāciju no starppersonu jeb sociālās komunikācijas. Mediju eksperte un žurnāliste Sandra Veinberga konkretizē, ka komunikāciju zinātnē šajā gadījumā kā izšķirošais arguments tiek izvirzīta medija tehniskā klātesamība, respektīvi, vai starp ziņas saņēmēju un nosūtītāju eksistē tehnisks starpnieks jeb medijs (latīņu val. *medium* – vidus, vidū esošs; starpnieks). Tehnoloģija par mediju kļūst tikai tad, kad to izmanto cilvēks, lai, lietojot šīs tehnoloģijas funkcionālās iespējas, nodotu savu ziņu citiem un veicinātu cilvēku savstarpējo saprašanos. Taču pastāv arī uzskats, ka jebkura cilvēku komunikācija ir mediāla, jo tā notiek ar fizisko kanālu – balss, intonāciju, mīmikas, žestu, ķermeņa kustību – starpniecību, kuri tiek dēvēti par demonstrācijas medijiem. Tādējādi filozofiskā izpratnē arī cilvēks kļūst medijs. (Delors, 2001; Veinberga, 2005; Wörner, 2008; Bank, 2011)

Mediju ietekmi uz komunikāciju un sociālo attiecību kvalitāti var skatīt divējādi: no vienas puses, tie var uzlabot un veicināt savstarpējo saprašanos, no otras puses, – kļūt par šķērslī komunikācijā.

Par nozīmīgu un neiztrūkstošu mediju ikvienā studiju jomā kļuvis dators. T. H. Ēriksens raksta, ka dators pat tiek uzverts kā cilvēka „trešā smadzeņu puslode”. (Ēriksens, 2005, 196. lpp.) Bezvadu interneta pieejamība nodrošina komunikācijas iespējas ārpus datorklases. Arī mācīšanos ietekmē interaktīvās informācijas apmaiņas sistēmas, t. sk. elektroniskais pasts, tieša piekļuve bibliotēku krājumiem, datubāzēm. (Delors, 2001) Docētājiem ir pazīstama situācija, kad studenti lekcijas pieraksta nevis ar pildspalvu uz papīra, bet savos piezīmjdatoros. Šajā situācijā var gadīties, ka nodarbību laikā studenti, izmantojot datorus, patiesībā atrodas nevis reālajā vidē auditorijā, bet gan virtuālajā pasaulē.

Mediju tehnoloģiskais progress būtiski ietekmē sociālo komunikāciju un mācīšanās kultūru augstskolās, radot arvien jaunus izaicinājumus augstskolu docētāju kompetencei un pedagoģiskajai darbībai.

## Docētāju mediju kompetence studiju procesā

Mediju kompetence (saukta arī par digitālo, IKT, multimediju, datoru, tehnoloģiju u. tml. kompetenci) informācijas un zināšanu sabiedrības attīstības kontekstā dažādos izstrādātos kompetenču konceptos un profilos tiek minēta kā viena no cilvēkam nepieciešamām pamatkompetencēm. Cilvēka spējas ar mediju palīdzību piekļūt informācijai, to apstrādāt un izmantot savu mērķu sasniegšanā ir nozīmīgi faktori ne vien viņa nodarbināmībā (*employability*), bet arī lai nodrošinātu iekļaušanās procesu sociālkultūras vidē. (Delors, 2001; Hölscher & Suchanek, 2011)

Mūsdienās bez dažādu tehnoloģiju izmantošanas nav iedomājams ne zinātniski pētnieciskais, ne studiju darbs augstskolās. Pašsaprotama ir *PowerPoint* prezentāciju demonstrēšana nodarbībās, iespēja pieslēgties internetam lekciju un semināru nodarbību laikā, elastīgi reaģējot uz studentu vajadzībām. Docētāji var piedalīties videokonferencēs, ar *Skype* palīdzību organizēt diskusijas ar citu augstskolu docētājiem un studentiem. (Bez digitālajām tehnoloģijām..., 2010)

Digitālie mediji nodrošina ērtu un ātru informācijas meklēšanu, saglabāšanu, apstrādi un translāciju, kalpodami kā mācību (mācīšanās un mācīšanas) palīg līdzekļi visās studiju disciplīnās. Tradicionālās mācīšanas formas augstskolā (lekcijas, semināri) netiek noliegtas, bet tiek uzsvērts, ka ar digitālo mediju palīdzību tās var tikt bagātinātas un variētas atbilstoši sabiedrības attīstības dinamiskumam.

Vācijas augstskolas un pieaugušo pedagoģijas pētnieki atzīmē, ka mediju pedagoģija sākotnēji tikusi vairāk sistemātiski tematizēta ģimenes, pirmsskolas un skolas pedagoģijas prakses kontekstā, bet mazāk izvērstā kā augstskolas un pieaugušo pedagoģijas aktualitāte. Taču pēdējā desmitgadē šī tendence un izpratne būtiski mainās un ietekmē *jaunas* studiju kultūras veidošanos. Modernās tehnoloģijas ir nozīmīgas pieaugušo izglītībā un mūžizglītības idejas realizēšanā – tās gan veido pieaugušo mācīšanās saturu, gan ir mācīšanās līdzeklis. (Delors, 2001; Wedekind, 2009; Arnold, 2010; Hölscher & Suchanek, 2011)

Augstskolas pedagoģijā tiek uzsvērta paradigmas maiņa no mācīšanas uz mācīšanās kultūru (*Shift from Teaching to Learning*), kuras ieviešanā izšķiroša nozīme ir *jauniem* medijiem un docētāju un studentu spējai tos izmantot studiju mērķu sasniegšanā.

Mediju kā pedagoģisku mācīšanas un mācīšanās palīg līdzekļu funkcijas studiju procesā ir daudzveidīgas, un tie var tikt izmantoti šādos galvenajos nolūkos:

- mācību saturs ar mediju palīdzību var tikt padarīts interesantāks un parādīts uzskatāmāk;
- mācību materiāli var tikt ievietoti tiešsaistes tīklā un būt pieejami neatkarīgi no laika un telpas;
- komunikācija ar mediju palīdzību var veicināt studentu motivāciju aktīvai līdzdalībai studiju procesā. (Dummann, 2007; Böss-Ostendorf & Senft, 2010; Bez digitālajām tehnoloģijām..., 2010)

Augstskolas didaktikas pārstāvji uzsver, ka mediji ir līdzekļi, kas praktiski uzlabo studiju procesu, tomēr mediju izmantošana studiju procesā pati par sevi vēl nenodrošina tūlītēju procesa uzlabojumu un negarantē mērķu sasniegšanu.

Moderno informācijas un komunikāciju tehnoloģiju kā mediju izmantošanas iespējas mācīšanās nolūkiem jāapgūst gan studentiem, gan docētājiem, proti, jāmacās lietot medijus studiju procesā gan funkcionāli (kompetences instrumentāli tehniskā komponente), gan izprotot to tehnoloģiskās iespējas un izvērtējot nepieciešamību atbilstoši mācīšanās mērķim, uzdevumiem un situācijai (kompetences didaktiskā komponente). Tāpēc satura prezentēšana ir atkarīga ne vien no tehniskajām iespējām, bet arī no docētāja spējas didaktiski izmantot vides un tās elementu potenciālu studiju procesā. (Dummann u. c., 2007; Wedekind, 2009)

Docētāju tālākizglītības eksperts Adijs Vinteler (*Adi Winteler*) norādījis divas galējības mediju izmantošanā studiju procesā:

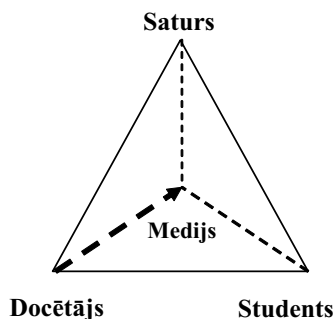
- docētājs stāv aiz pulsts un lasa lekciju praktiski bez pauzēm, pat īsti nepaturoties uz auditorijā sēdošajiem studentiem;
- docētājs organizē nodarbības kā multimediju šovu, kur prezentācijā iekļauti visi iespējamie mediji, animācijas veidi, un tādējādi pārsteidz studentus ar formu (parādot, ka iespējams ir viss!), nevis saturu.

Kā viens, tā otrs gadījums nav mērķtiecīgi orientēti uz studentu studēšanas procesa veicināšanu. Pirmajā gadījumā docētājs ir koncentrējies uz mācību saturu un sevi, otrajā – uz docēšanas/prezentēšanas veidu. (Winteler, 2004)

Docētāja mediju kompetence augstskolas pedagoģiskajā procesā izpaužas viņa spējā pamatoti un plānoti izmantot medijus studiju mērķu sasniegšanā. Atsaucoties uz Dītera Bākes (*Dieter Baacke*) mediju kompetences definīciju, tās izpausmi iespējams raksturot četrās dimensijās.

- **Mediju kritika**, ko raksturo analītiska, reflektīva pieeja savām zināšanām, sociāli atbildīga un ētiska pieeja mediju izmantošanai (ņemot vērā, ka mediji tehnoloģiski piedāvā lielas izvēles iespējas gan satura izvēlē, gan procesa organizācijā).
- **Mediju mācība**, kas ir informatīva, instrumentāli kvalificējoša pieeja un ir priekšnoteikums, lai izmantotu tehnoloģijas.
- **Mediju izmantošana** paredz mediju jēgpilnu iesaistīšanu tā, lai to raidītā informācija būtu uztverama, interaktīva un lietojama.
- **Mediju veidošana** saistīta ar inovatīvu un radošu pieeju (arī estētiskajā aspektā), pārvarot ikdienas komunikācijas rutīnu. (Baacke, 1997)

Novērtējot mediju izmantošanas pedagoģisko aktualitāti augstskolas studiju procesā, profesionālās un tautsaimniecības pedagoģijas profesors Volkera Banks (*Volker Bank*) papildinājis pedagoģijas klasiķa J. F. Herbartā didaktikas trijstūri, kas izstrādāts 19. gadsimta pirmajā pusē, pedagoģiskajā procesā īpaši uzsverot medijus (sk. att.). (Bank, 2011)



Attēls. Mediji didaktiskajā trijstūrī  
(pēc Bank, 2011, 248. lpp., ar raksta autores papildinājumiem)



Augstskolā pedagoģiskā procesa pamatā ir docētāja un studenta komunikācija. Docētāja profesionālā pedagoģiskā darbība ir saistīta ar pastāvīgu mācīšanās situāciju organizēšanu, to analīzi, satura izvēli, resursu un mediju izvēli, kā arī ar studiju darbības radošu organizēšanu, kas veicina mācīšanos. Tiek uzsvērts, ka docētājs ar savu darbību virza un pārrauga studiju procesu, **mērķtiecīgi, radoši un daudzveidīgi** izmantojot dažādas tehnoloģijas kā medijus (to attēlā parāda vairāk izceltā pārtrauktā līnija ar bultiņu galā). Docētājs studiju procesā ir mediju izmantošanas iniciators, tādējādi apliecinot savu vēlmi nodrošināt studiju procesa kvalitāti. Taču mediju lietošanai studiju procesā nekādā gadījumā nevajadzētu pārvērsties par pašmērķi („visi docētāji tā dara, tāpēc tos izmantoju arī es”).

Runājot par medijiem, augstskolas pedagoģiskajā procesā tiek domāts galvenokārt par datortehnoloģijām, projektoru (*PowerPoint* prezentāciju iespējām) un interaktīvo tāfeli. Izskan arī augstskolas didaktikas ekspertu aicinājums neaizmirst par klasiskajiem medijiem – grāmatu, tāfeli, kodoskopu u. c. Pētījumos ir konstatēta elektronisko mediju ietekme uz cilvēka rokrakstu un paradums maksimāli visu rakstīt ar datoru, nevis ar roku, kā arī secināts, ka jaunās paaudzes docētāji vairs neprot strādāt ar klasiskajiem medijiem. (Dummann u. c., 2007; Macke u. c., 2008; Bez digitālajām tehnoloģijām..., 2010) Aleksandrs Vorners (*Alexander Wörner*) aicina docētājus būt drosmīgiem un kā medijus studiju procesā radoši izmantot tāfeles (mūsdienās tās ir pagatavotas no ļoti dažāda materiāla). Viņš nav pret progresīvo mediju izmantošanu, bet gan aicina kritiski izvērtēt to piemērotību situācijai un apzināties arī tradicionālu mediju iespējas studentcentrēta studiju procesa organizēšanā. (Wörner, 2008)

Mediji kā augstskolas didaktiski līdzekļi bagātina gan docētāju, gan studentu potenciālo pieredzi, jo, piemēram, izmantojot studiju procesā datoru ar interneta pieslēgumu un/vai atbilstošu programmatūru, studenti var iegūt pieredzi, kādu reālā dzīvē pašlaik viņiem nebūtu iespējams iegūt. Mediji docētajam var palīdzēt nodrošināt mācīšanās individualizāciju (Delors, 2001) un iekļaujošu studiju procesu studentiem, kuriem ir speciālās vajadzības.

Tehnoloģiju attīstības tendenču optimistiskie vērtētāji par 21. gadsimta mācīšanās formu uzskata e-mācīšanos (*e-learning/e-teaching – electronic learning/teaching*). Tādu kategoriju kā e-mācīšanās, virtuālā mācīšanās, telemācīšanās, tīkla mācīšanās lietojums raksturo jauno mācīšanās/mācīšanās kultūru, kas balstās uz plašu digitālo tehnoloģiju izmantošanu mācību procesā.

Pastāv uzskats, ka e-mācīšanās izvēles pamatojums ir saistīts ar studiju procesa izmaksu samazināšanu, studiju procesa optimizāciju. Taču tas ir maldīgs uzskats, tāpat kļūdaini ir pieņemt, ka, izmantojot e-mācīšanos, studiju procesa kvalitāte automātiski uzlabojas. No pedagoģijas perspektīvas raugoties, e-mācībām ir didaktiska nozīme. (Bez digitālajām tehnoloģijām..., 2010; Bank, 2011)

E-mācību formā mācību saturs tiek piedāvāts interaktīvi un multimediāli, mācīšanās tiek nodrošināta, izmantojot digitālos tīklus (angļu val. *Network*; vācu val. *Netzwerk*) – internetu un intranetu, mācīšanās komunikācija starp docētāju un studentu notiek tiešsaistes režīmā. Mācīšanās process tādējādi kļūst fleksiblāks attiecībā uz mācīšanās vietu, ilgumu un saturu. E-mācības piedāvā arī sarežģīta mācību materiāla vizualizēšanu, animāciju un simulācijas, kas padziļina studenta

izpratni par mācību saturu, veicina motivāciju studēt un rosina mācīties pašorganizēti. (Winteler, 2004; Dummann u. c., 2007)

Augstskolās e-studijas arvien biežāk kļūst par *klasisko* studiju sastāvdaļu. Klātienē studiju kursiem tiek veidoti e-kursu varianti mācīšanās platformās (*Moodle, Mahara* u. c.), tiek izmantoti hiperteksti, simulācijas, piedalīšanās videokonferencēs u. c. Kritika izskan par to, ka e-mācīšanās nenodrošina sociālos kontaktus, tāpēc tā nevar tikt uzskatīta kā klātienē mācīšanās aizstājēja, bet gan kā papildinājums un turpinājums klātienē mācībām. (Delors, 2001; Winteler, 2004; Dummann u. c., 2007)

Mācību videi – gan klasiskajai, gan virtuālajai – jābūt sakārtotai un pārskatāmai. Docētājs šajā gadījumā ir medija veidotājs, un viņam skaidri jādefinē, kā e-mācīšanās iespējas jēgpilni un konstruktīvi papildina klātienē mācīšanos, sinerģiski veidojot vienotu mācīšanās procesu (*blended learning*). Sākumposmā docētājiem un studentiem var rasties grūtības, izmantojot gan klātienē, gan e-mācīšanās formu. Tāpēc docētājam ir skaidri jāformulē mācīšanās procesa noteikumi, jāvienojas par termiņiem. Studentiem jāsaprot, ka e-mācīšanās nav fakultatīva izvēle, bet gan pašorganizēta mācīšanās, kas nepieciešama, lai sasniegtu noteiktos mācīšanās mērķus un iegūtu kompetences. Būtiski, lai e-mācīšanās platformās materiāli ir saistīti ar lekcijas/semināra tēmu un paplašinātu klātienē studijās aizsākto diskusiju, piedāvājot uzdevumus atkārtošanai un padziļinātai izpētei. Savukārt lekcijās un semināros var turpināt apspriest mācību e-platformas forumā notikušās diskusijas. Tādējādi studentiem ir jāpārzina gan lekcijas tēma un materiāls, gan arī diskusijas e-vidē. Mācību saturs e-vidē jāveido tā, lai tas sekmētu studēšanas procesu un nodrošinātu, ka

- mācīšanās notiek dzīvesdarbībai tuvā kontekstā (saturs orientēts uz problēmām, kas ir svarīgas studentiem);
- mācīšanās notiek dažādos kontekstos (ņemot vērā, ka studentiem iegūtās kompetences jāspēj izmantot atšķirīgos dzīvesdarbības kontekstos, arī mācoties izmantojamas dažādas pieejas);
- mācīšanās notiek sociālā kontekstā (tāpēc arī virtuālajā vidē nozīmīga ir mācīšanās kopā, studiju uzdevumi veicami, sadarbojoties grupās);
- studentiem ir pieejamas docētāja instrukcijas un konsultācijas par mācīšanās e-vidē organizāciju. (Winteler, 2004; Dummann, 2007)

Izmantojot studijās e-vidi, docētājiem un studentiem jāspēj pašorganizēti mācīties. Prasmīgi organizējot un izmantojot e-vidi, docētājs var labāk apzināties, kas jāmaina klātienē nodarbībās. Docētājam regulāri ir jāseko līdzi un jāreaģē uz studentu rakstīto e-vides forumos, jo forumā notiek gan komunikācija par mācīšanās saturu un organizāciju, gan arī pati mācīšanās. (Winteler, 2004; Dummann, 2007)

Tradicionāls un samērā stereotipisks ir uzskats, ka studentiem ar mediju kompetenci *viss ir kārtībā*, bet problēmas rada docētāju mediju kompetences nepilnības. Protams, docētāju mācīšanās vēsture un līdz ar to kompetences ir ļoti dažādas. Daļa docētāju savu profesionālo un akadēmisko kvalifikāciju formālā izglītībā ieguvuši laikā, kad modernie mediji vēl nebija tik izplatīti. Taču, kā liecina docētāju pieredze, ne visi studenti var patstāvīgi izmantot e-mācīšanās iespējas. Lai gan studenti pieder

pie tā dēvētās *digital natives* paaudzes (paaudze, kas jau kopš bērnības ir apguvusi prasmi izmantot dažādus medijus), viņi dažkārt neprot izmantot tehnoloģijas mācīšanās nolūkiem, vai arī studentiem nav pieejamas piemērotas tehnoloģijas (ar atbilstošu programmatūru, jaudu utt.). Tāpat viens faktors ir tehnoloģiskās iespējas un otrs – māka apieties ar tām. (Wedekind, 2009; Böse-Ostendorf & Senft, 2010)

E-mācību attīstības izaicinājumi ļauj apzināt jaunas iespējas, īstenojot mūsdienās nozīmīgus docētāju tālākizglītības veidus:

- mācīšanos darba vietā un mērķtiecīgu mācīšanos darba procesā (mācoties no savas pieredzes, kas iegūta praktiskajā darbībā);
- starppaaudžu mācīšanos (mācoties *no studentiem* un *kopā ar studentiem*).

Paplašinoties informācijas tehnoloģiju radītajām iespējām, augstskolas docētājam jārēķinās ar dažādām to izraisītām blakusparādībām, kas nebūt nav pozitīvas. Piemēram, viens no docētāja mediju kompetences izpausmes nozīmīgiem raksturotājiem mūsdienu informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos ir tieši saistīts ar plaģiātisma atpazīšanu studentu darbos. Studentiem interneta vidē rodas iespējas iegūt dažādus materiālus, pat gatavus studiju darbus. Plaģiātisma novēršana nosaka arī docētāju didaktiskās pieejas maiņu studiju procesa organizācijā un studiju kursa apguves prasību izvirzīšanā, variējot kursa satura pārbaudes formas. Docētājiem jārēķinās, ka internetā studenti piekļūst arī nekvalitatīvai informācijai. (Böse-Ostendorf & Senft, 2010; Bez digitālajām tehnoloģijām., 2010; Hölscher & Suchanek, 2011)

Mediju laikmetā tiek uzsvērta neaizstājamā cilvēka loma sabiedrībā. *Cilvēks–cilvēks* attiecības mācīšanās procesā nevar aizstāt neviena modernā tehnoloģija. (Delors, 2001; Draidens & Vosa 2008; Bez digitālajām tehnoloģijām., 2010) Eiropas asociācijas kvalitātes nodrošināšanai augstākajā izglītībā (ENQA) izstrādātajā publikācijā „Standarti un vadlīnijas kvalitātes nodrošināšanai Eiropas augstākās izglītības telpā” uzsvērts, ka augstskolā studentiem **galvenais pieejamais un nozīmīgākais mācību resurss ir docētājs**. (ENQA, 2009)

A. Vorners atzīst, ka pats būtiskākais medijs studiju procesā, skatoties uz to no studiju procesa organizatoriskās perspektīvas, ir pats docētājs. Tādējādi viņš vēlas akcentēt, ka ir situācijas, kad arī docētājs bez tāfeles un prezentācijas izmantošanas var veikt pedagoģiskos uzdevumus – vispirms studenti mācās no docētāja personības, viņa izteiksmes veida. Lai arī ar kādiem medijiem tiktu nodrošināta komunikācija un vizualizācija studijās, būtisks ir docētāja stāstījums. Savukārt, demonstrējot slaidus, jāraugās, lai skaidrojums ir vērstas uz studentiem, nevis uz to, kas attēlots slaidā. Ivans Vedins uzsver, ka studiju aktivizācija ar tehniskiem līdzekļiem daudzējādā ziņā ir atkarīga no **docētāja didaktiskās meistarības**. (Wörner, 2008; Vedins, 2011)

Analizētā metodiskā literatūra augstskolu docētājiem rosina docētājus ievērot mediju mērenību vai pat atturēšanos jeb abstinenci to izmantošanā studiju procesā. Pieaugošās tehnisko mediju iespējas studiju procesā rada „mediju atkarības” draudus – mediju izmantošana var kļūt par pašmērķi. Docētāja mediju kompetence ir pieejamo tehnisko mediju pedagoģiski veiksmīgas izmantošanas priekšnosacījums. Docētājiem jāatceras, ka tehniskie mediji ir tikai līdzeklis mērķu īstenošanā, nevis pats mērķis. Medijus izvēloties un izmantojot neprasmīgi, var rasties gluži pretējs

efekts un veidoties distance starp docētāju un studentu, bet tā neveicina mācīšanos. Jāuzmanās, lai mediālā forma nevis attālinātu no satura, bet gan to padarītu saprotamāku. Docētājam pastāvīgi sev jāuzdod jautājumi: *Kāpēc es izmantoju medijus? Vai izvēlētie mediji atbalsta manu pedagoģisko sniegumu vai es atbalstu medijus?* (Wörner, 2008) Arī atbildes uz šiem jautājumiem veido daļu no mediju kompetences (tās kritisko komponenti).

„Tehnoloģiskās zināšanas nav neko vērtas bez zināšanām par to, kā darbojas cilvēka prāts. Un tikai šī kombinācija, kurā ietilpst cilvēka attīstības iemaņas un spējas izmantot jaunākās tehnoloģijas, dos [...] iespēju gūt panākumus.” (Naita, 2008, 17. lpp.) Metodiskajā literatūrā augstskolas docētājiem tiek uzsvērta spēja tehnoloģiskās zināšanas kombinēt ar izpratni par pedagoģijas un psiholoģijas atziņām, piemēram, par cilvēka uztveri, atmiņu, motivāciju un prezentācijas kultūru.

Līdz ar mediju izmantošanas praksi vai nepieciešamības rašanos tos izmantot studiju procesā docētājiem veidojas gan ārēju, gan iekšēju faktoru noteiktas profesionālās pilnveides vajadzības.

## Docētāju mediju kompetences pilnveide tālākizglītībā

Augstskolām pastāvīgi jāveic kvalitātes nodrošināšanas pasākumi, lai pārliecinātos, ka akadēmiskajam personālam ir attiecīgā zinātniskā un pedagoģiskā kvalifikācija un tas ir kompetents. Augstskolai jāpiedāvā iespējas docētājiem pilnveidot savas pedagoģiskās prasmes tālākizglītībā un jāmudina pastāvīgi vērtēt tās. (ENQA, 2009)

Analizējot Vācijas augstskolās īstenoto docētāju tālākizglītības piedāvājumu, redzams, ka ir plašs profesionālās pilnveides iespēju klāsts arī mediju pedagoģijas jomā. Ieskatam – vairāki piemēri.

Hamburgas Universitātes Augstskolas un tālākizglītības centrā (*Zentrum für Hochschule und Weiterbildung der Universität Hamburg*) formālā izglītībā iegūstams maģistra grāds augstskolas pedagoģijā (*Master of Higher Education*). Programmas autori norāda, ka tā ir sava veida tālākizglītības programma, kas vienlaikus iekļaujas Eiropas vienotās izglītības telpas struktūrā (studiju ilgums 4 semestri). Programmā mērķauditorija ir galvenokārt augstskolu docētāji, kā arī tālākizglītības institūciju mācītspēki (pieaugušo izglītības pedagogi), kuriem nav pedagoģiskās izglītības. Viens no studiju moduļiem šajā programmā ir „Mediju kompetence” (*Medienkompetenz*). Moduļa saturu veido integrētu zināšanu par medijiem un pedagoģiju apgušana, lai veicinātu docētāju prasmi izmantot dažādas tehnoloģijas komunikācijā un studijās (lai tie pārzinātu dažādu tehnoloģiju iespējas studiju procesa organizēšanā; prastu nodarbībās didaktiski pamatoti izmantot medijus; mācētu sagatavot studiju materiālus un ievietot tos internetā un intranetā; izprastu hipertekstu struktūras un analogisku lineāri veidotu materiālu atšķirību utt.). Kā mācīšanās organizācijas formas galvenokārt tiek lietoti darbsemināri, jo studijas orientētas uz tādu kompetenču iegūšanu, kas nepieciešamas augstskolas pedagoģiskajā praksē. (Universität Hamburg, 2006)

Atsevišķas augstskolas un augstskolu docētāju tālākizglītības centri (ko bieži vien veido vairāku augstskolu apvienība) piedāvā sistemātiskas tālākizglītības

programmas un kursus, kuru piedāvājums atbilstoši docētāju aktuālajām profesionālajām vajadzībām (arī mediju didaktikas un e-mācīšanas jomā) ir daudzveidīgs. Šo kursu dalībnieku grupas veido vidēji 8–12 dalībnieki, jo kursi ir orientēti uz praktisku darbību nodarbību laikā. Augstskolu didaktikas centri vai arī pašas augstskolas pastāvīgi nodrošina docētājiem individuālās konsultācijas. Materiāli pašizglītībai docētājiem pieejami gan elektroniskā, gan drukātā veidā. Piemēram, portālā <http://www.e-teaching.org> pieejami studiju materiāli, rekomendācijas, tiek piedāvātas arī lekcijas. (Wedekind, 2009) Docētāju rokasgrāmatās piedāvāti pat ļoti detalizēti apraksti, kā tehniski lietot datoru, projektoru, interaktīvo tāfeli utt., sniegts to izmantošanas lietderības izvērtējums studiju procesā dažādās situācijās.

Analizējot LU PPMF īstenoto četru docētāju tālākizglītības programmu kursu aprakstos formulēto **programmas anotāciju, tematisko plānu un plānotos rezultātus**, jāsecina, ka tikai vienā programmā norādīts, ka „kursa apguves procesā mācībspēki apgūt [...] moderno informācijas tehnoloģiju izmantošanu studiju procesā [...], modernās mācību vides veidošanu un darbību” un iegūs „zināšanas un izpratni par IKT izmantošanas iespējām, e-mācībām”. Attiecīgi tematiskajā plānā norādītas tēmas: „Modernā studiju vide” un „IKT studiju procesā”. Pēc pārējo trīs programmu plāniem var spriest, ka atsevišķi mediju pedagoģijas aspekti ir netieši integrēti programmu saturā. Galvenokārt tiek veicināta docētāju izpratnes veidošanās par studiju procesa kontekstu, docētāju kritiskā spriestspēja, izpratne par studiju procesa organizācijas didaktiskajiem pamatprincipiem un studiju procesa psiholoģiskajiem aspektiem, bet mērķtiecīgi netiek piedāvāta iespēja praktiski apgūt paņēmienus, kā docētājam studiju procesā izvēlēties un izmantot dažādus medijus.

Latvijas augstskolu docētāju mediju kompetences pilnveides aktualitāti studiju procesā un formālās tālākizglītības programmās pamato studiju vides modernizācija, e-studiju attīstība, docētāja kvalifikācijai izvirzītās prasības studiju procesa kvalitātes nodrošināšanai. Augstskolai jārada iespējas docētājiem un studentiem studiju procesā izmantot dažādus medijus studiju mērķu sasniegšanai. Atbilstoša mācību vide un tās resursi ir priekšnoteikums mediju kompetences pilnveidei gan studiju procesā, gan tālākizglītības procesā.

Docētāju tālākizglītības programmu organizācijai jābūt labās prakses piemēram, no kura docētāji – šo programmu dalībnieki – var iedvesmoties savai pedagoģiskajai darbībai. Precīzāk šo domu izteicis Hovards Altmans: pedagogi māca tā, kā viņi paši tika mācīti, nevis tā, kā tika mācīti mācīt („*Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach*”). (Howard Altmann, citēts no Knoll, 1998, 8. lpp.)

## Nobeigums

Mūsdienās mediju kompetence ir ne tikai studentu, bet arī augstskolas docētāju nodarbināmības un kvalitatīvas dzīvesdarbības organizācijas pamats.

Informācijas un komunikāciju tehnoloģijas, kas docētāja un studentu komunikācijā kļūst par medijiem, nozīmīgi paplašina studiju procesa didaktiskās iespējas. Docētāju profesionālās pilnveides vajadzības, kas veidojušās mediju kultūras apstākļos, nosaka nepieciešamību arī docētāju formālajā tālākizglītībā augstskolas didaktikas jomā mērķtiecīgi pievērsties mediju didaktikas apguvei.

Docētāja mediju kompetence attīstās gan studiju procesā, gan arī pilnveidojama docētāju tālākizglītības programmās. Veidojoties zināšanu sabiedrībai un palielinoties mediju izmantošanas daudzveidībai studiju procesā, attīstās jaunas studiju formas (e-studijas), tāpēc atbilstīgi jāmainās arī docētāju pedagoģiskajai organizācijai tālākizglītībā. Mācīšanās darba vietā un darba procesā, starppaudžu mācīšanās kļūst par nozīmīgām docētāju mācīšanās formām tālākizglītībā.

## LITERATŪRA

1. Arnold R., Nolda S., Nuissl E. (Hrsg.) (2010) *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 334 S.
2. Baacke D. (1997) *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation*. Tübingen: Niemeyer Max Verlag, 105 S.
3. Bank V. (2011) ‚Neue Medien‘: gut, besser, effizienter! Über das Neue und über das Bessere an ‚neuen Medien‘ in der universitäre Lehre. In: Hölscher B., Suchanek J. (Hrsg.) *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245–261.
4. *Bez digitālajām tehnoloģijām izglītības process mūsdienās nav iespējams*. Audiointervija ar LU rektoru Mārci Auziņu. Pieejams: <http://www.idejuforums.lv/lv/jaunumi/bez-digitalajam-tehnologijam-izglitibas-process-musdienas-nav-iespejams/> (sk. 17.01.2010.)
5. Böss-Ostendorf A., Senft H. (2010) *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Couch*. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 292 S.
6. Delors Ž. u. c. (2001) *Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību 21. gadsimtam sniegusi UNESCO*. Rīga: UNESCO LNK, 255 lpp.
7. Draidens G., Vosa Dž. (2008) *Neierobežots. Jaunais mācību apvērsums un septiņas atslēgas tā veicināšanai*. Pieejams: <http://macibuapversums.files.wordpress.com/2009/08/ac-book2.pdf> (sk. 20.10.2009.)
8. Dummann K., Jung K., Lexa S., Niekrenz Y. (2007) *Einsteigerhandbuch Hochschullehre. Aus der Praxis für die Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 172 S.
9. ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) ziņojums. (2009) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Pieejams: [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf) (sk. 28.04.2009.)
10. Ēriksens T. H. (2005) *Mirkļa tirānija. Straujš un gauss laiks informācijas sabiedrībā*. Rīga: Norden AB, 224 lpp.
11. Hölscher B., Suchanek J. (2011) Medienkompetenz – Fundament für Employability und berufliche Kompetenzdarstellung? In: Hölscher B., Suchanek J. (Hrsg.) *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–203.
12. Knoll J. (Hrsg.) (1998) *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173 S.
13. Macke G., Hanke U., Viehmann P. (2008) *Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen*. Weinheim, Basel: Beltz, 247 S.
14. Naita S. (2008) *NLP praksē. Neirolingvistiskā programmēšana veiksmīgam biznesam*. Rīga: Jumava, 442 lpp.

15. Universität Hamburg (2006) *Ordnung für den Masterstudiengang „Master of Higher Education“*. Pieejams: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/ord\\_higher\\_education.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/ord_higher_education.pdf) (sk. 21.03.2010.)
16. Vedins I. (2011) *Mācīšanas māksla*. Rīga: Avots, 359 lpp.
17. Veinberga S. (2005) *Masmediji. Prese, radio un televīzija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 358 lpp.
18. Wedekind J. (2009) *Akademische Medienkompetenz*. Pieejams: [http://www.e-teaching.org/projekt/organisation/personalentwicklung/medienkompetenz/Medienkompetenz\\_JW.pdf](http://www.e-teaching.org/projekt/organisation/personalentwicklung/medienkompetenz/Medienkompetenz_JW.pdf) (sk. 06.12.2004.)
19. Winteler A. (2004) *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch für Universität und Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 183 S.
20. Wörner A. (2008) *Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 132 S.

## Summary

*The aim of the article is to describe the expression of the media competence of the university teaching staff in the study process, and the opportunities of improvement of these competences during further education in professional development programmes.*

*The challenges created by the development of new information and communication technologies and the media culture have become significant factors indicating the quality of studies at universities. During the transition from the teaching culture to the learning culture it is crucial that the members of the teaching staff of the university can purposefully choose different technologies as media in the organization of the study process, use them creatively and diversely, and support their choice with arguments. Today media competence is fundamental, not only in respect to students: the employability of university teachers depend on it, as well as the smooth organization of the professional activities and life in general.*

*The information and communication technologies that become the media in the communication between the university lecturer and students significantly increase the didactic opportunities of the study process. The media competence of the university teaching staff during the pedagogical process is expressed in their ability to plan the use of the media in a way that helps to attain the aims of the studies. The professional development needs of the university teaching staff that the conditions of the media culture influence also determine that it is essential to study media pedagogy during formal further education as part of pedagogy of higher education.*

*Analyzing the annotations, the plan, and the learning outcomes of study programmes offered in further education courses by four university teachers, we conclude that only one programme assures that “during the course the teachers acquire (...) the skills of using modern information technologies in the study process (...), in the development of modern learning environment and activities” and “will acquire knowledge and understanding about the possibilities of using ICT in e-learning”. The thematic plan includes such themes as “modern study environment” and “ICT in the study process”. The plans of the other three programmes lead us to conclude that separate aspects of media pedagogy are integrated indirectly in the content of the programmes. The courses mainly promote in lecturers the understanding about the context of the study process, critical judgment, understanding about the didactic principles of the organization of*

*the study process and its psychological aspects; nevertheless, they do not offer useful instruments for choosing and making use of different media.*

*The increasing diversity of the use of media in the study process and the development of e-learning testify to the importance of improving the media competence in the university teaching staff both during the study process and during further education programmes; thus the approach to further education of the teaching staff should also change. On-the-job-learning and inter-generational learning become significant learning forms in further education of the university teaching staff in this context.*

**Keywords:** *university teaching staff, media competence, study process, further education.*



## **Informatīvās vides nodrošinājums un izmantošana latviešu valodas stundās pamatskolā**

### *Providing and Using the Informative Environment in Latvian Language Lessons in Elementary Schools*

**Ilze Šūmane**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [ilze.sumane@lu.lv](mailto:ilze.sumane@lu.lv)

Pusaudžu mācību sasniegumu veicinošu mācību vidi veido 3 mācību vides komponenti – fiziskā vide, sociālā vide un informatīvā vide. Šajā rakstā analizēta mācību informatīvā vide un tās nodrošinājums latviešu valodas stundās.

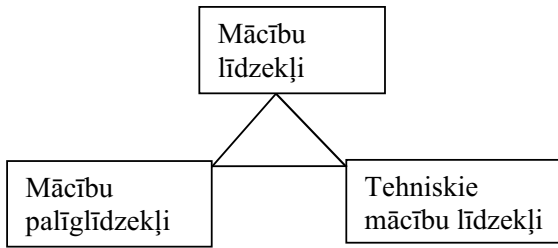
Informatīvās vides izpētei latviešu valodas stundās tika izmantota triangulācijas pieeja, raksturojot informatīvās vides apakškomponentus: mācību līdzekļus (mācību grāmata un darba burtnīca), mācību palīglīdzekļus un tehniskos mācību līdzekļus, to nodrošinājumu un lietošanu latviešu valodas stundās.

**Atslēgvārdi:** mācību vide, informatīvā vide, mācību līdzekļi, mācību palīglīdzekļi, tehniskie mācību līdzekļi.

Jaunā izglītības paradigma ir radījusi konceptuālas izmaiņas visos mācību priekšmetos pamatskolā, arī latviešu valodas mācībās. Latviešu valodas mācību priekšmeta koncepcijā dominē konstruktīvisma idejas, kurās mācīšanās tiek uzskatīta par zināšanu konstruēšanas procesu. Šādās mācībās īpaša nozīme ir mācību videi, tāpēc nozīmīgi izziņāt, kā veidojas tāda mācību vide, kurā skolēnam ir iespēja izpētīt savu iepriekšējo pieredzi un zināšanas, apstrādāt informāciju, aktīvi konstruēt savas zināšanas, veidot kompetences, attīstīt patstāvīgas mācīšanās spējas.

Pusaudžu mācību sasniegumu veicinošu mācību vidi veido 3 mācību vides komponenti – fiziskā vide, sociālā vide un informatīvā vide. Skolēns mācās un gūst noteiktus mācību sasniegumus, atrodoties mācību fiziskajā vidē (klases telpā), mērķtiecīgi darbojoties klases sociālajā vidē, izmantojot mācību informatīvās vides resursus. Šajā rakstā analizēta mācību informatīvā vide, tās nodrošinājums latviešu valodas stundās.

Informatīvās vides raksturošanai latviešu valodas stundās tika izmantota triangulācijas pieeja, raksturojot informatīvās vides apakškomponentus: mācību līdzekļus (mācību grāmata un darba burtnīca), mācību palīglīdzekļus un tehniskos mācību līdzekļus (sk. 1. att.).



1. attēls. Informatīvās vides komponentu triangulācija

Mācību vides komponentu novērtējumā un analizē tika izmantota arī datu avotu triangulācija – skolēnu, skolotāju un novērotāja vērtējums.

Pētījuma bāze ir 317 devīto klašu skolēni no dažādām Latvijas skolām un 12 šo skolēnu latviešu valodas skolotāji.

Lietotās datu ieguves metodes empīriskajā pētījumā: anketēšana, pedagoģiskā novērošana, intervija.

## Mācību informatīvās vides raksturojums

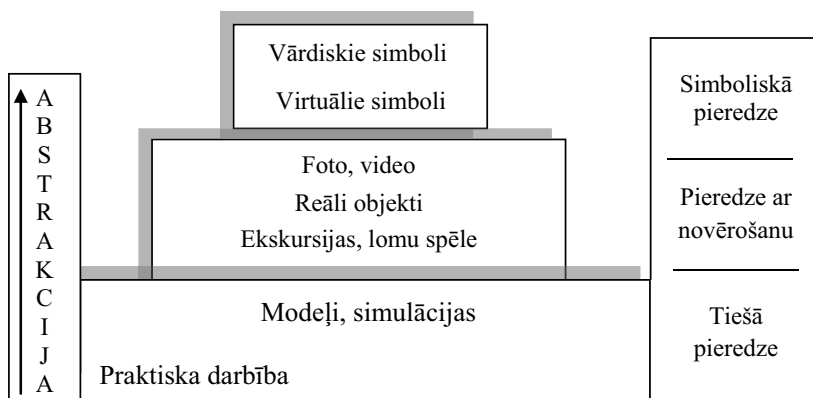
Mācību process galvenokārt ir informācijas uztveres un apstrādes process. Mācīšanās un sadarbību parasti nodrošina dažādi informācijas nesēji – mediji. Informācija vienlaikus ir datu kopums, kas iekodēts materiāla nesējā, kā arī attiecību process starp informācijas raidītāju un saņēmēju. (Zimmer, 2005) Mācību procesā šīs attiecības veidojas mācību vidē.

V. Zahers kā galveno mācību vides pazīmi nosauc piedāvāto informācijas kopumu, kas satur mācību un vispārīgo informāciju, kura nepieciešama skolēnu aktivizēšanai. (Sacher, 2006) Viņš arī norāda, ka mūsdienu izglītības process ir mācīšanās, kas pamatojas uz medijiem. Tāpat mācību informatīvo vidi veido dažādi informācijas nesēji – mediji, kas nodrošina mācību satura apguvi. Taču mācību vide nav tikai informācijas nesējos ietvertais informācijas kopums. Reizē ar saņemto uzdevumu skolēnam ir jāsaņem arī nepieciešamais atbalsts ar kontaktiem sociālajā vidē.

Mācībās informācija tiek uzņemta pa dažādiem kanāliem (audiāli, vizuāli, taktili), ko sniedz dažādi informācijas raidītāji: cilvēku savstarpējā komunikācija, tehniskie līdzekļi, drukātie mediji.

E. Dals secina, ka mācību mediju izmantošanā dominē simboliskā pieredze ar augstu abstrakciju. (Dal, 1995) Viņa piedāvātā mācību mediju taksonomija atspoguļota 2. attēlā.

Lai skolēniem nodrošinātu daudzveidīgu pieredzi mācību procesā, nepieciešams iekļaut dažāda veida mediju formas un žanrus, ne tikai audiovizuālos vai drukātos medijus, kuri parasti mācību procesā tiek izmantoti visbiežāk. Ar plašāku materiālu klāstu varam rosināt skolēnu uz patstāvīgāku darbību.



2. attēls. Mācību mediju taksonomija

Daudzveidīga mediju lietošana mācību procesā veicina ne tikai mediju kompetences attīstību, bet arī izzinošo mācīšanos, paplašina jebkuras valodas formas lietojamību, palielina kooperatīvās mācīšanās ierosmes, sekmē skolēnu aktīvu zināšanu konstruēšanu, palielina starppriekšmetu saikni, veicina pētnieciskās prasmes, attīsta interpretēšanas un komunikatīvās prasmes.

Mācību procesā ir iesaistīti šādi mediji:

- *mācīšanas un mācīšanās mediji* (mācību grāmatas, didaktiskie materiāli, audioieraksti u. tml.);
- *slēgtie un atvērtie mediji* – slēgtie mediji informāciju sniedz gatavu, tādu, kā autors to ir pasniedzis, atvēlot maz vietas skolēna interpretācijai, pētīšanai, papildināšanai, turpretī atvērtie mediji rosina skolēnus būt aktīviem, eksperimentēt, papildināt (piem., mācību grāmata/darba burtnīca);
- *mediji, kuri aktivizē uztveri, iztēli, domāšanu, darbību*, piemēram, glezna, mūzika, dažādi instrumenti. (Rubene u. c., 2008)

Viens no galvenajiem informatīvās vides apakškomponentiem mūsdienu mācību vidē ir mācību grāmata. Mācību grāmata ir mācību satura projekcija, tā atspoguļo mācību saturu atbilstoši skolēna vecuma īpatnībām un kultūras vērtībām mācību priekšmeta kontekstā. Mācību grāmata ir mācību līdzeklis, kurā saskaņā ar izglītības saturu un mērķiem izklāstīti mācību priekšmeta teorijas un prakses jautājumi un uzdevumi prasmeju veidošanai un attīstīšanai. Mācību grāmatai ir jāatbilst adresāta vecumposmam, interesēm, pieredzei, vajadzībām. Uzbūves ziņā tai jābūt metodiski vienotai un piemērotai mācību programmas un izglītības standarta prasībām.

Kā norāda E. Felfmans (Felfmann, 2006), mācību grāmata var tikt veidota gan kā vārdnīca, gan kā vingrinājumu krājums, gan attiecīgās zinātņu nozares hrestomātijas atkarībā no mācību grāmatas autora metodiskā darba koncepcijas. Šobrīd aktuāli ir rakstīt tādas mācību grāmatas, ko var izmantot patstāvīgam mācību darbam. Mācību grāmatai ir jāatspoguļo ne tikai attiecīgo mācību saturs, bet tai ir jāprojicē arī skolēna kognitīvās attīstības uzdevumi.

Kā nākamais informatīvās vides apakškomponents tiek aplūkoti **mācību palīg-līdzekļi**: uzskates līdzekļi, materiāli skolēnu patstāvīgam darbam, uzdevumu, vingrinājumu krājumi, hrestomātijas, rokasgrāmatas, papildliteratūra, uzziņu literatūra, metodiski palīglīdzekļi skolotājam u. tml. Uzskates līdzekļi ir mācību palīglīdzekļi, ko rāda mācību nodarbībā, lai mācību saturu, sniegto informāciju vai teorētisko domu padarītu saprotamāku un uztveramāku.

Pusaudža identitātes veidošanās ir saistīta ar kultūras identitāti, un viens no tās paudējiem ir daiļliteratūra, tāpēc latviešu valodas mācību informatīvajā vidē svarīga nozīme ir tieši daiļliteratūrai. Tai ir būtiska nozīme arī pusaudža sociokultūras kompetences veidošanās procesā, jo tā attīsta spēju izturēties pret citas tautas valodu un kultūru ar cieņu.

Pusaudžu vecumā aktuāli ir piedāvāt tādu mācību izpētes materiālu, kas ir tuvs, vienmēr pieejams, saprotams un interesants, t. i., mūsdienīgu materiālu, kas skolēnam noder visvairāk. Tāpēc arī aktuālas periodikas izmantošana mācību procesā var būt nozīmīga, ja to skolotājs mērķtiecīgi vada. Jau D. Laivīniece pētījumā par valodas mācību pusaudzīm (Laivīniece, 2003) norāda, ka skolās lingvistiskās vides izveidei ne vienmēr tiek ievērota šī pakāpenība no tuvākā – paša skolēna valodas uz tālāko – rakstnieku un valodas meistaru valodu.

Ievērojot šo principu, par mācību materiāliem uzskatāmi gan paša skolēna, gan vienaudžu radītie teksti, kā arī jaunākā periodika un masu mediju valoda, kas var noderēt gan kā pozitīvi piemēri valodas attīstībai, gan valodas kļūdu analīzei.

Mūsdienu mācību vidē aizvien vairāk ienāk dažādi **tehniskie mācību līdzekļi** – informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, kas paver jaunu informatīvo telpu skolēniem un skolotājiem, bet reizē arī izvirza jaunas prasības mācību videi.

Pēc skolēnu iesaistīšanās tehnisko mediju izmantošanā tos iedala 2 grupās:

- *demonstrācijas mediji* (piem., tāfele, projektors, kodoskops, video, audio iekārtas u. c.);
- *interaktīvie mediji* (piem., interaktīvā tāfele, dators, videokamera, mikroskops, svāri u. c.). (Tulodziecki, 2010)

Viens no vissenākajiem un vēl aizvien tradicionālajiem mācību medijiem mūsu klasēs ir tāfele, ko H. Hentigs (Hentig, 1984) vērtē kā universālu līdzekli, kuru var izmantot dažādu funkciju izpildei – informācija, mācību materiāla prezentācija uzskatāmība, pārbaude u. c.

Dažādu informācijas tehnoloģiju (audio, video, digitālo mediju) lietošana mācībās dod iespēju dažādot pieeju mācību priekšmetam, attīsta informācijas tehnoloģiju lietošanas, informācijas meklēšanas, noformēšanas un prezentēšanas prasmes. Kā jaunākās inovācijas mūsdienu mācību vidē tiek izmantotas arī informācijas tehnoloģijas, multimediji, internets, un tie rada jaunus mācību vides elementus – digitālus un virtuālus mācību materiālus.

Intensīvāka tehnoloģiju lietošana mācību procesā, īpaši pusaudžu vecumā, ir nozīmīga, jo tā skolēnus un skolotāju padara līdzvērtīgākus. (Tulodziecki, 2010) Bieži skolotāji un skolēni jaunākās informācijas tehnoloģijas apgūst reizē, dodot iespēju skolēniem pamācīt gan savus vienaudžus, gan skolotājus.

Dažādu informācijas tehnoloģiju izmantošanai mācību procesā ir nepieciešama izstrādāta metodika, lai tehnoloģijas neveiktu izklaidējošo, bet gan izglītojošo, audzinošo funkciju, lai skolēnam mācību procesā būtu aktīva, nevis pasīva vērotāja loma.

D. Bāke norāda, ka plašais pusaudžiem pieejamais mediju klāsts (arī ārpus klases vides) sniedz daudzveidīgas iespējas paplašināt pusaudžu dzīves telpu. Viņš uzsver, ka mediji un valoda ir jāuztver ne tikai kā kodēšanas sistēma, bet arī kā pusaudžu dzīvesdarbības (mācīšanās, sadarbības un komunikācijas, uzvedības) telpa. (Baacke, 1997)

Mācībās kā konstruktīvā procesā tehnisko un informatīvo līdzekļu nodrošinājumam ir būtiska nozīme, taču medijiem mācību vidē ir jābūt tādiem, kas izraisa skolēnu interesi un zinātkāri. Mācību sasniegumus veicinošas informatīvās vides nodrošināšanā būtiski ir ievērot mācību medijiem izvirzītās prasības un to izvēles nosacījumus:

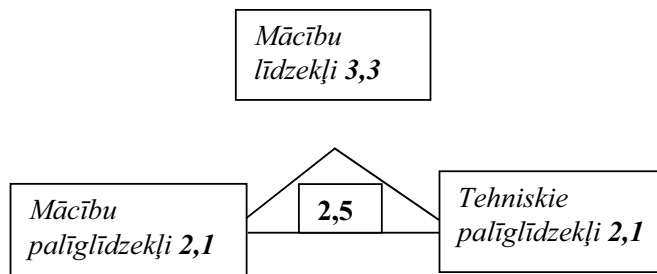
- jāatbilst mācību saturam, mācību mērķiem, mācību principiem,
- jāatbilst skolēnu vajadzībām,
- jābūt zinātniski uzticamiem,
- jābūt estētiskiem,
- jāievēro mērenība,
- jābūt iespējai izmantot daudzkārtīgi,
- jābūt daudzveidīgiem,
- jābūt iespējai mācības individualizēt,
- jārosina patstāvīga mācīšanās. (Köck, 1997)

Mūsdienu pusaudžus varam raksturot kā mediju paaudzi, kam ikdienas komunikācija un izziņa notiek ar mediju palīdzību. Tāpēc, lai mācību procesā skolēniem nodrošinātu daudzveidīgu pieredzi, nepieciešams iekļaut dažādas mediju formas un žanrus, ne tikai audiovizuālos vai drukātos medijus, kuri parasti mācību procesā tiek izmantoti visbiežāk. Ar plašāku materiālu klāstu varam rosināt skolēnu uz patstāvīgāku darbību.

Resursiem, kas nepieciešami mācībām, klases telpā atvēlama īpaša vieta. Grāmatām, vārdnīcām, uzziņu literatūrai, enciklopēdijām, didaktiskajiem izdales materiāliem, kuri regulāri tiek lietoti mācību procesā, ir jābūt izvietotiem tā, lai skolēni varētu tiem brīvi piekļūt un ar tiem strādāt. Ja skolēni paši ir iekārtojuši telpu, viņi zina, kas tajā atrodas un kur ko meklēt. Šis nosacījums ir īpaši būtisks pusaudžu vecumā, jo viņiem ir nepieciešama brīvība aktīvai mācību darbībai. Lai mācīšanās nepārvērstos par haosu, mācību vidē jāuzsver uzvedības, saskarsmes likumu ievērošana, kas, starp citu, kā norāda Jasvins (Ясвин, 2001), ir informatīvās vides sastāvdaļa.

### **Informatīvās vides izpētes rezultāti**

Analizējot pusaudžu mācību sasniegumus veicinošas mācību informatīvās vides apakškomponentu vidējos vērtējumus triangulācijā, tika konstatēts, ka vidējais informatīvās vides vērtējums ir 2,5 punkti (sk. 3. att.).



3. attēls. Informatīvās vides apakškomponentu vidējais vērtējums

Analizējot skolēnu mācību vides vērtējumu saistībā ar skolēnu mācību sasniegumiem, tika konstatēts, ka skolēni ar augstākiem mācību sasniegumiem augstāk novērtē tādas informatīvās vides kritērijus kā mācību grāmatu, uzdevumu krājumu, uzskates līdzekļu, periodikas, tāfeles, audio iekārtas izmantošana mācību stundās.

Lai noskaidrotu savstarpēju statistiski nozīmīgu saistību starp augstiem skolēnu mācību sasniegumiem latviešu valodā un regulāru mācību līdzekļu, mācību palīg līdzekļu un mācību tehnisko līdzekļu izmantošanu, tika aprēķināts Pīrsona korelācijas koeficients. Rezultāti norādīja uz nelielu statistiski nozīmīgu saistību starp augstiem mācību sasniegumiem un regulāru mācību grāmatu izmantošanu  $R = ,124(*)$ , kā arī tāfeles izmantošanu  $R = ,288(**)$

Skolotāju vērtējumā kopumā informatīvās vides nodrošinājums klasēs tiek uzskatīts kā labs: 25% skolotāju norāda, ka ir viss nepieciešamais, 50% – ka tas ir labs, bet nepieciešami uzlabojumi, savukārt 25% skolotāju domā, ka ir nepieciešami būtiski uzlabojumi. Visbiežāk skolotāji min nepieciešamību informatīvās vides uzlabošanai papildināt vārdnīcu klāstu un skaitu klasē, lai skolēni ar tām var strādāt patstāvīgi. Tika minētas arī šādas vajadzības: papildināt interaktīvās tāfeles komplektu ar skolēnu aktīvo darba virsmu, datu projektoru, datoru, uzziņu literatūru.

Analizējot centrālās tendences rādītājus skolēnu un skolotāju atbildēs **par mācību grāmatas izmantošanu**, var secināt, ka mācību grāmatas mācību procesā lieto regulāri – gan skolēnu, gan skolotāju atbilžu moda ir 4.

Pētījuma dati liecina, ka skolēni, kuriem latviešu valodā ir visaugstākie mācību sasniegumi, mācību grāmatas stundās izmanto regulāri. Var secināt, ka mācību grāmatu regulāra lietošana un to atbilstība skolēnu izziņas vajadzībām ir augstāku mācību sasniegumu gūšanas priekšnosacījums.

Visos Latvijas Republikas IZM apstiprinātajos latviešu valodas mācību līdzekļu komplektos pamatskolai ir iekļautas arī skolēnu **darba burtnīcas**. Skolēnu un skolotāju vērtējumos par darba burtnīcu izmantošanu latviešu valodas stundās ir ievērojamas atšķirības. Analizējot skolēnu un skolotāju atbilžu centrālās tendences rādītājus (sk. 1. tabulu), var secināt, ka skolēni darba burtnīcas izmanto bieži (moda–3), skolotāju atbilžu moda ir 4 – vienmēr. Taču skolēnu atbilžu standartnovirze ir ļoti augsta – 1,064, un tas liecina par lielu viedokļu dažādību skolēnu atbildēs.

1. tabula

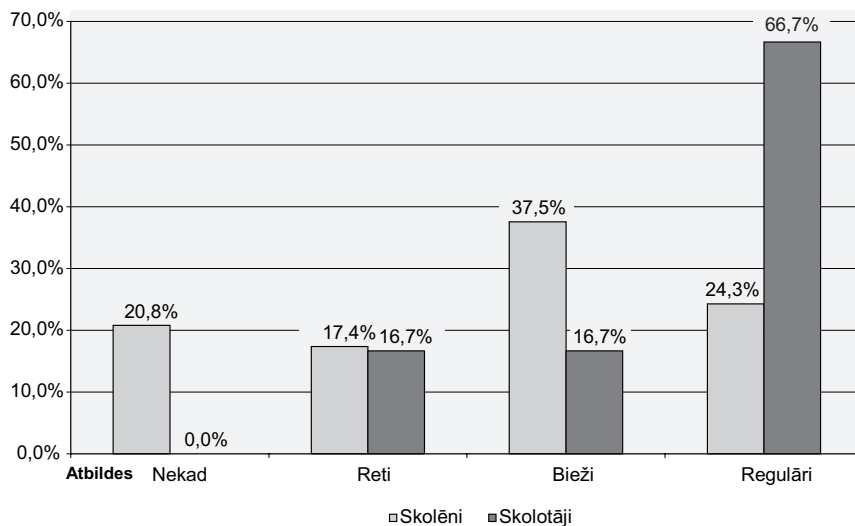
**Centrālās tendences rādītāji kritērijam „darba burtnīcas izmantošana”**

	Skolēni	Skolotāji
Mean	2,65	3,50
Median	3,00	4,00
Mode	3,00	4,00
Std. Deviation	1,064	,622

Analizējot skolēnu un skolotāju vērtējumu procentuālo sadalījumu (sk. 4. att.), var secināt, ka 66,7% skolotāju un tikai 24% skolēnu darba burtnīcas izmanto regulāri. 20,8% skolēnu norāda, ka darba burtnīcas neizmanto nekad. Intervijas ar skolotājiem liecina, ka skolēnu un skolotāju viedokļi tik būtiski atšķiras tāpēc, ka darba burtnīcās bieži tiek uzdoti mājas (patstāvīgie) uzdevumi konkrētu prasmju vai zināšanu nostiprināšanai, bet skolēni ne vienmēr tos izpilda.

Skolotāja Aija:

„Jā, kopā ar mācību grāmatām izmantojam arī darba burtnīcas. Tas vairāk mājas darbiem, gatavojoties kontrol darbam. Tad nu arī katrs pēc savas sirdsapziņas gatavojas, izpilda mājasdarbus. Diemžēl, ne vienmēr un visi to dara.”



4. attēls. Darba burtnīcu izmantošana

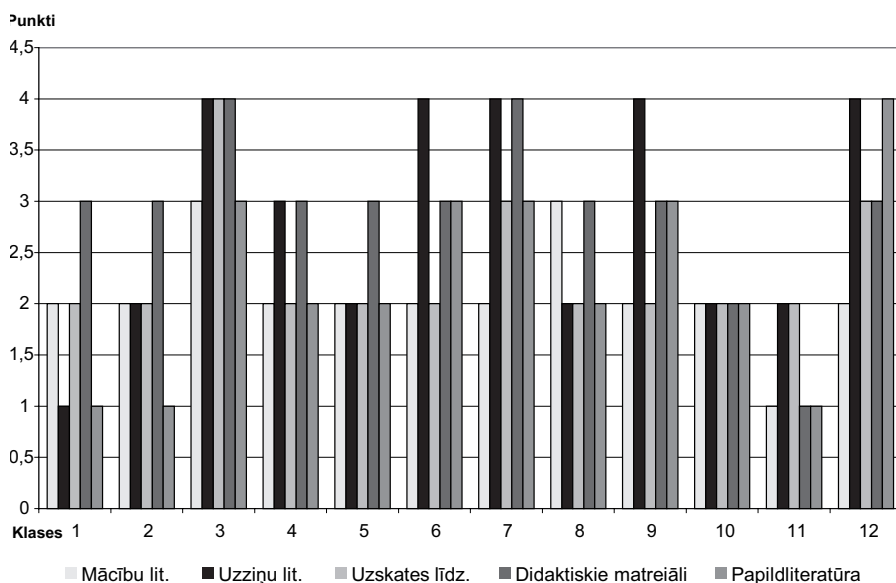
Analizējot skolēnu informatīvās vides komponentu novērtējumu ar skolēnu mācību sasniegumu vērtējumu, tika konstatēts, ka vidēji augstāk darba burtnīcu izmantošanu mācību procesā vērtē skolēni ar zemiem mācību sasniegumiem.

Var secināt, ka darba burtnīcu lietošana nav tik nozīmīgs līdzeklis augstu mācību sasniegumu veicināšanai, bet var būt svarīgs palīg līdzeklis skolēnu

patstāvīgajam darbam, paškontrolei, mācībās vājāko skolēnu atbalstam. Iespējams, ka šī salīdzinoši jaunā mācību resursa optimālai izmantošanai trūkst skolotāju un skolēnu pieredzes.

Informatīvo vidi mācību stundās bagātina dažādi **mācību palīg līdzekļi** – uzziņu literatūra, uzskates materiāli, papildliteratūra, vingrinājumu un uzdevumu krājumi u. tml. Pieejamais palīg līdzekļu klāsts latviešu valodas stundām ir ļoti plašs, bet skolu, skolotāju un skolēnu pieredze palīg līdzekļu nodrošinājumā un izmantošanā ir ļoti atšķirīga.

Apekojot latviešu valodas mācību kabinetus, tika secināts, ka klasēs ir pieejama dažāda **uzziņu literatūra** (sk. 5. att.) – vārdnīcas, enciklopēdijas, kas latviešu valodas apguvē ir ļoti nozīmīgi informācijas avoti. Mācību telpās ir arī plašs didaktisko materiālu klāsts, ko veido uzdevumu un vingrinājumu krājumi, darba lapas u. tml. Savukārt pieejamo uzskates līdzekļu klāsts nav tik plašs.



5. attēls. Mācību līdzekļu un palīg līdzekļu pieejamība mācību telpās

Tradicionāli nozīmīga ir drukātas mācību grāmatas izmantošana mācību procesā, taču arī citiem informācijas avotiem ir būtiska loma. Mācību palīg līdzekļu pieejamība ir saistīta ar finanšu resursu ieguldījumiem. Kā liecina pētījuma rezultāti, skolotāji *visbiežāk* šos palīg līdzekļus veido paši vai iegādājas par personīgajiem līdzekļiem, tātad viņi izjūt īpašu atbildību un ieinteresētību mācību vides bagātināšanā. Tikai viens skolotājs atzīst, ka nepieciešamos palīg līdzekļus skola *vienmēr* nodrošina mācību procesam mācību telpā.

50% skolotāju atzīst un pozitīvi vērtē to, ka skolēni dažādus palīgmateriālus bieži veido paši, parasti tie ir dažādi digitālie materiāli, kurus paši vai citi skolēni un



skolotāji var izmantot mācību procesā, piemēram, prezentācijas par kādu teorētisku vai valodas lietojuma jautājumu, valodas funkcionālo stilu paraugi. Tas liecina par skolēnu iesaistīšanos mācību vides bagātināšanā.

Dažādu didaktisko materiālu, t. i., uzdevumu, vingrinājumu u. tml., izmantošana mācību stundā notiek pēc skolotāja ieceres. Skolēnu un skolotāju atbilžu galvenās tendences rādītāji liecina, ka vidējais dažādu didaktisko materiālu lietojuma vērtējams ir – izmanto *bieži* (atbilžu moda – 3) (sk. 2. tabulu).

2. tabula

#### Centrālās tendences rādītāji kritērijam „didaktisko materiālu izmantošana”

	Skolēni	Skolotāji
Mean	2,64	3,00
Median	3,00	3,00
Mode	3,00	3,00
Std. Deviation	7,67	603

Analizējot skolēnu un skolotāju atbilžu procentuālo sadalījumu, var secināt, ka 16,7% skolotāju to dara regulāri, 66,7% – bieži. Pētījuma dati liecina, ka informatīvajā vidē šādiem materiāliem ir būtiska nozīme, gan gatavojoties mācību stundai (skolotāja darbībā), gan mācību stundas laikā (skolēna darbībā).

Ņemot vērā latviešu valodas mācību priekšmeta obligāto saturu, kas paredz apgūt leksikogrāfijas pamatus, dažādus leksikoloģijas jautājumus, kā arī veicināt skolēnu prasmi atrast un analizēt nepieciešamo informāciju, latviešu valodas mācībās ļoti svarīgi ir izmantot **uzziņu literatūras** materiālus – vārdnīcas, enciklopēdijas u. tml. materiālus.

Latviešu valodas kabinetos uzziņu literatūras esamība vidēji tiek vērtēta kā *nedaudz* (moda–2), taču atbilžu standartnovirze ir 1,114, kas liecina par lielu dažādību klašu vērtējumā (sk. 3. tabulu).

3. tabula

#### Centrālās tendences rādītāji kritērijam „uzziņu literatūras pieejamība klasē”

	Novērotājs
Mean	2,83
Median	2,50
Mode	2,00
Std. Deviation	1,114

Klasēs galvenokārt ir pieejamas frazeoloģijas, sinonīmu un skaidrojošās vārdnīcas. Taču, kā liecina skolēnu un skolotāju sniegtās atbildes (sk. 4. tabulu.), to izmantošana mācību procesā ir neregulāra. Skolēni visbiežāk norāda, ka tās lieto reizēm, skolotāji – bieži. Tā kā klasēs dažādas uzziņu literatūras eksemplāru skaits nav pietiekami liels, skolotāji vai atsevišķi skolēni, darbojoties ar attiecīgo uzziņas avotu, atrod nepieciešamo informāciju un bieži vien ļauj to lietot visai klasei.

4. tabula

**Centrālās tendences rādītāji kritērijam „uzziņas literatūras izmantošana”**

	<b>Skolēni</b>	<b>Skolotāji</b>
Mean	2,37	2,67
Median	2,00	3,00
Mode	2,00	3,00
Std. Deviation	,742	,651

Skolēnu un skolotāju atbilžu procentuālā sadalījuma analīze rāda, ka regulāri šādus mācību palīglīdzekļus izmanto 9,1% skolotāju un 6,3% skolēnu. Toties 9,5% skolēnu tos nelieto nemaz, 49,8% skolēnu to dara reti. Arī 36,4% skolotāju norādījuši, ka uzziņu literatūru izmanto reti.

Tā kā skolēni uzziņu literatūru neizmanto *regulāri* vai *bieži*, kaut arī klasē tā ir pieejama, tad šī informatīvās vides komponenta plašāka lietošana mācību procesā ir potenciāls, kuru varētu izmantot pusaudžu mācību sasniegumu veicināšanai.

Daiļliteratūras kā informatīvās vides komponenta lietošana latviešu valodas mācību procesā ir tradicionāla. Iespējams, tāpēc skolotāju vērtējumā (41,7%) dominē atbilde, ka to izmanto reti. Taču mācību grāmatās, vingrinājumos un uzdevumos pamatā dominē tieši daiļliteratūras teksti. 33,3% skolotāju norāda, ka daiļliteratūru izmanto regulāri. Lielākā daļa skolēnu (10,4%) daiļliteratūru valodas apgūvē lieto regulāri un 42,3% – bieži. Taču gandrīz puse skolēnu norāda, ka daiļliteratūru izmanto reti vai neizmanto nekad.

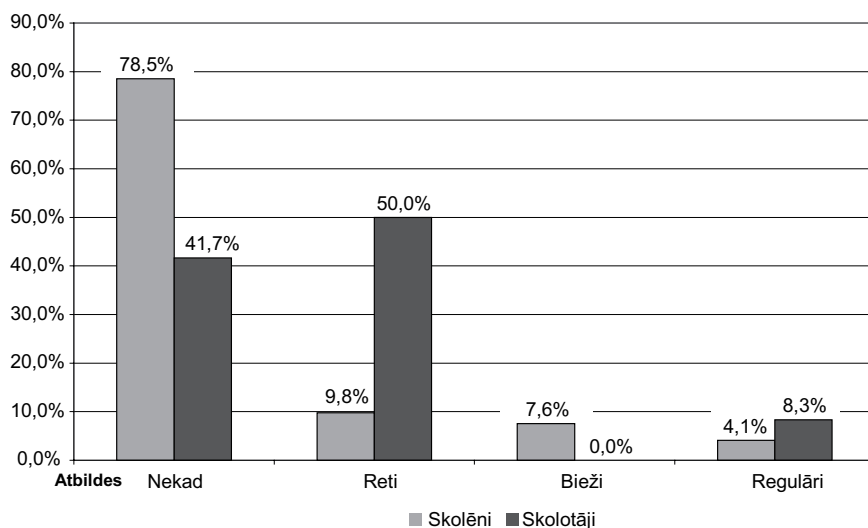
Analizējot mācību palīglīdzekļu lietošanu saistībā ar skolēnu mācību sasniegumu vērtējumu latviešu valodas stundās, varam secināt, ka skolēni ar augstiem mācību sasniegumiem augstāk novērtējuši tieši daiļliteratūras izmantošanu mācību procesā. Tāpēc daiļliteratūra latviešu valodas mācībās uzskatāma par būtisku informatīvās vides komponentu.

Līdztekus drukātajiem medijiem mācībās aizvien vairāk pieaug digitālo mediju izmantošana mācību procesā. Tāpēc pētījumā tika analizēti mācību kabinetos esošie **tehniskie mācību līdzekļi**.

Informācijas tehnoloģiju ziņā mācību telpu aprīkojums pētījumā iekļautajos kabinetos savstarpēji ir ļoti līdzīgs. Tehniskie mācību līdzekļi ir tāfeles, datori, video projektori, interaktīvās tāfeles, kodoskopi, video un audio atskaņotāji.

Analizējot pētījuma datus par tehnisko mācību mediju izmantošanu latviešu valodas stundās, var secināt, ka visbiežāk lietotais tehniskais mācību medijs ir tradicionālā tāfele, taču mācību satura demonstrējumiem noder arī citas informācijas tehnoloģijas – dators, projektor, interaktīvā tāfele.

Mūsdienu klasēs viens no tradicionālās tāfeles aizstājējiem ir digitālais medijs – interaktīvā tāfele, kas ir pieejama 3 apsekotajos latviešu valodas kabinetos. Kā norāda 78,5% skolēnu un 41,7% skolotāju, latviešu valodas stundās interaktīvā tāfele *nekad* netiek izmantota (sk. 6. att.) Savukārt 8,3% skolotāju un tikai 4,1% skolēnu norāda, ka šo mediju lieto regulāri. Viens skolotājs aptaujā norādīja, ka reizēm izmanto iespēju novadīt latviešu valodas stundu citā kabinetā, lai varētu lietot jauno tehnoloģiju.



6. attēls. Interaktīvās tāfeles izmantošana

Šādu viedokļu atšķirību var skaidrot ar to, ka interaktīvā tāfele latviešu valodas stundās bieži vien tiek izmantota tikai informācijas projicēšanai uz tāfeles, un skolēni to var novērtēt kā mācību stundā izmantotu projektoru. Interaktīvās tāfeles šobrīd vēl aizvien tiek lietotas salīdzinoši reti un nav pilnībā noslogotas, jo trūkst interaktīvai tāfelei paredzēto digitālo mācību materiālu, skolotāji nav ieinteresēti to lietot un bieži vien neprot izmantot tehnoloģijas.

Dators ir otrais visbiežāk pieejamais tehniskais medijs mācību kabinetos, taču tā izmantošanas nolūki un iespējas ir atšķirīgi. Tā kā visās apsekotajās telpās ir pieejams tikai viens dators, tas pamatā ir domāts skolotāja darbībai – lai gatavotos mācību stundām, aizpildītu e-žurnālu; 33% skolotāju norāda, ka datoru lieto regulāri.

Latviešu valodas apgūvē datoru nekad nav izmantojuši 29% skolēnu. Pašlaik, kad datora veidotā vide ir arī nozīmīga valodas lietošanas vide, skolēni, lietojot datoru mācību procesā, reizē ar tradicionālo mācību saturu var apgūt prasmes strādāt ar informācijas un komunikācijas tehnoloģijām un pilnveidot valodas sociokultūras kompetenci.

Pastāv bažas, ka, informācijas tehnoloģijas izmantojot tikai demonstrēšanai, skolēni mācību procesā neiesaistās, kļūst tikai vērotāji. Taču jaunas informācijas tehnoloģijas ne tikai bagātina mācību informatīvo vidi, bet arī paver jaunas iespējas skolotāju un skolēnu attiecībās un padara tos līdzvērtīgākus, jo dod iespēju skolēniem pamācīt arī skolotājus un savus vienaudžus, un tas īpaši svarīgi ir pusaudžu vecumā.

Analizējot skolēnu informatīvās vides vērtējumu saistībā ar skolēnu mācību sasniegumiem, tika konstatēts, ka skolēni ar labākiem mācību sasniegumiem augstāk novērtē informatīvo kritēriju – mācību grāmatu, uzdevumu krājumu, uzskates līdzekļu, periodikas, tāfeles, audioiekārtu – biežu izmantošanu mācību stundās.

Visu mācību priekšmetu, arī latviešu valodas, pilnvērtīgai apguvei ir nepieciešami daudzveidīgi resursi – informācijas avoti un to dažādība. Ja skolēnu grib sagatavot daudzveidīgas informācijas uztverei, apstrādei, izmantošanai, tad dažādiem avotiem un tehnoloģijām (prese, televīzijai, radio, video, internetam) jāklūst par mācību stundas un patstāvīgā mācību darba regulāru sastāvdaļu.

## LITERATŪRA

1. Baacke D. (1997) *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyr.
2. Dale E. (1954) *Audiovisual Methods in Teaching*. New York: Dryden Press.
3. Hentig H. (1984) *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. Munchen: Carl Hansen Verlag.
4. Felfmann E. (2006) *Soziologie kompakt*. 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
5. Köck P. (1997) *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth: L. Auer.
6. Laiveniece D. (2003) *Valodas mācība pusaudzīm*. Rīga: RaKa.
7. Rubene Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008) *Ievads mediju pedagogijā*. Rīga: RaKa.
8. Sacher W. (2006) *Didaktik der Lernökologie: Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
9. Tulodziecki G. u. a. (2010) *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
10. Ясвин В. (2001) *Образовательная среда*. Москва: СМЫСЛ.

## Summary

*The learning process is the process of perception and processing of information. In Latvian language studies, constructivist ideas are dominant; thus, learning is viewed as the process of knowledge construction. In such process a significant role is assigned to the learning environment, therefore, it is important to explore how such learning environment is created that helps the students to explore their previous experience and knowledge, process information, actively construct their knowledge, improve competencies, and develop independent learning skills.*

*As a consequence, the following research question should be addressed: what kind of informative environment has to be developed in order to facilitate students' learning achievements in Latvian language lessons.*

*The results of the research attest to the importance of the informative environment in the learning process. The findings reveal that 32% of students consider that their learning achievements in the Latvian language lessons could improve if diverse learning materials were available. The teachers assess the provision of the informative environment as sufficient; however, the students, teachers, and the researcher assess the criterion for use only as "adequate".*

*Learning and collaboration within the learning environment is mostly provided by the media, which ensure the acquisition of the learning content. These are the **sub-components of the informative environment**, i.e. learning supplies, learning aids, technical learning tools.*

*To ensure varied experience for students in the learning process, it is necessary to include different media forms and genres, not only the audio-visual or written media which are usually more featured in the learning process. Based on the results of the research, the author concludes that the media that demand high level of abstraction are predominant; media usage is insufficient for students to gain direct experience and practical media usage skills.*

*One of the central sub-components of the informative environment within the learning environment is the textbook – the learning aid which comprises subject theories and activities aimed at skill development based on standards and educational objectives. The research findings reveal a statistically significant correlation between high learning achievements and a regular use of textbooks.*

*The next sub-competent of the informative environment is **learning supplementary aids** – visual aids, materials for independent work, collections of exercises, reading books, manuals, extra literature, encyclopaedias, and methodical supplementary aids for teachers.*

*The research results indicate that the choice of aids for Latvian language lessons is very broad, but schools, teachers, and students' experience in the provision and use of these aids is very diverse.*

*The third sub-component of the informative environment is **technical learning tools** used for information transporting and analysis in the learning process. These are different demonstration and interactive media. The research results reveal that the technological equipment in the classrooms is very similar throughout the schools – a blackboard, computers, video projectors, an interactive blackboard, overhead projectors, video and audio players, etc. Based on the research we can draw a conclusion that the basic technical learning medium is mainly a traditional blackboard.*

*Based on the analysis of student assessment of the informative environment, we can conclude that students with higher learning achievements give a more positive assessment of such components of the informative environment as textbooks, exercise books, observation methods, periodicals, blackboards, often the audio equipment.*

*In order to prepare a student for perception of various types of information, its processing and application, multiform information resources are necessary. They have to be the basic component of the classroom work and individual work in different subjects, including the Latvian language.*

**Keywords:** *learning environment, informative environment, learning supplies, learning supplementary aids, technical learning tools.*

## **Masu mediji kā būtiski jauniešu karjeras izvēles veicinātāji**

### ***Mass Media as Significant Promoters of the Career Choice in the Youth***

**Laima Matuzāle**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: *laima.matuzale@inbox.lv*

Mūsdienu mediju straujais progress, kas raksturīgs pasaulei 21. gadsimtā, būtiski ietekmē sabiedrību, ienākot pedagoģijas zinātnē un iespaidojot arī jauniešu karjeras izvēles procesu. Autore sprāt, aktuāla pētījuma joma pedagoģijā ir jauniešu karjeras izvēle un tās saistība ar masu medijiem, jo šajā karjeras izvēles aspektā Latvijā pētījumu nav – par to liecina teorētiskās literatūras trūkums šajā jomā. Pētījuma teorētiskajā daļā autore izmantojusi teorētiskās pētījuma metodes, analizējot teorētisko literatūru un pamatojot jauniešu karjeras izvēli mediju socializācijas kontekstā. Pētījuma empīriskajā daļā, lietojot empīrisku datu ieguves metodi *anketaptauja* un datu analīzes metodes ar datorprogrammu SPSS, izpētīti jauniešu un ekspertu viedokļi, kuri atklāj, ka pastāv cieša sakarība starp jauniešu karjeras izvēli un masu medijiem. Daļa jauniešu un ekspertu uzskata, ka masu mediji drīzāk veicina jauniešu karjeras izvēli.

**Atslēgvārdi:** karjera, jauniešu karjeras izvēle, masu mediji, mediju kultūra, kritiskā mediju kompetence, karjeras izglītība.

Izglītības problēmas 21. gadsimtā tiek aplūkotas cilvēces globālo problēmu, intelektuālo revolūciju, domāšanas kultūras attīstības un pedagoģiskās domas paradigmu maiņas kontekstā. (Čehlova, 2002) Izglītības sistēmā notiekošās pārmaiņas arvien noteiktāk mūsu apziņā nostiprina shēmu: skola–augstskola–tālākizglītība–mūžizglītība. Šāda pieeja prasa pedagoģisko, kā arī karjeras izglītības skolā un karjeras izvēles problēmu jaunu izpratni. 21. gadsimtā pasaulei raksturīgas šādas tendences:

- jauns cilvēka tips. Mainās personības jēdziens – autonoma personība, kas eksistē telpā, tiek aizstāta ar mainīgu personību, kas atkarīga no attiecībām ar citiem un eksistē laikā. Cilvēks ir spiests kļūt par hameleonu, lai izmantotu daudzās iespējas, kas viņam tiek dotas. (Rifkins, 2004) Tā Džeremijs Rifkins raksturojis mūsdienu jauniešus;
- izmaiņas globālajā mediju situācijā. Piemēram, internets no satura tīkla (*Web 1.0*), kur bijām pieraduši meklēt informāciju, kļuvis par pilnībā

interaktīvu mediju – sociālo tīklu (*Web 2.0*), par kura autoriem var kļūt jebkurš tā lietotājs. (Musser, 2007) Tas, savukārt, ietekmē cilvēku socializācijas procesus un vērtības, īpaši iespaidojot jauniešu lēmumus un spriedumus tādās jomās kā izglītības ceļa izvēle, vēlamā nākotnes profesija, brīvā laika izmantošana un dzīvesstils kopumā; (Gupta, 2006)

- jauna karjeras un tās izvēles izpratne. Karjera vairs nav tikai dzīves mērķis, kas jāsasniedz, bet gan process – visa dzīvesdarbība. Šāda daudzveidīgā karjera ir absolūti nepieciešama, lai cilvēks varētu pielāgoties un izdzīvot mainīgajā pasaulē. (Hall, 1996)

Šobrīd Latvijā ir jauni pētījumi par karjeras izglītību skolā. Tie ir ir pozitīvi vērtējami, jo tas nozīmē, ka arī izglītības jomā karjeras jautājumi kļūst aktuālāki. (Korna, 2011) Taču vai skolā sniegtā karjeras konsultēšana ir būtisks faktors, kas ietekmē jauniešu karjeras izvēli, it īpaši mediju laikmetā?

Pētījumi liecina, ka jaunieši ir aktīvi masu mediju lietotāji, piemēram, interneta lietošanas tendence jauniešos kļuvusi vēl izteiktāka, tātad, iespējams, ka masu mediji ir viens no faktoriem, kas veicina un ietekmē jauniešu karjeras izvēli. (TNS Latvia, 2010)

## Karjeras jēdziena vispārīgs raksturojums

Karjeras attīstības teorijai ir samērā īsa vēsture, jo karjeras attīstības un pilnveides pirmās teorētiskās nostādnes, kas ir turpmāku teoriju attīstības pamatā, radās tikai līdz ar Frenka Pārsona (*Frenk Parsons*) 1909. gadā izdoto grāmatu „Izvēlēties profesiju” (*Choosing a vocation*), kurā autors piedāvā trīs soļu shēmu jeb formulu veiksmīgai karjeras izvēlei. (Brown, 2002) Līdz ar šo teorētisko pamatnostādņu publicēšanu attīstās ievērojams skaits jaunu teoriju par karjeras attīstību – teorijas, kuru centrā ir karjeras izvēles saturs: indivīda īpašības un darba vietas raksturojums un to sakarības (*iezīmju un faktoru teorija*). Vēlākās teorijas akcentē karjeras attīstības procesu un posmus. Ir arī teorijas, kuras apvieno gan karjeras izvēles saturu, gan karjeras attīstības procesu un posmus, uzsverot satura un procesa savstarpējo mijiedarbību. (Patton, McMahon, 2006) Šķiet, iemesls šādai uzsvāru maiņai teorijās ir izskaidrojams ar pamatjēdziena izpratnes maiņu tajās, proti, ar jēdziena *karjera* izpratnes maiņu.

Jēdziena *karjera* pirmsākumi meklējami 16. gs. vidū, un sākotnēji šo jēdzienu izprata un lietoja ar nozīmi *ceļš* vai *sacensība ceļā, skrejceļš* (franču val. *carrière*, itāliešu val. *carriera*, balstoties uz latīņu valodas vārdu *carrus* – satiksmes līdzeklis, kas pārvietojas uz riteņiem). (Oxford Dictionaries Online)

F. Pārsona laikā termini *karjera*, *profesija* un *nodarbošanās* bieži tika lietoti kā sinonīmi, un grāmatā „Izvēlēties profesiju” tie lietoti, aprakstot vienu un to pašu parādību, t. i., karjeru. Šajā laikā jēdziena *karjera* skaidrojums aprobežojas ar izpratni – profesionālā darba dzīve, kas paredz virzīšanos uz priekšu jeb progresu. (Parsons, 1909)

Turpmāk līdz ar jēdzienu *laiks* un *dzīve* iekļaušanu karjeras definēšanā karjeras jēdziena izpratne ir paplašinājusies un ietver arī cilvēka *pirmsprofesionālās darbības* un *pēcprofesionālās darbības* aktivitātes un citas cilvēka dzīves lomas un

kontekstus. Šis jēdziena paplašinājums saistīts ar autora Donalda Supera (*Donald Super*) karjeras izvēles un attīstības teoriju (1976).

Pētnieks Duglass T. Hols (*Douglas T. Halls*) piedāvā jaunu karjeras izpratni – *daudzveidīgo/mainīgo karjeru. Daudzveidīgā karjera ir process, kuru vada pats cilvēks, ne organizācija.* (Hall, 1996) Šis process sastāv no daudzveidīgām izglītības, apmācības un darba pieredzēm dažādās organizācijās un darbības jomās utt. Personai jāpiemīt pašvadības prasmēm, lai bez citas personas palīdzības un vadības spētu ātri reaģēt darba vides mainīgajos procesos un radīt efektīvu rezultātu.

Indivīda personiskās un darba dzīves jeb karjeras vadība 21. gadsimtā aizvien vairāk sāk atbilst organizācijas vadības principiem, mērķiem un uzdevumiem. Cilvēks vairs nav darba ņēmējs, kurš darba tirgū piedāvā savu profesionālo izglītību un darba pieredzi. Personai jāpārņem par savas karjeras resursu un darba vides procesu vadītāju. Karjera ir cilvēka mērķtiecīga darbība savu kompetenču pilnveidei, izpaušmei mūža garumā. (Konceptija, 2006.) Tātad arī karjerā aktuāla ir personības kompetenču pilnveides iespēja mūža garumā. Šī definīcija atklāj, cik būtiska nozīme karjerā un mūsdienu pedagoģijā ir kompetencēm.

Karjeras izvēle varētu būt viens no svarīgākajiem lēmumiem, ar ko katrs no mums sastopas, jo īpaši pusaudža un jaunieša gados. Un tā tiek skaidrota kā psiholoģisku, socioloģisku, izglītības, fizisku, ekonomisku un arī veiksmes faktoru apkopojums, nepārtraukts izvēles un lēmumu pieņemšanas process, kurā nepieciešams nepārtraukti izzināt sevi, izzināt sabiedrību jeb sabiedriskos procesus, pēc tam rast mīļsakarību starp šīm divām iegūtajām izpratnēm un pieņemt lēmumu, kā rīkoties. (Patton, McMahan, 2006)

## Jauniešu vecuma un karjeras izvēles specifikas raksturojums

Jaunieša vecums ir agrīnās jaunības periods, kurā vadošā ir mācību un profesionālā darbība. Psihes jaunveidojums ir pasaules uzskats, pašapziņa, vērtību orientācija, ideāli, identitāte. Identitāti Igors Puškarevs skaidro kā „sevis apzināšanos, savu spēju izjūtu, paļaušanos uz sevi, „Es” stabilitātes un nepārtrauktības izjūtu”. (Puškarevs, 2001, 82. lpp.) Jauniešu stadijai ir raksturīga „Es” attīstība: identitātes atrašana vai arī intensīva (vēl intensīvāka nekā pusaudžu vecumā) tās meklēšana, sociālās lomas, profesionālās piemērotības meklēšana – profesijas izvēles saskaņošana ar pašnovērtējumu un pretenziju līmeni. (Svence, 1999) Herberts Gudjons uzsver, ka identitātes meklēšana nav process, kas piepeši sācies jauniešu vecumā, bet gan temats, kuram jaunieši piešķir īpašu uzmanību un dramatismu. (Gudjons, 1998)

Viena no jaunieša sarežģītākajām un būtiskākajām izvēlēm ir izglītības ceļa izvēle, un tai seko profesijas izvēle. Izvēloties profesiju, cilvēks patiesībā izvēlas pašrealizācijas veidu. (Super C. M., Super D. E., 2001) Neapdomīgi vai neprecīzas informācijas iespaidā izdarīta izglītības un profesijas izvēle var būtiski samazināt indivīda sagaidāmos ienākumus un dzīves kvalitāti visa turpmākā mūža gaitā. (Goldmanis, Mieriņa, 2009)

Karjeras izvēlei jauniešu vecumā raksturīga nosliece būt ideālistiem, viņiem ir grūtības izšķirties un pieņemt lēmumus, bet karjeras plānošana kļūst secīgāka,



attīstās spēja sevi pašnovērtēt un domāt par sevi dažādās situācijās. Karjeras attīstības teorijas pārstāvis Eli Ginzbergs (*E. Ginzberg*) karjeru aplūko kā attīstības procesu pa posmiem, kurus indivīds iziet visas savas dzīves laikā. Jauniešu karjeras izvēles procesā notiek pāreja no eksperimentu perioda (16–17 gadi) uz reālas izvēles periodu (17–22 gadi). (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, Herma, 1951)

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

Iekšējie faktori līdztekus ārējiem faktoriem mijiedarbojoties ietekmē jauniešu profesionālo pašnoteikšanos.

## **Masu mediji kā jauniešu sociālās identitātes veidotāji**

Mediji mūsdienā izpratnē ir masu komunikācijas līdzekļi: televīzija, radio, prese un internets. Pēc to uztveršanas un radīšanas veida masu medijus var iedalīt primārajos, sekundārajos un terciārajos medijos. (Veinberga, 2007; Plaude, 2003)

Mediju attīstība pieder pie tiem sabiedriskajiem procesiem, kuri norisinās ārkārtīgi strauji un spēcīgi ietekmē sabiedrību – mijdarbīgi mediji spēj ne tikai sūtīt un saņemt informāciju, bet arī risināt dialogus, diskusijas, sūtīt informāciju un izplatīt zināšanas, un šo informāciju neierobežos ne telpa, ne laiks, tā ir kultūra, kas kodēta digitālā formā. Lietojot jaunās tehnoloģijas, jaunieši rada saturu ikdienai un piešķir jēgu un nozīmi savai kultūrai. (Gudjons, 1998; Mācīšanās ir zelts, 2001)

Runa ir par mediju kultūru, kas ir līdzeklis, ar kura palīdzību cilvēks kompleksi apgūst apkārtējo pasauli, tās sociālajos, morālajos, psiholoģiskajos, mākslinieciskajos, intelektuālajos aspektos, mūsdienās tā ir arī personības socializācijas svarīgākais faktors, kas nosaka personības socializācijas saturu, līdzekļus un veidus. (Кириллова, 2006) Savukārt masu mediji socializācijas procesā ir gan socializācijas faktors, gan vidutājs socializācijas procesā, gan socializācijas procesa instrumenti. (Schorb, 2005)

Līdz ar to var secināt, ka masu mediji ir jauniešu sociālās identitātes veidotāji. Ar sociālo identitāti saprot cilvēka paštēla daļu, indivīda pašraksturojumu, kas izriet no viņa zināšanām par piederību sociālai grupai/grupām, vērtības un emocionālā nozīmīguma, ko viņš piešķir šai piederībai. (Tajfel, 1981) Masu mediji ir gan nozīmīgi identitātes veidotāji, gan identitātes paudēji. Masu medijos tiek tālāk nodoti globāli identifikācijas modeļi, profesionālie stereotipi, kas atbilst profesiju prestižam sabiedrībā un maina jauniešu lēmumu par karjeras izvēli. (Sūna, 2006; Miķelsone, 2008)

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

Nenoliedzami, mediju industrija mēģina manipulēt ar jauniešiem, piedāvājot viņiem konkrētus, industrijai izdevīgus identifikācijas modeļus. Taču, kā pierādījuši dažādi pētījumi, jaunieši kritiski izvērtē industrijas piedāvājumu un akli nepārņem visu, ko piedāvā industrija. (Sūna, 2006)


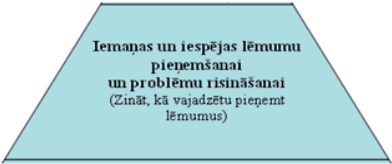
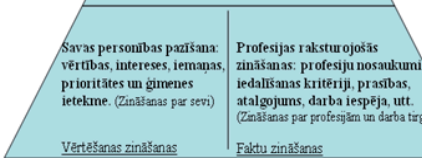
## Kritiskās mediju kompetences un karjeras izvēles mījsakarības

21. gadsimta sabiedrība – informācijas sabiedrība – ir kompleksāka un sarežģītāka par sabiedrību, kas bijusi pirms masu mediju industrijas attīstības, jo informācijas un komunikācijas procesi notiek ar masu mediju starpniecību. Ekonomiski attīstītās valstīs izglītota cilvēka mērķis ir noklausīties pēc iespējas mazāk referātu, noskatīties pēc iespējas mazāk filmu un iegūt savā īpašumā pēc iespējas mazāk grāmatu, tātad iemācīties atsiņāt graudus no pelavām. Un tas varbūt ir grūtākais pārbaudījums informācijas sabiedrībā. (Ēriksens, 2010)

Tabula

### Kritiskās mediju kompetences un karjeras izvēles mījsakarības

#### *Critical media competence and career choice interactions*

<b>Lēmumu pieņemšana karjeras izvēlē</b> (Pēc Ertelts, B.J., Šulcs, V.)	<b>Kritiskā mediju kompetence</b>	<b>Karjeras izvēle</b>
 <p style="text-align: center;"><b>Galvenās zināšanas problēmu risināšanas laikā</b> (Kā es pieņemu lēmumus)</p>	<p>Sevis kā mediju lietotāja paškontrolē un paškorekcija.</p>	<p>Lēmumu pieņemšana karjeras izvēlē balstās uz jaunieša interesēm un spējām; uz zināšanām par sevi un profesiju; uz reālo profesiju pieprasījumu darba tirgū; uz medijos pausto, bet jaunieša kritiski izvērtēto informāciju.</p>
 <p style="text-align: center;"><b>Iemaņas un iespējas lēmumu pieņemšanai un problēmu risināšanai</b> (Zināt, kā vajadzētu pieņemt lēmumus)</p>	<p>Masu mediju produktu izvērtēšanas prasme. Mediju ziņojumu un tajos iekļauto vērtību interpretēšana un izskaidrošana; identifikācija ar informācijas avotu, lai izprastu tajos paustos nodomus un mērķus</p> <p>Kritiska masu mediju izpratne.</p>	<p>No medijiem iegūtās informācijas pārveidošana karjeras izvēles procesā. Veidojas priekšstats par to, kādas vērtības valda sabiedrībā - izpratne, kuras no tām sabiedrībā ir visaktuālākās. Vērtībām karjeras izvēles un lēmumu pieņemšanas procesā ir liela nozīme. Karjeras izvēle netiek balstīta uz medijos paustajiem profesiju stereotipiem un prestižu.</p>
 <p>Savas personības pazīšana: vērtības, intereses, iemaņas, prioritātes un ģimenes ietekme. (Zināšanas par sevi)</p> <p>Vērtēšanas zināšanas</p> <p>Profesijas raksturojošās zināšanas: profesiju nosaukumi, iedalīšanas kritēriji, prasības, atalgojums, darba iespēja, utt. (Zināšanas par profesijām un darba tirgu)</p> <p>Faktu zināšanas</p>	<p>Kritiska informācijas izvērtēšana nepieciešamās informācijas atlasē, informācijas un tās avotu novērtēšana, jaunās informācijas saistīšana ar esošajām zināšanām</p>	<p>Iegūtas informācijas klasificēšana, uzkrāšana, un efektīva izmantošana karjeras izvēlē. Karjeras izvēlē būtisks faktors ir sevis un dara pasaules izpratne – karjeras izvēle atbilstība uz indivīda spējām, interesēm un vajadzībām un profesijas pieprasījumu darba tirgū.</p>

Mūsdienu masu mediju lietotājiem rodas nepieciešamība attīstīt konkrētas kompetences: kritisko domāšanu, tehnoloģiju kompetenci, datoru kompetenci, informācijas kompetenci, kritisko mediju kompetenci, lai orientētos plašajā informācijas piedāvājumā, kritiski izvērtētu masu medijos izplatītos ziņojumus un piekļūtu informācijai.

Kritiskā domāšana ir mērķtiecīgu un reflektīvu spriedumu veidošana, autonomu lēmumu pieņemšana, kas tiek īstenota atbildīgā, apzinātā un jēgpilnā darbībā. (Rubene, 2006) Tā palīdz izkopt lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmi, kas savukārt ir svarīgs nosacījums karjeras izvēlē. Kritiskā mediju kompetence ir kompetence, kas mudina uz domājošu un jautājošu viedokli par drukāto un elektronisko mediju veidiem un saturu. Kritiskās kompetences būtiskas prasmes ir kritiska informācijas izvērtēšana, argumentācijas prasme, mediju lietotāja paškontroles un paškorekcijas prasme, masu mediju produktu izvērtēšanas prasme. (Tyner, 1998; Vanaga, 2008)

Pastāv mījsakarības starp lēmumu pieņemšanu, kritisko mediju kompetenci un karjeras izvēli, jo kritiskā mediju kompetence veicina apzinātu karjeras izvēli un lēmumu pieņemšanu. Kritiskās mediju kompetences un karjeras izvēles mījsakarības attēlotas tabulā.

## Jauniešu karjeras izvēles empīriskā izpēte

Empīriskā pētījuma **mērķis** ir empīriski izpētīt jauniešu (vidusskolas skolēnu) un ekspertu viedokļus par jauniešu karjeras izvēli mediju socializācijas kontekstā.

Empīriskā pētījuma **uzdevumi**.

1. Pēc teorētiskās literatūras (par karjeras izvēles un masu mediju mījsakarībām) izanalizēšanas definēt karjeras izvēles mainīgos lielumus jeb pazīmes.

Balstoties uz teorētiskās literatūras atziņām, autore definēja sešus kritērijus (karjeras attīstības iespēju izpēte, karjeras izvēli ietekmējošie faktori, masu mediji kā karjeras izvēles veicinātāji, masu mediju lietošanas aktualitāte, masu mediju un jauniešu mijiedarbības aspekti, masu mediju veicināta karjeras izvēle) un tiem atbilstošas 43 karjeras izvēles pazīmes un izveidoja šo pazīmju vērtēšanas skalu. Karjeras izvēles pazīmju vērtēšanai darba autore definēja 4 līmeņus (no 1 līdz 4). Piemēram, jautājumam „Kur Tu visbiežāk meklē vai sastopies ar informāciju par karjeras (studiju, profesijas) iespējām?” atbilstoši atbilžu variantiem tika noteikti šādi līmeņi: 1 – „nekad”, 2 – „reti”, 3 – „bieži”, 4 – „visbiežāk”.

2. Pētījuma izlases noteikšana.

**Pētījuma bāzes raksturojums.** Pētījuma vieta: Rīgas X vidusskola; laiks: 2011. gada aprīlis; respondenti: 52 vidusskolas jaunieši (10., 11. un 12. klases skolēni vecumā no 16 līdz 19 gadiem) un seši eksperti (divi masu mediju pārstāvji – žurnālisti, X vidusskolas sociālā pedagoģe (atbildīga par karjeras izglītību skolā), karjeras konsultante, interneta redaktore, Latvijas Universitātes pētniece, kas piedalījies grāmatas par skolēnu karjeras izvēli satura sagatavošanā).

3. Nepieciešamo un pietiekamo empīriskā pētījuma metožu izvēle.

#### 4. Pētījuma kvalitatīvo un kvantitatīvo datu vākšana.

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem (Vai pastāv būtiskas sakarības starp jauniešu karjeras izvēli un masu medijiem? Vai masu mediji ir būtiski jauniešu karjeras izvēles veicinātāji? Kā masu mediji veicina jauniešu karjeras izvēli?), tika izveidotas aptaujas anketas, lai noskaidrotu 10., 11., un 12. klases jauniešu un ekspertu viedokļus par karjeras izvēli un tās saistību ar masu medijiem. Satura ziņā tika izstrādātas divas nedaudz atšķirīgas *aptaujas anketas* – skolēniem un ekspertiem, taču, ja bija paredzēts salīdzinoši analizēt skolēnu un ekspertu viedokļus, jautājumu saturs netika mainīts. Empīriskā pētījuma dati tika iegūti, veicot skolēnu un ekspertu anketaptauju, kas bija unikāla, jo šajā pētījumā tika konstatēta situācija (nevis process, kad būtu nepieciešams datus ievākt gan pētījuma sākumā, gan beigās), vai masu mediji ir būtiski jauniešu karjeras izvēles veicinātāji. Maģistra darba autore izmanto *datu triangulācijas metodi (Data Triangulation)*, lai pētījuma objektu analizētu no diviem dažādiem skatu punktiem, no dažādiem pētījuma daļībnieku viedokļiem – jauniešu (10. līdz 12. klases skolēnu) un ekspertu viedokļa. (Lasmanis A., Sporāne B., Pakalne D., Kalniņa I., Mukāne Dz., Hofmane L., Mauliņa A., 2008) Tas nepieciešams, lai pētījums pedagoģijā būtu ticams un piemērots, jo, izmantojot triangulācijas metodi, iespējams salīdzinoši analizēt iegūtos datus.

#### 5. Pētījuma gaitā iegūto rezultātu analīze un interpretācija.

Empīriskajā pētījumā iegūtie kvantitatīvie dati tika analizēti ar SPSS datorprogrammas (*Statistical Package for the Social Sciences*) metodi.

*Kronbaha alfa (Cronbach's Alpha) tests* (metodes mērķis – izvēlēto karjeras izvēles pazīmju ticamības un piemērotības pārbaude. Ja koeficients  $\alpha < 0,3$ , dati nav ticami un piemēroti; ļoti labs rezultāts ir, ja koeficients  $\alpha \geq 0,5$ ). Kopumā 43 pazīmes ir ticamas un piemērotas konkrētai kultūrvidei, tomēr ne visi dati, kuri iegūti no jauniešiem un ekspertiem, ir ticami. Jauniešu vērtējumā ticamās pazīmes atklāja, ka pētījumā tālāk iespējams analizēt visus četrus kritērijus un tiem atbilstošas karjeras izvēles pazīmes. Ekspertu vērtējumā ticamās pazīmes atklāja, ka pētījumā tālāk iespējams analizēt četrus no pieciem kritērijiem un tiem atbilstošas karjeras izvēles pazīmes.

*Aprakstošā statistika (Discriptive Statistics)* (metodes mērķis – noteikt un analizēt galvenās tendences rādītājus: vidējais aritmētiskais, moda, mediāna).

- Jauniešu un ekspertu viedokļi par karjeras izvēli atšķiras, jo jaunieši augstāk vērtē iespēju meklēt informāciju par karjeras izvēli masu medijos un „Lasot par to žurnālos, laikrakstos, grāmatās”. Būtiski informācijas avoti arī ir ģimene, draugi, izglītības iestāde un pedagogi. Eksperti visaugstāk vērtē jauniešu iespēju meklēt informāciju par karjeras iespējām „skolā: sarunās ar pedagogiem, mācību stundās, klases stundās, skolas pasākumos u. c.” un „sarunās ar vecākiem, tuviniekiem, draugiem”, bet viszemāk, – iespēju lietot kādu no masu medijiem.
- Jaunieši karjeras izvēlē par būtiskām uzskata personīgās vajadzības: kompetences pilnveidošanu, lai karjera atbilstu viņu spējām, interesēm un vajadzībām un viņi varētu gūt panākumus. Mazāk būtiska karjeras izvēlē ir sekošana kādam paraugam: ģimenē esošu profesiju vai citu profesiju

popularitātei un prestižam. Savukārt ekspertiem šķiet būtiski, „lai profesija ir aktuāla un pieprasīta darba tirgū”.

- Jaunieši karjeras izvēlē augstu vērtē masu mediju piedāvātās iespējas: izziņoņus raidījumus un rakstus; profesiju pārstāvju darbības vērošanu; karjeras izvēles, personības īpašību u. c. testus internetā. Vissmagāk viņi vērtē grāmatas par veiksmīgu karjeru un līderiem, kā arī reklāmas. Savukārt eksperti visaugstāk vērtē masu mediju piedāvāto iespēju – „izzinoņus raidījumus un rakstus internetā, radio, avīzēs, žurnālos”, vissmagāk – „grāmatas par veiksmīgu karjeru, līderiem”.

*Kolmogorova–Smirnova Z tests 1 izlasei (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test)* (metodes mērķis – pārbaudīt, vai pastāv būtiskas atšķirības starp normālo un empīrisko sadalījumu). Varēja secināt, ka jauniešu un īpaši ekspertu pazīmju vērtējumos pastāv būtiskas atšķirības starp normālo sadalījumu un empīrisko sadalījumu (jo koeficients  $p \geq 0,05$ ), tādēļ turpmākajā pētījumā darba autore izmanto *neparametrisko* pētījuma metodi: Manna–Vitnija U testu.

*Manna–Vitnija U tests (Mann-Whitney U test)* (metodes izvēles mērķis – salīdzināt divas neatkarīgas izlases). Varēja secināt, ka vidusskolas jauniešu un ekspertu viedoklis par divām pazīmēm būtiski atšķiras, taču tās būtiski nemaina pētījuma secinājumus.

*Spīrmena rangu korelācijas analīzes metode (Spearman's rank correlation coefficient)* (metodes izvēles mērķis – noteikt, vai pastāv būtiskas sakarības starp karjeras izvēles pazīmēm. Būtiskumu nosaka gan korelācijas koeficients  $r$  (jo vairāk koeficienta modulis tuvojas skaitlim 1, jo ciešāka korelācija, t. i., jo spēcīgāk viena pazīme ietekmē otru), gan arī koeficients  $p$  (Sig.) (būtiskas sakarības starp mainīgajiem lielumiem pastāv tad, ja  $p \leq 0,05$ ).

Atbilde uz pirmo pētījuma jautājumu – vai pastāv būtiskas sakarības starp jauniešu karjeras izvēli un masu medijiem – ir apstipriņoša. Jaunieši par būtisku karjeras izvēlē uzskata „iespēju pilnveidot savu kompetenci (zināšanas, prasmes)” un informāciju par karjeras izvēli meklē, izmantojot masu medijus, kas ir būtiski jauniešu karjeras izvēles veicinātāji (masu mediju piedāvātā iespēja – informatīvi raksti un intervijas žurnālos, avīzēs, internetā, radio – veicina jauniešu karjeras izvēli). Abi šie rādītāji pozitīvi viens otru ietekmē (pozitīva korelācija), un starp tiem pastāv būtiska sakarība.

Uz otro pētījuma jautājumu – vai masu mediji ir būtiski jauniešu karjeras izvēles veicinātāji – vienprātīgas atbildes nav, jo daļa jauniešu un ekspertu uzskata, ka drīzāk veicina, daļa – ka drīzāk neveicina. Šādas atbildes izskaidrojamas ar to, ka jaunieši kopumā aktīvi lieto masu medijus, lai meklētu informāciju par karjeras iespējām, taču vairums tos lieto samērā īslaicīgi; daļa jauniešu, iespējams, neizvērtē masu mediju informāciju pietiekami kritiski; varbūt izpratne, kā masu mediji veicina jauniešu karjeras izvēli, ir pārāk atšķirīga.

Uz trešo pētījuma jautājumu – kā masu mediji veicina jauniešu karjeras izvēli – jaunieši atbild šādi: sniedz informāciju par karjeras iespējām un situāciju šajā jomā; piedāvā iespēju vērot profesijas pārstāvju darbības paraugu; reklamē profesijas un sniedz pozitīvas atsauksmes; ieinteresē meklēt tālāk informāciju patstāvīgi un rada labvēlīgu iespaidu, rosina pārdomas par profesijas piemērotību

jaunietim. Ekspertu atbildes ir šādas: tie ir kā iedvesmas avoti; rosina dziļāk izzināt noteiktas jomas vai profesijas; palīdz veidot priekšstatu, kuras no sabiedrībā valdošajām vērtībām ir visaktuālākās; piedāvā informāciju par izglītības un karjeras iespējām un elektroniskās karjeras konsultācijas; rāda vīzijas un mērķus, un jaunietim ir iespēja izvēlēties.

## Secinājumi un diskusija

Karjera ir process, cilvēka mērķtiecīga darbība savu kompetenču pilnveidei – visa dzīvesdarbība, kuru vada pats cilvēks, nevis organizācija, un panākumu kritēriji ir iekšēji, nevis ārēji noteikti. Karjeras izvēlei jauniešu vecumā raksturīga pāreja no eksperimentu perioda uz reālas izvēles periodu. Viens no jauniešu karjeras izvēli un sociālās identitātes veidošanās ietekmējošiem ārējiem faktoriem ir masu mediji – televīzija, radio, prese un internets. Kopumā jaunieši visaugstāk vērtē iespēju meklēt informāciju par karjeras izvēli masu medijos.

Realizējot karjeras izglītību skolā, pedagoģisko procesu ieteicams organizēt tā, lai mācīšanās būtu aktīvs kritiskas diskusijas un izskaidrošanas process, pieredzes veidošanās process, kurā iespējams veicināt jauniešu kritiskās domāšanas prasmju attīstību; meklēt informāciju par karjeras iespējam, izmantojot masu medijus; sniegt karjeras konsultācijas, veicinot jauniešu informācijas kompetences un kritiskās mediju kompetences pilnveidošanos; sekmēt efektīvu lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmju pilnveidošanos, izmantojot *CASVE* ciklu (Peterson, Sampson, Reardon, 1991), kas palīdz ar karjeru saistīto problēmu risināšanas procesā iegūt nepieciešamo informāciju. Pedagoģiem, realizējot karjeras izglītību skolā, jāvērs uzmanība ne tikai uz to, kā jārisina ar karjeru saistītas problēmas, bet arī uz jaunieša faktisko, individuālo lēmumu pieņemšanas procesu un jāveicina jauniešu kritiskās domāšanas prasmju, kritiskās mediju kompetences un lēmumu pieņemšanas prasmju ilgtermiņa uzlabošana.

## LITERATŪRA

1. Baldiņš A., Raževa A. (2001) *Klases audzinātāja darbs skolēnu personības izpētē*. Rīga: Pētergailis, 74 lpp.
2. Brown D. et al. (2002) *Carrer choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass, 535 p.
3. Crites J. O. (1969) *Vocational psychology: The study of vocational behavior and its development*. New York: McGraw-Hill, 704 p.
4. Čehlova Z. (2002) *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa, 136 lpp.
5. Ēriksens T. H. (2010) *Saknes un pēdas. Identitāte mainīgā laikā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 247 lpp.
6. Ertelts B. J., Šulcs V. (2007) *Karjeras konsultēšanas kompetences*. Leonberg: Rosenberger Fachverlag, 255 lpp.
7. Ginzberg E., Ginsburg S. W., Axelrad S., Herma J. L. (1951) *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
8. Goldmanis M., Mieriņa I. (2009) Jauniešu nodarbinātība: iekļaušanās darba tirgū un darba karjera. No: *Latvijas jaunatnes portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 362 lpp.

9. Gudjons H. (1998) *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
10. Gupta O. (2006) *Media Society and Culture*. India: Isha Books, 257 p.
11. Hall D. T. et al. (1996) *The career is dead, long live the career: a relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass, 344 p.
12. Korna E. (2011) *Karjeras izglītība*. Rīga: RaKa, 234 lpp.
13. Lasmanis A., Sporāne B., Pakalne D., Kalniņa I., Mukāne Dz., Hofmane L., Mauliņa A. (2008) *Mūžizglītības aktuālās problēmas un bibliotēku loma zināšanu sabiedrībā*. Rīga: Datorzinību centrs, 231. lpp.
14. Latvijas Republikas Labklājības ministrija (2006) Konceptija „*Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošana*”. Pieejams: <http://www.lm.gov.lv/text/437> (sk. 01.04.2011.)
15. Louw D. A. (1998) *Human development*. 2nd edition. South Africa: Kagiso Tertiary, 679 p.
16. *Mācīšanās ir zelts*. Ziņojums, ko starptautiskā komisija par izglītību divdesmit pirmajā gadsimtā sniegusi UNESCO (2001). Rīga: UNESCO Latvijas Nacionālā komisija, 255 lpp.
17. Miķelsone I. u. c. (2008) *Karjeras attīstības atbalsts*. Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra, 9.–34. lpp.
18. Musser J. (2007) *Web 2.0 principles and best practices*. Pieejams: [http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20\\_report\\_excerpt.pdf](http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf) (sk. 07.04.2011.)
19. Oxford Dictionaries Online. *Career*. Pieejams: [http://oxforddictionaries.com/view/entry/m\\_en\\_gb0124420#m\\_en\\_gb0124420](http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_gb0124420#m_en_gb0124420) (sk. 28.03.2011.)
20. Parsons F. (1909) *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin, 163 p.
21. Patton W., McMahon M. (2006) *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Netherlands: Sense Publishers, 278 p.
22. Peterson G. W., Sampson J. P., Reardon R. C. (1991) *Career development and services: a cognitive approach*. Cole Pub. Co., 493 p.
23. Plaude I. (2003) *Sociālā pedagoģija*. Rīga: RaKa, 187 lpp.
24. Puškarevs I. (2001) *Attīstības psiholoģija*. Rīga: RaKa, 82.–88. lpp.
25. Rifkins Dž. (2004) *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava, 279 lpp.
26. Rubene Z. (2006) Pašnoteiktās mācīšanās izpratne jauniešu kritiskās domāšanas izpētes kontekstā studiju procesā. No: *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 72.–90. lpp.
27. Schorb B. (2005) Sozialisation. In: Hüther J., Schorb B. *Grundbegriffe Medianpädagogik*. München: Kopaed, S. 381–389.
28. Sūna L. (2006) Popkultūras kapitāls kā mūsdienu jauniešu identitātes neatņemama sastāvdaļa. No: *Patērniecība Latvijā: tendences un alternatīvas*. Agora 5. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 269 lpp.
29. Super C. M., Super D. E. (2001) *Opportunities in Psychology Careers*. Illinois: VGM Career Books, p. 81–98.
30. Svence G. (1999) *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 22., 158. lpp.
31. Tajfel H. (1981) *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge University Press, 342 p.
32. TNS Latvia. *Nacionālais mediju pētījums* (2010) Pieejams: <http://www.tns.lv/?lang=lv&fullarticle=true&category=showuid&id=3200> (sk. 17.01.2011.)
33. Tyner K. (1998) *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
34. Vanaga I. (2008) Mediju kompetences jēdziena vispārīgs raksturojums. No: *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 47.–74. lpp.

35. Veinberga S. (2007) *Masmediji*. Rīga: Zvaigzne ABC, 358 lpp.
36. Кириллова Н. Б. (2006) *Медиакультура: от модерна к остмодерну*. Академический проект, оригинал-макет, 448 с.

## Summary

*The rapid media progress substantially influences society; it takes up a place in pedagogical research and affects the choice of a career in the youth. The author believes that the link between the mass media and the career choice is a topic of increasing importance in research today; yet there is no research on this aspect of the career choice in Latvia as well as the lack of theoretical literature on this subject. The aim of the research is to justify theoretically and study empirically the career choice of young people in the context of the media socialization. The following research questions were put forward: is there an essential coherence between the career choice in the youth and the mass media? Do the mass media affect their career choice positively?*

*In the theoretical part of the research, the author analyzes theoretical literature and explored the carrier choice in the youth in the context of media socialization. The career is a process, the purposeful action of an individual aimed at competence development; thus, it is a life-long activity that the individual is responsible of him-/herself; its organization and criteria for success are defined internally, not externally. The youth is a time period for which the development of I is typical: the identity including professional activity. Regarding the career choice, the shift from the period of experiments to the period of a real choice is typical in the youth. One of the external factors that affects the career choice and identity in the youth is the mass media – television, radio, press, and the Internet. Regularities exist between reasonable decision-making and critical media competence since critical media competence promotes a conscious choice of the career and facilitates reasonable decision-making.*

*The empirical part of the research consists of empirical data collection and processing: a survey and data analysis using the SPSS software. Opinions of youths and experts are explored, revealing that there is a close link between the career choice in the youth and the mass media; a definite answer to the second research question was not found as many young people and experts think they are undecided whether the mass media positively affect their career choice or discourage them from making career choices. The answer to the question how the mass media affect the career choice reveals that young people value such functions of the mass media as providing information, the opportunity to become familiar with the activities of the representatives of the chosen profession via the media, advertising some professions, giving positive references, motivating further independent search for information, and encouraging to reflect on the chosen profession. According to the data obtained from experts, the mass media serve as sources of inspiration and deeper inquiry into the chosen profession, and help to establish societal concepts of some of the crucial career values.*

**Keywords:** *career, career choice in youth, mass media, media culture, critical media competence, career education.*



## Animācijas izmantošanas iespējas izglītībā: pieredze un perspektīvas

### Use of Animation in Education: Experience and Prospects

Lolita Šteinberga

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [lolita.steinberga@yahoo.com](mailto:lolita.steinberga@yahoo.com)

Autore, balstoties uz pedagoģisko praksi un zinātniskiem pētījumiem, par veiksmīgu pedagoģisko pieredzi uzskata animācijas izmantošanu izglītībā. Animācija piedāvā vienu no praktiskiem piemēriem, kā realizēt mediju pedagoģiju mācību vidē, nodrošinot multimodālu mācīšanos, un atklāj veidu, kā lietderīgi izmantot informācijas komunikācijas tehnoloģijas un medijus mācību darbā, vienlaikus rosinot bērnu radošo darbību un mācību motivāciju. Prakse rāda animācijas lietošanas produktivitāti un daudzveidīgās iespējas, taču zinātniski šī joma nav plaši pētīta. Tāpēc raksta mērķis ir atklāt veidus, kā animācija tiek un var tikt izmantota izglītībā. Animācijas starpdisciplinārā daba ļauj to veiksmīgi lietot izglītībā: izmantot animatoru veidotas filmas, turklāt bērni paši var veidot animācijas filmas par mācību vielu. Taču, pedagogiem apgūstot animācijas filmu veidošanas pamatprasmes, animācijas iespējas izglītībā var izmantot daudz plašāk.

**Atslēgvārdi:** animācija, animācijas izglītībā, animācijas izmantošanas pieredze, animācijas izmantošanas perspektīvas, mediju pedagoģija.

Pēdējā simtgadē pasaule ir krasi mainījusies – tehnoloģiju progress un zinātnes attīstība ir sekmējuši pāreju no industriālā laikmeta uz informācijas laikmetu, mainījusies ir arī mācīšanas un mācīšanās kultūra: pirms gadsimta mācīšanās bija balstīta uz rakstīto vārdu – grāmatu, pirms pusgadsimta mācību stundu papildināja elektroniskie skaņu ieraksti (skaņu plates, magnetofons, radio), bet tagad, 21. gadsimta sākumā, strauji pieaug vizuālo mediju (televīzijas, filmu, video ierakstu, animācijas filmu, fotogrāfiju videospēļu utt.) un tehnoloģiju (datortehnoloģiju, videokameras, fotoaparāta, mobilā telefona, interaktīvās tāfeles utt.) nozīme mācību procesā. Sabiedrībai ir nonākusi pie atziņas, ka bērni šodien ir citādi, nekā tie bija pirms desmit divdesmit gadiem: viņi reaģē, domā citādi, mācās citādi. Mūsdienu bērni dzīvo mediju konstruētā, digitālā vidē, kur ir piekļuve informācijai, saziņai, izklaidei, viņi nav dzīvojuši bez datortehnoloģijām, mobilā telefona, MP3 pleijera. Viņi bezbailīgi darbojas tehnoloģiju vidē pretstatā vairumam pieaugušo. Tā ir paaudze, kam digitālā valoda ir *dzimtā* valoda – tie ir t. s. *digitālie pilsoņi* (*digital natives*). (Jukes, Dosaj, 2006) Šie *digitālie bērni* mācās, izmantojot attēlus, skaņas

un video, mazāk – tekstu un valodu. Viņi pieprasa ātrumu, momentānu pieeju informācijai, laikam, vietai un iespējām. Līdz ar to attēls vairs nav tikai vizuālās mākslas izteiksmes līdzeklis – vizuālā izteiksmes forma ir mūsdienu sabiedrības valoda. Jāatzīst, ka digitālās tehnoloģijas maina arī cilvēku domāšanu un mūsdienu laikmetā pieaug tieši labās smadzeņu puslodes nozīme. (Pink, 2006, p. 7)

Eiropas un Amerikas sabiedrībā gadsimtiem ilgi dominējošais domāšanas veids un pieeja bija lineāra, šauri un dziļi analizējoša, dominēja orientācija uz loģiski matemātisko un lingvistisko intelektu, tāpēc zinātnieki, pedagogi uzsvēra, ka svarīgi ir attīstīt kreiso smadzeņu puslodi, kas atbild par secīgu, loģisku, analītisku domāšanu. Taču 1981. gadā amerikāņu profesors, neiropsihologs un neirobiologs, Nobela prēmijas laureāts medicīnā Rodžers Sperijs kopā ar kolēģiem Deividu Hunteru un Torstenu Nilu Viselu atklāja divu modu domāšanu: **kreisā smadzeņu puslode un labā smadzeņu puslode**. (Pink, 2006, 14) Kreisā smadzeņu puslode atbild par vārdu un teksta izpratni, bet labā smadzeņu puslode – par attēla un konteksta izpratni. Tāpēc viens no 21. gadsimta izaicinājumiem ir atziņa par cilvēka intelekta daudzdimensiālo dabu (Gardner, 1994; Armstrong, 1998) un izglītībā aktualizējas jautājums, kā attīstīt cilvēka daudzdimensionālo intelektu, kā nodrošināt multimodālu mācību vidi. Tā kā modi var būt lingvistiski, vizuāli, audiāli, kinestētiski, šis jautājums cieši saistīts arī ar izpratnes maiņu par valodu un valodas pratību. Lietojot valodu, cilvēks socializējas, iekļaujas sabiedrībā un kultūrā. Bērns raksturo sevi un pasauli ne vien vārdos un teikumos, bet arī zīmējumos, dejā, spēlē, rotaļā, dziesmā. Arī jaunieši, patērējot klonētās sociālās realitātes interneta portālos *youtubecom.com*, *facebook.com*, *draugiem.lv*, *myspace.com* u. c., reprezentē sevi, izmantojot dažādusodus: vārdus, digitālo fotogrāfiju, audioierakstu, video, animāciju, hipertekstu u. tml. Modernismā nozīme un vērtība bija ražošanai un produktam, bet 21. gadsimtā, mūsdienu postmodernajā laikmetā, nozīme ir reprezentācijai. Bērni un jaunieši reprezentē savu identitāti ar multimodālu komunikācijas sistēmu, kas atklāj viņu valodas izpratni un prasmes. Tas nozīmē, ka jaunās valodas prasmes ietver ne vien drukātā vārda, bet arī digitālu simbolu, zīmju, ikonu, zīmējumu, fotogrāfiju un skaņas lasīšanu, lietošanu un radīšanu. Arī darba tirgus pieprasa cilvēkus, kas spēj lasīt ne vien lingvistisku, bet arī audiālu, vizuālu, kinestētisku valodu. Taču pagātnes pieredze nosaka, kā skolā tiek apgūta valoda, un izglītības sistēma joprojām balstās uz drukātās valodas apguvi un lietošanu.

„Masu mediji savas izplatības un ietekmes dēļ kļūst par ievērojamu sabiedrības izglītības un audzināšanas faktoru.” (Rubene, 2008, 11. lpp.) Taču sabiedrībā vērojama aizsargreakcija – vēlme pasargāt bērnus no mediju, tehnoloģiju ietekmes (domājams, sabiedrību ietekmējuši sociologu pētījumi par mediju negatīvo efektu). Taču digitālās tehnoloģijas, jaunie mediji šodien piedāvā milzums iespēju un sociālu ieguvumu ekonomikā, politikā, mākslā, kultūrā un izglītībā. Multimediji, apzināti un mērķtiecīgi izmantoti izglītībā, sekmē daudzveidīgu un dziļi semiotisku pieeju valodai. Mediji, lietojot dažādusodus – tekstu, attēlu, skaņu –, reprezentē un pārdod stāstus, ko cilvēki ikdienā bieži vien akli patērē. Tāpēc izglītības sistēmas uzdevums ir veidot skolēnos kritiski vērtējošu attieksmi pret mediju produktiem – aktualizēt mediju pedagogijas jautājumus mācību saturā. Pedagogam jāapzinās, ka mediji var būt izglītojoši resursi, būtiski ir radīt mācību situācijas, kur skolēns savas zināšanas, prasmes un attieksmes var reprezentēt ar tehnoloģijām un medijiem,

radot mediju produktus un apgūstot mediju, tehnoloģiju, vizuālo, komunikatīvo un kritisko kompetenci. Bērniem un jauniešiem ir jāmacās un jāsaprot, ka digitālās tehnoloģijas, mediji ir ierocis cilvēka rokās, ka ir jāmacās tos lietot, konstruktīvi izmantot, jo, produktīvi un kritiski lietojot tehnoloģiju un medijus, ir iespējams ne vien komunicēties, bet arī radoši ar tiem darboties un pašrealizēties kultūrā.

Autores pedagoģiskā un pētnieciskā darba pieredze ļauj apgalvot, ka animācija kā audiovizuāls teksts, kā vizuālo, lingvistisko, audiālo modu reprezentācija var veiksmīgi kalpot izglītības mērķiem. Animācijas starpdisciplinārā daba ļauj strādāt ar to ne vien mākslā, komunikāciju zinātnē, bet arī izglītībā. Tāpēc raksta mērķis ir atklāt iespējas, kā animācija tiek un var tikt izmantota izglītībā. Animācija piedāvā vienu no praktiskiem piemēriem, kā realizēt mediju pedagoģiju mācību vidē, nodrošinot multimodālu mācīšanos un atklājot veidu, kā lietderīgi lietot informācijas komunikācijas tehnoloģijas un medijus mācību darbā, vienlaikus rosinot bērnu radošo darbību un mācību motivāciju.

## Animācija un izglītība

Animācijas pamatā ir attēls, kas kā medijs pastāvējis visā civilizācijas attīstības gaitā, tas pastāvēja līdzās valodai kā būtisks informācijas pastiprināšanas līdzeklis. Vēlāk, attīstoties tehnikai, stāsta stāstīšana ar attēlu, kas atdzīvojas kustībā, gūst nosaukumu – animācija. Vārds „animācija” cēlies no latīņu valodas vārda *animare*, kas nozīmē atdzīvināt, piepildīt ar dzīvību. (Wright, 2005, 1) **Animācija** ir fotografētu attēlu secīga rādīšana noteiktā ātrumā un noteikta lieluma fiksētā kadrā, tādējādi panākot kustības ilūziju. Animācijas filma (fotogrāfiju sekvenca) parasti tiek rādīta ar ātrumu 24 kadri sekundē. Kadri parasti tiek dublēti – tāad zīmēti, fotografēti (12 kadri sekundē), un tas ir pietiekami, lai cilvēka acs neredzētu kadru maiņu (mirgošanu) un uztvertu atsevišķus attēlus kā vienu, kurā attēlota objekta kustība. (Mitra, 2010, 13. lpp.) Kustības ilūzija ir iespējama, pateicoties cilvēka redzes īpatnībām: zināmā ātrumā cilvēka redze nevar uztvert, kur viens attēls sākas, kur beidzas, redze attēlus saliek kopā, veidojot kustības vīziju. To pirmo reizi atklāja angļu izgudrotājs Pīters Marks Rodžets 1824. gadā, publicējot savu rakstu „Vīzijas noturība pie kustīgiem objektiem.” (Wright, 2005, p. 13) Kustības vīzija ir komplekss process, kur acis un smadzenes strādā vienlaikus, gaisma vispirms ienāk caur acs fotoreceptoriem neironiem, smadzenes apstrādā šo informāciju un ļauj saprast, zināt, ko cilvēks redz. (Mitra, 2010, p. 14) Tāad animācija kadru pa kadram konstruē jaunu realitāti.

Animācija ir jaunas kinomākslas virziens, tās aizsākumi datējami ar 20. gadsimta sākumu, bet priekšvēsture aizsākas jau pirmsatnējā sabiedrībā, kad cilvēki attēlos mēģināja atspoguļot kustību: paleolīta alu zīmējumi, Madlēnas alas gleznojumi Francijā, kur tiek attēloti dzīvnieki ar daudzām kājām. 1600. g. p. m. ē. Ēģiptē faraons Ramzess V uzcēla templi ar 110 kolonnām, uz katras kolonnas bija zīmējums. Tos kopā skatoties, varēja nolasīt cilvēka figūru kustībā, arī grieķu tēlniecībā un keramikā var atrast kustības attēlošanas piemērus. (Williams, 2002, p. 12) Arī 16. gadsimtā Leonardo da Vinči zīmējumos atainota kustība, uzskatāms piemērs ir Vitrūvija cilvēks.

11. gadsimtā Ķīnā populārs izklaides veids bija ēnu teātris, kur tēlu materiāls bija izgriezta, izkrāsota bifeļa āda. Te saskatāmi aplikācijas animācijas aizsākumi. 17. un 18. gadsimtā ēnu teātri papildina dažādas optiskās rotaļlietas: maģiskais lukteris, taumatrops jeb burvju ripa, zootrops, praksinoskops u. c. (Wright, 2005, p. 13; Williams, 2002, p. 13–14) Šīs rotaļlietas, kas demonstrē tālaika sasniegumus mehānikā, fizikā, optikā, kustību attēlo cirkulārā veidā: vairāki attēli, griežoties uz riņķi, rada kustības ilūziju. 19. gadsimta vidū Džons Barns Linets patentē „filmas grāmatu” jeb „*fliopošanas*” grāmatu, tā kustību pirmoreiz atspoguļo lineārā veidā. (Williams, 2002, p. 14)

Nozīmīgs ir 1839. gads, kad Teodors fon Grothuss fotoķīmijā atklāj pirmo pamatlukumu, kas ļāva filmu veidot no kustībā uzņemtiem, kopā saliktiem fotoattēliem. 12 kadrus sekundē animācijā pirmais izmanto franču animators Šarls Emīls Reno. (Sito, 2006, p. 361) Citi nozīmīgākie animācijas žanra aizsācēji ir brāļi Limjēri (*Lumière*), J. Stjuarts Blektons, E. Kols. 20. gadsimta pirmajā pusē, pateicoties Voltam Disnejam, tiek dibināta Disneja studija un animācija attīstās kā industrija – animācijas tēli tiek radīti kā tirgus produkti: kaķis Felikss, varonis Mikijs, sunītis Pluto, Donalds Daks u. c.

1889. gadā amerikāņu izgudrotājs Tomass Edisons un viņa darbinieks Viljams Diksons izgudro kinetoskopu, kustīgo bilžu ierīci, un ar tās palīdzību pēc kārtas uzņemtās statiskās bildes tiek atdzīvinātas kustībā. (Mitra, 2010, p. 12–13) Pēc 22 gadiem, 1911. gadā, amerikāņu laikrakstā *Harper's Weekly* publicēts raksts „Edisons un jaunā izglītība”. Šis raksts būtībā aktualizē mediju pedagoģijas atziņas. T. Edisons popularizē ideju, ka jaunie atklājumi, t. i., kustīgās bildes ir jāiesaista izglītībā, jāizmanto skolas praksē. Viņš uzskata, ka skolai ir jābūt atraktīvai, tai jāpiesaista bērnu uzmanība, tieši kustīgās bildes var būt izglītojošs resurss dažādos mācību priekšmetos: vēsturē, valodā, matemātikā, ģeogrāfijā u. c. (Inglis, 1911, p. 8)

Attīstoties tehnoloģijām, datorprogrammām, 20. gadsimta 70. gados galvenokārt Amerikā un Anglijā tiek publicētas pirmās grāmatas iesācējiem, tai skaitā bērniem un skolotājiem. Ar šo grāmatu palīdzību var veidot animācijas filmas. (Anderson, 1970; Barton, 1972; Bourgeois, Hobson, 1979; Cleave, 1973 u. c.) Tiek atklāts, ka animācijas filmas var veidot ne vien profesionāli animatori, bet arī bērni, tāpēc animācija ienāk bērnu neformālajā izglītībā.

Animācijas veidošanas tehnikas mākslu vienkārši, skaidri un viegli uztveramā valodā atklāj Kriss Patmors grāmatā „Animācijas kurss: principi, prakse un tehnikas veiksmīgai animācijas veidošanai”. (Patmor, 2005) Viņš ir bijis fotogrāfs un dizainers, tagad strādā par žurnālistu un ir specializējies digitālajās tehnoloģijās. K. Patmors ir atradis animāciju kā universālu formu, kas apvieno visas šīs disciplīnas. Autors atklāj: „Animācijas filmas var veidot ikviens, galvenais, kas ir nepieciešams, ir entuziasms, pacietība un interese, kā arī materiāltehniskā bāze, tas ir: dators, fotokamera, statīvs, tēlu veidošanas materiāli – papīrs, plastilīns, šķēres, līme utt. (atkarībā no izvēlētās animācijas tehnikas).” (Patmor, 2005, p. 12–13) Tātad animācija ietver saturu un formas vienību. Ar formu – animācijas tehniku, tēlu, fonu, rekvizītiem un dizainu – animators atklāj saturu: filmas ideju, vēstījumu, stāstu. Animētās filmas veidošanas procesu var iedalīt vairākos posmos: 1) idejas,

stāsta radīšana; 2) filmas kadrējuma zīmēšana; 3) tēlu, rekvizītu, fonu veidošana, zīmēšana; 4) filmēšana, fotografēšana; 5) rediģēšana un montāža; 6) skaņas pievienošana.

Pateicoties vienkāršotajām animācijas programmām (*Stop Motion Pro, Monkey Jam, SAM Animation* u. c.), apmēram 20. gadsimta 90. gados Amerikā un Eiropā (tai skaitā Latvijā) animāciju sāk izmantot formālajā izglītībā, proti, interešu izglītībā, tiek realizētas programmas, projekti, kuru laikā bērni gūst ieskatu animācijas tapšanas procesā.

21. gadsimta sākumā Amerikas Savienotajās Valstīs, Austrālijā, Kanādā un Eiropā (Dānijā, Norvēģijā, Zviedrijā, Anglijā, Francijā, Spānijā u. c.) tiek konstatēts, ka animācijas filmu veidošanu ļoti veiksmīgi var izmantot kā mācību līdzekli pirmsskolā, speciālajā izglītībā, tāpat vispārējā izglītībā mācību priekšmetu metodikā, piemēram, pamatskolas skolotāja Alisa Algave no ASV dalās pieredzē par animācijas izmantošanu dabaszinātņu stundās. (Algave, 1999) Tāpat Amerikā, Tuftas Universitātē (*Tufts University*), pedagogi Braians Greivls, Viljams Čērčs, Kriss Rodžers izmanto animācijas filmu veidošanas procesu matemātikas un fizikas stundās. (Church, Gravel, 2007; Gravel, 2009) Savukārt Igaunijā vizuālās mākslas un darb mācības skolotāja Kudruna Vungi lieto animāciju savu mācību priekšmetu metodikā. (Vungi, 2008)

No 2006. līdz 2007. gadam Izglītības un animācijas centrs Dānijā (*Center for Education and Animation*), kooperējoties ar partneriem Dānijā un ārvalstīs (Francija, Spānija, Igaunija, Lielbritānija), realizēja Eiropas Savienības Mūzizglītības programmā iekļauto Leonardo da Vinči projektu „Mācīšanās ar animāciju” (*Teaching with animation*). Projekta mērķis bija integrēt Eiropas skolu sistēmā animācijas veidošanas apguvi līdzās citām mācību metodēm. Animācijas izmantošana skolu programmās nodrošinātu metodisko dažādību un sekmētu dažāda veida mācības. Projektā ir izstrādāta rokasgrāmata, tās autori ir dāņu animācijas skolotāja Hanne Pēdersena un Helle Villekolda. Rokasgrāmatas saturu veido animācijas veidošanas apguves procesa pieredze projektā iekļauto valstu skolās. Rokasgrāmatas autore uzsver, ka tehnoloģiju integrēšana skolu sistēmā līdz šim ir bijusi problemātiska, jo šajā jomā trūkst izglītības tradīciju: „Lielākajai daļai Eiropas skolu skolotāju joprojām nav iespējas iepazīties ar šo jomu akadēmiskā līmenī, tādēļ ir vitāli nepieciešams izstrādāt didaktiku un metodoloģiju attēla kā mācību līdzekļa izmantošanas iespējām izglītošanas procesā. [...] Jo ātrāk jau pamatskolas pirmajās klasēs audzēkņi tiek iepazīstināti ar modernajām tehnoloģijām un attēla neierobežotajām iespējām, jo vieglāk audzēkņiem būs to lietot starpdisciplināros pašizteiksmes veidos un procesos.” (Pedersen, Villekold, 2005, p. 5) Rokasgrāmatas autore min priekšrocības, kādas sniedz animācija darbā ar bērniem:

- animācija bērnu un jauniešu vidū ir populāra;
- animācija dod iespēju kontrolēt visu filmas veidošanas gaitu pa kadram;
- animācijas filmas veidošanas procesu var iekļaut gan klases, gan ārpusstundu projektu laikā;
- animācija un radošā iztēle ir cieši saistītas, tādēļ animācijas filmu veidošana būs interesanta pat visjaunākā skolas vecuma bērniem;

- animācijas filmu veidošana ļauj pārvarēt laika un telpas robežas;
- animācijas filmu veidošana ļauj savienot fizisko pasauli ar virtuālo, fantāziju pasauli;
- animācijas filmu veidošana veicina radošā gara un izdomas attīstību. (Pedersen, Villekold, 2005, p. 7)

Kopš 2007. gada Austrālijā, Volongongas Universitātē (*University of Wollongong*), profesora G. Hobana vadībā studentiem, kas apgūst dabaszinību pedagoga profesiju, tiek lasīts lekciju kurss, kurā animācija tiek apgūta kā mācību līdzeklis. Tāpat no 2007. gada Dānijas dizaina un biznesa augstskolā (*VIA University college*) studentiem no visas Eiropas *Erasmus* programmā tiek piedāvāts apmaiņas studiju kurss „Animācija kā mācīšanas līdzeklis”. Tātad, balstoties uz laikmeta piedāvātajām iespējām un izaicinājumiem un galvenokārt uz veiksmīgo pedagoģisko praksi, animācija tiek integrēta skolotāju izglītībā.

## Animācija Latvijas izglītības sistēmā

Animācijas biedrības vadītājs Uldis Mākulis sevi atzīst par nekustīgo bilžu ekspertu. Intervijā ar žurnālisti K. Matīsu viņš atklāj savu misiju – rūpēties par animāciju Latvijā. Viņa iecere ir izveidot animācijas muzeju, un, domājot par animācijas lomu cilvēku dzīvē, mākslinieks piebilst, ka animācijai būtu atvēlama vieta arī izglītības sistēmā: „**Ir jāatrod vietas, kur ar animāciju var ienākt izglītības sistēmā – vai tās ir tā sauktās projektu nedēļas, vai kas cits [..]** te nu rodas viens ļoti nopietns jautājums, kas mani satrauc visvairāk, es nezinu, uz ko mēs ejam, ja Latvijā nav iespēju iegūt animācijas izglītību, ir tikai fakultatīvas nodarbības Mākslas akadēmijā, bet animācija nevar būt fakultatīva, tas ir smags darbs!” (Intervija ar U. Mākuli, 2008, 11. lpp., L. Šteinbergas izcēlums)

Latvijā, domājot par animācijas veidošanas prasmju apgūšanu, tiek realizēta **mediju mākslas pedagoģijas paradigma**, respektīvi, animācija tiek apgūta kā mācību priekšmets, kas iekļauts interešu izglītības programmā. U. Mākulis atklāj, ka animatora izglītību profesionālā, akadēmiskā līmenī Latvijā iegūt nevar, taču var apgūt fakultatīvo kursu Latvijas Mākslas akadēmijā. Latvijā bērni apgūst animācijas prasmes Rīgas Mākslas skolā, tehniskās jaunrades namā „Annas 2”, kā arī dažādos pasākumos, kinofestivālos, projektos, nometnēs. Nodarbības vada animatori un pedagogi: E. Jansons, N. Skapāns, R. Stiebra, A. Bērziņš, P. Baljana, T. Gvozdeva, J. Šatrovskis, I. Ruska, K. Ratniece, I. Lapsa, A. Armane, L. Šteinberga u. c. Mākslinieks un Rīgas Mākslas skolas skolotājs Vilnis Heinrihsons intervijā ar autori dalās atmiņās par vienu no pirmajām Latvijā tapušajām bērnu veidotajām animācijas filmiņām: „Pagājušā gadsimta 90. gadu sākumā tika realizēts Zviedrijas izglītojošās radioprogrammas (*Utbildningsradion*) vēstures („Zviedru laiku”) izpētes projekts Skandināvijā, Polijā un Baltijā. Viens no projekta mērķiem bija bērnu veidotas animācijas filmu programmas izveidošana un tās demonstrēšana TV, kā arī tālāka izmantošana izglītības procesos skolās. Par vienu no projekta dalībniekiem kļuva arī es kopā ar apmēram 35 Rīgas Mākslas skolas audzēkņiem, kurus konsultēja un arī tehniski projekta pilnvērtīgu produkciju nodrošināja Ansis Bērziņš un Roze Stiebra (animācijas filmu studija „Dauka”). Tika izveidota animācijas filma „Tas sākās Jāņu vakarā”. Filma gandrīz pilnībā tika izveidota ar bērnu (10–14 g. v.) spēkiem.

Ansis Bērziņš konsultēja mūs oriģināla scenārija un pilna kadrējuma veidošanas procesā, Roze Stiebra sadarbībā ar audzēkņiem veidoja režiju filmas montāžas gaitā, studija arī sniedza iespēju ierakstīt profesionālu skaņu celiņu – to palīdzēja darīt skaņu režisors Rīgas kinostudijā. Filma tika veidota aplikācijas (cut-out) tehnikā – gleznojot fonus un izgatavojot animējamās, izgrieztas personāžu figūriņas. Pat titri tika rakstīti ar roku – šo darbu veica kāda no skolniecēm. Tādējādi šajā pirmajā reizē sastapšanās ar animāciju bija visai aizraujoša – projekta mēroga un vēriena dēļ. Tas arī garantēja spēcīgu impulsu nākamajiem gadiem. Bez tam Rīgas Mākslas skola projekta rezultātā ieguva savā īpašumā inventāru – videokameru ar animācijas režīmu, kā arī speciāli konstruētu stendu filmēšanai un, protams, neaizstājamu pieredzi.” (Heinrihsons, 2009)

Mākslas pedagoģe Kristīne Ratniece vada animācijas nodarbības interešu izglītības ietvaros jau 5 gadus. Intervijā ar autori K. Ratniece dalās pieredzē par bērnu vecumposmu specifiku animācijas filmu veidošanā: „Esmu eksperimentējusi ar dažādām tehnikām un strādājusi ar dažāda vecuma bērniem. Visos vecumos bērniem tas ir ļoti aizraujoši. Pirmskolas vecuma bērni ir vairāk atkarīgi no animatora – pedagoga padoma, un galvenais viņu ieguvums ir pacietība, secīgas darbības atkārtojums, gandarījums un prieks par paveikto, pašvērtējuma celšanās. Bērni ar patiku mājās skatās paštaisītās muldenītes, jūtas lepni par to, kā arī sajūt vecāku prieku un atbalstu. Pirmo klašu skolēni jau patstāvīgāk spēj darboties, veido brīnišķīgus tēlus un scenārijus. Animācijā bērni it kā atdzīvina savas rotaļas. Viņu izfantazētā pasaule sāk kustēties. Rezultāts un darbošanās sagādā bērniem lielu prieku. Bērni sāk saprast animācijas būtību un scenārija veidošanas principus. Saistībā ar mācību tēmu tos varētu nosaukt par kustīgiem sacerējumiem. Lielākie bērni vairāk iedziļinās animācijas tehnikā, ar lielu prieku atklāj arvien jaunus trikus. Viņu darbošanās jau ir apzināta filmas veidošana. Attīsta bērnos un jauniešos fantāziju, izpratni par kino un scenārija uzbūvi. Ļoti mūsdienīgs un jauniešiem uztverams personības izteiksmes līdzeklis. Tēmas, par ko taisīt šādas filmas, var būt arī mācību vielas interpretācija.” (Ratniece, 2011)

Pedagoģijas zinātnē animācijas izmantošanas iespējas ir visai vāji pētītas, vien pāris studentu diplomdarbos (Zavacka, 2008; Kalme, 2008), bakalaura darbā (Ruska, 2008) un maģistra darbos. (Armane, 2006; Šteinberga, 2009) Pozitīvi ir vērtēts skolotājas Annas Armanes, kas pedagoģijā animāciju izmanto jau 8 gadus, maģistra darbs „Animācijas filmu veidošanas apguve un veidošana interešu izglītībā”. A. Armane atzīst: „Animācijas izmantošana klasē liek mainīt tradicionālo mācīšanās veidu. Animācijas filmu veidošanas apguve līdz ar moderno datortehnoloģijas pieejamību piedāvā skolotājiem veidu, kā padarīt aizraujošu to, ko viņi māca. (...) Mans kā skolotāja mērķis ir sasniegts, ja bērns pēc animācijas darbnīcā pavadītā laika un iegūtās pieredzes TV un kino ekrānos rādīto skatīsies un vērtēs citādi – caur savu pieredzi. Viens no maniem mērķiem ir parādīt audzēkņiem, ka animācijas filmu veidošana ir gan amata prasme, gan vizuālās mākslas forma. (...) Mana trīs gadu pieredze, organizējot Berimora animācijas darbnīcu bērnu kinofestivālā „Berimora kino” ietvaros un strādājot ar dažāda vecuma bērniem, ļauj apgalvot, ka animācijas filmu veidošanas apguve mūsdienu modernajā laikmetā ir jāveicina un ir vajadzīga, jo:

- veidojot animācijas filmas, norit bērnu un jauniešu radošo spēju un talantu attīstība;
- Latvijā šai jomai interešu izglītībā ir arvien lielāks iespēju loks un attīstības iespējas;
- tādējādi tiek sekmēta un bagātināta kultūras vērtību radoša apguve;
- tiek nodrošinātas saturīgas un lietderīgas brīvā laika pavadīšanas iespējas;
- tiek nodrošināta ievirze profesijas izvēlē.” (Armane, 2006, 56.–57. lpp.)

Savukārt autore savā maģistra darbā *Animācijas izmantošanas iespējas skolēnu radošuma sekmēšanai izglītības procesā* (Šteinberga, 2009) atklāj animāciju kā darba veidu, kas izglītībā sekmē radošumu, un veic pedagoģisko eksperimentu, parādot animāciju kā veiksmīgu mācību metodi literatūras stundās. Autore pamato, ka animācijas izmantošana skolā balstās uz tādām pedagoģiskām un psiholoģiskām teorijām kā *M. Csikszentmihalyi* optimālās pieredzes jeb *flow* teorija, H. Gardnera daudzveidīgā spēju teorija, A. Maslova pašaktualizācijas teorija. (Šteinberga, 2009)

Pamatojoties uz pedagoģisko pieredzi un zinātniskiem pētījumiem, autore uzskata, ka animācijas veidošana ir veiksmīga mācību metode ne vien interešu izglītībā, speciālajā izglītībā, bet arī vispārējā izglītībā. Animācija var noderēt par mācību metodi, apgūstot dažādus mācību priekšmetus: valodu, literatūru, mūziku, vizuālo mākslu, mājturību, vēsturi, informātiku, fiziku, saskarsmi, bioloģiju un citus mācību priekšmetus, kā arī aktualizējot divus animācijas izmantošanas veidus izglītībā: strādāt ar jau izveidotu animācijas filmu, lietot to kā didaktisku materiālu mācību vielas apgūvē vai veidot animācijas filmu mācību procesā. Taču tas nozīmē, ka pedagogiem būtu jāapgūst papildu zināšanas par animācijas filmu veidošanu, animācijas tehnikām, filmu montāžas un apstrādes programmām, būtu atbalstāma starpdisciplināra sadarbība starp vairāku nozaru speciālistiem: zinātniekiem komunikāciju zinātnē, animatoriem un pedagogiem.

## Animācijas izmantošanas perspektīva: mediju pedagoģija

Apkopojot animatoru un skolotāju pieredzi, var teikt, ka animācija ir audio-vizuāls medijs. Izglītībā to var izmantot mediju pedagoģijā: mācoties analizēt, kritiski vērtēt animācijas filmas, kā arī mācoties veidot animācijas filmas kā mediju produktus. Tātad var runāt par divām pieejām animācijas izmantošanai mediju pedagoģijā.

1. **Disciplinārā pieeja** – tiek realizēta estētiskā jeb mākslinieciskā mediju pedagoģijas teorija, respektīvi, animācija tiek apgūta kā mākslas, komunikāciju zinātņu disciplīna (interesu izglītībā; profesionālajā animatoru izglītībā).
2. **Integrētā pieeja** – tiek realizēta kritiskā mediju pedagoģijas teorija. Tas nozīmē, ka animācija tiek integrēta mācību priekšmetu saturā kā didaktisks materiāls (animācijas filma) vai kā mācību metode (animācijas veidošanas process), vienlaikus apgūstot arī animācijas kā medija valodu un izteiksmes gramatiku.



Abas šīs pieejas realizē Lena Māstermana definēto **reprezentatīvo mediju pedagoģijas paradigmu** (Masterman, 1998), kas attīstījās 20. gadsimta 70. gadu beigās, respektīvi, mediju pedagoģijai jāsniedz zināšanas, ar kādiem paņēmieniem mediji atspoguļo realitāti un kā mediji iedarbojas uz cilvēku, tai jāsniedz cilvēkiem prasmes lietot medijus savstarpējā komunikācijā. (Masterman, 1998, p. 7–13). Tieši veidojot filmiņu, bērni un jaunieši mācās ne tikai patērēt, bet arī patstāvīgi radīt idejas un vizuālus tēlus kā medijus. Tātad bērni mācās ne vien dzīvot virtuālajā pasaulē, bet arī paši rada šo pasauli, projektē un radoši funkcionē tajā, jo mācīšanās rezultāti ir saistīti ar cilvēka aktivitāti, ar praktisko pieredzi: gan veiksmēm, gan neveiksmēm. Tieši mediju veidošanas procesā bērni gūst izpratni par mediju ietekmi, veidošanas tehnikām, ar kādām mediji iedarbojas uz auditoriju. Arī LU doktorante I. Vanaga atzīst: „Viens no mediju kompetences mērķiem ir nodrošināt studentiem prasmi radīt mediju produktus.” (Vanaga, 2008, p. 47) Veidojot animācijas filmu, klasē tiek modelēta situācija kā filmas uzņemšanas laukumā, bērniem iedalot profesionālas lomas (filmās producenti, teksta autori, skaņu operatori, teksta ierunātājs, tēlu veidotājs, dizaina noformētājs, ilustrators, animators, fotogrāfs, montāžists utt.) un rosinot tās imitēt. Mācību vidē tiek radīta simulācijas situācija, kur skolēniem ir iespēja identificēties ar animācijas filmu veidotājiem. Mediju mācībā šāda praktiska pieeja veicina kritisko domāšanu. Arī dāņu profesors, kurss „Animācija kā mācīšanās līdzeklis” direktors Berge Pugholms atklāj: „Kad bērniem ir praktiska iespēja veidot animācijas filmas, viņi ir rosināti saprast un aizdomāties par ziņojumu, kas slēpjas aiz jebkura medija.” (Pugholm, 2008, p. 42) A. Armane savā maģistra darbā atzīst: „Mūsdienās bērni dzīvo masu mediju varā – kustīgus tēlus var skatīt gan televīzijā, gan kino, gan video ierakstos, gan kompjūterspēlēs. Tomēr tikai retais bērns aizdomājas par to, kā animācija tiek veidota, līdz brīdim, kad viņam pašam tiek dota šāda iespēja.” (Armane, 2006, 8. lpp.) Veidojot animācijas filmu, bērns, izmantojot tehniku, mācās simbolu veidā ar attēlu un kustību nodod ziņojumu sabiedrībai: klasesbiedriem, draugiem, vecākiem. Tā ir jauna saskarsmes veida apgūšana. Veidojot filmu vai sižetu animācijas tehnikā, bērns mācās strādāt ar tehnoloģijām un animācijas programmām, darba procesā bērns veido vizuālus tēlus, fonus un citus rekvizītus; animējot tēlus, var atklāt neverbālās komunikācijas nozīmi saskarsmē; fiksējot tēla emocionālos pārdzīvojumus, tiek rosināta empātijas spēju attīstība. Tā kā animācija ir darbietilpīgs process, filmas tiek veidotas galvenokārt grupās, kas sekmē komunikatīvo prasmju pilnveidi. Tā ir iespēja audiovizuāli paust domas, attieksmes un vērtības. Bērns tiek rosināts domāt par stāsta kompozicionālo veidojumu, par to, kā uzrunāt skatītājus, kā izmantot lingvistiskus, vizuālus, audiālusodus, kā pievērst auditorijas uzmanību un likt tiem smieties, skumt un noticēt ekrāna realitātei.

## Secinājumi

Animācija kā mākslas un komunikācijas veids pastāvējusi jau pirmatnējā sabiedrībā, un animācijas starpdisciplinārā daba ļauj to veiksmīgi izmantot arī izglītībā: gan animatoru veidotas filmas, gan bērni paši var veidot animācijas filmas, vienlaikus apgūstot mācību vielu. Animācijas filmas top gan bērnu neformālajā, gan formālajā izglītībā, galvenokārt kā mācību priekšmets interešu izglītības programmā. Taču pedagoģiskā pieredze un pētījumi liecina, ka aktuāli būtu izmantot

animāciju mācību metodikā, lai gan tas saistīts ar papildu materiāltehnisko resursu nodrošināšanu un ar jaunu prasmju nepieciešamību pedagogu izglītībā. Mediju kultūras ietekmē būtiska ir ikviena sabiedrības locekļa mediju kompetences attīstīšana, kas nozīmē mediju pedagoģijas aktualizēšanu izglītības saturā. Tāpēc autore uzskata, ka animācija ir viens no mediju pedagoģijas nozīmīgiem komponentiem, ko var veiksmīgi izmantot izglītības sistēmā.

## LITERATŪRA

1. Algava A. (1999) *Animated Learning. Educational Leadership*, Feb. 56, 5, *ProQuest Education Journals*, p. 58–60.
2. Anderson Y. (1970) *Teaching Film Animation to Children*. London, New York: Van Nostrand Reinhold Company, p. 112.
3. Armane A. (2006) *Animācijas filmu veidošanas apguve un veidošana interešu izglītībā: maģistra darbs*. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga: Latvijas Universitāte, 76 lpp.
4. Armstrong T. (1998) *Awakening Genius in the Classroom*. Publisher Association for Supervision & Curriculum Deve, ICD, USA, p. 81.
5. Barton C. H. (1972) *How to Animate Cut-Outs*. London: Focal Press, p. 120.
6. Bourgeois J., Hobson M., Hobson A. (1979) *Simple Film Animation with and without a Camera*. New York: Sterling Publishing, p. 110.
7. Church W., Gravel B., Rogers C. (2007) Teaching Parabolic Motion with Stop-Action Animation. *International Journal of Engineering Education*, Vol. 23, p. 861–867.
8. Cleave A. (1973) *Cartoon Animation for Everyone*. New York: Fountain Press, p. 130.
9. Gardner H. (1994) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*. London: Basic Books, p. 469.
10. Gravel B. E. (2009) *Science of SAM: Why Animation is Good for the Classroom*. Tufts University for Engineering Education and Outreach, p. 6.
11. Heinrihsons V. (2009) *Intervijas protokols par pedagoģisko pieredzi, strādājot ar animāciju izglītībā* (12.03.2009.).
12. Inglis W. (1911) *Article about T. Edison: T. Edison and New Education*. Harper's Weekly, 4, p. 5, 8.
13. Jukes I., Dosaj A. (2006) *Understanding Digital Children: Teaching & Learning in the New Digital Landscape*. Info-Savvy Group, prepared for the Singapore MOE Mass Lecture. Pieejams: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/Jukes++Understanding+Digital+Kids.pdf> (sk. 28.09.2011.)
14. Kalme M. (2008) *Iepazīstināšana ar zīmēto animāciju 15–16 gadu vecu skolēnu grupā Bjerksnaesskolen skolā Dānijā: diplomdarbs*. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga: Latvijas Universitāte, 50 lpp.
15. Masterman L. (1998) The Media Education Revolution. In: *Teaching the Media. International Perspectives*. Ed. by Andrew Hart. London: Lawrence Erlbaum Association, p. 7–13.
16. Matīsa K. (2008) Intervija ar U. Mākuli: Animācijas lobijs ar ārpus laika domāšanu. *Kino Raksti*, Nr. 1, 7.–14. lpp.
17. Mitra A. (2010) *Digital Video: Moving Images and Computers*. New York: Chelsea House Publications, p. 125.

18. Patmor C. (2003) *The Complete Animation Course. The Principles, Practice and Techniques of Successful Animation*. Barron's Educational Series, Thames & Hudson, p. 160.
19. Pedersen H., Villekold H. (2005) *Teaching with animation*. Denmark.
20. Pink D. (2006) *A Whole New Mind: Why Right Brainers Will Rule the Future*. New York: Berkley Publishing Group, Published by Penguin Group, p. 275.
21. Pugholm B. (2008) *Skal born nu ogsa til at lave tegnefilm i skolen?* Filmfestival. Animation i Undervisningen, p. 42–44.
22. Ratniece K. (2011) *Intervijas protokols par pedagoģisko pieredzi, strādājot ar animāciju izglītībā* (23.02.2011.).
23. Rubene Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008) *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 207 lpp.
24. Ruska I. (2008) *TJN Annas 2 animācijas pulciņa izglītojošas iespējas un pedagoģiska nozīme audzēkņu personības veidošanā: bakalaura darbs*. Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga: Latvijas Universitāte, 54 lpp.
25. Sito T. (2006) *Drawing the Line: The Untold Story of the Animation Union from Bosko to Bart Simpson*. University Press of Kentucky, p. 440.
26. Šteinberga L. (2009) *Animācijas izmantošanas iespējas skolēnu radošuma sekmēšanai izglītības procesā: maģistra darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte, 104 lpp.
27. Vungi K. (2008) *Intervijas protokols par pedagoģisko pieredzi, strādājot ar animāciju izglītībā Igaunijā* (13.12.2008.).
28. Williams R. (2002) *The Animator's Survival Kit*. London, New York: Faber and Faber, p. 342.
29. Wright J. (2005) *Animation Writing and Development: From Script Development to Pitch*. USA: Focal Press, p. 360.

## Summary

*Today more than ever digital technology becomes part of different aspects of human life and culture. Our children spend a lot of hours in front of the television and computer screens – in the virtual space constructed by the new media. They are digital natives. Children of today see themselves as characters on their computer screens, characters of video games – their avatars, or characters in movies or animations. It is essential to understand how they process information through images, sounds, and video in addition to text and language. Lectures, reading, and simple research assignments are insufficient to teach digital kids and for them to learn. That challenges educators to provide a multi-media learning environment – to explore the world via images, objects, and sound from television, the World Wide Web, video games, cartoons, and animation in the learning process.*

*Building on pedagogical practice and scientific research, the author puts forward the idea that learning via animation is a successful learning experience, and animation can be a successful tool in any teacher's arsenal. The author explores the historical use of animation in education systems and describes the ways in which animation can be used in education.*

*The word 'animation' comes from the Latin word 'animare' – 'relive': animation is the wonder world, everything is possible, everything can become alive. Animation is a blended medium because it is visually and materially constructed by other artistic media, including photography, theatre, painting, sculpture, text, and sound – a good way*

*to connect words, pictures, and music. The interdisciplinary nature of animation allows using it in an educational context. Animation offers an example of how to integrate media pedagogy in the learning environment. Meaningful watching of animation can be used as a tool for a variety of learning through words, images, motion, and sounds. As the mass media have an enormous impact on people today, critical thinking skills are important to process the information all around us. Critical viewing practice of popular and visual culture is significant in this respect; children should learn how to deconstruct cultural identity representations in the digital media so that they can become informed citizens. When children are given the opportunity to create their own animation movies, they learn to use visual metaphors and symbols to communicate with the audience, develop media literacy. Moreover, animation provides multi-modal learning, a good example of the use of information and communication technologies in school. Work with animation encourages creativity, fantasy, and imagination in children. The practice shows that animation is a productive and prospective learning tool; however, there is little in the terms of research on it. Thus, the aim of this article is to explore the opportunities of using animation in education.*

**Keywords:** *animation, animation in education, use of animation, prospects of animation, media pedagogy.*

## Taktilā attēla retorika mediju pedagoģijas kontekstā *Rhetoric of the Tactile Image in the Context of Media Pedagogy*

**Terēza Landra**

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes doktorante  
Strazdumuižas internātvidusskola–attīstības centrs  
vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem  
Juglas iela 14a, Rīga, LV-1024  
E-pasts: [tereza@telenet.lv](mailto:tereza@telenet.lv)

Rakstā iezīmētas tiflopedagoģijas un mediju pedagoģijas mījsakarības, projicējot tās vizuālās retorikas kontekstā. Lai arī, aktualizējot vizuālās retorikas jautājumus, varētu rasties priekšstats, ka uz neredzīgiem cilvēkiem – īpaši tiem, kam trūkst vizuālās uztveres pieredzes (neredzīgi dzimušie – *congenitally blind*) un kas visu informāciju par vizuālās pasaules tēliem guvuši tikai pastarpināti, nav iespējams projicēt vizuālās komunikācijas attiecību modeļus, tomēr šāda nostāja nav pilnīgi pamatota. Bērni ar smagiem redzes traucējumiem attīstās, iegūst izglītību, pilnveidojas kā personības un dzīvo vidē, ko pierasts dēvēt par redzīgo pasauli. Tā ir vide, kur visās cilvēka dzīves jomās dominē vizuālā uztvere un vizuālās komunikācijas veidi, tā ir informatīvā telpa, kur redzes kontrolei un vienkārši fiziskai spējai redzēt (operēt ar vizuālās informācijas uztveres kanālu) ir ļoti liela, bieži vien izšķiroša nozīme. Tā dominē it visā, sākot ar cilvēku savstarpējām attiecībām ģimenē un skolā un beidzot ar augstākās izglītības iegūšanu un profesionālajām aktivitātēm visas dzīves garumā.

„Tiem, kas ir neredzīgi un lasa Braila rakstā, vizuālā attēlojuma ekvivalents ir taktīlais attēlojums, precīzāk – taktīlā grafika,” raksta kanādiešu vizuālās retorikas un sociālās semiotikas pētniece Karola Vīsta. (Wiest, 2001) Šī apgalvojuma kontekstā par svarīgu izpētes objektu kļūst vizuālā retorika, kas projicēta taktīlā attēla retorikas diskursā.

Kādas iemaņas un prasmes ir būtiskākās, lai neredzīgs skolēns maksimāli efektīvi strādātu ar taktīlajiem attēliem? Ar kādiem pedagoģiskiem līdzekļiem un kādām metodēm iespējams uzlabot šīs iemaņas? Tie ir tikai daži jautājumi, kurus izpētot iespējams palīdzēt bērniem ar smagiem redzes traucējumiem attīstīt spēju ne tikai lietot terminus („redzes vārdus”), kas raksturo vizuālo uztveri, priekšmetu izskatu un telpiskās (*spatial*) attiecības (Miller Sostek, 1990, p. 194), bet arī labāk izprast to nozīmi, pamata kontekstu un arī konteksta objektīvo dinamiku.

**Atslēgvārdi:** mediju pedagoģija, vizuālā komunikācija, taktīlais attēls, grafiskā kompetence (*graphic literacy*), intersemiotiskais tulkojums, multimodāla mācību vide.

Pētījumi vizuālās komunikācijas jomā atklāj dažādus vizuālās kultūras teorijas un prakses aspektus. Mācību grāmatu ilustrāciju (grafīku, diagrammu, karšu, objektu attēlu), mācību materiāla (attēlu un teksta mijiedarbība, to izvietojums) semiotiskā analīze vēsturiskā perspektīvā iezīmē būtiskas izmaiņas ne tikai vizuālo

elementu izkārtojumā un konstruktīvajā evolūcijā, bet arī pašu mācību grāmatu izmantošanā.

Britu zinātnieki Džefs Bezemers (*J. Bezemer*) un Ginters Kress (*G. Kress*) ir salīdzinājuši, kādi mācību materiālu izstrādes formālie un saturiskie, tostarp vizuālās informācijas izmantošanas, kritēriji ir bijuši laika posmā no 1930. līdz 2005. gadam, un secinājuši, ka drukāto mediju ēra mācību materiālu veidošanā un pavairošanā pakāpeniski beidzas. Grāmatnieciskā tradīcija (*text-books*), pārdzīvojusi savu augstāko kāpinājumu un plašo lietojumu daudzas desmitgades, šobrīd dod vietu elektroniskajiem medijiem, kas pieejami CD, W3C un citos elektroniskos formātos/datu nesējos. (Bezemer, Kress, 2007, p. 4–7)

Šāds secinājums izdarīts, pētot mācību materiālu izstrādes specifiskāciju maiņu un mācību vides iekārtojuma elementu dinamiku Lielbritānijā pēc 2000. gada. Mācību procesā arvien plašāk sāk izmantot audiovizuālos medijus, kas sintezē attēlu, tekstu, runu un kustīgus attēlus (animācija, video).

Arī skolēnu ar smagiem redzes traucējumiem mācību procesu skar šādas kvalitatīvās un satura izmaiņas. Arī viņu apmācībā grāmatniecisko tradīciju ļoti pakāpeniski aizstāj digitālā tradīcija – tas vērojams vismaz atsevišķos šo bērnu apmācības procesa organizācijas un optimizācijas elementos. Piemēram, grāmatas Braila rakstā pakāpeniski aizstāj DAISY formāts (*Digital Accessible Information System*)<sup>1</sup>, kas dod iespēju sagatavot audiāli bāzētus multimodālos materiālus, kuru navigācijas un manipulācijas iespējas ir tuvas vizuālās interaktivitātes navigācijas iespējām. Ar abreviatūru DAISY tiek apzīmēts liels audiālās un audiāli tipogrāfiskās interaktivitātes produktu komplekss, kas, pirmkārt un galvenokārt orientēts uz neredzīgiem lietotājiem, bet tikpat labi piemērots arī cilvēkiem bez jebkādiem fiziskās vai garīgās attīstības traucējumiem. DAISY formāta sākotnējā strikti audiālā ievirze aizvadītajos desmit gados papildināta arī ar daudzfunkcionālu failu formātu izveides iespējām, kur navigējams audio fails satur arī paralēlu informāciju, ko iespējams nodrukāt Braila rakstā kopā ar tekstā iekļautiem vienkāršiem vizuālās informācijas analogiem (piemēram, ģeometrisku figūru drukātu atveidojumu (ar punktotām līnijām)).

DAISY ir šobrīd visplašāk Eiropā un arī pasaulē lietotā audiālās interaktivitātes platforma, kuras galvenā mērķauditorija, kā jau tika norādīts iepriekš, ir cilvēki ar smagiem redzes traucējumiem. Tādējādi jau gandrīz divdesmit gadus centieni pārvarēt tipogrāfisko tradīciju neredzīgo izglītībā daudzu tiflopedagogu profesionālajā darbā saistās tieši ar šo interaktivitātes veidu. Tomēr arī šajā posmā aktualitāti nezaudē jautājums, kādus attēlu pārveides principus ievērot, veidojot mūsdienīgus materiālus neredzīgiem skolēniem.

Kopumā 21. gs. sākuma interaktīvās komunikācijas valodai un multimodālās mācību vides platformām raksturīga sociālās un kultūrvides piktorizācija, kur pārstāj interesēt parādības būtība, bet katrs objekts vienkārši pārtop par attēlu ar tam piemērotu parakstu. V. Mitčels (*W. Mitchell*) šo kopējo iezīmi raksturojis kā piktoriāli verbālas pasaules pazīmi, kur tehnoloģijas (digitālās kameras, diktofoni,

<sup>1</sup> Izstrāde sāka 1993. gadā Zviedrijas Neredzīgo bibliotēkā (TPB).

dažādas datorprogrammatūras) rada ātrus un lētus vārdus un attēlus. Līdzīga iezīme vērojama arī mācību materiālu (grāmatu, darba burtnīcu) veidošanas praksē. No vienas puses, jāpiekrīt, ka mūsdienīga vizuālā informācija sniedz iespēju pilnvērtīgāk uztvert tekstā aprakstīto, bet, no otras puses, jājauc, vai vienmēr ir pietiekams pamatojums tieši tāda attēla izmantošanai, vai tā nav tikai „piktorizācija”, kas vienkārši aizpilda lapas laukumus?

## Taktilā attēla retorika un tās semiotiskais potenciāls

Kā raksta K. Vīsta, taktilais attēls ir reljefs attēls, kas radīts drīzāk taustīšanai, nevis aplūkošanai. Tādēļ vispirms jānoskaidro, kādas ir atšķirības starp vizuālo un taktilo uztveri.

Taktilās uztveres (pasīvās taustes) procesā tiek saņemta sensorā informācija no receptoriem ādā (piem., termoreceptori). Stimulējot taktilās sajūtas, cilvēki pievēršas iekšējām, subjektīvām izjūtām, tādām kā spiediens, vibrācija, siltums. Haptiskā uztvere (aktīvā tauste) ir plašāks jēdziens, tā balstās uz visu informācijas kopumu, ko cilvēks saņem gan no receptoriem ādā (taktilā uztvere), gan kustības un pozīcijas (stāvoļa) receptoriem muskuļos, gan spēka receptoriem cīpslās (kinestētiskās sajūtas).

Haptiskajā uztverē iesaistīta aktīva manuāla izpēte, kā arī citu ķermeņa daļu, piemēram, mēles, līdzdalība. (Lederman, Kitada, Pawluk, 1994, p. 752) Haptiskajā uztverē var izšķirt divus komponentus – sensoro un atmiņas komponentu. (Hinton, 1996, p. 21)

Tauste uztver citus kairinājumus nekā redze (Wiest, 2001; Edman, 1992, p. 103); savukārt haptiskā uztvere nozīmē objekta formas, svāra, virsmas struktūras un izmēra secīgu un atsevišķu, nevis integrētu un sinhronu apzināšanu. (Pick H. L. Jr., 1980, p. 89, 102) Haptiskā uztvere automātiski neveido vienotu izzināmā objekta tēlu, kā tas notiek redzes uztveres gadījumā. Te iezīmējas vizuālās un haptiskās uztveres fundamentālā atšķirība. Redzot un tipoloģiski atpazīstot objektu, mēs vienlaikus identificējam to kā visu tā konstruktīvo elementu summu, bet, izzinot kaut ko tikai ar taustes palīdzību – analizējot formu, faktūru un izmēru, šāda automātiska elementu summēšana nenotiek.

Lai identificētu ar taustes sajūtu pētāmo objektu, jābūt pieredzei un zināšanām par šo objektu. (Eriksson, 1999) Taktilā attēla semiotiskais potenciāls veidojas un manifestējas citādāk nekā vizuālā attēla saturiski semiotiskā slodze.

## Grafiskā kompetence tīfpedagoģijā

Jēdziena *grafiskā kompetence* skaidrojumu sniedz britu pētnieces Frensisa Oldridža (*F. Aldrich*) un Linda Šeparde (*L. Sheppard*), rakstot, ka „Grafiskā kompetence (*graphic literacy*) ir spēja saprast un atveidot informāciju attēlos, diagrammās, kartēs, plānos, grafikos un citos netekstuālos divdimensiju formātos”. (Aldrich, Sheppard, 2000)

Taktilā grafika no 3D modelēšanas atšķiras ar augstu atainoto objektu abstrakcijas un shematizācijas pakāpi. (Eriksson, 1999) Šī atšķirība nosaka nepieciešamību veidot īpašas taktilās grafikas kompetences iemaņas, kuru apguve būtu jāiekļauj

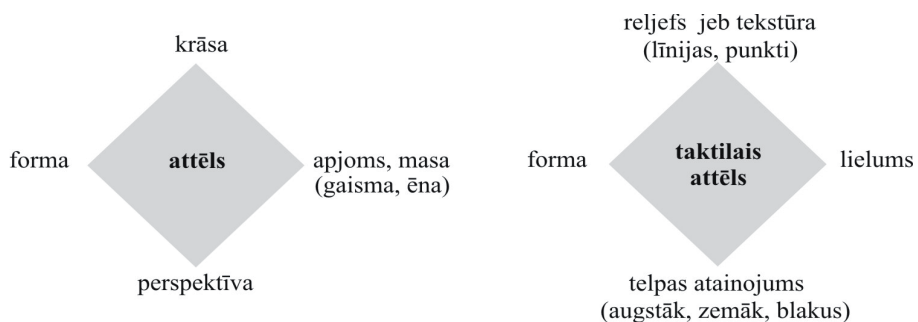
jau pirmsskolas vecuma neredzīgu bērnu apmācības procesā. (Aldrich, Sheppard, 2000)

Haptiskās uztveres treniņš, iemaņu nostiprināšana, metodiska bērnu apmācība, haptiskās uztveres integrēšana visos apmācības līmeņos (sīkās motorikas attīstība pirmsskolas vecuma bērniem) un grafiskās kompetences pamatelementu apguve (sākot ar vienkāršākajiem – līniju, punktu, laukumu) ir tie priekšnosacījumi, kas jāņem vērā, strādājot ar bērniem, kuriem ir smagi redzes traucējumi. Bērnam jāspēj „redzēt” gan detaļas, gan kopainu, līdzīgi kā redzīgie cilvēki redz vizuālos attēlus. Haptiskās uztveres spēja nav dota kopš dzimšanas, bet tā ir jāstimulē, jāizkopj, jāpilnveido. Neredzīgam bērnam ir īpaši svarīgi jau pēc iespējas agrākā vecumā nonākt saskarē ar taktilās grafikas informāciju, kas izstrādāta atbilstoši viņa vecumam un uztveres spējai, jo, kā uzsver pazīstamā zviedru taktilās grafikas izstrādes teorētiķe Ivonna Erikssone (*Y. Eriksson*), „Spēja ar taustes palīdzību atšķirt reljefas līnijas un punktus taktilā attēla virsmā nav tas pats, kas uztvert un interpretēt šīs līnijas un punktus kā saistītus konkrēta attēla elementus”.

Taktilo attēlu uztveres kvalitāte balstās uz šādiem pamatelementiem: praktiskajām iemaņām jeb grafisko kompetenci, ko apgūst bērni ar smagiem redzes traucējumiem (Pring, 2008; Hinton, 1996; Hirn, 2009), un kognitīvās funkcijas kvalitāti, jo domāšana pilda kompensatoro funkciju redzes zuduma gadījumā. (Литвак, 2006; Eriksson, 2004; Hinton, 1996; Hirn, 2009)

Drukāta vai digitāla medija vizuālie elementi var tikt pēfīti un analizēti, izvēloties īpašus jautājumus. Klasiskā attēlu retorikas analīze izvirza šādus jautājumus (Kress, van Leeuwen, 1996): kāds ir detaļu izkātojums attēlā (*arrangement*); uz ko ir likts uzsvars (*emphasis*); vai ir skaidrība (*clarity*) par attēloto objektu vai parādību; cik konkrēts (*conciseness*) ir attēls; kāda ir attēla modalitāte (*tone*) un etnoss (*ethos*).

Savukārt, aprakstot taktilo attēlu kā semiotisku sistēmu, jāņem vērā, ka tas iever citādus semiotiskos kodus nekā vizuālais attēls. (Wiest, 2001)



**Attēls.** Attēla informatīvās kodēšanas variācijas: pa kriesi – klasiska (statiska) vizuālā attēla galveno rakturlielumu principiālā shēma, pa labi – vizuālā attēla taktilā analoga galveno rakturlielumu principiālā shēma (T. Landra, 2011)



## Vizuālā attēla adaptācija taktilā formātā jeb tulkošana – modalitātes maiņas fenomens

Informāciju par apkārtējo pasauli cilvēks iegūst ar redzes, dzirdes, ožas, garšas un taustes palīdzību. Atkarībā no tā, kāda ir informācija, tiek aktivizēti noteikti komunikatīvie kanāli (sensorās uztveres veidi). Vizuālo modalitāti (vizuālo informāciju) cilvēks uztver tāpēc, ka viņam piemīt spēja redzēt lietas, bet haptisko modalitāti tāpēc, ka viņš spēj sataustīt tās, tādā veidā nosakot to raksturlielumus. (Bongers, 2006, p. 106)

Tradicionālā izpratnē tulkošana kā process saistās tikai ar rakstītu vai mutiski izklāstītu tekstu. Mūsdienās viens no faktoriem, kas mainījis skatījumu uz to, ko nozīmē jēdzieni *iztulkot* un *tulkojums*, tostarp arī pedagoģijas kontekstā, ir mediju vides attīstība. (Gottlieb, 2005) Multimodālajiem informācijas nesējiem, kā zināms, piemīt augsts semiotiskais potenciāls, jo tie ietver ne tikai vizuālo (statiski un kustīgi attēli) un audiālo, bet arī taktilo modalitāti. Arī adaptējot attēlu, to pārveidojot, norit tulkošana.

Gadījumos, kad tulkojums ir semiotiski identisks avotam (*source*), notiek intrasemiotiska tulkošana. Tā var būt gan verbāla (filmas teksta dublēšana), gan neverbāla, piemēram, kāda pazīstama skaņdarba jauns muzikāls aranžējums. (Gottlieb, 2005, p. 35)

Intersemiotiskam tulkojumam, kas pētīts mazāk, raksturīga modalitātes maiņa (remodalizācija). Tā ir tulkošana *starp medijiem*. Izšķir diasemiotisku (mainās modalitāte, komunikatīvie kanāli), supersemiotisku (tulkojumā komunikatīvo kanālu ir vairāk nekā oriģinālā) vai hiposemiotisku (tulkojumā komunikatīvo kanālu ir mazāk) tulkojumu. Piemēram, ja lugas darbība tiek aprakstīta ar vārdiem neredzīgam skatītājam, sašaurinās semiotisko kanālu daudzums (līdz audiālai modalitātei) un veidojas hiposemiotisks tulkojums. (Gottlieb, 2005, p. 36, 39)

Analizējot taktilā attēla retoriku, varam secināt, ka attēls kā vizuālās komunikācijas sistēma, šādi iztulkots, iegūst taktilās komunikācijas sistēmas parametrus (raksturlielumus). Tulkošanas rezultātā notikusi sensorās modalitātes maiņa – attēla vizuālā modalitāte pārtop taktilajā modalitātē. Tas ir diasemiotisks tulkojums, jo informācijas pārveidošanā izmantoti dažādi komunikatīvie kanāli, bet to daudzums nesamazinās.

Attēla adaptācijas jeb tulkošanas procesā nozīmīgs faktors ir arī tā dēvētais speciālists medijs. No tā, cik speciālists būs labi sagatavots ne tikai pedagoģijas, bet arī tehnoloģiju jomā, būs atkarīgs, cik kvalitatīvu un informatīvi jēgpilnu interaktīvo vidi būs iespējams nodrošināt skolēniem ar smagiem redzes traucējumiem. Arī pats speciālists – taktilās grafikas veidotājs – kļūst par sava veida sociālantropoloģisko fenomenu.

Apkopojot un analizējo taktilās grafikas speciālistu profesionālos profilus, mēģināts noteikt, kādas prasmes un iemaņas, kā arī kāda profesionālā sagatavotība nepieciešama veiksmīgai taktilās grafikas izstrādes/apstrādes/konvertācijas uzdevumu veikšanai. (Ladner, 2005) Ar mediju – taktilās grafikas speciālistu, no vienas puses, un grafikas lietotāju, no otras puses, veidojas skaidri izteikta sociāli komunikatīva dimensija. Taktilais attēls, līdzīgi kā vizuāli uztveramie attēli, ir radīti

noteiktos sabiedriski politiskos apstākļos. Tā ir taktilā attēla starppersonu mijiedarbības metafunkcija – izteikt mijattiecības starp attēla veidotāju un attēla lietotāju konkrēti definētā sociokultūras vidē. (Wiest, 2001) Tajā iesakņojušās tradīcijas un idejiskās nostādnes nosaka arī vides specifiku un tās ietekmi uz mācību saturu (piemēram, izglītības programmu saturu un izglītības metodiku, kā arī mācību līdzekļu saturu).

Atšķirībā no citiem informācijas sagatavošanas veidiem un platformām vizuālo tēlu taktilo analogu veidošana ir joma, kur cilvēka faktora pilnīga izslēgšana pagaidām nav iespējama. Protams, nav apšaubāms fakts, ka eksistē un dažādiem mērķiem tiek lietotas digitālās tehnoloģijas, kas ļauj vizuālo informāciju mehāniski reproducēt arī uz tādiem materiāliem vai virsmām, ko pēc tam bez papildu tehnoloģiskas apstrādes iespējams pārvērst reljefā attēlā, tomēr šo izstrādājumu kvalitātvie parametri un informatīvā atdeve ir daudz zemāka nekā cilvēka izveidotam taktilajam attēlam.

Par to var pārliecināties, piemēram, analizējot universālas elektroniskās grāmatas aprakstu, ko mēģināts izveidot tā, lai skolēniem ar dažādiem funkcionāliem traucējumiem būtu iespējams lietot vienotu mācību līdzekli. (Cronin, Kaplowitz, Vesel, 2007, p. 187–197). Taktilie attēli un teksts Braila rakstā grāmatiņā *Bugs for Lunch* veidots automātiski. Šī raksta autore uzskata, ka grāmatā ietvertie automātiski reproducētie taktilie attēli savu mērķi nevarētu sasniegt – tie ir pārāk piesātināti ar nevajadzīgām detaļām, sarežģīti un kvazivizuāli (it kā taktili, tomēr orientēti uz vizuālās uztveres estētiskumu). Kā raksta P. Edmane, lielākā daļa grāmatu ilustrāciju un karšu nav piemērotas neredzīgam lasītājam, tādēļ tās ir jāredīgē vai faktiski jāizveido no jauna. (Edman, 1992, p. 87) Viena no pamatnostādnēm vizuālās grafiskās informācijas tulkošanā ir: iekļaut tikai to informāciju, kas ir absolūti nepieciešama. (Bentzen, 1980, p. 301) Tulkojot automātiski, problēmas rada tieši tas vizuālās informācijas pārveides posms, kurā nepieciešams veikt jēgpilnu, adekvātu elementu analīzi un atlasī, izstrādāt šo elementu atdalījumu vai tieši pretēji – to loģisko mijattiecību saites.

Vizuālās informācijas taktilās kodēšanas līmenis jeb figuratīvā un nefiguratīvā (Edman, 1992, p. 27, 28) tulkošana ir cieši saistīta ar grafiskās kompetences attīstības līmeni jeb to, cik daudzveidīgi ir neredzīgo cilvēku priekšstati par vizuālās realitātes tēlu atainošanas iespējām. Tātad – cik lielā mērā skolēni spēj abstrahēties no vizuālās pasaules tēlu taktilā atainojuma reālistiskuma, nepieciešamības gadījumā uztverot tēlus un to divdimensionālās telpiskās attiecības arī kā nosacītu, kriptogrāfisku elementu sistēmu.

Figuratīvā tulkošana jeb vizuālās realitātes tēlu taktilo analogu izveide pēc šo tēlu nosacītas līdzības (piemēram, kontūrlīniju atveida tehnikā) sniedz priekšstatu par to, kāds konkrētais tēls vai priekšmets *izskatās*, kādi ir tam raksturīgie vizuālie/sataustāmie elementi, kāda ir tā forma un konfigurācija, bet nefiguratīvā tulkošana palīdz labāk saprast atsevišķu nosacītu tēlu vai elementu attiecības telpā un to izpausmes. Kā raksta zviedru pētnieks Gunnars Jansons, galvenais taktilās grafikas uzdevums ir pārveidot informāciju par 3D vizuāli uztveramiem objektiem un telpu 2D reljefā formā. (Jansson, 1998)

Nefiguratīvi attēli pietiekami labi nolasāmi gadījumos, kad nav tik svarīgi taktilajā attēlā izveidot maksimāli precīzu un detalizētu informāciju par katra konkrēta objekta izskatu, bet gan nepieciešams akcentēt objektu grupu kā vienotu informatīvu veselumu.

Mediju pedagoģijas izpratnē figuratīvā un nefiguratīvā pieeja raksturīga arī klasiskajai vizuālajai komunikācijai, kas tiek izmantota multimodālās mācīšanās procesā – arī šajā gadījumā lieto gan strikti reālistisku, precīzu vizuālo informāciju (piemēram, interaktīvā veidā iepazīstinot ar cilvēka anatomiju, šūnu uzbūvi utt.), gan nefiguratīvus elementus (piemēram, interaktīvā veidā skaidrojot atomfizikas vai kvantu mehānikas norises utt.).

## Vizuālie un taktīlie attēli multimodālā mācību vidē

Cilvēku aktīva darbība virtuālajā telpā no brīvā laika pavadīšanas kļuvusi par nozīmīgu informācijas iegūšanas avotu, par vidi, kur uzturēt un izkopt sociālo komunikāciju – vidi, kur izglītoties, gūt jaunas zināšanas un dalīties pārdomās par sabiedriski un politiski aktuālām tēmām. Izmantojot digitālās bibliotēkas, tiešsaistes periodiku, virtuālos grāmatu veikalus, mācīšanos e-vidē, hipertekstu rīkus, 3D vizualizācijas un virtuālās simulācijas, lietotājs „paplašina” tekstu, pats izvēloties papildu informatīvos resursus. Digitālās tehnoloģijas ļauj attēliem un idejām ātri pārvarēt ģeogrāfiskus un sociālus attālumus, ietekmējot jauniešu mācīšanos un mijiedarbību laikā un virtuālajā telpā. (Jewitt, 2008, p. 242)

Uz multimodālu komunikāciju un informācijas ieguvu, tostarp uz mācīšanos, orientētai sabiedrībai, kuru nosacīti varētu dēvēt arī par *digitālā laikmeta paaudzi* (terminu *digital generation* min, piemēram, H. Urbanski, 2010, p. 3-15), galvenais informācijas gūšanas veids ir digitāli vizuāls. To nosaka cilvēka informācijas ieguves īpatnības. Pētījumi cilvēka fizioloģijā liecina, ka vizuāli cilvēks uztver apmēram 80% no visas informācijas, līdz ar to vizuālā komunikācija un redzes kontrole ir arī nozīmīgākās interaktīvās komunikācijas praktisko platformu komponentes. Otra visplašāk izmantotā maņa ir dzirde, kas arī uzskatāma par nozīmīgu interaktīvās komunikācijas sastāvdaļu. Taktilās sajūtas (taustes) sniegtā informācija nav tik pilnīga un tieši izmantojama kā vizuālā un audiālā informācija. Multimodālā mācību vidē grafiskās kompetences jēdziena robežas būtiski paplašinājušās, nu jau aptverot ne tikai statiskā taktilā attēla retoriku, bet arī cenšoties izsekot mainīgā jeb interaktīvā taktilā attēla semiotiskajām, formālajām un retoriskajām variācijām.

Visi digitālie formāti un ierīces, kas paredzētas multimodālai komunikācijai, izslēdzot no tās vizuālo modalitāti, ir virzīti uz maksimālu saglabāto sajūtu un kognitīvo procesu sintēzi. Taktilā attēla *atdzīvināšana*, tā komunikatīvā un semiotiskā potenciāla atklāšana tiek realizēta dažādos veidos, kuru kopējā iezīme ir augsta līmeņa tehnoloģisko risinājumu izmantošana. Identiskā veidā augstās tehnoloģijas un inovatīvi risinājumi noder arī interaktīvās informācijas kodēšanas dažādošanai.

Piemēram, informācijas kodēšanas dažādošanu (aizstājot vizuālo interaktivitāti ar audiāli taktīlo interaktivitāti) nodrošina tādi multimodālās komunikācijas tehnoloģiskie risinājumi un produkti kā

- digitāls taktilais displejs (*tactile tablet*). Tas ir salīdzinoši jauns tehnoloģiskais risinājums jeb, precīzāk, vairāku tehnoloģisko risinājumu summārs apzīmējums, kas darbojas pēc nosacītas analogijas ar tā dēvēto *Braila rindu* – tehnoloģisku ierīci, kura ļauj neredzīgam datora lietotājam lasīt digitālo informāciju Braila rakstā un ir pazīstama kopš aizvadītā gadsimta 80. gadu beigām;
- digitāli audiālā skārienjutīgā planšete (piemēram: interaktīva apvidus vai iekštelpu orientēšanās karte (*interactive map*)). Tā nodrošina interaktīvu fiziskās ģeogrāfijas karšu, interaktīvu diagrammu un citu līdzīgu informācijas vienību atveidojumu. Tas ir interaktīvs taktilā attēla veids, kas papildināts ar audioinformāciju. Šīs tehnoloģijas izmantošanai nav nepieciešamas dators – skārienjutīgās planšetes, līdzīgi kā interaktīvie informācijas displeji redzīgiem cilvēkiem (izvietoti, piemēram, tirdzniecības centros vai kultūras iestādēs – muzejos utt.), darbojas autonomi; (Ladner, 2005)
- multisensori produkti – DAISY, TG + AUDIO, PHANTOM. (Jansson, 1998)

Multisensorajos risinājumos un produktos (lielākā daļa no tiem ir ilgstošas izstrādes un pilnveidošanas stadijā) tiek mēģināts apvienot audiālo un taktilo interaktivitāti. Taktilās interaktivitātes komponenta attīstības līmenis vēl krietni atpaliek no audiālā komponenta aktīstības līmeņa un informatīvās atveides kvalitātes. Virtuālās vides paplašināšana ar taustes (haptisko) modalitāti notiek ne tikai neredzīgu lietotāju vajadzībām, piemēram, datora haptiskās papildierīces ļauj veidot virtuālas simulācijas arī histoloģijā medicīnas studiju procesā.

Par taktilās informācijas kodēšanas formātu dažādošanas tendencēm K. Vīsta secina: „Zinātnieki turpina pilnveidot tehnoloģiskās iespējas, piemēram, taktilās grafikas nolasīšanas ierīces, – taktilās planšetes, kas ļautu neredzīgam lietotājam uztvert tekstuālo un grafisko informāciju. Kad līdzīgas iekārtas kļūs plaši pieejamas, pieaugoša nozīme būs cilvēku ar redzes traucējumiem grafiskajai kompetencei, kā arī izpratnei par taktilo attēlu retoriku.” (Wiest, 2001)

## Jauna pētniecības paradigma tiflopedagoģijā un informācijas kompetence mediju pedagoģijā

Pasaule ap mums, visi objekti un procesi – reāli un virtuāli – ir informācija, raksta A. J. Bongers. (Bongers, 2006, p. 104) Arī grāmatā „Ievads mediju pedagoģijā” iezīmēta mūsdienu sabiedrības tendence: „Ar informācijas palīdzību mēs varam ne tikai iegūt jaunas zināšanas, bet arī pilnveidot jau esošās, kā arī efektīvāk komunicēt mūsdienu sabiedrībā, kurā par prioritāti tiek izvirzīta informācijas lielā apjoma efektīva apstrādāšana un atbilstoša šīs informācijas turpmākā izmantošana.” (Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008, 54. lpp.)

Mediju pedagoģijas teorijā minētā informācijas kompetence saistīta ar dažādu prasmju – mācīties, kritiski domāt – apgūšanu. Informācijas kompetence ietekmē personības attīstību, jo mediju izglītības procesā veidojas personības identitāte, privātums jeb konfidencialitāte, izpratne par autortiesībām virtuālajā vidē.

Britu izglītības teorētiķis Maikls Tobins (*M. Tobin*) 2008. gadā izvirzīja ideju par jaunu pētniecības paradigmu tiflopedagoģijā. Informācija ir ietilpīgs koncepts,

saistībā ar to jāaplūko neredzības radītās pedagoģiskās, psiholoģiskās un sociālās problēmas. (Tobin, 2008, p. 119) Neskatoties uz integrāciju un iekļaujošo izglītības modeli, tieši daļēja informācijas nepieejamība rada faktisku izolētību – skolēnus ar smagiem redzes traucējumiem vienaudži bieži atstumj, viņiem ir nepietiekami rezultāti mācībās.

M. Tobins norāda arī uz taktilās grafikas sniegtās informācijas nozīmību un nepieciešamību pētīt taktilās grafikas lietojumu dažādās jomās, lai vizuālo informāciju varētu aizvietot ar jēgpilniem, vieglāk uztveramiem, interaktīviem taktiliem analogiem. (Tobin, 2008, p. 126) Tas, savukārt, veicinātu produktīvāku un straujāku skolēnu ar smagiem redzes traucējumiem iekļaušanos multimodālās mācīšanās procesā – turklāt ne tikai pasīvu vērotāju vai labākajā gadījumā atsevišķu tehnoloģisko iespēju lietotāju, bet arī pilnvērtīgu informācijas recipientu un reflektētāju statusā.

Jaunā pētniecības paradigma tiflopedagoģijā, Tobinaprāt, tieši saistāma ar multimodālās mācību vides universāla tehnoloģiskā instrumentārija izveidi un aprobāciju, kas ļautu arī tiem izglītojamiem, kam objektīvi trūkst iespēju tieši tvert vizuālās informācijas plūsmu un izmantot to, papildināt pašreizējās zināšanas un gūt jaunas, iekļauties kopējā izglītības informatīvās telpas tehnoloģizācijas (mediju pedagoģijas formācijas) procesā. Vēl vairāk – viņi varētu izmantot visas tās priekšrocības un iespējas, ko šis process sniedz.

## Secinājumi

Mūsdienu mediju pedagoģijas kontekstā iespējams daudzpusīgi pētīt un analizēt taktilos attēlus, definējot to lomu interaktīvas mācību vides veidošanā skolēniem ar smagiem redzes traucējumiem.

- Vizuālā kompetence kā viena no mediju kompetences struktūrām, runājot par bērniem ar smagiem redzes traucējumiem, viņu uztveres īpatnību dēļ iegūst citus raksturlielumus un var tikt saistīta ar skolēnu grafisko kompetenci vai pratību (*graphic literacy*).
- Taktilā attēla retorika tuvina izpratnei par to, kādi informatīvie kodi padara šo attēlu jēgpilnāku (informatīvās atdeves ziņā) un skaidrāku, vieglāk lasāmu.
- Neredzīgu cilvēku izglītībā un komunikācijā palielinās informācijas tehnoloģiju nozīme, tādējādi radot nepieciešamību pētīt un pilnveidot viņu interaktivitātes iespējas multimodālā mācību vidē.
- Haptiski uztveramās informācijas mērķtiecīga izmantošana jeb neredzīga skolēna izpratne par taktilā attēla retoriku nezūd, grāmatnieciskajai tradīcijai pakāpeniski zaudējot savu nozīmi.

Latvijas kontekstā mediju pedagoģijas un taktilās grafikas tehnoloģiju ciešāku mijattiecību veidošanai ir visai pozitīva vide, jo nav iesakņojušies tradicionāli priekšstati par to, kādā veidā vājredzīgo un neredzīgo bērnu apmācības procesā izmantojamie materiāli no vizuāl interaktīviem, multimodāliem mācību līdzekļiem būtu pārveidojami par audiāli taktiliem, interaktīviem, multimodāliem mācību

līdzekļiem. Respektīvi, multimodālās mācīšanas tradīcijas mūsu valstī vēl nav pietiekami dziļi iesakņojušās arī vispārīzglītojošās skolās, tāpēc multimodālo mācību līdzekļu izmantošanas metodika vēl nav uzskatāma par salīdzinoši konstantu un nemainīgu lielumu.

Tā kā Latvijas neredzīgajiem skolēniem šobrīd ir visai ierobežota pieeja multimodālās mācīšanās tehnoloģiju risinājumiem (īpaši jaunākajiem risinājumiem – mācību materiāli DAISY formātā Latvijā netiek gatavoti), tad šajā virzienā Latvijas tīflopedagoģi un speciālās izglītības teorētiķi var strādāt tikai netieši, stimulējot neredzīgo skolēnu interesi par tām interaktīvajām tehnoloģijām vai multimodālās mācīšanās iespējām, kas šobrīd ir pieejamas, un veidojot, attīstot un nostiprinot viņu grafisko kompetenci kā jebkura veida vizuālo tēlu taktilo analogu adekvātas uztveres, analīzes un interpretācijas pamatu.

## LITERATŪRA

1. Aldrich F., Sheppard L. (2000) "Graphicacy": the Fourth 'R'? *Primary Science Review*, 64, p. 8–11. Pieejams: <http://www.lifesci.sussex.ac.uk/reginald-phillips/graphicacyPaper.pdf> (sk. 10.01.2010.)
2. Bentzen B. L. (1980) Orientation Aids. In: *Foundations of Orientation and Mobility*, ed. by Welsh R. L., Blasch B. B. New York: AFB, 672 p.
3. Bezemer J., Kress G. (2007) *Gains and Losses: A Social Semiotic Account of Changes in the Modes and Media of Learning Resources, 1930–2005*. Institute of Education, Centre for Multimodal Research.
4. Bongers A. J. (2006) *Interactivation. Towards an e-cology of people, our technological environment, and the arts* (dissertation). Vrije Universiteit Amsterdam, 309 p.
5. Cronin B. J., Kaplowitz M., Vesel J. (2007) *Multi Sensory Books – Assistive Technology Meets 21st Century Book Publishing*. First International Conference on Technology-Based Learning with Disability. Dayton, Ohio: Wright State University.
6. Edman P. K. (1992) *Tactile Graphics*. New York: American Foundation for the Blind, 525 p.
7. Eriksson Y. (1999a) *How to make tactile pictures understandable to the blind reader*. 65th IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) Council and General Conference, Bangkok, Thailand, August 20 – August 28. Pieejams: <http://archive.ifla.org/IV/ifla65/65ye-e.htm> (sk. 20.01.2011.)
8. Eriksson Y. (2004b) *Tactile Representation and Understanding of Concepts. Language and Visualisation*. Lund University, Department of Cognitive Science, 165 p.
9. Gottlieb H. (2005) *Multidimensional Translation: Semantics Turned Semiotics*. MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings, 62–76, 235 p. Pieejams: <http://www.scribd.com/doc/27498997/Multidimensional-Translation-semantics-Turned-Semiotics> (sk. 20.12.2010.)
10. Hinton R. (1996) *Tactile Graphics*. Scottish Sensory Centre, 63 p.
11. Hirn H. (2009) *Pre-maps: An Educational Programme for Reading Tactile Maps* (dissertation). Helsinki: University of Helsinki, 159 p.

12. Jansson G. (1998) *Tactile Depictions for Visually Impaired People: 2D Pictures and Virtual 3D Objects*. Second Swedish Symposium on Multimodal Communication. Pieejams: <http://www.lucs.lu.se/Multimodal/Abstracts/Jansson.pdf> (sk. 25.05.2010.)
13. Jewitt C. (2008) *Multimodality and Literacy in School Classrooms*. Review of Research in Education 32: 241. DOI: 10.3102/0091732X07310586. Pieejams: <http://rre.sagepub.com/content/32/1/241.full#sec-5> (sk. 25.03.2010.)
14. Kress G., van Leeuwen T. (1996) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, 291 p.
15. Ladner R. E., et al. *Automating Tactile Graphics Translation*. Pieejams: [http://www.pdfbook4u.com/download/Automating-Tactile-Graphics-Translation\\_aHR0cDovL3R-hY3RpbGVncmFwaGljcy5jcy53YXNoaW5ndG9uLmVkdS9wdWJzL2Fzc2V0czA1LnB-kZg==](http://www.pdfbook4u.com/download/Automating-Tactile-Graphics-Translation_aHR0cDovL3R-hY3RpbGVncmFwaGljcy5jcy53YXNoaW5ndG9uLmVkdS9wdWJzL2Fzc2V0czA1LnB-kZg==) (sk. 01.03.2011.)
16. Lederman S. J., Kitada R., Pawluk D. (1994) Haptic Perception. In: *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 4th Ed. Irving B. Weiner, W. Edward Craighead (Eds.). London: A Wiley Interscience Publication, p. 751–752.
17. Miller Sostek A. (1990) Development of the Blind Child: Implications for Assessment and Intervention. In: *Constructivist Perspectives on Developmental Psychopathology and Atypical Development*. D. P. Keating, H. Rosen (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey: Psychology Press. Chapter 8, 280 p.
18. Mitchell W. J. T. (1989) *The Language of Images*. Phoenix: University of Chicago Press, 307 p.
19. Pick H. L. Jr. (1980) Tactual and Haptic Perception. In: *Foundations of Orientation and Mobility*. Welsh R. L., Blasch B. B. (Eds.), New York: AFB, 672 p.
20. Pring, L. (2008) Psychological Characteristics of Children with Visual Impairment: Learning, Memory and Imagery. *British Journal of Visual Impairment*, 2008, 26, p. 159–169.
21. Rubene Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008) *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 207 lpp.
22. Tobin M. (2008) Information: a new paradigm for research into our understanding of blindness? *British Journal of Visual Impairment*, 2008, 26, p. 119–127.
23. Urbanski H. (2010) Introduction. In: *Writing and the digital generation: essays on new media rhetoric*. Edited by Urbanski H. McFarland Publishing, 279 p.
24. Wiest C. (2001) Towards a Rhetoric of Tactile Pictures. *Enculturation*, Vol. 3, No. 2. Pieejams: [http://enculturation.gmu.edu/3\\_2/wiest/index.html](http://enculturation.gmu.edu/3_2/wiest/index.html) (sk. 20.12.2010.)
25. Литвак А. Г. (2006) *Психология слепых и слабовидящих*. Санкт-Петербург: КАРО, 327 с.
26. Федоров А. В. (2010) *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Издательство Таганрогского государственного педагогического института.

## Summary

*The article explores the relation between media pedagogy and typhlopedagogy in the context of visual rhetorics. It is believed that blind people who access the images of the visual world via indirect sources or senses of other modalities than the visual cannot understand the nature of the visual world properly. Although this might be partly*

*true, it is proved that congenitally blind people can get sufficient amount of information about visual images and phenomena via tactile and auditory senses.*

*Therefore, the rhetoric of tactile images, which starts with the so-called typographical tradition and obtains a multi-modal character in the context of media pedagogy, is one of the key issues to understand and analyze this informational compensation mechanism.*

**Keywords:** *media pedagogy, visual communication, tactile image, graphic literacy, intersemiotic translation, multi-modal learning environment.*



## Kinofilma literārās kompetences veidošanā *Film and the Development of Literary Competence*

**Anita Skalberga**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [anita.skalberga@lu.lv](mailto:anita.skalberga@lu.lv)

Kinofilmu par kultūras vērtību un mākslas darbu sāka uzskatīt tikai 20. gadsimta sākumā. Literatūras vēsturei ir krietni ilgāka uzkrātā pieredze un vērtība sabiedrībā, taču kopš 20. gadsimta sākuma arī literatūra mācās stāstīt citādāk nekā konkurējošais kino medijs – literatūra izmanto montāžu, atdarina kinokameras slīdēšanu fiktīvā telpā. Abi mediji (literārs darbs un kinofilma) emocionāli un kognitīvi skar 21. gadsimta indivīdu, veicina lasītāja/skatītāja identitātes veidošanos, sveša un citādā izpratni pasaulē, kreativitāti, un tieši tādēļ izglītības saturā un mācību procesā ir nepieciešams meklēt kinofilmai vietu.

Kinofilma iegūst arvien lielāku nozīmi sociālās realitātes vērtēšanā, vērtību un identitātes veidošanā. Mediju sabiedrībā ir būtiski panākt, lai indivīdam piemistu spēja nepazaudēt kritisku skatieni medijos, novērtēt filmas kvalitāti, diferencēt vizuālo, imagināro un dokumentālo. Pedagoģiskajā ziņā svarīga ir mediju kompetences veidošanās un filmas valodas apguve. Literatūras mācību priekšmetā var iekļaut tematus, kas nodrošina skolēniem iespēju iegūt prasmes pētīt un vērtēt kinofilmu, un tam ir vairāki iemesli:

- 1) literatūra bieži tiek ekranizēta, kinofilma ir teksta ilustrācija un var kļūt par vēl vienu veidu, kā interpretēt literāro darbu;
- 2) kinofilmu var izmantot, lai ievadītu literārā darba interpretācijā, vai arī par teksta izpratnes veidošanas un pārbaudes instrumentu;
- 3) kinofilma ir patstāvīga mākslas forma, kam piemīt sava specifika (valoda, estētika, stāstījums), ko var salīdzināt ar literāra darba specifiku.

Kinofilma, līdzīgi kā literatūra, ir mūsu sabiedrības kultūras izpausmes forma, vēl vairāk – tā ir 21. gadsimtā dominējošs medijs, kas ietekmē un izmaina jauniešu pasaules uztveri un vērtības. Skolas, literatūras skolotāja uzdevums ir atbilstoši jauniešu vecumam attīstīt un veicināt kinofilmas analīzes un vērtēšanas spējas.

**Atslēgvārdi:** lasītājs, literārā kompetence, literārais darbs, kinofilma, mediju kompetence, skatītājs.

19. gadsimta beigās kinofilmas uzskatīja par mazvērtīgu kultūras izpausmi, skatītājiem tika norādīts, ka brīvais tēlojuma veids, maņu simulācija un kairinājumu pārpilnība nav vēlama. Kinofilmu par kultūras vērtību un mākslas darbu sāka uzskatīt tikai 20. gadsimta sākumā, kad skatītājiem tika parādītas pirmās ekspressionistiskās filmas („Doktora Kaligari kabinets” u. c.), kas radīja spēcīgu iespaidu un piešķīra kinofilmai citu estētisku nozīmi. Jauno mediju zinātnieks Ļ. Manovičs

(*Lev Manovich*) uzskata, ka „20. gadsimta nozīmīgākā kultūras forma – kino sāk dzīvot jaunu dzīvi kā datorlietotāja instrumentu kopums. Kino uztveres, laika un telpas savienojuma, cilvēka atmiņas, domāšanas un emocijas reprezentācijas līdzekļi – tas viss datorlaikmetā miljoniem cilvēku kļuvis par darba un dzīves veidu. Kino estētiskās stratēģijas ir kļuvušas par datora programmatūras organizācijas pamatprincipiem. Logs uz kino naratīvo fantāzijas pasauli ir kļuvis par logu uz informācijas ainavu”. (Manovičs, 2006, 120., 121. lpp.) Literatūras vēsturei ir krietni ilgāka uzkrātā pieredze un vērtība sabiedrībā, taču kopš 20. gadsimta sākuma arī literatūra mūsdienās stāstīt citādāk nekā konkurējošais kino medijs – literatūra izmanto montāžu, atdarina kinokameras slīdēšanu pa fiktīvo telpu. Abi mediji (literārs darbs un kinofilma) emocionāli un kognitīvi skar 21. gadsimta individu, veicina lasītāja/skatītāja identitātes veidošanos, svešā un citādā izpratni pasaulē, fantāziju, kreativitāti, un tieši tādēļ izglītības saturā un mācību procesā ir nepieciešams meklēt kinofilmai vietu.

Mediju kultūras intensīvās attīstības laikā literārais darbs pieprasa meklēt jaunas perspektīvas literatūras didaktikā, lai skolēni pilnveidotu ne tikai literāro, bet arī mediju kompetenci. Literatūras didaktiķis U. Abrahams (*Ulf Abraham*) uzskata, ka grāmata nav vairs vienīgais medijs, kas atbildīgs par lietas būtības attēlošanu, narāciju un izklaidi; proti, tas vēl spēlē vijoli mediju koncertā, bet vairs ne pirmo vijoli, jebkurā gadījumā ne pusaudzīem. Ja mūsdienās ir vēlme novērtēt un saprast (mācīt) grāmatas, uzmanība jāpievērš visai mediju grupai, kurā grāmata izcīnījusi savu vietu. Ir jāpārdomā, kādā veidā, ar ko – tādā jāpievēršas mediju refleksijai, un tas attiecas gan uz katru valodas un literatūras skolotāju, gan uz valodas un literatūras didaktiku. (Abraham, 2002) Mediji jauniešu dzīvē ieņem arvien nozīmīgāku vietu, un, ja skolēni ļoti maz zina par tiem, arī par kinofilmu kā mediju, rodas problēmas – neapņūstot nepieciešamās zināšanas par kinofilmu, jaunieši nespēj kritiski vērtēt izklaides medijus, to kvalitāti un ietekmi.

Šajā rakstā tiks meklētas idejas, kādēļ kinofilmas ir nozīmīgi izmantot literārajā izglītības procesā, kā tās var sekmēt skolēnu literārās kompetences veidošanos.

## Literārais darbs un kinofilma

Literāra darba galvenais izteiksmes līdzeklis ir vārds. Katrs lasītājs var veidot savas uztverei, fantāzijai atbilstošus tēlus, kas viņam izveido literārā darba realitāti un līdz ar to nodrošina iespēju saprast to, bagātinot personības pieredzi. Kinofilmu skatītājs uztver kā gatavu attēlu, pat neiegūstot laiku to saskaņošanai ar iekšējo pasauli, tādēļ arī kino ietekme uz skatītāju ir daudz spēcīgāka nekā literāra darba lasīšana. „Ekrānmediji vēl nebijušā intensitātē ietekmē mūsu domas, priekšstatus un jūtas. Psihiska aktivitāte skatīšanās laikā ierauj skatītāju cita cilvēka pasaules redzējumā, un neapzināti viņš kļūst par aktīvu līdzdalībnieku visam, kas notiek uz ekrāna. Orientāciju meklēdams, skatītājs nonāk kustīgo bilžu kalpībā. Tās virknējas laikā, jauc kopā reālās dzīves atspulgu ar fantāzijas tēliem, kuri ir radušies filmas veidotāju priekšstatos un ir ļoti subjektīvi. Vai filma bagātinās skatītāja pieredzi vai arī irdinās viņa personību, tas pilnībā ir filmas veidotāju rokās.” (Vuss-Mundeciema, 2008, 41. lpp.) Kinofilma ir jāuztver kā patstāvīgs estētisks medijs, kas analizējams un interpretējams gluži tāpat kā literatūra un nojauc aizspriedumus, ka tikai

drukāti teksti ir uzskatāmi par nopietnām mācību tēmām. (Lange, 2003) Filmu ir nepieciešams uztvert kā patstāvīgu tēmu, un jāpalīdz skolēniem apzināties to tehniskos kodus/valodas līdzekļus, lai varētu to izskaidrot kā realitātes interpretāciju, kas atsedz kādu problēmu vai mudina to risināt. Literārās kompetences veidošanās 21. gadsimtā nav iedomājama bez mediju kompetences attīstīšanas. Tas nozīmē, ka ir nepieciešams meklēt idejas, kā saistīt kino didaktiku un literatūras didaktiku. Taču problēmas rodas tādēļ, ka filmu didaktika neeksistē – ir redzami tikai tās iedīgļi. (Pfeiffer, Staiger, 2008) Latvijā pēdējos gados par šo problēmu nav notikušas apjomīgas diskusijas izglītībā, tikai skolotāji mēģina intuitīvi meklēt iespēju kinofilmas iekļaut literatūras stundās. Lai kinofilmas literatūras stundās kļūtu par „ceturtu literatūras pamatveidu” blakus dzejai, drāmai un prozai, svarīgi apzināties, kādas zināšanas un prasmes ir nepieciešamas jaunajam kinoskatītājam. „Mācot par kinomākslu, svarīgi ir pārliecinoši izprast kinofilmas komponentus, lai apzināti uztvertu īsta mākslas darba vērtību, lai arī kā skatītājs jaunietis kļūtu par filmas galveno risinātāju. [...] Kadra saturs – tas ir ļoti nopietns jēdziens, kur katrai detaļai, atrašanās vietai, katrai kustībai, izgaismojumam, teiktajam vārdam ir būtiska nozīme filmas kontekstā.” (Skalbergs, 1986, 133. lpp.)

Kinomākslas klātbūtne, tās pieejamība ar katru gadu gūst arvien lielāku nozīmi, tā ietekmē skolēnu uztveri, arī literāro tekstu lasīšanas un rakstīšanas procesu. Didaktiskajā ziņā literārā darba un kinofilmas saikni nav nepieciešams vērst tikai uz literāro darbu ekranizējumiem, lai parādītu līdzīgo un atšķirīgo abu ficciju formās. Literāro darbu ekranizējumus var izmantot kā vizuālu papildinājumu mācību procesā literatūras stundās, tas sekmē skolēna prasmi uztvert mākslas tēlus. D. Rancevs norāda, ka bez iztēles „kino vispār nav iespējams skatīties. Pat ja pievērsamies estētiskajām dzīlēm, sižeta jēdzīga izklāsta līmenī pastāv diskrētums, ko nosaka montāžas pamatlikumi. Un tikai mūsu spēja, vadoties no padarītā, iedomāties, kas noticis „patiešām”, rada uz ekrāna redzamās darbības nepārtrauktību (vai nepārtrauktības ilūziju – kas šajā gadījumā ir viens un tas pats). Tas ir, filma visā pilnībā vienmēr notiek skatītājam galvā”. (Rancevs, 2009, 35. lpp.) Literatūras didaktikā ir atrodami uz filmām balstīti literatūrdidaktiski modeļi, kas ir veidojušies neatkarīgi no literārā materiāla. No literatūrdidaktiskās perspektīvas tās ir ieteicamas gan tēmām „stāstīšana” un „laiks” (Kepser, Nickel-Bacon, 2004), gan arī idejām par to, kā vienu un to pašu stāstu var izstāstīt dažādās variācijās un ar dažādu atrisinājumu. (Hickethier, 2003) Šo literatūrdidaktisko modeļu uzmanības centrā ir filmu analīze: vairs nedominē konkurence starp tekstu un filmu, bet literatūras didaktika ir pievērsusies filmu stāstīšanas iespējām. Filmu analīze aizstāj tekstu analīzi. (Paefgen, 2007) Filmas būtība atspoguļojas citā realitātē, un skolēnam tā ir psihiski daudz aktīvāka situācija, kurā viņa emociju pasaule tiek aktivizēta. Kinofilma var palīdzēt skolēnam daudz labāk uztvert un izprast literārā darbā ietverto pasauli, jo tā paredz daudz aktīvāku līdzdalību visā, ko skolēns redz uz ekrāna.

E. K. Pefgene (*Elisabeth K. Paefgen*) atzīst, ka literārās zināšanas ir uzskatāmas par pamatkompetenci, ja runa ir par jauno stāstošo mākslas formu recepciju. Plašas literārās zināšanas ir ne tikai vērtīgas, bet pat nepieciešamas, lai varētu saprast filmu augstākajā pakāpē. Literārās zināšanas šai ziņā nenozīmē kanoniskās zināšanas. (Paefgen, 2007) Lai varētu saprast visas filmas nozīmi, filmas attēli ne tikai „jāredz”, bet arī „jālasa”. Dž. Monako (*James Monaco*) kinozinātnes ievērojamā

darba nosaukums ir „Kā lasīt filmu” (*How to Read a Movie*). Kino teorētiķis un režisors S. Eizenšteins ievieša jēdzienu „filmas valoda”. „Filmas valoda” ietver dažādas komponentes: kadru ilgums, kameras objektīva iestatījumi, perspektīvas, kameras un objekta kustības, apgaismojums, attēla kompozīcija, saistība starp vārdu, attēlu un skaņu, montāža. Šie filmas izveides līdzekļi (satura kontekstā) norāda to, kā analizēt un iegūt sapratni par filmu. Dž. Monako raksta, ka patiesībā filmas dramatisms, tās pievilksanas spēks ir ne tik daudz tajā, kas tiek filmēts, bet gan, kā tiek filmēts un prezentēts. (Monaco, 2000) „Ārējais stāsts ir tikai filmas pieredzes viena puse. Filmās iedarbības ziņā izšķirošā loma ir tam, kādu saturu un attīstību daļēji apzināti un daļēji neapzināti piedzīvo skatītājs. Neapzināti pieredzēti efekti savaldzina vairāk nekā apzināti. Tāpēc filmas iedarbības efekts būtiski ir atkarīgs no neapzināto elementu kompleksa.” (Blothner, 1999, p. 96) Filmās kadru analīze ir iespējama tad, ja tie tiek apturēti, un mūsdienās tehniski tas ir viegli iespējams, taču tad rodas citas problēmas: ja kadri ir apturēti, tie vairs nekustas; vairs neredz filmu, bet gan attēlu, un līdz ar to tiek zaudēta filmas savdabība, proti, kustība. Šo filmu analīzes dilemmu ir konstatējis filmu zinātnieks R. Belūrs (*Raymond Bellour*), piebilstot, ka filmu analīze nevar panākt teksta analīzes rezultātus, ka kustīgo attēlu nav iespējams citēt, un rakstītais teksts nevar parādīt to, kas iespējams tikai projektoram, turpretī rakstītais teksts ir vienīgais, ko bez problēmām un ierobežojumiem var citēt. (Bellour, 2002) Filmās ir jāuztver kā patstāvīgs estētisks medijs, kas analizējams un interpretējams tieši tāpat kā literatūra.

## Kinofilmā ir jāizmanto literārajā izglītībā

U. Abrahams norāda, ka mediju refleksīvās mācībās runa nav tikai par produktiem (grāmatām, filmām, seriāliem utt.), bet par jautājumu, kurš un ar kādu mērķi rada šos produktus un kurš un kādas intereses vadīts tos izmanto, un kāda estētika veidojas no šīs savstarpējās saspēles. Ja grāmatu literatūra vairs nav vienīgā vārdu un attēlu māksla pasaulē, to vairs nevar mācīt izolēti. Kā norāda didaktisko dimensiju autors, svarīgi ir apzināties, kāda valoda un  *citas zīmju sistēmas*  parādās visu mediju kompleksajos kodos un kā šos kodus var iemācīties saprast un lietot. Viņš aicina nopietni izturēties pret skolēnu zināšanām, ar kurām tie atnāk uz stundām. Pedagoģiskā dimensija: kāda nozīme ir izmainītajai mediju socializācijai un lietošanai attiecībā uz mācību saturu un procesu. Skolēniem ir daudz izteiktāka vizuālā kompetence, jo tie aug attēlu dominējošā kultūrā un tiem varbūt ir lielākas grūtības ar rakstītiem tekstiem nekā ar „tekstiem”, ko „lasīšanai” piedāvā kinofilmās un televīzija. Termins „spriedze” pusaudžiem ir zināms no audio un video medijiem daudz agrāk, nekā tas ir nepieciešams literatūras mācībās; tas pats attiecas uz terminu „(stāstīšanas) perspektīva”. Literāro terminu mācīšana mūsdienās ir svarīgs uzdevums, tomēr tas, kurš domā, ka to var izpildīt, neņemot vērā mediju socializācijas instanci un to, ko tā māca, maldās. Tā vietā, lai žēlotos, ka televīzija padara bērņus nemierīgus vai agresīvus un līdz ar to mācību stundām nepiemērotus, vajadzētu jautāt, kādas sapratnes shēmas jau ir izveidotas ar mediālo socializāciju (gan labās, gan sliktās), piemēram, mentālie modeļi par mīlestību, sadarbību un draudzību un kaimiņu attiecībām un solidaritāti, kā arī par konkurenci, skaudību un greisirdību, – to daudzi jau ir apguvuši no televīzijas un kino. Mācību stunda ir tā vieta, kur to var pateikt, noskaidrot, apmainīties ar viedokļiem un galvenokārt

kritizēt. Abrahams uzskata: ja valoda un literatūra ir tie mācību priekšmeti, kas māca runāt, rakstīt un interpretēt, tad tā ir vieta, kur visi – arī tie, kam mājās nav sarunas partnera, – drīkst runāt, rakstīt par to, kas viņus ir ietekmējis. Pusaudžiem ir tiesības nepalikt pamestiem vienatnē ar pasaules attēliem, uzkurinātām emocijām un suģestētām vajadzībām, ko mediji tiem piedāvā. (Abraham, 2002) Lai mācītos no kultūras, ar kultūru un kultūrai, ir nepieciešamas analītiskas prasmes, proti, spējas un prasmes „sadalīt pa daļām” un arī integritāte, lai informāciju var iekļaut visās nozīmēs, turklāt atklāti un diskursīvi izmantojot saskares punktus un savstarpējo saistību.

Cilvēka attīstībai un mediju vēsturei ir vienota vēsture. U. Abrahams norāda: ja kāds vēl šodien domā, ka medijus var atdalīt no cilvēka dabas, tad tas ir akls pret šo kultūrvēsturisko pašsaprotamību, jo katrs medijs ir ietekmējis cilvēka uztveri un līdz ar to domāšanu un jušanu. Autors apgalvo, ka kopš rakstības pirmsākumiem cilvēks domā citādāk, kopš ir filmas – sapņo citādāk, kopš pastāv dators – citādāk izturas pret līdzciviekiem. (Abraham, 2002) Jaunieši arvien biežāk skatās kinofilmā, taču noteikt filmas vērtību un veidot refleksijas par filmas kā medija iespējām un robežām viņiem sagādā grūtības. Skolēniem ir nepieciešams attīstīt prasmes izvērtēt filmas, lai akli nenoticētu tajās izteiktajiem viedokļiem, respektīvi, viņiem ir vajadzīga prasme strādāt ar filmu kā mediju. Mācību procesā, strādājot ar literāru tekstu un kinofilmu, ir iespējams pilnveidot abu mediju uztveres spējas. Kaut arī filma funkcionē citādi nekā grāmata, no tās var mācīties literatūras savdabību. Arī intertekstualitāte filmā ir daudz vieglāk uztverama nekā literārā darbā. Rīgas pilsētas Pļavnieku ģimnāzijas latviešu valodas un literatūras skolotāja I. Dalbiņa filmas lieto literatūras mācību stundās, atzīstot, ka „filmā izmantošana saistīta ar to, ka šobrīd skolā esošā paaudze savā ikdienā ļoti daudz saskaras ar vizuālo informāciju un filma kļūst par vēl vienu informācijas nesēju. Veidojas paaudze ar citu pamatuztveres tipu”. Skolotāja arī norāda, ka „bez mums skolēni nekad neno-skatīsies filmas, kuras viņiem ir nepieciešams redzēt”. (Dalbiņa, 2011) Šī atziņa gan liecina par vajadzību pēc diskusijām, kurās tiktu pieņemts lēmums par filmu kanonu, piemēram, vidusskolēniem.

## Literārā darba un kinofilmas ekvivalence

Literatūras pamatveidu (proza, drāma, dzeja) struktūrelementus ir iespējams sasaistīt ar ekvivalentiem kinofilmas elementiem. Tas gan neliecina, ka šie elementi kinofilmā nozīmē identiski to pašu, ko literārā darbā, taču tie ir līdzvērtīgi, tādējādi literārās kompetences veidošanā un filmu izmantojumā literārās izglītības procesā iegūst atvērtu sistēmu, kuru iespējams salīdzināt.

No dzejas struktūrelementiem ir iespējams salīdzināt emocionālā, stilistiskā un citu veidu tēla ekspresijas un tēla nozīmes veidošanās, kā arī lasītāja poētiskās domāšanas rezultātu, kas iegūts, iejūtoties dzejas tekstā un piedzīvojot to. Skatītājs filmu bieži uztver neapzināti, tikai audiovizuāli, šī uztvere ir cieši saistīta ar emocijām, taču apzināta filmu struktūru caurskatīšana var būt tikai kā intelektuāls izzināšanas un saprašanas process. Filma nav realitāte, bet kreatīvs konstrukts, kas uz skatītāju atstāj spēcīgu realitātes iespaidu.

Lai apzinātos filmas iedarbības mehānismus, ieteicams dzejas jēdzienus pārnest uz filmas tekstu. Vispirms nākas konstatēt, ka filma kā mākslas forma ir pārāk

uzskatāma, ka skatītāja iztēles spējas pilnībā tiek ignorētas. Turklāt abu jēdzienu nepielīdzināšana ir cēlonis uzskatam, ka „acīmredzami neesot vajadzīgs attīstīt intelektuālu filmas sapratni, lai to varētu baudīt” (Monaco, 2002, p. 152), taču arī filmas nozīmes veidojas pārsvarā denotācijās un konotācijās. Katram filmas kadram – tāpat kā valodā, tikai biežāk ir denotatīva nozīme; „ir tas, kas ir, un mums nav jāpiepūlas to (denotatīvo nozīmi) saskatīt”. (Monaco, 2002, p. 152) Filmās konotatīvais lauks ir daudz kompleksāks, tas norāda uz nozīmi, kas ir ārpus parādītā filmas attēla. Filmās attēlā ietverta daudz lielāka nozīme nekā analogi attēlotajā un ir vēl papildu nozīmes, kas bieži balstās uz citiem kultūras kodiem un tādējādi iegūst simbolisku nozīmi. Izmantojot literatūras terminus „metonīmija” un „sinekdoha”, var raksturot konotatīvo nozīmes lauku: „Abi jēdzieni filmā parādās nepārtraukti. Tveices signāli ir metonīmiski. (Piemēram, filmā var parādīt tveici, termometra stabiņam ātri kāpjot uz augšu. Protams, ka tas ir temperatūras rādītājs. Taču pastāv arī smalkākas norādes: sviedri, kā arī virmojoša, sabiezināta atmosfēra un liesmainas krāsas.) Asociatīvas detaļas rada abstraktu ideju. Daudzās Holivudas filmās vecās klišejas ir sinekdohas (maršējošo kāju tuvplāns, lai reprezentētu armiju) un metonīmijas (krītošas kalendāra lapas, ripojošie lokomotīves rati). Tā kā metonīmiskie mākslas līdzekļi ir labi izmantojami filmā, filma var panākt lielāku iedarbību nekā literatūra. Asociatīvas detaļas attēlā var parādīt sabiezinātā formā un tādējādi panākt milzīgu attēla bagātību. Metonīmija ir sava veida filmas stenogrāfija.” (Monaco, 2002, p. 168) Filmās priekšrocība ir visu pārējo mākslas formu – literatūras, mūzikas, teātra, glezniecības – iekļaušana. Kino var izmantot visas tradicionālās mākslas, lai radītu nozīmi. Kinomāksla var apvienot visas šīs mākslas formas vienā attēlā un tādējādi izpausties vairākos līmeņos. Filma panāk sasaisti divējādi, proti, ir iespēja vienlaikus pateikt vairākas lietas un montāžas. Filma attēlo realitāti, taču papildina attēlu ar ļoti daudziem mākslinieciskiem līdzekļiem, kas skatītājam jāatsifrē, jāprot izlasīt un kas neapzināti iedarbojas uz viņu.

No prozas ir divi galvenie elementi – stāstītājs un laiks, kas filmas skatītājam sniedz milzīgu daudzumu informācijas un tādējādi izveido filmā attēloto pasauli. Filmā tāpat kā prozas tekstā neviena vienība netiek izraudzīta nejauši, tās ir funkcionālas un nozīmīgas. Stāstītājs ir tā organizējošā instance (arī prozas darbā), kas pieņem lēmumus, veido attiecības ar skatītāju, virza stāstījumu. „Filmās naratīvais potenciāls ir tik izteikts, ka tas visbiežāk ir saistīts nevis ar glezniecību un drāmu, bet gan ar romānu. Gan filma, gan romāns stāsta garus, detaļām bagātus stāstus, un stāstījums ir no stāstītāja perspektīvas, kas bieži pauž zināmu ironiju par stāstu un skatītāju/lasītāju. To, ko romānā var pastāstīt drukātā veidā, filmā var ietvert attēlos vai pastāstīt.” (Monaco, 2002, p. 45) Analizējot filmu, stāstītāja izpratne, no kuras perspektīvas tiek stāstīts, ir tikpat būtiska kā prozas darbā. Stāstītāju prozas darbā nevar pielīdzināt autoram, arī filmas analizē to nevar uzskatīt par režisoru. Būtiskas ir stāstītājam piešķirtās pilnvaras, cik lielā mērā tam ir pieeja darbojošos personu apziņai. Konsekventi subjektīva perspektīva, kādu to pazīst romāna lasītāji (pārsvarā Es–stāstījumos), rada mākslīgu un neapmierinošu iespaidu, jo tad kamera ilgstoši atdarina vienas personas redzespunktu un pašu varoni var redzēt tikai tad, kad viņš skatās spogulī. Stāstītāja notušēšana mainstreamā (*mainstreamfilm* – komercionālas un masu gaumei pielāgotas filmas) filmās ir standarts. (Munaretto, 2009) Tā ir Holivudas kino industrijas 20. gadsimta 20. gados attīstītās kontinuitātes sistēmas

(*Continuity System*) neatņemama sastāvdaļa. No skatītāja apziņas pēc iespējas pilnīgāk ir jāizdzēš ne tikai montāža, bet arī filmas fikcionalitāte, stāstīšanas fakts, lai palielinātu realitātes efektu. Skatītājam jāspēj ikvienā momentā iztēloties, ka atrodas notikumu centrā, ko piedzīvo no neitrālas vai „reflektora tēla” perspektīvas (persona, no kuras perspektīvas skatītājs uztver notiekošo). Pēc iespējas ātrāk skatītājs ieņem kādas personas perspektīvu, un tā tiek viscaur noturēta, lai skatītājam būtu skaidrs, „kura” stāstam viņš seko. Daudzās situācijās tas ir drošs risinājums. Filmu veidotājiem, kuriem izvirzīti nosacījumi par komercionālu un racionālu produkciju, pārsvarā gadījumu nav citas izvēles, jo kontinuitātes sistēma ir finansiālu panākumu priekšnosacījums un tā apmierina publikas vajadzību pēc pabeigtības. Prozas darbā stāstītājs kā autora radīts tēls var parādīties izteikti vai mazāk izteikti un arī ir starpnieks starp literāro darbu un lasītāju. Autors stāstītāju apvelta ar noteiktām zināšanām, uzskatiem par vērtībām un piedāvā noteiktu pieredzi. Es—stāstītājs it kā pilnīgi pieder stāsta pasaulei; ir sajūta, ka viņš pats visu ir pieredzējis vai no kāda ir uzzinājis. Viņš—stāstītājs atiet fonā, un lasītājam rodas izjūta, ka viņš būtu iesaistījies notikumā vai skatās uz notikumu no kāda iesaistīta tēla perspektīvas. No perspektīvas, kuru izveido šis stāstītājs, ir atkarīgs tas, ko uzzina lasītājs. Stāstītājs var interesēties vairāk par darbības ārējo norisi, tad viņš it kā pārvēršas par „malā stāvētāju”, jo atstāsta novērojumus; stāstītājs var pat kļūdoties darbojošos personu jūtās un domās. Ja stāstītājs it kā skatās no iekšpuses, proti, viņš zina darbojošos personu domas, jūtas, ir iespējams ieskatīties viņu apziņā, un lasītājs var identificēties ar šo tēlu, vai arī var rasties antipātijas. Auktorāls stāstītājs izkārtos stāstījumu no viena skatu punkta, stāstītājs atrodas ārpus notikumiem un ietur distanci, parādās kā neatkarīgs tēls ārpus vēstījuma (visu zinošais stāstītājs, kas bieži komentē, iejaucas, vērsas pie lasītāja). Tas tikai vēlreiz apliecina, ka literāro darbu elementu tieša pārvēršana ekvivalentos filmas elementos ir obligāts priekšnosacījums, lai to varētu izmantot literārās kompetences veidošanās procesā.

Laika struktūra, laika attēlošana ir viens no svarīgākajiem stāstīšanas līdzekļiem, ar ko virza gan skatītāja, gan lasītāja uzmanību, jo, attēlojot laiku, kļūst zināma notikumu secība. Prozas darbā stāstītājs var brīvi izturēties pret laiku: notikumus var attēlot hronoloģiskā secībā (lineāri) vai arī laika secību izmainīt (nelineāri). Gluži tāds pats ir laika secības iedalījums filmā: hronoloģija, atkāpes no hronoloģijas, ar retrospektīvām, simultānām. Vienīgi simultānām filmā ir biežāk izmantota nekā literatūrā. Vienlaicīgu notikumu paralēla montāža ir viena no tehnikām, ko literatūrā bieži sauc par „filmas tehniku”. Atkāpes no hronoloģijas filmā pārsvarā ir retrospekciju formā. Filmā ieskatīšanās nākotnē ir retāk lietota nekā literatūrā, tāpēc ka tad netiek ievērots kontinuitātes princips. Filmā tiek izmantots princips: jo svarīgāks notikums, jo vairāk laika tam tiek veltīts. Pienākot izšķirošajam pavērsiena punktam, kamera ir pavērsta pret konkrēto objektu un laika plūdums palēninās. „Laika lupas” izmantošana ir signāls skatītājam, ka sekos kaut kas nozīmīgs. Laika palēninājums aizrauj skatītāju, viņš jūt briesmu neizbēgamību. Objektīvi izmērāmais laiks var būtiski atšķirties no kādas personas laika uztveres. To panāk ar montāžas frekvences ātrumu, kameras kustībām, kadru garumu utt. Dažreiz to panāk ar manipulāciju starp skatīšanās un filmas stāsta laika proporcijām. Dramatiskās minūtes gan filmas varonim, gan skatītājam šķiet dubultgaras. (Munaretto, 2009) Literatūrā laika izstiepšanu izmanto, lai aprakstītu to, kas tiek uztverts vienā acumirklī, un tie

ir detalizēti atspoguļoti notikumi, kas realitātē noris daudz ātrāk, piemēram, apziņas plūsmas, domāšanas procesu vai darbības plaši izvērsti attēlojums, kas tiek lietots stāstītāja vai tēlu ātri noritošu apziņas procesu atspoguļošanai.

No drāmas elementiem ar kinofilmu ir iespējams salīdzināt darbību, personas un telpu. Literārajos tekstos telpa nekad nav pašmērķis, un autors reti to izvēlas bez dziļākas nozīmes. Analizējot gan drāmas tekstu, gan filmu, vienmēr vajadzētu pārdomāt telpas dažādās funkcijas (darbības telpa, dzīves telpa, noskaņu telpa, perspektīvas telpa, kontrastu telpa, simbolu telpa, domu telpa). Telpu var izmantot arī kā motīvu, kas lasītājā/skatītājā izraisa noteiktas asociācijas un atvieglo mākslas darba uztveri. Biežāk lietotie telpu motīvi: lauks – vieta ārpus civilizācijas, norobežošanās un aizbēgšana no civilizācijas, lēmumu pieņemšanas vieta, brīvības izjūtas; logs – robeža starp iekšpusi un ārpusi, ierobežojums un brīvība, ilgošanās pēc tālienes un neatkarības; kalni vai jūra – cilvēka neskarts dabas spēks, brīvība, atbrīvošanās, būtiski dzīves lēmumi; pilsēta – civilizācija, dabas tālums, vientulība cilvēku masā, anonīmi draudi, apspiešana, noziegumu vieta, kūsājoša dzīve utt.

Fabula ir notikumu apkopojums hronoloģiskā secībā. Fabulā ir ietverts viss, kas notiek konkrētā laika posmā, ieskaitot detaļas, kuras parasti netiek uzskatītas par svarīgām. Pēc fabulas gan filmā, gan literārā darbā nevar spriest par galveno un cēloniskajām sakarībām. Piemēram, režisora B. Millera filmas „Kapote” fabula ir šāda: „Rakstnieks intervē divas slepkavas un uzraksta grāmatu par viņu noziegumu. Slepkavas tiek nogalinātas. Rakstnieks kļūst slavens. Vēlāk viņš kļūst par alkoholiķi.” Sižetā ir ietverts tikai tas, par ko patiešām tiek stāstīts. Sižeta elementi ir izkārtoti cēloniskās un loģiskās sakarībās. Filmā „Kapote” sižets: „Godkārtīgs rakstnieks intervē divas slepkavas un raksta par viņiem grāmatu, kas kļūst par bestselleru. Grāmatas panākumi pieaug pēc nāvēsoda, kas tiek izpildīts abiem slepkavām. Rakstnieks ir slavens, taču, vainas apziņas un pašpāretumu mocīts, palīdzību meklē alkoholā.” (Munaretto, 2009) Gan drāmā, gan filmā varoņa „ceļojumam” ir trīs posmi, kas atbilst sižeta iedalījumam trīs cēlienos. Katram posmam ir sava funkcija sižeta veselumā. Visus trīs posmus var nosaukt pēc to dramaturģiskā uzdevuma (eksponēcija, galvenā daļa un atrisinājums) vai arī atbilstoši varoņa „ceļojuma” ainām (šķiršanās, pārbaudījumi, nonākšana mērķī). Filmā scenārija analīze parasti nozīmē dramaturģijas izpēti. Būtiskākais jautājums: kā fabula tiek izveidota par sižetu. Klasiskās kinofilmas raksturīgākās pazīmes: pabeigts stāstījuma veids; situācija, kuras līdzsvars sākumā tiek izmainīts un beigās atkal atjaunots; trīsdaļīga uzbūve; skaidri iezīmēti pavērsiena punkti; atrisinājuma novilcināšana ar daudziem pārbaudījumiem, kas varonim ir jāizpilda. Populāru filmu sižeti līdzinās mītu un pasaku sižetiem. Ja par mērauklu izmanto Holivudas filmu paraugu, varētu teikt, ka stāstīšanas laikā vairāku gadu tūkstošu laikā nekas daudz nav mainījies. Arī filmas, kas arēji ir pielāgotas mūsu laikmeta apstākļiem (brauc ar auto, izmanto datoru utt.), darbības uzbūve un personu konstelācija ir tāda pati kā senāko laiku izrādēs, kas tika rādītas tirgus un ciematu laukumos. Piemēram, filmu „Zvaigžņu kari” var uzskatīt par modernu pasaku. Taču tos pašus sižetus var saskatīt filmās, kas pirmajā mirklī pat nerada pasakas iespaidu, piemēram, „Jēru klusēšana”, jo arī tas ir stāsts par varoņa ceļojumu, kura laikā tam jāiziet dažādi pārbaudījumi, un beigās varoņa Es ir pārtapis jaunā kvalitātē. Nebūtu pareizi uzskatīt, ka mitoloģisko stāstīšanas paraugu izmantošana arvien no jauna ir trūkstošas oriģinalitātes pazīme, piemēram,



tāda filma kā „Kasablanka” nespētu fascinēt skatītājus gandrīz gadsimta garumā, ja nepastāvētu ilgas pēc mītiem. Mīti piešķir jēgu un ievieš kārtību, un noder kā līdzeklis sabiedrībai, lai atrisinātu dzīves problēmas. Tie ir stāsti par „kādu, kurš dodas pasaulē laimi meklēt”, un par tiem laikiem, „kad cilvēki un dzīvnieki vēl runāja vienā valodā”. Mīti palīdz pārvarēt bailes un iegūt ticību pasaulei. Kinofilmās mīti ir pielāgoti jaunajiem sabiedrības apstākļiem un vajadzībām, taču tiek izmantotas arī atkāpes no ideālā varoņa un atvērtas stāstīšanas formas. Filmas „Amēlija” sižets ir mitoloģisks, taču pieļauj brīvas izpausmes formas, jo klasiskā filmā tiek lietota dramaturģijas slēgtā forma. Varoņa ceļojums ir organisks veselums, kura detaļas un sakarības ir viegli saprotamas. Nobeigumā nedrīkst palikt neatbildēti svarīgi jautājumi. Nozīmīgākais līdzeklis, lai to panāktu, ir savlaicīga mērķa definēšana, uz ko varonis konsekventi virzās sava ceļojuma laikā, tomēr vēlāk tas eventuāli vēl var mainīties. Darbību uz priekšu virza galvenās personas motivācija un skatītāja pārlicība, ka varonis savu mērķi sasniegs. Slēgtās stāstīšanas formas elements ir izteikta galveno un blakus personu hierarhija. Īpaša vieta ir tai personai, kas iemanto skatītāja simpātijas. (Munaretto, 2009) Literatūrzinātnieks V. Props, pamatojoties uz krievu pasakām, ir izstrādājis modeli, kas ir piemērots, lai raksturotu hierarhiju ne tikai literārā darbā, bet arī kinofilmās. Šis modelis ietver septiņas personāža funkcijas, kurās personas var iesaistīties un pildīt noteiktu funkciju stāstā:

- 1) *varonis* meklē savu īsteno sūtību, cenšas sasniegt mērķi,
- 2) *pretpēlētājs* mēģina viņu aizkavēt,
- 3) *dāvinātājs* apvelta varoni ar kādu velti, kas būtiski palīdz tikt uz priekšu,
- 4) *meklētā persona* apbalvo varoni, ja tas sasniedzis mērķi, vai arī pati kļūst par balvu,
- 5) *sūtītājs* nosūta varoni ceļā,
- 6) *palīgs* dod padomus un zināšanas,
- 7) *neīstais varonis*. (Ipponn, 1928)

Viena funkcija var būt sadalīta vairākām personām, piemēram, vairāki palīgi, vai arī viena persona var pildīt vairākas funkcijas. Iepazīstot galveno personu, skatītājs iegūst svarīgu informāciju par tēmām un konfliktiem – tas ir pirmais posms. Pirmo posmu var uzskatīt kā varoņa šķiršanos no ierastās vides. Parasti tiek ievērota noteikta situāciju secība. Varonis jūt, ka nevar vairs dzīvot tā, kā līdz šim. Viņa mēģinājumi iegūt apmierinātību nav devuši vēlamus rezultātus. Iesākumā spēku situācija ir līdzsvarota. Taču līdzsvaru izjauc dažādi notikumi. Notikumi var izpausties dažādās formās, piemēram, var atrast skārda bundžu ar interesantu saturu („Amēlija”), avīzē izlasīt fascinējošo ziņu („Kapote”). Taču darbību var iekustināt arī nelaimes gadījumi, neveiksmes, neparasti uzdevumi utt., ko varonis izjūt kā „aicinājumu doties ceļā”. Darbību izraisošais moments nosaka mērķa virzienu. Iesākumā varonis bieži pretojas pamest veco vidi, dažreiz viņš tiek brīdināts. Vēl viņam ir vajadzīga viena vai vairāku padomdevēju palīdzība, kas iedrošina un daudzos gadījumos iedod ceļam kādu velti. Pārkāpjot jaunās pasaules sliekšni, ir sasniegts pirmais pavērsiena punkts. Jaunā pasaule fundamentāli atšķiras no varoņa vecās pasaules – arī tad, ja nav notikusi vietas maiņa. Satraucošākās lietas pārsvarā norisinās personas apziņā, piemēram, Amēlijas jaunā pieredze, ka nevajag būt vienmēr vienai un ierauties sevī („Amēlija”). Šis posms ir garākais: varonis nonāk

konfrontācijā ar pretspēlētājiem, pārbaudes/piedzīvojumi kļūst aizvien riskantāki un mīklu atrisināšana sarežģītāka. Varonim ir jānonāk pie pašizziņas, jāmaina arī savs raksturs, jāpārvar pagātnes trauma. Arī Amēlijai nepietiek tikai ar palīdzēšanu citiem, viņai ir jāiemācās atrast pašai savu laimi. Jebkurā gadījumā varonim ir jāpamet piedzīvojumu pasaule. Nākamais pavērsiena punkts aizved to atpakaļ vecā vidē. Pēdējais posms ir atgriešanās, respektīvi, mērķa sasniegšana. Izšķirošā cīņa ar pretspēlētāju un tā sodīšana; balva par mērķa sasniegšanu. Filozofs V. Benjamins darbā „Mākslasdarbs tā tehniskās reproducējamības laikmetā” raksturo filmas izgatavošanu un iedarbību: „Kino – un jo īpaši skaņu kino – uzņemšana paver tādu ainu, kāda līdz šim nekad un nekur nav bijusi iedomājama. Tā atveido procesu, kurā nevienam skatpunktam nav pakārtojams tāds stāvoklis, no kura skatītāja acij nekļūtu redzama pašai spēles norisei nepiederīga uzņemšanas aparātūra – kā apgaismošanas iekārtas, asistentu pulks un tamlīdzīgi. (Tas būtu iespējams vienīgi tad, ja viņa redzoklis sakristu ar uzņemšanas aparāta lēcu.)” (Benjamins, 2005, 174. lpp.) Rodas pārlicība, ka filmas uztvere ir simultānspēle, taču to pašu var teikt arī par literārā darba uztveri. Savukārt tas nosaka vajadzību apzināties literatūras saistību ar kinofilmu, un skolēniem nepieciešamas zināšanas par šiem medijiem un prasmes šos medijus uztvert, saprast un kritizēt. Mediju kompetences veidošanās mācību saturā ir modelējama kopā ar literāro kompetences veidošanos, jo tikai tā skolēniem var attīstīties spēja uztvert, saprast un interpretēt literāro darbu.

## Nobeigums

Lasīšana un rakstīšana tiek uzskatītas par kultūras tehnikām, bez kurām nav iedomājams neviens cilvēks sabiedrībā; tieši tāpat vajadzētu vērtēt indivīda spēju saprast kinofilmas, tās vizuālo valodu, jo modernās mediju sabiedrības centrā atrodas arī kinofilma. Kinofilma iegūst arvien lielāku nozīmi sociālās realitātes vērtēšanā, vērtību un identitātes veidošanā. K. D. Felsmans (*Klaus-Dieter Felsmann*) norāda, ka kinofilma var būt arī „apollonisks” elements mūsdienās, jo senāk antīkais teātris radīja iespēju skatītājam analizēt dvēseles dziļākos konfliktus, sabiedrības problēmas un izveidot vērtības sistēmu, attīstīt sabiedrībā tikumus, izmantojot pat jaunatnei bīstamas tēmas (māte nogalina savus bērnus, politikas vārdā tēvs upurē savu meitu, dēls nogalina savu tēvu un guļ ar savu māti u. c.). (Felsmann, 2007) Vizuālie mediji (kino, televīzija, internets) ieņem arvien nozīmīgāku vietu jauniešu dzīvē, kustīgo un nekustīgo attēlu varai un spēkam ir grūti nepakļauties, attēlam ir vieglāk nekā citiem medijiem inscenēto pārdot kā patiesību vai realitāti. (Rüsel, Scheidt, 2005) Tā ir uzskatāma par problēmu, ka skolēni maz zina par kinofilmu kā mediju. Mediju sabiedrībā ir būtiski panākt, lai indivīdam piemistu spēja nepazaudēt kritisku skatienu izklaides medijos, novērtēt filmas kvalitāti, diferencēt vizuālo, imagināro un dokumentālo. Pedagoģiskajā ziņā svarīga ir mediju kompetences veidošanās un filmas valodas apguve. Mediju kompetence ir nepieciešama mūsdienu sabiedrībā, tā nodrošina indivīdam iespēju pārvaldīt modernās kultūras tehnikas. Literatūras mācību priekšmetā var iekļaut tematus, kas nodrošina skolēniem iespēju iegūt prasmes pētīt un vērtēt kinofilmu, un tam ir vairāki iemesli:

- 1) literatūra bieži tiek ekranizēta, kinofilma ir teksta ilustrācija un var kļūt par vēl vienu veidu, kā interpretēt literāro darbu;

- 2) kinofilmu var izmantot literārā darba interpretācijā vai arī par teksta izpratnes veidošanas un pārbaudes instrumentu;
- 3) kinofilma ir patstāvīga mākslas forma, kam piemīt sava specifika (valoda, estētika, stāstījums), ko var salīdzināt ar literāra darba specifiku.

Kinofilma būtiski var papildināt mācību saturu, proti, prozas un dramaturģijas, dzejas tekstu analīzes kategorijas un terminus var papildināt ar vizuālo zīmju struktūrām. Tas nav pretrunā ar literatūras mācību priekšmeta būtību, jo, iemācoties lasīt vizuālos tekstus, saņemot atbilstošas zināšanas, paņēmienus un darba tehnikas kā kinofilmas skatītājs, skolēns spēs veiksmīgāk interpretēt tekstus, tikai ar nosacījumu, ja filmas analīzes procesā tiks formulētas atziņas un pārdomas par tās estētiskajām struktūrām. Estētisko struktūru izpratne kinofilmā savukārt palīdz saprast tās arī literārā darbā. Filmu analīzes procesā skolēnam ir jāpievērš uzmanība arī neverbālajai komunikācijai, tas ļauj labāk apzināties piedzīvoto sajūtu suģestiju, emocionālo iedarbīgumu un mākslas tēla daudznozīmību. (Bienk, 2008) Kinofilma, līdzīgi kā literatūra, ir mūsu sabiedrības kultūras izpausmes forma. Vēl vairāk – tā ir 21. gadsimtā dominējošs medijs, kas ietekmē un izmaina jauniešu pasaules uztveri un vērtības. Skolas un literatūras skolotāja uzdevums ir attīstīt un veicināt kinofilmas analīzes un vērtēšanas spējas atbilstoši jauniešu vecumam.

## LITERATŪRA

1. Abraham U. (2002) Kino im Klassenzimmer. Klassische Filme für Kinder und Jugendliche im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Heft-Nr. 175.
2. Bellour R. (2002) *The Analysis of Film*. Indiana University Press.
3. Benjamins V. (2005) *Illuminācijas*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs.
4. Bienk A. (2008) *Filmsprache. Eine Einführung in die interaktive Filmanalyse (mit DVD)*. Marburg: Schüren.
5. Blothner D. (1999) *Erlebniswelt Kino. Über die unbewusste Wirkung des Films*. Bergisch Gladbach: Bastei-Verlag Lübbe.
6. Dalbiņa I. *Intervija* (28.02.2011., npublicēta).
7. Felsmann K.-D. (2007) *Geschmacks-, Werte- und Filmbildung. Was das mit dem Funktionieren eines demokratischen Gemeinwesens zu tun hat?* tv diskurs 39 Nr. 1/11 Jg., S. 56–57.
8. Hickethier K. (2003) *Einführung in die Medienwissenschaft*. Stuttgart/Weimar: Metzlar.
9. Kepser M.; Nickel-Bacon I. (2004) *Medienkritik im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
10. Lange G. (2003) Film und Fernsehspiel im Unterricht. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2*. Hohengehren: Schneider Verlag.
11. Līce S. (1977) *Latviešu literatūras klasika kinomākslā*. Rīga: Zinātne.
12. Manovičs Ļ. (2006) *Jauno mediju valoda*. Rīga: Jauno mediju kultūras centrs RIXC.
13. Monaco J. (2000) *How to Read a Film*. 3rd ed. New York: Oxford UP.
14. Munaretto S. (2009) *Wie analysiere ich einen Film?* Hollfeld: C. Bange Verlag.

15. Paefgen E. K. (2003) Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.) *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
16. Paefgen E. K. (2007) Film-Sehen und Literatur-Lesen oder: Wer zieht die Rollos hoch? In: Bertschi-Kaufmann A. (Hrsg.) *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Erhard Friedrich Verlag.
17. Pfeiffer J., Staiger M. (2008) Zur Situation der Filmdidaktik. Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht*, Nr. 3.
18. Ramcevs D. (2009) *Kinotācijas*. Rīga: Mansards.
19. Rüssel M; Scheidt T. (2005) Wie die Bilder lügen lernen. Über die Macht visueller Medien. In: *MedienConcret – Magazin für die pädagogische Praxis. Kritische Zeiten – Medienkritik mit Kindern und Jugendlichen*. Themenheft 2005, S. 74–77.
20. Skalbergs A. (1986) Daži metodiski ieteikumi, mācot skolā par kino. No: Riekstiņš E. *Kino*. Rīga: Zvaigzne, 133.–139. lpp.
21. Vuss-Mundeciema L. (2008) Literatūras un ekrānmediju iedarbes savdabība vardarbības attēlojumā. No: *Akadēmiskā Dzīve*, 2008, 40.–45. lpp.
22. Пропп В. (1928) *Морфология сказки*. Ленинград: Academia. Pieejams: <http://feb-web.ru/feb/skazki/critics/pms/pms-001-.htm> (sk. 29.03.2011.) В: Фундаментальная электронная библиотека „Русская литература и фольклор”. Pieejams: <http://feb-web.ru/>

## FILMAS

1. Amēlija (Le fabuleux destin d'Amélie Poulain), 2001. Filma. Žans Pjērs Ženē (Jean-Pierre Jeunet). Francija: UGC, ASV: Miramax Zoe.
2. Doktora Kaligari kabinets (Das Kabinett des Doktor Caligari), 1920. Filma. Roberts Vīne (Robert Wiene). Vācija: Decla-Film-Gesellschaft Holz & Co.
3. Jēru klusēšana (The Silence of The Lambs), 1991. Filma. Džonatans Demme (Jonathan Demme). ASV: Orion Pictures.
4. Kapote (Capote), 2005. Filma. Benets Millers (Bennett Miller). ASV: United Artists, Sony Pictures Classics.
5. Zvaigžņu kari (Star Wars), 1977–2005. Džordžs Lūkass (George Lucas). Filma 6 sērijās. ASV: 20th Century Fox.

## Summary

*As cultural techniques, reading and writing are considered to be integral attributes of a functioning member of society, and, given the prominence of film in the modern media society, individual's fluency in 'reading' the visual language of films should be valued on a par with linguistic literacy. Film acquires an increasingly prominent place in the range of contemporary terms of reality assessment as well as in the process of personal definition of values and identity. The place allotted to visual media (film, television, the Internet) in the lives of the young increases by day, and, in this media expansion, they are subjected to the multi-form force and power of moving and static images, which are the most effective vehicle of representing fictional, produced reality as an actual one. For school children, insufficient understanding of film as a medium should be regarded as a problem. In media-saturated society, it is important to enable*

*the individuals' critical orientation in the media, to assist in the development of their capacity to assess films by their quality, to discern the visual material as imaginary or documentary product, while early acquisition of media competence and cinematic language matters from the pedagogical point of view.*

*Study themes which ensure the development of students' skills in studying and assessing film can be integrated into the literary discipline, which I suggest as a move supported by the following considerations: 1) literature is frequently made into film, which is a text illustration in itself and therefore can be approached as a mode of interpretation of literary work; 2) film can be used as an introduction to interpretation of literary work or, alternatively, as a testing material for student's advancement in the perception of text; 3) film is an art form in its own right with its specifics (language, aesthetics, narrative) comparable to aspects of literary work.*

*The media can significantly widen the educational content; namely, in literature learning, the range of the study categories used in analysis of prose, drama, and poetry texts can get set aside with the visual sign structures. Such an allocation is compatible with the essence of literature since, having acquired skills to read visual text – having become informed, knowledgeable, analytically prepared film viewer – the young learner will be able to interpret literary text better, although on the condition that film analysis he or she has been prepared in has enabled articulation of clear views on the aesthetic structures in film. In turn, understanding of aesthetic structures in film serves better comprehension of literary structures. Similarly to literature, film is a form of the cultural production/self-expression of society; what is more important – it is the dominant media of the 21st century with formative impact on world views and values of the young. It falls upon school and the teacher of literature to promote skills of film assessment and analysis in young learners according to their age.*

*This article posits and explores such questions as why it is important to make film studies part of literary education and how they can augment the development of literary competence in young learners.*

**Keywords:** *reader, literary competence, literary work, film, media competence, viewer.*

**Pedagoģisko vērtību interpretācija žurnālā  
„Mans Mazais”**  
*Interpretation of Pedagogical Values in the Magazine  
“Mans Mazais”*

**Dace Medne**

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija  
Pedagoģijas katedra  
E-pasts: [dace.medne@hotmail.com](mailto:dace.medne@hotmail.com)

Pētījuma mērķis bija noskaidrot, kā Latvijas preses izdevums „Mans Mazais”, kura mērķauditorija ir vecāki, atspoguļo audzināšanas jautājumus atbilstoši pētījumā „Audzināšana ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā” uzsvērtajiem vecāku kompetences audzināt kritērijiem un rādītājiem. Žurnālā publicēto rakstu kontentanalīze tika veikta vienā kalendārā gadā (2009), iegūtie rezultāti tika analizēti S. Moskoviči sociālo priekšstatu teorijas ietvaros. Tika secināts, ka Latvijā vienīgais žurnāls latviešu valodā, kura mērķauditorija ir vecāki, ļoti minimāli atspoguļo mūsdienu zinātnē akcentētās tendences un tāpēc veido samērā vienpusēju priekšstatu par audzināšanu.

**Atslēgvārdi:** vecāku kompetence audzināt, pedagoģiskās vērtības, pedagoģiskais infantilisms, pedagoģiskās darbības imitācija.

## **Vecāku kompetences audzināt kritēriji un rādītāji**

Priekšstatus par aktualitātēm un galvenajām idejām mūsdienu zinātnē vai konkrētajā zinātnē nozarē cilvēki gūst no dažādiem medijiem, arī no drukātajiem medijiem. Mūsdienās populārie izdevumi veido cilvēku priekšstatus un izpratni par konkrētu jautājumu. Katrs laikmets nosaka savas sociālo kategoriju un personības virzības prioritātes. (Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978) Audzināšana kā diskusiju objekts bijusi aktuāla visos sabiedrības attīstības periodos, jo vienmēr nozīmīgs ir bijis jautājums par audzināšanas stratēģisko jeb ideālo mērķi. Zinātniskajā literatūrā un praksē autonoma (patstāvīga un atbildīga) personība kā audzināšanas mērķis savu aktualitāti nezaudē arī mūsdienu pedagoģijā un psiholoģijā. (Špona, 2006; Walper, 2005) Tāpēc patstāvīgu un atbildīgu personību kā audzināšanas mērķi būtiski analizēt gan individuālajā (pašaudzināšana kā personības autonomijas rosinātāja), gan sociālajā (autonomija kā savstarpējo attiecību respektētāja) kontekstā. Tādēļ no 2008. līdz 2010. gadam tika veikts pētījums „Audzināšana ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā”, lai izpētītu vecāku kompetenci audzināt transformatīvas sabiedrības ģimenē. Šī pētījuma rezultātā tika teorētiski nodalīti un pamatoti, kā arī empīriski pārbaudīti vecāku kompetences audzināt kritēriji un rādītāji (sk. tabulu).

## Vecāku kompetences audzināt kritēriji un rādītāji

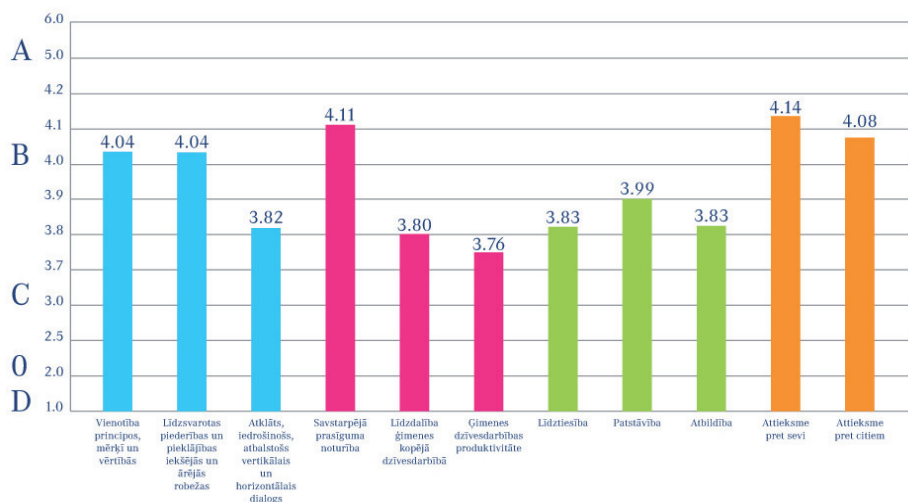


Šī pētījuma rezultātā tika secināts, ka nodalītie un pārbaudītie vecāku kompetences audzināt kritēriji un rādītāji veido ģimenes pedagoģiskās aksioloģijas pamatu. (Medne, 2010) Respektīvi, audzināšanas laukā katrs ģimenes loceklis var apmierināt vajadzības, pilnveidojot ģimenes kopējā dzīvesdarbības jomā atklātās vērtības, kā arī sekmēt piederības un drošības izjūtu veidošanos ģimenei, tādējādi nostiprinot individuālo jēgu.

Pēc pētījumā iegūtajiem datiem tika secināts, ka vidējais respondentu kompetences līmenis audzināšanā saskaņā ar aprakstītajiem vecāku kompetences audzināt kritērijiem un rādītājiem ir robežās no 3,76 svērtajiem punktiem (rādītājā *ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte*) līdz 4,14 svērtajiem punktiem (rādītājā *attieksme pret sevi*) (sk. 1. att.). Tas nozīmē, ka saskaņā ar mūsdienu teorijā aprakstīto audzināšanas procesa īstenošanas kvalitāti ģimenes kopējā dzīvesdarbībā Latvijas transformatīvajā sabiedrībā respondentu audzināšanas process tiek realizēts pārsvarā B un C līmenī (rādītājos *līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas*; *atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs*; *savstarpējā prasīguma noturīgums*; *līdzdalība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā*; *ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte*; *līdztiesība*; *patstāvība*; *attieksme pret*

sevi un attieksme pret citiem), savukārt rādītājā *vienotība principos, mērķi un vērtības* – visos piecos līmeņos, rādītājā *atbildība* – A, B, C un 0 līmenī.

Tāpat lauka pētījuma rezultāti apliecina, ka aptaujāto vecāku kompetence audzināt Latvijas transformatīvajā sabiedrībā pārsvarā tiek realizēta B līmeņa jeb LĪDZSVAROTĀ audzināšanas tipa ģimenē un C līmeņa jeb JUCEKLĪGĀ audzināšanas tipa ģimenē. Respektīvi, teorijā pamatoto pedagoģisko vērtību realizācija ikdienas ģimenes dzīvesdarbībā ir vidēja.



### 1. attēls. Reālie vecāku kompetences audzināt rādītāju līmeņi

Šī pētījuma rezultātā, konstatējot reālo stāvokli audzināšanā Latvijā, tāpat reālo pedagoģisko vērtību realizāciju ģimenes ikdienas dzīvesdarbībā, tika izvirzīts mērķis nākamajam pētījumam – izpētīt, kā šīs teorijā akcentētās vērtības atspoguļo Latvijas mediji, kas raksta par audzināšanu, jo priekšstatus par sociālajām parādībām cilvēki gūst no populāriem medijiem.

## Metode

Pētījumam tika izvēlēts žurnāls „Mans Mazais”, kas, pēc Latvijas preses izdevēju asociācijas datiem, Latvijā ir vienīgais medijs latviešu valodā, kurš ik mēnesi uzrunā topošos un jaunus vecākus, sniedzot ieteikumus un padomus bērna gaidīšanas, auklēšanas un audzināšanas laikā līdz septiņu gadu vecumam (pieejams: <http://www.lpia.lv/?id=191&izd=2&izdid=23>). Žurnālā, kura mērķauditorija ir vecāki, tika analizētas noteikto kategoriju skaita vienības vienā kalendārā gadā (2009). Kopumā tika izanalizēti 12 žurnāli, analizējot katra raksta saturu katrā žurnālā. Atbilstoši kontentanalīzes nosacījumiem tika noteikta



- analīzes kategorija – vecāku kompetence audzināt raksturo pedagoģiskās aksioloģijas saturu;
- analīzes vienība ideogramma (tika analizēts vesels izteikums) (Cohen, Manion, Morrison, 2007, p. 253–263; Добренъков, Кравченко, 2011, с. 568–582) atbilstoši katram kritērijam un rādītājam.

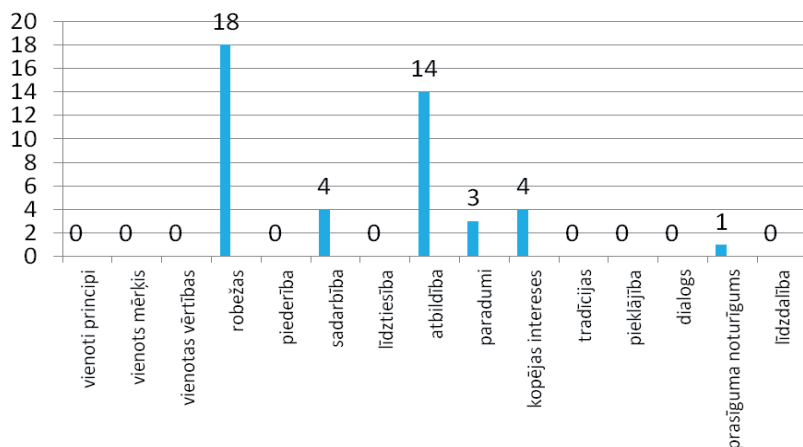
## Rezultāti

No teorijā akcentētiem 15 vecāku kompetences audzināt kritērijiem un rādītājiem, kas veido pedagoģiskās aksioloģijas pamatu, Latvijā vienīgajā vecākiem adresētajā žurnālā latviešu valodā viena gada laikā ir minētas 6 analīzes kategorijas dažādās skaita vienībās (sk. 2. att.).

- Līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas – 18 (2. žurnāla numurā – 1; 3. žurnāla numurā – 2; 4. žurnāla numurā – 1; 5. žurnāla numurā – 3; 6. žurnāla numurā – 3; 7. žurnāla numurā – 3; 8. žurnāla numurā – 5).
- Sadarbība ģimenē – 4 (2. žurnāla numurā – 1; 3. žurnāla numurā – 1; 5. žurnāla numurā – 2).
- Atbildība – 14 (2. žurnāla numurā – 1; 3. žurnāla numurā – 1; 4/1; 5. žurnāla numurā – 2; 6. žurnāla numurā – 3; 7. žurnāla numurā – 3; 8. žurnāla numurā – 3).
- Attieksme pret sevi (ir paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem) – 3 (2. žurnāla numurā – 1; 5. žurnāla numurā – 1; 7. žurnāla numurā – 1).
- Attieksme pret citiem (kopīgas intereses, uzskati un rīcība nostiprinājušās ģimenē – 4 (2. žurnāla numurā – 1; 6. žurnāla numurā – 1; 7. žurnāla numurā – 1; 8. žurnāla numurā – 1).
- Savstarpējā prasīguma noturība (vecāki un bērni prot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai) – 1 (6. žurnāla numurā – 1).

Tātad var secināt, ka vecāku kompetences audzināt kritēriji, kas uzsvērti pedagoģijas teorijā un veido ģimenes pedagoģiskās aksioloģijas pamatu, minimāli tiek atspoguļoti Latvijas vienīgajā žurnālā, kuru adresāti ir vecāki. Empīriskā pētījuma rezultāti un pedagoģisko vērtību interpretācija žurnālā „Mans Mazais” apstiprina S. Moskoviči ideju, ka žurnālistu kā mediju pārstāvju sociālā izpratne, arī izpratne par pedagoģiskajām vērtībām, tiek vispārināta sabiedrībā. Sociālie priekšstati rodas, jaunās zināšanas komunikācijas ceļā integrējot jau esošajās zināšanās. (Moscovici, 1981) Ar sociālajiem priekšstatiem tiek saprasts „jēdzienu, apgalvojumu, skaidrojumu kopums, kas rodas ikdienas dzīvē starppersonu komunikācijas gaitā, un mūsdienu sabiedrībā tie ir tradicionālo sabiedrību mītu un ticējumu ekvivalents”. (Moscovici, 1981, p. 181) Saskaņā ar S. Moskoviči ideju šajā pētījumā ieskicējas vairāki riski pedagoģisko vērtību interpretācijā ikdienas audzināšanā ģimenē. Pirmkārt, vecākiem veidojas vienpusējs priekšstats par audzināšanas vērtībām, otrkārt, teorija tiek atrauta no ikdienas prakses, jo, iespējams, žurnālistiem ir tendence interpretēt audzināšanas jautājumus un salikt akcentus uz tiem atbilstoši savai

izpratnei, kas ne vienmēr ir zinātniski pamatota. Treškārt, audzināšanas eksperti, kas tiek izvēlēti konkrētajā medijā, iespējams, neatbilst eksperta statusam.



## 2. attēls. Pedagoģisko vērtību interpretācija žurnālā „Mans Mazais” 2009. gadā

Tāpēc pastāv risks, pirmkārt, ka ģimenēs pieaug pedagoģiskais infantilisms, otrkārt, izveidosies informācijas plaisas, ko sauc par informācijas plaisas fenomenu (*information gap*). (Frith, 2000) Ar informācija plaisu šajā gadījumā saprot vienpusējās informācijas plūsmas negatīvo ietekmi uz vecāku pedagoģiskajām vērtībām un zināšanām un to realizāciju audzināšanā. Šajā gadījumā radot risku, ka zināšanu apjoms un izpratne vienā sabiedrības daļā pieaug (tiem, kuri prot citu valodu, māc atrast citus resursus, ir motivēti meklēt citus informācijas resursus), bet citā samazinās (tiem, kuri izmanto tikai vienu mediju), zināšanu plaisa starp dažādām sociālajām grupām pieaug. Kā sekas šim fenomenam D. Makvīls un S. Vindāls min parādību, ko nosauc par komunikācijas potenciālu (*communication potential*). (Mqueil, Windhal, 1993, p. 123) Tas ietver īpašības un/vai faktorus, kas ietekmē personas spējas darboties ar informāciju, rezultātā sekmējot vai bremsējot komunikācijas procesu, realizējot vai nerealizējot piedāvātās vērtības ikdienas audzināšanas procesā. (Mqueil, Windhal, 1993, p. 123)

Tātad mūsdienās, pamatojoties uz mediju ietekmi uz sabiedrības locekļu zināšanu, izpratnes un attieksmju veidošanos, šī situācija paaugstina risku, ka var izveidoties apburtais pedagoģiskais loks. Pirmkārt, padziļinās mūsdienu mītisms, jo mīti rodas tur, kur ir zināšanu un izpratnes trūkums (Raipulis, 2008), kā arī mūsdienās tie legāli mazina vecāku atbildību par audzināšanu. Tas, iespējams, saistīts ar radikālā humānisma ideju aktualizēšanos Latvijā, kurš postulē misticismu un okultismu. (Reņģe, Austers, 2008) Tie, savukārt, veicina aktuālo akcentu salikšanu pedagoģiskajā „modē”. Tāpēc tiek leģitimētas mākslīgi veidotas pseidodiagnozes (indīgo bērni, kristāliskie bērni), kā arī pseidovērtības audzināšanā. Ar pseidovērtību šajā gadījumā tiek saprasta īpašo bērnu statusa mākslīga izveidošana, taču jautājums par ģimeni un audzināšanu šajā diskusijā paliek otrajā plānā. (Raipulis, 2008;

Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978; Bergmann, 2006) Tādi sociāli fenomeni kā pedagoģiskā „mode” nav nejausi, tos nedrīkst ignorēt. (Bergmann, 2006) E. Piklere to nosauc par vecāku lepnuma maldiem, jo viņi nevis meklē cēloņus vai analizē bērnu uzvedību, bet lepiņi paziņo, ka viņu bērni ir īpaši. (Pikler, 2007)

Pētījuma rezultāti rosina secināt, ka analizētais žurnāls, savos rakstos maz akcentējot pedagoģiskās vērtības audzināšanā, nodrošina brīvu nišu šo mākslīgi izveidoto pedagoģisko fenomenu popularitātei sabiedrībā, nevis jaunas zināšanas.

Tātad katrs aktuālais akcents pedagoģiskajā „modē” novirza uzmanību no problēmas, atkal padarot īpašu kādu izredzēto un šķeļot sabiedrību. Šāda audzināšanas interpretācija kļūst bīstama un ieskicē tendenci akcentēt problēmu kā īpaši izredzētas sabiedrības daļas fenomenu, nevis koncentrēties uz kompetentu pedagoģisku risinājumu meklējumiem, kas veicinātu katra ģimenes locekļa autonomiju kā pilsoniskas sabiedrības sociālu vērtību. Šādi koncentrējoties uz problēmu, rezultāts ir „vainīgā” vai „laimīgā” atrašana, nevis produktīvs pedagoģiska risinājuma un resursu meklējums jaunas audzināšanas perspektīvas un potenciālu realizēšanai.

Šī pētījuma rezultāti saskan ar D. Bākes un V. Kukušina apgalvojumiem, ka plašsaziņu līdzekļi uztur un pastiprina šo mākslīgi izveidoto pedagoģisko fenomenu popularitāti sabiedrībā (Baacke, 1999, p. 395; Кукушин, 2002, с. 233), jo tiem raksturīga tendence interpretēt atsevišķus faktus atrauti no veseluma un konteksta un bez profesionāla skaidrojuma, kā arī ar V. Reņģes un I. Austera pētījuma rezultātiem par psiholoģijas žurnālos piedāvātās informācijas un tās interpretācijas mijšakarību ar cilvēku izpratni par psiholoģiju. (Reņģe, Austers, 2008)

Mūsdienu sociālpedagoģisko situāciju raksturo arī fakts, ka vecāki saskaras ar atšķirīgām pedagoģiskām ievirzēm par to, kas ir „laba audzināšana”, tādēļ viņi sāk izjust draudus, kļūst nedroši, pieaug viņu bezpalīdzības izjūta un viņi lēnām padošas. (Hawellek, Schlippe, 2005, p. 17; Schneewind, Böhmert, 2008, p. 12) Rezultātā vai nu pieaug „bēgšana no lēmumu pieņemšanas” (Drucker, 1992, p. 214), vai arī lēmums par to, „kas ir pareiza audzināšana”, jāpieņem pašiem vecākiem (Schneewind, Böhmert, 2008, p. 12), un visbiežāk tas notiek saskaņā ar savu izpratni. Tieši tāpēc arī audzināšanas vērtību popularizēšanā mediji ir būtiski informācijas nesēji. Tomēr, neskatoties uz sociālās situācijas specifiku, atbildība par audzināšanu ir vecāku pienākums. (Bergmann, 2006) Nav pieņemams viedoklis, ka argumenti par pedagoģiski nespējīgo vecāku ģenētisko predispozīju pedagoģiski nevarīgos vecākus atbrīvo no atbildības par audzināšanu. Nevarības izjūta audzināšanā ne vienmēr ir mijšakarībā ar faktisko audzināšanas spēju trūkumu – bieži vien vecākiem trūkst konkrētu zināšanu par to, kā veicināt pozitīvu bērna personības attīstību, un nav atbilstošu spēju, lai šīs zināšanas konkrētā situācijā pārvērstu audzināšanā rīcībā. (Schneewind, Böhmert, 2008, p. 44) Audzināšanā svarīgas ir ne tikai vecāku spējas un zināšanas, bet arī mātes vai tēva vērtības, uz kurām vecāki balstās, audzinot bērnu. Arī A. fon Šlīpe un K. Haveleks uzsver, ka vecāki ir ģimenes centrs jeb viduspunkts, kas gan sev, gan bērniem vienādā mērā dod gan drošības izjūtu, gan orientāciju, kura pamatojas uz viņu pedagoģiskajām vērtībām, tomēr mūsdienu praksē šī nav kļuvusi par galveno pedagoģisko domu. (Hawellek, Schlippe, 2005, p. 17) Tāpēc var apgalvot, ka pēc būtības audzināšanā šobrīd notiek pedagoģiskās darbības imitācija. Līdz ar to pastāv risks, ka izveidosies pedagoģiskais narcisisms

(tīksmināšanās par sevi), kas deformē un/vai ierobežo pedagoģisko vērtību izpratni un īstenošanu audzināšanā.

Kopumā jāsecina, ka Latvijā vienīgais žurnāls latviešu valodā, kura mērķaudiitorija ir vecāki, veido samērā vienpusēju (stereotipisku) priekšstatu par audzināšanu un maz analizē zinātniskajā literatūrā akcentētās pedagoģiskās vērtības, kā arī lielā mērā identificē audzināšanu ar sociālu parādību, kas notiek pati par sevi, nevis kā mērķtiecīgs, regulārs ikdienas process, kurš balstās uz pedagoģiskām vērtībām. Pētījums apstiprina, ka vecāku pedagoģiskās vērtības ikdienas audzināšanā un izpratnē par tām daudzējādā ziņā atbilst tam, kā tas tiek interpretēts medijā. Iespējams, tiek uzskatīts, ka šāda mistiska pieeja audzināšanai cilvēkiem ir saprotamāka vai vieglāk uztverama, tomēr rada augstu risku, nonivelējot izpratni par audzināšanu līdz mītismam un papildus tam akcentējot noraidošu attieksmi pret zinātniskumu audzināšanā, tāpēc uzmanība būtu pievēršama gan ekspertu izvēlei, gan atbilstošai komunikācijas vēstījuma formai un saturam.

## LITERATŪRA

1. Amonašvili Š. (1988) *Kā klājas, bērni?* Rīga: Zvaigzne, 5.–54. lpp.
2. Baacke D. (1999) *Die 6 - bis 12 jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 247–287, 385–407.
3. Bergmann, W. (2006) *Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemässen Erziehung.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 10–205.
4. Berry J., Poortinga Y., Segall M., Dasen P. (2002) *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 59–64, 248–448.
5. Bettelheim B. (2003) *Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit.* Heimsbach: Beltz Verlag, S. 327–413.
6. Brandstädter J., Felser G. (2003) *Entwicklung in Partnerschaften. Risiken und Ressourcen.* Bern: Verlag Hans Huber, S. 7–114.
7. Brazelton T. B., Greenspan I. S. (2002) *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern.* Weinheim: Beltz Verlag, S. 147–322.
8. Bronfenbrenner U. (1993) *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Frankfurt am Mein: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH., S. 19–59, 199–268.
9. Chopich E., Paul M. (2001) *Aussöhnung mit dem inneren Kind.* München: Ullstein Taschenbuchverlag, S. 116–244.
10. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007) *Research Methods in Education* (5th ed.). London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, p. 6–383.
11. Deegener G. (2000) *Die Würde des Kindes. Plädoyer für eine Erziehung ohne Gewalt.* Weinheim: Beltz Verlag, S. 20–198.
12. Dreikurs R., Gould S., Corsini R. (1977) *Familienrat. Der Weg zu einem glücklichen Zusammenleben von Eltern und Kindern.* Stuttgart: Klett-Kotta, S. 13–162.
13. Drucker F. P. (1992) *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society.* New Brunswick: Transaction Publishers, p. 214–215.
14. Frith S. (2000) Entertainment. In: *Mass Media and Society.* 3rd ed. Curran J. and Gurevitch M. (eds.) London: Arnold, p. 408.

15. Gergen J. K. (2002) *Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH., S. 137–206.
16. Gleissner A. (1999) *Europa für die Menschen./Luksch Thomas, Würdinger Hermann* (Hrsg). Zuerst der Mensch. München: Don Bosco Verlag, S. 244–255.
17. Grunwald B. B., McAbee V. H. (1999) *Guiding the Family: Practical Counseling Techniques: Practical Counseling Techniques*. Philadelphia: Taylor & Francis Group, p. 24–344.
18. Hargens J. (2000) *Systemische Ansätze in der Sozialpädagogischen Familienhilfe*. Dortmund: Borgmann publishing, S. 32–142.
19. Hawellek Ch., von Schlippe A. (2005) *Entwicklung unterstützen und Unterstützung entwickeln*. Entwicklung unterstützen und Unterstützung entwickeln. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co, S. 17–34.
20. Jonas H. (2003) *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Mein: Insel Verlag, S. 15–220.
21. Juul J. (2007) *Das kompetente Familie*. München: Kösel-Verlag, S. 8–120.
22. Kagitcibasi Ç. (2007) *Family, Self, and Human Development Across Cultures. Theory and Applications*. 2nd Edition. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 27–367.
23. Kast V. (2003) *Wege zur Autonomie. Märchen psychologisch gedeutet*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co, S. 8–14, 155–158.
24. Klēģeris N. (1959) *Tradīciju un paradumu loma bērnu audzināšanā skolā un ģimenē*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 9.–60. lpp.
25. Kruse J. (2001) *Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt*. Walper Sabine, Pekurn Reinhard. Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 63–83.
26. Liegle L. (2005) *Familiale Lebensformen*. Otto Hans-Uwe, Thiersch Hans. Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. München: Reinhardt, S. 508–518.
27. Liegle L. (2006) *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG., S. 17–93.
28. Lieģeniece D. (1992) *Bērns – pasaulē, pasaule – bērņā*. Rīga: RaKa, 32.–124. lpp.
29. Lüscher K., Liegle L. (2003) *Generationen-beziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: UVK, S. 125–236.
30. Medne D. (2010) *Audzinašana ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā*. Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. Rīga: LU, 188.–191. lpp.
31. Meyer P. (1980) *Between Families: The Unattached Young Adult*. In: *The Family Life Cycle: A Framework For Family Therapy*. New York: Gardner, p. 71–91.
32. Mollenhauer K., Brumlik M., Wudke H. (1978) *Die Familienerziehung*. München: Juventa Verlag, S. 11–144.
33. Mollenhauer K. (2005) *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 114–154.
34. Moscovici S. (1981) *On Social Representations*. In: *Social Representations*. R. Farr and S. Moscovici (Eds.) Cambridge: Cambridge University Press, p. 1–35.
35. Mqueil D., Windhal S. (1993) *Communication models for study of mass communication*. 2nd ed. London: Arnold, p. 123–124.
36. Peseshkian N. (1987) *Psychotherapie des Alltagslebens. Konfliktlösung und Selbsthilfe*. Frankfurt am Main: Fisher Taschenbuch Verlag GmbH., S. 12–277.

37. Pikler E. (2007) *Friedliche Babys – zufriedene Mütter*. Freiburg, Basel, Wien: fgb., S. 42–131.
38. Raipulis J. (2008) *Dažādu aplamību izplatīšanās iespējamās negatīvās sekas*. Sabiedrība un kultūra. Rakstu krājums, X. Liepāja: LiePA, 412.–418. lpp.
39. Raven J. (1984) *Competence in Modern Society. Its Identification, Development and Release*. London: H. K. Lewis & Co., p. 39–228.
40. Reichenbach R. (2007) *Philosophie der Bildung und Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 154–160.
41. Rein M. (1994) *Solidarity between generations. A five-country study*. IIASA working paper 94–019. Wien: Institut für Höhere Studien, S. 12–13.
42. Reņģe V., Austers I. (2008) Sociālie priekšstati par psiholoģiju populāros un zinātniskos psiholoģijas žurnālos. *Latvijas Universitātes Raksti*, 729. sēj., 3.–69. lpp.
43. Rogge J. (2004) *Kinder brauchen Grenzen. Eltern setzen Grenzen*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, S. 55–215.
44. Schmidt-Denter U. (2005) *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 160–227.
45. Schneewind K., Böhmert B. (2008) *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der indirektive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 9–77.
46. Schneewind K., Ruppert S. (1995) *Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre*. München: Quintessenz, S. 13–91, 134–163.
47. Strack M., Gennerich C., Hopf N. (2008) *Warum Werte? Witte Erich Sozialpsychologie und Werte*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 90–130.
48. Špona A. (2006) *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 91.–144. lpp.
49. Trommsdorff G. (2001) *Eltern-Kindern-Beziehungen aus kulturvergleichenden Sicht*. Walper Sabine, Pekum Reinhard. Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 36–62.
50. Walper S. (2005) *Familie Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 11–97, 121–136.
51. Werner G., Lange A. (1999) „Soziales Kapital“ in Familien: Einflüsse auf Delinquenz und Schulleistung. Silbereisen Rainar K., Zinnecker Jürgen (Hrsg). *Entwicklung im sozialen Wandel*. Weinheim: Beltz Verlag. Psychologie Verlag Union, S. 298–297.
52. Wild R. (2002) *Mit Kindern leben lernen. Sein zum Erziehen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 41–63.
53. Wild R. (2003) *Freiheit und Grenzen – Liebe und respekt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 23–86.
54. Willi J. (2007) *Wendepunkte im Lebenslauf. Persönliche Entwicklung unter veränderte Umständen – die ökologische Sicht der Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Kotta, S. 50–169.
55. Zaouche-Gaudron C. (2002) *Le développement social de l'enfant*. Paris: Dunod, 9–85, 119–122.
56. Ziegler F. (2000) *Familienpflege und Familiensolidarität. Über den Umgang erwachener Kinder mit der Pflegedürftigkeit ihrer Eltern*. Dissertation. 184. Pieejams: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=959891536&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=959891536.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=959891536&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=959891536.pdf) (sk. 24.02.2009.)

57. Андреева Т. (2005) *Психология современной семьи*. Санкт-Петербург: Речь, с. 77–398.
58. Белинская Е., Тихомандрицкая О. (2001) *Социальная психология личности*. Москва: Аспект пресс, с. 26–260.
59. Божович Л. (2008) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: ПИТЕР, с. 37–53, 301.
60. Гликман И. (2002) *Теория и методика воспитания*. Москва: ВЛАДОС, с. 31–105.
61. Грановская Р. (2004) *Психология веры*. Санкт-Петербург: Речь, с. 401–439.
62. Гриценко Л. (2005) *Теория и методика воспитания. Личностно-социальный подход*. Москва: АКАДЕМІА, с. 16–130.
63. Добренъков В., Кравченко А., (2011) *Методы социологического исследования*. Москва: ИНФРА-М, с. 568–582.
64. Дружинин В. (2006) *Психология семьи*. Санкт-Петербург: Питер, с. 8–95.
65. Журавлев А. (2005) *Психология совместной деятельности*. Москва: Институт психологии РАН, с. 55–76.
66. Зритнева Е., Клушина Н. (2006) *Семьеведение*. Москва: ВЛАДОС, с. 24–140.
67. Ильичева И. (2006) *Введение в психологию духовности*. Москва: Московский психолого-социальный институт, с. 234–246.
68. Карабанова О. (2007) *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*. Москва: ГАРДАРИКИ, с. 117–244.
69. Колесова Д. (2008) *Семья в России*. Научный общественно-политический журнал №. 1. Москва: Федеральное государственное учреждение „Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитание”, с. 89–93.
70. Кузьмина Е. (2007) *Психология свободы. Теория и практика*. Санкт-Петербург: Питер, с. 120–174.
71. Куликова Т. (2000) *Семейная педагогика и домашнее воспитание*. Москва: АКАДЕМІА, с. 22–139.
72. Кукушин В. (2002) *Теория и методика воспитательной работы*. Ростов-на-Дону: Март, с. 6–287.
73. Куртышева М. (2007) *Как сохранить психологическое здоровье семьи*. Санкт-Петербург: Питер, с. 228–234.
74. Лидерс А. (2008) *Психологическое обследование семьи*. Москва: АКАДЕМІА, с. 7–33.
75. Лодкина Т. (2008) *Социальная педагогика. Защита семьи и детства*. Москва: АКАДЕМІА, с. 28–41.
76. Мамардашвили М. (1996) *Необходимость себя*. Москва: Лабиринт, с. 91–92, 193.
77. Мид М. (1988) *Культура и мир детства*. Москва: Наука, с. 308–377.
78. Нездемковская Г. (2008) *Семья в России*. Научный общественно-политический журнал №. 2. Москва: Федеральное государственное учреждение „Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитание”, с. 88–95.
79. Овчарова Р. (2006). *Родительство как психологический феномен*. Москва: Московский психолого-социальный институт, с. 7–343.
80. Петровский В. (1992) *Психология неадаптивной активности*. Москва: Российский открытый университет, с. 223.

81. Пономарев Н. (2008) *Связи с общественностью: социально-психологические аспекты*. Санкт-Петербург: Питер, с. 7–54.
82. Рожков М., Баибородова Л. (2004) *Теория и методика воспитания*. Москва: ВЛАДОС, с. 94–205.
83. Слостенин В. (ред.) (2004) *Методика воспитательной работы*. Москва: АКАДЕМИА, с. 61–76.
84. Солодников В. (2007) *Социология социальнодезадаптированной семьи*. Санкт-Петербург: Питер, с. 58–59.
85. Солонин Ю., Каган М. (2007) *Культурология*. Москва: Высшее образование, с. 69–440.
86. Спиваковская А. (2000) *Психотерапия: игра, детство, семья*. Том 2. Москва: ЭКСМО-Пресс, с. 11–216.
87. Старосветская Н. (2008) *Семья в России*. Научный общественно-политический журнал No. 1. Москва: Федеральное государственное учреждение „Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания”, с. 66–70.
88. Сушков И. (2008) *Психологические отношения человека в социальной системе*. Москва: Издательство „Институт психологии РАН”, с. 52–131.
89. Франкл В. (2001) *Психотерапия на практике*. Санкт-Петербург: Речь, с. 50–93.
90. Целуйко В. (2007) *Психологические проблемы современной семьи*. Екатеринбург: У-Фактория, с. 11–128, 183–370.
91. Цукерман Г. (2000) *Как младшие школьники учатся учиться*. Москва-Рига: Эксперимент, с. 45, 75, 87.
92. Черников А. (2005) *Системная семейная терапия*. Москва: Класс, с. 48–54.
93. Шнейдер Л. (2007) *Семейная психология*. Москва: Академический Проект, с. 59–100.
94. Pieejams: <http://www.lpia.lv/?id=191&izd=2&izdid=23> (sk. 10.02.2011.)

## Summary

*The aim of the research was to discover how upbringing issues are reflected in the Latvian magazine “Mans Mazais” (translation in English “My Little One”) and compare it with the upbringing competence criteria and indicators for parents identified in the study “Upbringing in the Transformative Society of Latvia”. Content analysis of the articles published in the magazine was carried out in the period of one calendar year (2009); the obtained results were analyzed from the perspective of Moskovici’s theory of social representations. The author concludes that the only magazine in the Latvian language targeted at parents reflects the trends highlighted in contemporary research to a minimum, resulting in the risk to encourage narrow-minded views on upbringing.*

*The only Latvian-language magazine targeted at parents reflects little of the criteria for upbringing competence in parents that form the basis of the pedagogical axiology of families and are identified in the theory. The results of the empirical research and the interpretation of pedagogical values reflected in the magazine agree with S. Moskovici’s idea that social interpretation by journalists as the representatives of the media, including their interpretation of pedagogical values, is generalized in the society. A number of risks were identified – first, parents formed a biased opinion on pedagogical*



values. Second, theory is often disconnected from practice, which is possible since journalists tend to interpret and put emphases on educational issues according to their understanding, which is not always scientifically-based. Third, education experts interviewed in the media might not always meet the qualifications their expert status requires. This results in, firstly, the risk of pedagogical infantilism in families; secondly, the phenomenon of the formation of an information gap. The information gap here stands for the negative impact of one-sided information on parental pedagogical values and their implementation in the process of education.

Therefore, the present situation increases the risk to develop a pedagogical trap because of the impact of the media on the knowledge, understanding, and attitudes of the members of society. First, mythism becomes more apparent as myths are the consequence of the lack of knowledge and understanding; today they also legally decrease parents' responsibility for the upbringing of their children. The research indicates that the articles in "Mans Mazais" put little emphasis on pedagogical values in education and give a free ride to popular artificially formed pseudo-pedagogical phenomena instead of new knowledge.

In conclusion, the only magazine in the Latvian language targeted at parents facilitates the development of one-sided (stereotypical) attitudes towards education, largely by identifying it with a social phenomenon that happens by itself. The author proves that upbringing and the parents' understanding of it largely correspond to how it is interpreted in the media.

**Keywords:** parental upbringing competence, pedagogical values, pedagogical infantilism, imitation of pedagogical activity.



# 3.

**MĀCĪBU GRĀMATU  
MEDIJPEDAGOGISKĀ IZPĒTE**

***TEXTBOOK RESEARCH IN  
MEDIA PEDAGOGY***

## Matemātikas mācību grāmata kā medijs *Analysis of Mathematics Textbooks in Media Pedagogy*

**Rudīte Andersone**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [rudite.andersone@lu.lv](mailto:rudite.andersone@lu.lv)

Medijs ir arī mācību grāmata, kas ir pedagoģisks līdzeklis, ko izmanto ikviens skolēns. Salīdzinoši maz ir veikti pētījumi par mācību grāmatu lietošanu pedagoģiskajā procesā. Mūsdienu mācību grāmatu teorijā mācību grāmata, pirmkārt, tiek aplūkota kā sabiedrisko procesu produkts un faktors, otrkārt, kā darba līdzeklis, palīgs mācībās un mācību procesa priekšmets un, treškārt, kā multimedialā mācību vide.

Rakstā ir analizētas četras sestās klases matemātikas mācību grāmatas pēc pieciem izstrādājumiem kritērijiem, kas ļauj izvērtēt šo mediju vēstījuma spilgtumu, emocionalitāti, informācijas strukturēšanu, vingrinājumu saistību ar ikdienas situācijām, virzību uz pašizglītību u. c. Tika secināts, ka šo mācību grāmatu vēstījums ir pietiekami spilgts un emocionāli saistošs, tas virzīts uz pašizglītību, kas ir nozīmīgi, attīstot skolēnu mācīšanās prasmes un sagatavojot mūžizglītībai. Tomēr ne visās analizētajās mācību grāmatās ir izmantotas atsauces uz citu grāmatā esošu informāciju, tā nodrošinot vienotas mācību satura pēctecības uztveri. Arī lietotais ilustratīvais materiāls ne vienmēr mērķtiecīgi papildina mācību grāmatas tekstu un atvieglo uzdevumu satura uztveri.

Matemātikas mācību grāmatu kā mediju iedarbība daudzējādā ziņā ir atkarīga no praktisko piemēru, vingrinājumu, kuru saturs ietver ikdienas situācijas, daudzuma. Visvairāk tādu vingrinājumu ir profesora J. Menča juniora grāmatā, kur ir arī pētnieciski vingrinājumi, kas palīdz attīstīt skolēnu mācīšanās prasmes.

**Atslēgvārdi:** mācību grāmata, medijs, matemātikas mācību grāmata.

Attīstoties mediju pedagoģijai, arvien vairāk tiek pievērsta uzmanība tiem līdzekļiem un paņēmieniem, ar kuriem tiek nodota informācija un veidota saziņa. Viens no tādiem līdzekļiem ir mācību grāmata.

Mācību grāmata – viens no nozīmīgākajiem mācību līdzekļiem, kurā saskaņā ar pedagoģijas likumībām un atbilstoši izglītības mērķiem metodiski sakārtots mācību priekšmeta saturs – fakti, jēdzieni, likumības, teorijas, nosacījumi (induktīvi vai deduktīvi). (Andersone, Maslo, Krūze, Rutka, Žogla, 2009) Tajā aptverti vingrinājumi, uzdevumi un kontroljautājumi skolēna zināšanu un prasmju veidošanai, mācīšanās prasmes, citu skolēna daudzveidīgo spēju attīstībai.

Mācību grāmata ir vēsturiski attīstījusies atkarībā no pedagogu un pētnieku priekšstata par to, kas ir cilvēka attīstība kopumā, ko saprotam ar jēdzienu

*mācīšanās*, mācīšanās un attīstības attiecībām u. c. Mācību grāmatas koncepcija mainījās arī atkarībā no zināšanu avota pieejamības skolēnam, kā arī pieejamās informācijas apjoma.

Mūsdienu mācību grāmatu teorijā mācību grāmata, pirmkārt, tiek aplūkota kā sabiedrisko procesu produkts un faktors, otrkārt, kā darba līdzeklis, palīgs mācībās un mācību procesa priekšmets un, treškārt, kā multimedijālā mācību vide.

## Mediju būtība

Kanādiētijs mediju teorētiķis Māršals Makluens (*Marshall McLuhan*) skaidro, ka medijs ir vēstījums. (Pipers, 2011) Medijs ir galvenokārt kultūras vai mākslas zīme, kas reprezentē nozīmes, vēstījuma jēgu, un medijam raksturīga pazīme ir tā, ka to ir iespējams uztvert. (Plaude, 2003)

Izšķir dažādu tipu medijus:

- reklāmas mediji (īpašas reklāmas avīzes, reklāmas bukleti utt.);
- tiešraides mediji (TV, radio);
- digitālie mediji (CD-ROM, DVD);
- elektroniskie mediji (datori, datorprogrammas);
- hipermediji (interneta tīkli);
- masu mediji (prese utt.);
- multimediji (ierīces vai programmas, kas satur ierakstus, prezentācijas utt.);
- ziņu mediji (avīzes, radio, TV, interneta ziņu lapas);
- drukātie mediji (grāmatas, enciklopēdijas utt.);
- publicētie, izdotie mediji (žurnāli, rakstu krājumi utt.);
- ierakstu mediji (diski, kasetes, zibatmiņas utt.);
- sociālie mediji (interneta portāli, mājaslapas, sociālie interneta tīkli).

Medijs vispārīgi ir objekts, uz kura tiek saglabāti dati vai ar kura starpniecību tie tiek nodoti tālāk izmantošanai. Mūsdienās medijs pilda starpnieka funkciju starp vēstnieku un vēstījuma adresātu. Tādējādi, kā norāda E. Pipers, grāmata kļūst par garas vērtību radīšanas ķēdes posmu. (Pipers, 2011)

Izšķir vairāku tipu medijus. (Plaude, 2003) Ir sekundārie mediji, kā mācību grāmata, kas iedarbojas pastarpināti tikai tad, ja to lasa, ar to strādā, mācās; un primārie mediji, kas ir cilvēku nepastarpināto kontaktu līdzekļi, kā teātris, dejas u. c., kā arī terciālie mediji, kas ir gan tehniski radīti, gan ar tehnisko līdzekļu palīdzību uztverami (TV, radio).

Informācijas tehnoloģiju attīstība un straujie globalizācijas procesi ietekmējuši informatīvo pasauli un attieksmi pret informācijas nesējiem. Līdz ar to daži informācijas nesēji, (piemēram, logaritmu tabulas) kļuvuši nevajadzīgi, jo to funkcijas pilda kalkulatori. Tabulām tuvākajā nākotnē var sekot vilcienu un autobusu kustības saraksti vai telefonu grāmatas, kuru lietošanas apjoms, kā liecina ikdienas novērojumi, jau ir daudzkārt samazinājies. Arī grāmatas, kas satur īsam laika posmam aktuālu informāciju, lēnām var sākt izzust. Bet tas neattiecas uz mācību grāmatu,

jo mācību grāmata kā koncentrēta vēstījuma un informācijas nesējs vēl ilgi būs aktuāla. Neapšaubāmi, neviens cits medijs tik daudz skolēnu un tik mērķtiecīgi neiepazīstina ar savu saturu kā mācību grāmata. (Teičs, 2011)

## Mācību grāmata kā medijs mācību procesā

Mācību procesā medijs ir pedagoģisks līdzeklis. (Plaude, 2003; Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008). Mācību grāmata ir gan pedagoģisks līdzeklis, gan medijs.

Mācību grāmatai kā medijam ir vairāki skaidrojumi. Tātad mācību grāmata ir

- sekundārais medijs (Plaude, 2003);
- mācīšanas un mācīšanās medijs (Zimmer, 2005);
- gara vērtību radīšanas ķēdes posms (Pipers, 2011);
- vizuālais masu medijs, kas piedāvā gatavus uzvedības un domāšanas modeļus.

Mācību grāmatas funkcijas nosaka tās koncepcija: mācību process ir savstarpēji nepieciešamu, nosacītu un atkarīgu darbību – mācīšanās un mācīšanas jeb skolotāja palīdzības – vienots process, kura saturs un organizācija piedāvā skolēnam dabatbilstošas un kultūratbilstošas iespējas patstāvīgi mācīties un uz tās pamata attīstīt daudzpusējas individuālās spējas un veidoties par kultūras cilvēku.

Mācību grāmata ir, pirmkārt, skolēna mācību līdzeklis, un līdz ar to tās daudzfunkcionalitāti nosaka skolēna vajadzību daudzveidība un attiecīgi izglītības mērķu kompleksais raksturs, ko atspoguļo izglītības standarti.

Mācību grāmatas funkcijas aptver nevis tikai informēšanu un uzdevumu piedāvājumu, bet galvenokārt rosina skolēnus izmantot pieredzi, meklēt jaunas zināšanas, izmēģināt dažādus paņēmieni jaunās situācijās, sastādīt jaunus uzdevumus saviem klases biedriem, identificēt un risināt problēmas, veikt zināšanas integrējošus projektus u. c. (Andersone, Maslo, Krūze, Rutka, Žogla, 2009) Tātad pedagoģiskajā procesā mācību grāmatai ir šādas funkcijas:

- piedāvāt skolēnam personiski nozīmīgus mērķus vai iespēju tos formulēt pašam, saistot mācīšanos ar personisko jēgu;
- piedāvāt skolēnam iespēju formulēt/izvēlēties savu mācīšanās uzdevumu;
- rosināt un dabatbilstoši uzturēt skolēnu radošo darbību;
- piedāvāt iespēju organizētā mācību procesā paust un apmierināt sociālās vajadzības (sasniegumu, atzīšanu, piederību, pozitīvu pārdzīvojumu, jaunu iespaidu u. c.);
- palīdzēt skolēniem orientēties individuālās mācīšanās prasmes attīstībā;
- argumentēti piedāvāt skolēnam pieejamus mācīšanās līdzekļus, kuri jau ir skolēna pieredzē (zināšanas, prasme mācīties, garīgās spējas, sadarbības prasmes, attieksmes), un apgūstamus jaunus līdzekļus;
- veicināt dialogu un diskusiju sava viedokļa un attieksmes izpausmei;
- attīstīt un paust estētiskos uzskatus un tikumisko pozīciju, mācību procesā veidojot tikumiskās uzvedības pieredzi, kas balstās uz vispārcilvēciskām vērtībām;

- rosināt partnerību mācību procesā, līdzsvarojot individualizētu mācīšanos ar kolektīvu mācīšanos;
- orientēt skolēnus uz sasniegumu pašnovērtēšanu, piedāvājot pašnovērtēšanai un skolotāja novērtēšanai kopējus kritērijus;
- piedāvāt skolēnam izvēles iespējas.

Savukārt mācību grāmatas kā medija būtiskās funkcijas pedagoģiskajā procesā ir informēt, audzināt (socializēt), motivēt pašizglītībai.

Mācību grāmatu kā mediju pedagoģiskajā procesā raksturo

- humanizācija – grāmata ir adresēta skolēnam un domāta viņa spēju attīstībai;
- pasaules kopveseluma atspoguļošana;
- kultūrvērtību ietveršana;
- vienkāršība un skaidrība;
- skolēna pašattīstības un pašaudzināšanas veicināšana;
- uzskatāmība, teksta strukturēšana;
- vingrinājumi pāru un grupu darbam;
- speciāli uzdevumi tāda mācību darba organizēšanai, kur jāmeklē informācija pašā mācību grāmatā;
- uzdevumi paškontrolei;
- problēmjautājumi.

Salīdzinoši maz ir veikti pētījumi par mācību grāmatu izmantošanu pedagoģiskajā procesā. Liepājas Pedagoģijas akadēmijas profesora E. Ģingūļa (Ģingulis, 2005) vadībā veiktajā pētījumā konstatētais matemātikas mācību grāmatu lietojums atspoguļo situāciju, kad tās skolēna mācīšanās procesā tiek lietotas nepietiekamā apjomā (sk.1. tabulu). Piemēram, 26% respondentu atzīst, ka skolotāji 7.–9. klases ģeometrijas mācību grāmatu skolēna patstāvīgas mācīšanās darbības organizēšanā jaunu zināšanu apgūvē (patstāvīgi izlasīt mācību grāmatā ne tikai uzdevumu tekstus, bet arī kādu mācību satura tekstu) izmanto ļoti reti. Tas ir satraucoši, jo šais gadījumos mācību grāmata kā pedagoģisks līdzeklis pilnā mērā neīsteno savas funkcijas.

1. tabula

**Cik bieži skolotāji dod skolēniem uzdevumu izlasīt kaut ko patstāvīgi mācību grāmatā (ja neskaita uzdevumu tekstus)**

Lietošanas biežums (procentos)	4.–6. kl. matemātika	7.–9. kl. algebra	7.–9. kl. ģeometrija
Vienmēr	5	0	2
Bieži	38	34	27
Reti	52	54	36
Ļoti reti	5	4	26
Nekad	0	8	9

Savukārt sociālo pētījumu centra pētījumā R. Radičuks (Radičuks, 2005) noskaidrojis šādus iemeslus, kuru dēļ skolēni mācību grāmatas vērtē pozitīvi:

- interesantas, saistošas tēmas;
- krāšņas ilustrācijas (zīmējumi, fotoattēli);
- viegli uztverama valoda;
- viegli izprotams teksta izkārtojums;
- viegli izprotama grāmatas uzbūve.

Šai pētījumā tika noskaidrots arī vecāku viedoklis par mācību grāmatām. Vecākiem skolēnu mācību grāmatā ir svarīgi ieraudzīt

- labi izskaidrotas tēmas;
- labu, atbilstošu un saprotamu valodu;
- ilustratīvas shēmas, tabulas;
- viegli izprotamu teksta izkārtojumu.

Savulaik J. A. Komenskis (Komenskis, 1992) ir izteicis dažus ieteikumus, kas raksturo mācību grāmatu kā mediju. Proti, viņš norāda, ka informācija mācību grāmatā jāstrukturē, izmantojot spilgtus un glītus virsrakstus, ilustrācijas, tai jāatbilst vecumposma uztveres likumsakarībām.

Mūsdienās ir izstrādāti dažādi mācību grāmatas vērtēšanas kritēriji. (Prets, 2000; Bambergers, 1994; Tisona-Bernsteina, 1988 u. c.) Mācību grāmatas galvenais uzdevums ir virzīt skolēnus uz tālāku pašizglītību, veicinot mācīšanās prasmju apguvi. Tādēļ mācību grāmatai kā medijam ir jāatbilst šādiem kritērijiem:

- mācību grāmatas poligrāfiskajam noformējumam, ilustrācijām, izmantotajiem simboliem ir jārada skolēnos interese, jāietekmē emocionāli;
- informācijai mācību grāmatā jābūt strukturētai. Šāda informācija nodrošina grāmatas lietošanas ērtumu, pieejamību, lasītāja darbības intensitāti un ļauj viņam pašam novērtēt savus sasniegumus mācību satura apgūvē;
- svarīgi, lai būtu redzama mācību satura saikne ar skolēna ikdienā pieredzēto, piedzīvoto, tā saistītos ar skolēna mācību motivāciju. Mācīšanās darbībai jāķļūst par prioritāru darbību skolēna ikdienā.

Kā atzīst „Apgāda Zvaigzne ABC” darbiniece S. Buhanovska (Buhanovska, 2011), mācību grāmatā jābūt bagātai tekstu un uzdevumu daudzveidībai, jo tie sekmē skolēnu izaugsmi. Tiem ir jābūt motivējošiem un jāattīsta skolēnu kritiskā domāšana. Mūsdienīga un kvalitatīva mācību grāmata nozīmē to, ka

- skolēni ar to var strādāt individuāli. Katra temata (nodaļas, apakšnodaļas) noslēgumā jāpiedāvā uzdevumi paškontrolei;
- satura teorētiskais izklāsts ir pamatots ar daudzveidīgiem praktiskiem piemēriem, tāpēc skolēni var saistīt teoriju ar ikdienas situācijām un praktiski lietot iegūtās zināšanas;
- saturs un dizains ir nedalāmi jēdzieni, jo mācību grāmatas dizains ir jēgpilns, pamatots un respektē konkrētā mācību priekšmeta un vecumposma prasības;



- ilustratīvais materiāls (zīmējumi, fotogrāfijas, tabulas, diagrammas, teksta izcēluma zīmes u. c.) ir ar mācību slodzi, tas papildina tekstuālo informāciju un veicina mācību satura labāku izpratni.

## Matemātikas mācību grāmatu vēstījums

Būtisks ir vēstījums, ko sniedz matemātikas mācību grāmata. Tas nosaka komunikāciju starp grāmatu (mediju) un skolēnu.

Tādēļ tika veikts pētījums, kura **mērķis** bija analizēt 6. klases matemātikas mācību grāmatas kā medijus, to vēstījumus.

Tāpēc par **pētījuma bāzi** tika izmantotas četras Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprinātas 6. klases matemātikas mācību grāmatas:

- J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 200 lpp.;
- J. Mencis (sen.), J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei. Rīga: Zvaigzne ABC, 2009. 278 lpp.;
- I. Milaša. Matemātika. 6. klase. Rīga: RaKa, 2008. 121 lpp.;
- I. Lude. Matemātika 6. klasei. Rīga: Pētergailis, 2003. 315 lpp.

No propedeutiskā kursa 1.–6. klasē notiek pāreja uz sistemātisko matemātikas kursu 7.–12. klasē. Tādēļ šis posms mācību grāmatas kā medija izpētē ir jo īpaši interesants.

Pētījumā tika izmantoti šādi **kritēriji** mācību grāmatu kā mediju analīzei (tie tika izstrādāti teorētiskās literatūras un citu praktisko pētījumu analīzes rezultātā):

- informācijas strukturēšana, kā arī noteiktas norādes, atzīmes, piktogrammas utt.;
- praktiskie piemēri, vingrinājumi, kuru saturs ietver ikdienas situācijas;
- vēstījuma spilgtums, emocionalitāte;
- mūsdienīgs ilustratīvais materiāls;
- virzība uz pašizglītību – paškontroles jautājumi vai uzdevumi;
- atsauces uz citu mācību grāmatā esošu informāciju.

Matemātikas mācību grāmatu satura, informācijas, ko tās sniedz, strukturēšana ir būtiska tādu apstākļu radīšanā, lai skolēns patstāvīgi spētu strādāt ar to. Šim kritērijam vislabāk atbilst divas mācību grāmatas – skolotājas I. Ludes un profesoru tēva un dēla Menču mācību grāmatas (sk. 2. tabulu) Tajās mērķtiecīgi izmantotas piktogrammas un krāsas, lai atzīmētu dažādus uzdevumu veidus un izceltu definīcijas un svarīgākos apgalvojumus.

2. tabula

## Informācijas strukturēšana matemātikas mācību grāmatās

Kritērijs	J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 200 lpp.	J. Mencis (sen.), J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei. Rīga: Zvaigzne ABC, 2009. 278 lpp.	I. Miša. Matemātika. 6. klase. Rīga: RaKa, 2008. 121 lpp.	I. Lude. Matemātika 6. klasei. Rīga: Pētergailis, 2003. 315 lpp.
Informācijas strukturēšana, kā arī noteiktas norādes, atzīmes, piktoqrammas utt.	<b>Izmanto krāsas</b> , lai izceltu dažādas mācību situācijas	<b>Izmanto piktoqrammas</b> , lai atzīmētu dažādus uzdevumu veidus, izceltu definīcijas un svarīgākos apgalvojumus. <b>Ir arī alfabētiskais rādītājs</b>	Vāji strukturēta, ievadā norādīti tikai <b>simboli</b> uzdevumiem prāta vingrināšanai un pāru darbam, tekstā lietotas <b>krāsas</b> pie noteikta mērķa uzdevumu numuriem; ir iekļauts <b>izziņas materiāls</b> ar iepriekš apgūtā mācību satura apkopojumu; <b>matemātisko terminu skaidrojošā vārdnīca</b>	Izmanto <b>piktoqrammas, atzīmes un krāsas</b> , lai nošķirtu informāciju pēc nozīmīguma un uzdevumus pēc to didaktiskā mērķa, informācija strukturēta <b>noteiktās devās</b> pa plānotajām mācību stundām, atsevišķa sadaļa grāmatas nobeigumā veltīta <b>svarīgākajiem jēdzieniem un likumiem</b>

Lai piesaistītu skolēnu uzmanību, ieinteresētu viņus, svarīgi ir mācību grāmatas vēstījumu ietvert pietiekami spilgtā un emocionāli saistošā formā. Tas lielākā vai mazākā mērā ir īstenots visās četrās mācību grāmatās (sk. 3. tabulu). Šai ziņā īpaši atzīmējama ir profesoru tēva un dēla Menču izstrādātā matemātikas mācību grāmata, kas ar savu gaumīgo un emocionāli spilgto vēstījumu piesaista uzmanību, liek līdzpārdzīvot un līdzdarboties.

3. tabula

## Matemātikas mācību grāmatu vēstījuma spilgtums, emocionalitāte

Kritērijs	J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 200 lpp.	J. Mencis (sen.), J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei. Rīga: Zvaigzne ABC, 2009. 278 lpp.	I. Miša. Matemātika. 6. klase. Rīga: RaKa, 2008. 121 lpp.	I. Lude. Matemātika 6. klasei. Rīga: Pētergailis, 2003. 315 lpp.
Vēstījuma spilgtums, emocionalitāte	Vairāk tradicionāls, emocionalitāti var saistīt ar pētnieciskiem uzdevumiem, traucē pārliedzīgais krāsu raibums, spilgtums	Izmanto saistošus vēstures faktus, sadzīviskas situācijas, gaumīgs krāsu lietojums un izkārtojums	Tradicionāls saturs, tādēļ vēstījums nav tik spilgts, mēģinājumi ar atsevišķām norādēm ilustrēt, kādi uzdevumi ar tradicionālu, vispārīnātu saturu ir risināti Latvijas skolās pirms apmēram 80 gadiem, nespēj emocionāli uzrunāt lasītāju	Izmanto vēstures faktus, bet tai pašā laikā pieprasa augstu abstraktās domāšanas līmeni (dalāmības pierādīšanas uzdevumi), atsevišķos uzdevumos mēģināts izmantot skolēniem tuvus varoņus – teletūbiju, fērbiju utt.

Mācību grāmatā svarīgs ir arī mūsdienīgs ilustratīvais materiāls, kas grāmatas vēstījumu padara uzskatāmu, vieglāk uztveramu (sk. 4. tabulu). Te atzīmējamas divas mācību grāmatas – profesora J. Menča juniora grāmata un tēva un dēla Menču matemātikas grāmata, kur atrodami gan gaumīgi, vecumposmam piemēroti zīmējumi un fotoattēli, gan diagrammas un tabulas, kas papildina grāmatu tekstu un padara to pieejamāku un vieglāk uztveramu.

4. tabula

**Matemātikas mācību grāmatu ilustratīvais materiāls**

Kritērijs	<b>J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 200 lpp.	<b>J. Mencis (sen.), J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Zvaigzne ABC, 2009. 278 lpp.	<b>I. Milaša. Matemātika. 6. klase.</b> Rīga: RaKa, 2008. 121 lpp.	<b>I. Lude. Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Pētergailis, 2003. 315 lpp.
Mūsdienīgs ilustratīvais materiāls	Zīmējumi, fotoattēli, tabulas, diagrammas	Zīmējumi, fotoattēli, tabulas, diagrammas	Maz zīmējumu un fotoattēlu, un to izmēri arī ir mazi, atsevišķu fotoattēlu kvalitāte zema, krāsu atzīmes neuzkrītošas, ir tabulas, diagrammas	Maz zīmējumu, ir tabulas, diagrammas

Virzība uz pašizglītību ir nozīmīga mācību grāmatu vēstījuma daļa, kas būtiski papildina mērķtiecīgā pedagoģiskā procesa līdzekļu klāstu (sk. 5. tabulu). Svarīgi jau no mazotnes gūt pirmo pieredzi pašizglītībā, gatavoties izglītībai mūža garumā, veidot prasmes pašam mācīties, kontrolēt savu darbību un tās ietekmi uz rezultātiem. Te jāatzīmē J. Menča juniora mācību grāmata, kur ir iekļauti pētnieciskie uzdevumi, kuros īstenojas starppriekšmetu saikne, kā arī uzdevumi patstāvīgajam darbam un uzdevumu risinājumu paraugi ar pārbaudi. Kā nākamā jāmin J. Menča (sen.) un J. Menča (jun.) matemātikas mācību grāmata, kur ir pietiekamā daudzumā kontroluzdevumi, aicinājumi pašiem sacerēt uzdevumus, uzdevumi, kuru formulējumi jāpabeidz pašiem skolēniem. Turklāt šī ir vienīgā mācību grāmata no četrām analizētajām grāmatām, kur ir dotas uzdevumu atbildes. Tas ir svarīgs priekšnoteikums skolēnu paškontroles prasmju veidošanai.

5. tabula

**Virzība uz pašizglītību matemātikas mācību grāmatās**

Kritērijs	<b>J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 200 lpp.	<b>J. Mencis (sen.), J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Zvaigzne ABC, 2009. 278 lpp.	<b>I. Milaša. Matemātika. 6. klase.</b> Rīga: RaKa, 2008. 121 lpp.	<b>I. Lude. Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Pētergailis, 2003. 315 lpp.
Virzība uz pašizglītību – paškontroles jautājumi vai uzdevumi	Pētnieciskie uzdevumi; uzdevumi, kuros īstenojas starppriekšmetu saikne; ir uzdevumi patstāvīgajam darbam, uzdevumu risinājumu paraugi ar pārbaudi	Kontroluzdevumi, aicinājums pašiem sacerēt uzdevumus, atjaunot skaitļos izdzisušos ciparus, dotas uzdevumu risinājumu atbildes un piemēri ar risinājumu gaitu	Jautājumi un uzdevumi izpratnes pārbaudei, tēmas sākumā piemēri ar risinājumu gaitas paraugu	Ir testi un kontroldarbi, uzdevumu risinājumu paraugi

Svarīgas ir arī atsauces uz citu mācību grāmatā esošu informāciju. Tās parāda atsevišķo informācijas devu savstarpējo saistību, veido mācību satura kopveseluma uztveri (sk. 6. tabulu). Te jāatzīmē profesora J. Menča juniora matemātikas mācību grāmata, kur pat ar īpašām krāsām ir izceltas atsauces uz citu grāmatas informāciju, kas saistās ar kādu konkrētu mācību saturu.

6. tabula

**Atsauces uz citu matemātikas mācību grāmatas informāciju**

Kritērijs	<b>J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 200 lpp.	<b>J. Mencis (sen.), J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Zvaigzne ABC, 2009. 278 lpp.	<b>I. Milaša. Matemātika. 6. klase.</b> Rīga: RaKa, 2008. 121 lpp.	<b>I. Lude. Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Pētergailis, 2003. 315 lpp.
Atsauces uz citu grāmatas informāciju	Izceltas ar krāsām	Nav novērotas tiešas atsauces, ir pastarpinātas atsauces ar atkārtojuma uzdevumiem	Ir atzīmes, kas norāda uz atsaucēm izziņas materiāla sadaļā	Nav

Matemātikas mācību grāmatu kā mediju iedarbība daudzējādā ziņā ir atkarīga arī no praktisko piemēru, vingrinājumu, kuru saturs ietver ikdienas situācijas, daudzuma (sk. 7. tabulu). Te izceļas J. Menča juniora mācību grāmata, kur atrodama liela šādu uzdevumu dažādība, kas ietver arī daudzas pētnieciskās darbības.

7. tabula

**Praktiskie piemēri, kas saistīti ar ikdienas dzīvi, matemātikas mācību grāmatās**

Kritērijs	<b>J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 200 lpp.	<b>J. Mencis (sen.), J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Zvaigzne ABC, 2009. 278 lpp.	<b>I. Milaša. Matemātika. 6. klase.</b> Rīga: RaKa, 2008. 121 lpp.	<b>I. Lude. Matemātika 6. klasei.</b> Rīga: Pētergailis, 2003. 315 lpp.
Praktiskie piemēri, vingrinājumi, kuru saturs ietver ikdienas situācijas	Vecrīgas māju jumtu restaurēšana, darbi sakņu dārzā, galdniecības darbi, telpu izmēri, braucieni starp Latvijas apdzīvotajām vietām (punktiem), tirgus rēķini, maksājumi u. c.	Veikalu rēķini upju garumi, attālumi starp apdzīvotām vietām, mājas ekonomikas uzdevumi, banku rēķini u. c.	Mājas ekonomikas uzdevumi, tradicionālie ātruma uzdevumi u. c.	Tradicionāli mājas ekonomikas uzdevumi, ātruma uzdevumi, kopīgā darba uzdevumi, banku rēķini u. c.

Visvairāk šādu praktisku piemēru bija J. Menča juniora matemātikas mācību grāmatā, bet vismazāk – I. Ludes matemātikas mācību grāmatā. Daži piemēri no analizētajām 6. klases matemātikas mācību grāmatām.

*J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 200 lpp.*

📖 Cik jāmaksā par īri, komunālajiem pakalpojumiem un elektrību kopā, ja doti patērētā daudzumi un atbilstošie tarifi.

📖 Latvijā gada laikā reģistrē apmēram 2500 ugunsgrēku, no kuriem  $\frac{3}{50}$  izraisa bērnu rotaļas ar uguni. Cik ugunsgrēku gada laikā izraisa bērnu rotaļas ar uguni?

📖 Elīzai no 12 kompaktdiskiem 4 ir pirātiskas izcelsmes. Kāda daļa visu kompaktdisku ir pirātiski?

📖 Dota riņķa diagramma, kur attēlots Latvijas pastāvīgo iedzīvotāju nacionālais sastāvs. Prasīts analizēt diagrammu un aprēķināt, cik katras tautības iedzīvotāju ir Latvijā, ja Latvijā kopā ir 2,4 miljoni iedzīvotāju.

📖 Ja var ticēt leģendām, tad aprēķini, pirms cik gadiem Turaidas Roze svinēja savu 13. dzimšanas dienu? Kurā gadsimtā tas bija?

📖 Doti dati par atsevišķu zivju sugu nozveju Latvijā. Jāuzraksta raksts par zvejnieku lomiem, lietojot salīdzinājumus procentos.

📖 Izvēlies kādu pazīmi (piemēram, vai tev mājās ir kažis vai – dators, vai velosipēds) un aptaujā savus klasesbiedrus! Aprēķini procentos to skolēnu skaitu, kam piemīt izvēlētā pazīme!

*J. Mencis (sen.), J. Mencis (jun.). Matemātika 6. klasei. Rīga: Zvaigzne ABC, 2009. 278 lpp.*

📖 Pavasarī pilsētas jaunieši jaunajā parkā iestādīja 435 bērzus un 87 liepas. Cik reižu vairāk iestādīja bērzu nekā liepu? Par cik mazāk iestādīja liepu nekā bērzu?

📖 Novērtē galvā, cik nedēļu veca (aptuveni) ir deviņpadsmitgadīga jaunie, kurā klasē (aptuveni) mācās 4000 dienu vecs skolēns, vai Latvijā dzīvo 1000 mēnešu veci cilvēki?

📖 Dots zīmējums. Veic attiecīgos mērījumus un aprēķini kuģa un skudriņas garumu.

*I. Milaša. Matemātika. 6. klase. Rīga: RaKa, 2008. 121 lpp.*

Daži praktiskie piemēri.

📖 Nosaki pēc acumēra divu latu monētas apkārtmēru un laukumu! Veic mērījumus un aprēķinus un pārbaudi savus minējumus!

📖 Izmanto riņķa līnijas garuma un riņķa laukuma formulas un aprēķini apkārtmēru un pamata laukumu vienam priekšmetam tavā mājā, piemēram, pannai, krūzei utt.!

*I. Lude. Matemātika 6. klasei. Rīga: Pētergailis, 2003. 315 lpp.*

📖 Izmēri matemātikas grāmatas lapas garumu un platumu un aprēķini, kāda ir šo skaitļu attiecība!

📖 Izmantojot doto Latvijas karti, atrodi attālumu (gaisa līnijā) un aizpildi tabulu, kur jānosaka attālums kartē un attālums dabā.

## Diskusija un secinājumi

Līdz šim mācību grāmata ir uztverta kā pedagoģiskais līdzeklis mācību procesā, bet tā ir arī medijs, kas nes noteiktu vēstījumu, kura spilgtums, emocionālitate, poligrāfiskais noformējums, informācijas strukturēšana un virzība uz skolēna pašizglītību būtiski ietekmē skolēna mācīšanos un gatavību patstāvīgai mūžizglītībai. Mācību grāmatu atšķirībā no citiem informācijas nesējiem lasa, izmanto ikviens, kas mācās attiecīgajā izglītības pakāpē, kurai adresēta šī grāmata.

Analizējot četras 6. klases matemātikas mācību grāmatas pēc izstrādātajiem kritērijiem, kas ļauj tās izvērtēt kā medijus, var secināt, ka

- to vēstījums ir pietiekami spilgts un emocionāli saistošs;
- vēstījums virzīts uz pašizglītību. Tas ir nozīmīgi, jo attīsta skolēnu mācīšanās prasmes un sagatavo mūžizglītībai;
- izmantotais ilustratīvais materiāls ne vienmēr mērķtiecīgi papildina mācību grāmatas tekstu un atvieglo uzdevumu satura uztveri;
- ne visās mācību grāmatās lietotas atsauces uz citu grāmatas informāciju, tā nodrošinot vienotas mācību satura pēctecības uztveri;
- matemātikas mācību grāmatās ir iekļauti praktiskie piemēri, kas grāmatu vēstījumu ļauj sasaistīt ar ikdienas pieredzi.

Praktisko piemēru jeb uzdevumu daudzums konkrētās mācību grāmatās ir atšķirīgs. Visvairāk šādu piemēru ir profesora J. Menča juniora grāmatā, kur ir arī pētnieciski vingrinājumi, kas palīdz attīstīt skolēnu mācīšanās prasmes.

## LITERATŪRA

1. Andersone R., Maslo I., Krūze A., Rutka L., Žogla I. (2009) *Valsts izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras satura izstrāde un izvērtēšana*. Rīga: VISC.
2. Bambergers R. (1994) *Mācību grāmatu vērtēšanas starptautisko pētījumu rezultāti*. Vīne: Mācību grāmatu pētniecības un izglītības attīstības institūts.
3. Buhanovska S. *Kvalitatīva mācību grāmata – kāda tā ir?* Pieejams: [www.zvaigzne.lv](http://www.zvaigzne.lv) (sk. 15.01.2011.)
4. Ģingulis E. (2005) *Pārskats par mācību priekšmeta „Matemātika” mācību līdzekļu pieejamību un rekomendācijām to satura pilnveidei*. Liepāja: LiepU.
5. Komenskis J. A. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.
6. Lude I. (2003) *Matemātika 6. klasei*. Rīga: Pētergailis.
7. Mencis J. (jun.) (2000) *Matemātika 6. klasei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Mencis J. (sen.), Mencis J. (jun.) (2009) *Matemātika 6. klasei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Mīlaša I. (2008) *Matemātika. 6. klase*. Rīga: RaKa.
10. Pipers E. *Draudi vai iespēja – grāmata un grāmatu tirgus digitalizācijas laikmetā*. Pieejams: [www.goethe.de](http://www.goethe.de) (sk. 08.02.2011.)
11. Plaude I. (2003) *Sociālā pedagoģija*. Rīga: RaKa.
12. Prets D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga: Zvaigzne ABC.

13. Radičuks R. (2005) *Atskaite par mācību procesā pielietojamo materiālu vadlīniju izstrādes projekta ietvaros veikto mācību grāmatu raksturlielumu pētījumu*. Rīga: Sociālo pētījumu centrs.
14. Rubene Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008) *Ievads mediju pedagogijā*. Rīga: RaKa.
15. Teičs R. *Konfliktu mediācija un izglītošana – starpvalstu mācību grāmatas*. Pieejams: [www.goethe.de](http://www.goethe.de) (sk. 07.02.2011.)
16. Tyson-Bernstein H. (1988) *A conspiracy of good intentions: America's textbook fiasco*. Washington: Council for Basic Education.
17. Zimmer G. (2005) Berufliche Bildung und Medien. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed, S. 30–37.

## Summary

*Textbook also is a medium – a pedagogical means that every student uses. Not much research has been done on the use of textbooks in the pedagogical process. In contemporary theory on textbooks, they are considered, first, as products of and factors for the social process; second, as a working aid, a tool and a subject in the learning process; and third, as a multi-media environment.*

*The article analyzes four textbooks in mathematics for the sixth grade according to five criteria that make it possible to evaluate the expressivity and emotionality of the message, the structure of information, the link between the exercises and everyday situations, advancement to self-education, etc. The author concluded that the message of the textbooks is expressive and emotionally conductive, it is aimed at self-education, which is of great importance in the development of learning skills and the preparation for lifelong education. However, not all the books reference the information found in other parts of the book; thus, they do not ensure successive perception of the study content. The illustrations do not always work together with the text either, which does not help the understanding of the exercises.*

*The effects of mathematics textbooks as the media depend to a great extent on the number of practical examples and exercises which include everyday situations as part of the content. The most of such exercises are found in the textbook by Professor Jānis Mencis, Jr., which includes research-based exercises that facilitate the learning skills in students. For example, the following exercise: “Choose a property (e.g., having a cat or a computer or a bicycle at home) and inquire among your classmates. Calculate the percentage of your classmates who have that property.” (Mencis, Jānis (Jr.), *Mathematics for Grade 6*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, p. 200).*

**Keywords:** *textbook, medium, mathematics.*

**Pedagoģijas mācību grāmata kā medijs jauna cilvēka  
audzināšanai:  
Latvijas pieredze 19. un 20. gadsimtā**  
*Pedagogy Textbook as a Medium for Nurturing  
a Young Person: the Experience of Latvia  
in the 19th and 20th Century*

**Iveta Keštere, Zane Āķīte**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [ikestere@navigator.lv](mailto:ikestere@navigator.lv); [zane.akite@gmail.com](mailto:zane.akite@gmail.com)

Rakstā analizētas trīs pedagoģijas mācību grāmatas, kas latviešu skolotāju izglītībā izmantotas 19.–20. gadsimtā. Tās atklātas kā medijs, kas topošajiem skolotājiem sniedz divējādu antropoloģiskos priekšstatus: gan noteiktā kultūrā pastāvošu izpratni par cilvēku, gan norādi, kādu cilvēku skolotājam izglītības procesā vajadzēs veidot. Katras grāmatas saturs liecina par noteiktu ievirzi, kas tika piešķirta skolotāju pedagoģiskajai darbībai atšķirīgos vēsturiskos apstākļos, kā arī atklāj kopīgās iezīmes jauna cilvēka *kultivēšanā*.

**Atslēgvārdi:** pedagoģijas mācību grāmata, medijs, kultivētais cilvēks.

Pētījuma mērķis ir atklāt, kuras pedagoģijas mācību grāmatas Latvijā 19. un 20. gadsimtā tika izmantotas kā medijs, kas dažādos vēsturiskos apstākļos topošajiem skolotājiem sniedzis atbildi uz jautājumu „Par kādu cilvēku audzēknis būtu veidojams skolotāja pedagoģiskās darbības ietekmē?”.

Kā avoti pētījumā izmantotas trīs pedagoģijas mācību grāmatas, no kurām, kā liecina mācību programmas, skolotāji Latvijas teritorijā ilgstoši apguvuši zinības pedagoģijā:

- 1) Schütze F. W. (1870) *Evangelische Schulkunde. Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für Seminare und Volksschullehrer*;
- 2) Kriek E. (1922) *Philosophie der Erziehung*;
- 3) Iļjina T. (1971) *Pedagoģija*.

Grāmatas tika analizētas, uzdodot divus antropoloģiskus jautājumus:

- 1) kādu cilvēka tēlu pauž konkrētā mācību grāmata? (*Kas ir, kāds ir cilvēks? Kādu redz, kā saprot cilvēku?*);
- 2) kādu personību no audzēkņa vajadzētu izveidot? (*Par ko cilvēkam ir jātop?*)



## Pedagoģijas mācību grāmata kā medijs

Jēdzienu *medijs* (lat. *medium* – starpnieks, vidutājs, līdzeklis) mūsdienās plaši lieto, apzīmējot tādas masu komunikācijas līdzekļus kā prese, televīzija, radio un internets. Šos saziņas līdzekļus jeb medijus var raksturot kā saskarsmes kanālus, kuru pārraidītā ziņu jeb informācijas plūsma darbojas kā faktors, kas līdztekus citiem faktoriem nosaka cilvēku ikdienas izturēšanos. (Ašmanis, 2001, 25. lpp.) Kā norāda Z. Rubene, mediji *adresātam* nodod kultūras shēmas, vērtības un idejas, tādējādi nosakot ne tikai sabiedrisko domu, bet arī ietekmējot indivīdu uzvedību. (Rubene, 2008, 15. lpp.)

Tieši šis faktors, kas regulē ikdienas izturēšanos, raksturīgs arī pedagoģijas mācību grāmatai kā medijam. Pedagoģijas mācību grāmatas kā medijs *adresāts* ir topošais skolotājs. Informācija, kuru tajā atrod nākamais skolotājs, tieši vai netieši sniedz norādes un priekšstatus par to, kā būtu organizējama skolotāja profesionālā darbība, – kādus filozofiskus, didaktiskus, ētiskus principus un kādas psiholoģiskas likumsakarības skolotājam vajadzētu ievērot, pēc kādiem principiem būtu veidojama skolēna un skolotāja saskarsme, kādas pedagoģiskās idejas būtu īstenojamas u. tml. Mācību grāmata, kas domāta skolotājam, veidota, lai palīdzētu sagatavoties praktiskajai darbībai skolā (vai specifiskai darbībai kādā atsevišķā izglītības pakāpē un izglītības iestādē). Tādējādi pedagoģijas mācību grāmata kā medijs ir izteikti praktiska un regulējoša, jo, lai arī bieži vien netieši, tomēr tā paredz jeb rekomendē skolotājam konkrētu rīcību un izturēšanos. Ar to, protams, tiek regulēta profesionālā, tātad – pedagoģiskā darbība.

## Kultivējamā cilvēka tēls pedagoģijas mācību grāmatā

Tā kā pedagoga darbības subjekts ir cilvēks, tad pedagoģijā galvenais jautājums ir: ko darīt vai *kas būtu jādara* ar cilvēku bērnu pedagoga organizētā izglītības procesā? Turklāt uz šo jautājumu var atbildēt tikai tad, ja vispirms tiek atbildēts uz pamatjautājumu: *kas vispār ir un kāds ir cilvēks, bērns?* Vienīgi balstoties uz priekšstatiem par cilvēku, tiek pieņemts lēmums, *ko* ar cilvēku iesākt, *kā* ar viņu strādāt, kādus mērķus izvirzīt darbā ar bērnu.

Izglītības ideju vēsture liecina – atbildes uz šo jautājumu daudzi domātāji meklējuši paša cilvēka *dabā*, pieņemot, ka pati cilvēka *daba* rāda virzienu tās attīstīšanai (tātad izglītības mērķis būtu jāmeklē cilvēkā vai vismaz viņa iedzimtajās spējās). Taču minētajam ieskatam oponenti daudzi domātāji, norādot, ka izglītības mērķus vienmēr nosaka kultūra un cilvēku nav iespējams skatīt nošķirti no kultūras. Atstāts veidots savvaļā, cilvēks vairāk līdzinās mežonīgai radībai. Opozicionārā ieskata argumentāciju precīzi izteicis amerikāņu antropologs Klifords Ģircs (*Clifford James Geertz*), savos pētījumos secinot, ka cilvēka uzvedību daudz spēcīgāk nosaka nevis iedzimtas, ģenētiskas, t. i., bioloģiski noteiktas, bet gan *kultūras veidnes*. (Ģircs, 1998, 214. lpp.) Šis viedoklis izrietējis, vērojot, kā veidojas cilvēka uzvedība, un secinot, ka tā ir ļoti plastiska. Atšķirībā no citu sugu īpatņiem cilvēkam ģenētiski dota iespēja attīstīt uzvedību vairākos iespējamajos virzienos – radot bērniem atšķirīgus kultūras un sociālās vides apstākļus, tātad bērnu attīstībai atšķirīgus nosacījumus, tiek iegūts arī pilnīgi atšķirīgs rezultāts. Tas pētniekiem liecis secināt, ka cilvēka potenciālo attīstības virzienu ir ļoti daudz, bet kultūra, sociālie apstākļi

un citi vides faktori veic savdabīgu selekciju – veido gultni viena konkrēta attīstības scenārija īstenošanai.

Šī iemesla dēļ skolotāja darbība nereti tiek salīdzināta ar dārznieka amatu – dārznieks ne tikai veido un nodrošina apstākļus attiecīga kultūrauga augšanai, bet arī selekcionē to – atrod īpašību, kas viņu interesē, atdala to un kultivē. Saskaņā ar sociologa un filozofa Georga Zimmela (*Georg Simmel*) ieskatu, pēc šīs analogijas būtu jārunā arī par cilvēka „kultivēto dabu” jeb par *kultivēto cilvēku*, jo izglītības ideālā un izglītības mērķos vienmēr tiek formulēts noteikts cilvēka tēls. No ļoti daudzām iespējamām cilvēka īpašībām izvēlas kultivēt, tātad attīstīt tādas īpašības (attieksmi, vērtības, uzvedību, zināšanas un prasmes), kuras tiek atzītas par nepieciešamām, derīgām un labām. (Simmel, 1993, S. 367) Tādējādi pedagoģijas mācību grāmata kā medijs, no vienas puses, satur *antropoloģiskus* priekšstatus, t. i., kultūrā pastāvošu izpratni par cilvēku, taču, no otras puses, tā paredz, kā izteicies Zimmels, *teleoloģisku* darbību, jo tajā vienmēr tiek skaidrots, kādu cilvēku pedagoģiskajā procesā ir nodomāts veidot. (Simmel, 1993, S. 366)

## F. V. Šuces mācību grāmata skolzinībā

Pirmās ziņas par pedagoģijas mācību grāmatas izmantošanu skolotāju sagatavošanā Latvijas teritorijā saistītas ar vienu no pirmajām latviešu skolotāju mācību iestādēm – Jāņa Cimzes (1814–1881) izloloto un vadīto Vidzemes skolotāju semināru, kurš darbojās no 1839. līdz 1890. gadam Valmierā un Valkā. Kā liecina semināra mācību plāns (*Lehrplan...*, 1879, S. 12) un skolnieku atmiņas (Peterson, Bach, Inselberg, 1898, S. 59, 87), mācību darbā tika izmantots Valdenburgas (Vācija) skolotāju semināra direktora Fridriha Vilhelma Šuces (*Friedrich Wilhelm Schütze*, 1807–1888) darbs *Evangelische Schulkunde. Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für Seminare und Volksschullehrer*, kuru latviski varētu tulkot kā „Evaņģēliskā skolzinība. Praktiskā audzināšanas un priekšmetu mācība [skolotāju] semināriem un tautskolotājiem”. Darbs ir publicēts Vācijā 1870. gadā un Šuces dzīves laikā piedzīvoja ievērojamu skaitu izdevumu – tas pārpublicēts sešas reizes. Kā norāda grāmatas nosaukums, tās adresāts ir tautskolotāji, kuru pedagoģiskā darbība ir vai tiks saistīta ar bērniem vecumā no 6 līdz 14 gadiem. (Schütze, 1870, S. 6).

Šuces sarakstītā pedagoģijas grāmata cilvēku skaidro reliģiskās paradigmas ietvaros un atspoguļo kristīgo pasaules izpratni, kura vēl ļoti spēcīgi izpaudās 19. gadsimta izglītības idejās un praksē. Arī paša autora izglītība liecina par tālāka pedagoģijas un reliģijas ciešajām saitēm – pēc Vaisenfeldas skolotāju semināra beigšanas Šuce izglītību papildinājis, studējot teoloģiju Leipcigā.

Saskaņā ar autora pausto antropoloģisko nostāju Dievs ir veidojis cilvēku kā sev līdzīgu būtni. (Schütze, 1870, S. 23) Cilvēks veidots pēc noteikta parauga, un cilvēkam aizvien vēl ir paraugs garīgajā pasaulē – tas ir Dieva tēls, kam līdzināties. Būtībā tas nozīmē, ka izglītības mērķus neizdomā pats cilvēks, bet tie atklājas, ja un kad cilvēks spēj saskatīt tēlu, pēc kura ticis veidots (turklāt tas ir tēls ar noteiktu raksturu un īpašībām). Kā norāda Šuce, Dievs, cilvēkam piedzimstot, tam devis noteiktu aicinājumu – uzdevumu un mērķi. Tātad cilvēka attīstības mērķi nosaka Radītājs. Saskaņā ar Šuci cilvēka aicinājums ir divējāds: „zemes un debesu, laicīgais

un mūžīgais". (Schütze, 1870, S. 3) Šajā aicinājumā cilvēks tiek skatīts vienlaikus kā fiziska un garīga būtne, tātad tam ir gan fiziskas, gan garīgas vajadzības.

Kā norāda Šuce, šai dihotomijai jāatspoguļojas arī izglītībā, un tā redzama arī autora grāmatas saturiskajā uzbūvē. (Schütze, 1870, S. 602) Grāmatas pirmā daļa 440 lappušu apjomā veltīta priekšmetu mācībai (*Unterrichtslehre*) – didaktikai un mācību priekšmetu metodikai, bet grāmatas otrā daļa – mācībai par audzināšanu (*Lehre von der Erziehung*). Pirmajā daļā autors aplūko izglītības mērķus un metodiku tādos mācību priekšmetos kā dzimtā valoda, gramatika, matemātika, vēsture, ģeogrāfija, dabas mācība, mūzika, zīmēšana un vingrošana. Pirmajā daļā autors apskata izglītības mērķus un mācību metodiku dzimtās valodas, gramatikas, matemātikas, vēstures, ģeogrāfijas, dabas mācības, mūzikas, zīmēšanas un vingrošanas priekšmetā. Tās ir zinības, kas sagatavo cilvēku valsts, saimnieciskajai un sabiedriskajai dzīvei. Šuce gan uzsver, ka tautskolai nav nekā kopīga ar profesionālo izglītību, taču tai ir jāsniedz elementāras prasmes (*Fertigkeiten*), kuras veido pamatu jebkurai arodizglītībai. (Schütze, 1870, S. 7) Ar izglītības palīdzību cilvēkam pasaulē jātop aktīvam, jo Dievs to kopš radīšanas ir aicinājis līdzvaldīt – pārvaldīt un kopt zemi, tās radību, kā arī izmantot dabas spēkus saviem nodomiem. Cilvēka spējas ir lieliskas – viņš kuģiem liek peldēt pāri jūrām pret straumi, ūdens spēkam liek darbināt tūkstošiem iekārtu, miljoniem spolēm aust audumu u. tml. (Schütze, 1870, S. 3–4)

Savukārt cilvēka garīgais aicinājums formulēts mūsdienām neierasti. Tas ir – būt kopā ar Dievu. Tādējādi skolotāja darbības „pirmais un galvenais jautājums” ir: kā pie audzēkņiem sasniegt viņu kopību ar Dievu? Šuce norāda, ka tiekšanās pēc Dieva ir viens no mūžīgajiem likumiem jeb principiem, kurš ielikts cilvēka dabā. (Schütze, 1870, S. 4, 800) Apliecinājumu cilvēka nepieciešamībai pēc dievišķā grāmatas autors pamato Augustīna vārdiem: „Tu, Dievs, mūs esi radījis, lai mēs tiektos pie Tevis; un cilvēka sirdij nav miera, kamēr tā nenorimst Tevī.” (Schütze, 1870, S. 4)

Lai arī Šuces grāmatā cilvēks apveltīts ar brīnišķīgām spējām un cilvēkā mītošos spēkus autors nosauc par diženiem, tomēr šī antropoloģiskā izpratne nav vien idilliska jūsma par cilvēka cēlumu. (Schütze, 1870, S. 3) Tajā skaidri norādīts arī uz nepilnībām – cilvēka morālo un ētisko vājumu. Cilvēka eksistenciālo stāvokli raksturo ne tikai viņa brīnišķīgās spējas, bet arī problēma, kas slēpjas cilvēka gribā – viņš negrib labo, bet izvēlas ļauno. Šīs problēmas aizsākumu Šuce bibliski saista ar grēkā krišanas notikumu, ar vēsturisku norisi, kurā cilvēks savā izvēlē un rīcībā ir novērsies no principa īstenot labo jeb, citiem vārdiem, kurā cilvēka izvēle un rīcība ir zaudējusi tiecību uz Dievu. Ja cilvēka griba neseko dievišķiem principiem, rodas nelaimes, sāpes un posts. (Schütze, 1870, S. 218, 800) Kamēr cilvēka griba nepiedzīvo izmaiņas – nevēršas uz labu, tikmēr aicinājums būt kopā ar Dievu nav īstenojams.

Tāpēc nodaļā, kas veltīta audzināšanas jautājumiem, audzināšanas darba centrā Šuce liek cilvēka gribas veidošanu. (Schütze, 1870, S. 623) Saskaņā ar autora teikto audzināšana pēc būtības „māca pārvarēt” tādas izvēles un rīcību, kas neatbilst labajam un dievišķajam. Par izglītības uzdevumu un cilvēka attīstības mērķi tiek formulēts „svēttapšanas ceļš”, cilvēka pilnība (*Vollkommenheit*), „gatavība katram

labam darbam” un cilvēkdarbība, ievērojot tos principus, par kuriem runājis Kristus. (Schütze, 1870, S. 4, 612–613) Citējot Velingtonu (*Wellington*), Šuce norāda uz sekām, ja no izglītības tiek izslēgti minētie audzināšanas aspekti: „Bez audzināšanas ar savu skolas izglītību jūs radāt rafinētus velnus.” (Schütze, 1870, S. 623)

Runājot par cilvēku, kuru skolotājs veidos, Šuce aicina uz līdzsvaru: „Audzināt cilvēkus tikai debesīm un neņemt vērā viņu zemes [laicīgās] vajadzības tikpat maz atbilst Dieva noteiktajam cilvēka aicinājumam kā, no otras puses, tīri pasaulīga, par šīs pasaules dzīvi gādājoša, materiālistiska izglītība. [...] jau pats Lutērs noliedza abas vienpusības,” raksta Šuce un secina: „Tātad, ir Dievs un pasaule, debesu [garīgais] un zemes [laicīgais] – tie ir divi poli, starp kuriem nepārtraukti jānorisinās visai audzināšanas darbībai. Katra veselīga kristīga cilvēku audzināšana vienlaikus audzinās un izglītīs priekš zemes un debesīm, valstij un Baznīcai. Izglītības sistēma, kas šīs pamattiecības izkropļo, pati ir izkropļota.” (Schütze, 1870, S. 5)

Balstoties uz minēto izpratni, Šuce formulē jēdzienu *audzināšana* (*Erziehung*). Tā ir „audzinātāja plānota un īstenota iedarbība uz audzēkni ar nodomu attīstīt viņa spējas un spēkus, lai audzēknis varētu piepildīt un sasniegt savu zemes [laicīgo] un debesu aicinājumu”. (Schütze, 1870, S. 5)

## E. Krīka grāmata izglītības filozofijā

Pēc Latvijas valsts nodibināšanas skolotājus sāka sagatavot 1919. gadā dibinātās Latvijas Universitātes Pedagoģijas nodaļā, kur mācībspēki Aleksandrs Dauge (1868–1937), Jānis Kauliņš (1863–1940) un Eduards Pētersons (1882–1940) kļuva par galvenajām personām skolotāju sagatavošanā un pedagoģijas zinātnes attīstībā Latvijā 20. gadsimta 20.–30. gados, tomēr neviens no viņiem nesarakstīja īpašu mācību grāmatu vispārīgajā pedagoģijā, kas tiktu plaši izmantota skolotāju gatavošanā. Taču gan A. Dauge, gan J. Kauliņš savos rakstos atsaucas uz Ernsta Krīka (*Ernst Krieck*, 1882–1947) darbu *Philosophie der Erziehung* („Audzināšanas filozofija”) (Dauge, 1932; Prof. J. Kauliņa vēstule..., 1938), kas nāca klajā 1922. gadā Jēnā (Vācijā) un vēlāk vairākkārt tika pārpublicēts un Latvijā izmantots par pedagoģijas mācību grāmatu.

Ernsts Krīks, sākotnēji tautskolotājs, vēlāk nacistiskās Vācijas universitāšu profesors un rektors, augsta ranga esietis, ir atzīts par vienu no nacionālsociālisma pedagoģijas pamatlicējiem. (Nübel, 1994) Taču 1922. gadā sarakstītajā darbā rasu teorijas un vācu tautas izredzētības sludināšanas aizsākumi ir pamanāmi tikai šodienas lasītājam, kam jau ir zināma šo uzskatu tālākā baisā attīstība. Laikabiedriem E. Krīka darbs ir „kāda bijušā vācu tautskolotāja” pedagoģam nepieciešama grāmata par „cilvēka veidošanos un izveidošanos”. (Dauge, 1932, 3. lpp.)

E. Krīks cilvēku aplūko metafiziskās paradigmas ietvaros pirmām kārtām kā garīgu būtni. Viņš pretstata šo garīgo cilvēku racionālajam cilvēkam, kas pēdējos gadu simteņos ir izaudzis Rietumzemēs un savas esības būtību meklē zinātnē un tehnikā. (Krieck, 1922, S. 49)

Krīks uzskata, ka cilvēka tapšanas un attīstības ceļš ved uz iekļaušanos augstākā garīgā vienībā – kopībā jeb sabiedrībā (*Gemeinschaft*). Sabiedrība Krīka izpratnē ir patstāvīgs, saprātīgs, vienots garīgs organisms – indivīds ar savu īpašu dzīvi, kas

izpaužas tās pārvaldes formā, saimnieciskajā dzīvē, reliģijā, mākslā un zinātnē, raksturā un vēlmēs. (Krieck, 1922, S. 45–46, 51) Augstākā, pilnvērtīgākā sabiedriskās dzīves forma ir tauta (*Volks*). Krīks raksta: „Tauta ir indivīda visaugstākā [eksistences] forma: labi organizēts, daudzu locekļu kopums.” (Krieck, 1922, S. 91) Tātad tauta tiek uzskatīta par ideālu, ideālo kopības formu. Kā piemērs šim apgalvojumam grāmatā tiek minēta vācu tauta.

Visam Krīka darbam cauri vijas uzsvērtā pārliecība, ka, tikai kļūstot par sabiedrības locekli (*Glieder*), cilvēks top par cilvēku, tikai tā viņš ir saprotams un pasaulē pieņemams: „Katrā ziņā skaidrs ir tas, ka indivīdu tā esībā un tapšanā var izprast tikai kā sabiedrības/kopības locekli.” (Krieck, 1922, S. 89) Lai šajā kopībā iekļautos, cilvēkam ir jāattīstās garīgi – garīgi jātop. Tas nozīmē sava subjektīvā gara (dvēseles) pakļaušanu objektīvajam garam – sabiedrībai. (Krieck, 1922, S. 54)

Par sabiedrības locekli cilvēks kļūst audzināšanas kā garīgas darbības procesā. Tās uzdevums ir objektīvo garu padarīt par subjektīvo, šo procesu Krīks sauc par sabiedrības un sabiedrības locekļu attiecību harmonizēšanu (Krieck, 1922, S. 164, 177): „Indivīds savu pilnību sasniedz tikai harmonijā un mijiedarbībā ar sabiedrību.” (Krieck, 1922, S. 306) Taču šo ideālo harmonijas ainu liek apšaubīt Krīka apgalvojums, ka audzināšanas pamatlikums ir šāds: katrs garīgs subjekts izglīto objektu pēc savas līdzības un audzināšana ir asimilācijas process. (Krieck, 1922, S. 181) Līdz ar to Krīks faktiski atzīst indivīda saplūšanu ar sabiedrību, un šajā procesā sabiedrība tiek izcelta kā augstāka, pārkāra būtne par indivīdu.

Audzināšanas procesu kā cilvēka un sabiedrības mijiedarbību Krīks skaidro šādi: viena sabiedrība audzina otru sabiedrību, sabiedrība audzina savus locekļus, tās locekļi – cits citu, visbeidzot – sabiedrības locekļi audzina sabiedrību, ar savu radošo spēku iedarbojas uz to atgriezeniski. (Krieck, 1922, S. 47, 89, 115) Citiem vārdiem, visi audzina visus nepārtrauktā procesā, kas ietver arī pašaudzināšanu. Krīks uzskata, ka audzinošo ietekmi iespējams realizēt, izmantojot cilvēku savstarpējās attiecības, kā arī nelielu kopu kā ģimenes vai darba grupas savstarpējās attiecības, īpašus audzināšanas mērķus, metodes, sarīkojumus un organizācijas. (Krieck, 1922, S. 49)

E. Krīka izpratni par indivīda un sabiedrības attiecībām kritizējis A. Dauge, rakstot, ka Krīks audzināšanu aplūko tikai kā „sociālu tipu audzēšanu”, un tas audzināšanas jēgu sašaurina. (Dauge, 1932, 3. lpp.) Turpretī J. Kauliņš Krīka idejas atbalstījis, rakstot, ka „audzināšanai un izglītībai jāiet tikai virzienā no subjektīvā vai personālā gara uz objektīvo un objektīveto. Tieksmes un mēģinājumi jauno paaudzi vadīt ačgārnā virzienā, t. i. no tautas, sabiedrības objektīvā gara nost jeb tam garām individuālā gara džungļos, jāatzīst par velīgiem un kaitīgiem”. (Prof. J. Kauliņa vēstule..., 1938, 128. lpp.) Tātad cilvēka virzība projām no individuālā uz sabiedrisko tiek pilnībā akceptēta.

## T. Iljinas mācību grāmata pedagoģijā

Pēc Otrā pasaules kara, padomju okupācijas laikā, Latvijas PSR turpinājās skolotāju gatavošana Latvijas Valsts universitātē. Pedagoģijas priekšmetus visās universitātes fakultātēs docēja Pedagoģijas un psiholoģijas katedras mācītspēki. Viņu sastādītajās pedagoģijas studiju kursa programmās vairāk nekā desmit gadus

obligātās literatūras sarakstā atrodama Krievijas pedagoģijas zinātņu doktores Tatjanas Iljinas sarakstītā „Pedagoģija”. (Metodiski ieteikumi..., 1972; Kļaveniece, 1985) Šis darbs pirmoreiz publicēts 1968. gadā Maskavā krievu valodā, bet pēdējo izdevumu piedzīvojis 1990. gadā. Šīs grāmatas 1969. gada izdevums tika pārtulkots latviski un izdots Latvijā 1971. gadā N. Klēģera redakcijā.

Savā darbā Iljina cilvēku un viņa audzināšanu aplūko saskaņā ar vienīgo teoriju – marksismu leņinismu, kas tika akceptēta Padomju Savienībā un balstījās uz stingrām materiālisma tradīcijām. Kā raksta autore, tikai „marksisma pamatlicēju darbos ir dota zinātniska izpratne par audzināšanas būtību”. (Iljina, 1971, 10. lpp.) Saskaņā ar marksisma teoriju cilvēks tiek definēts kā sabiedrisko attiecību kopums, līdz ar to cilvēks tiek pētīts un skaidrots noteiktas sabiedrības ražotājspēku diktēto attiecību kontekstā. Atbilstoši marksisma-leņinisma teorijai cilvēces attīstības gaitā ir pastāvējuši četri sabiedrību veidi jeb sabiedriski ekonomiskās formācijas, bet piektā formācija – komunisms – ir pēdējā, augstākā sabiedrības attīstības pakāpe. Pēc 1917. gada Oktobra apvērsuma Krievijā kā pretstats vecajai kapitālistiskajai pasaulei Padomju Savienībā tika celta jaunā pasaule – komunisms, kuras pirmā fāze bija sociālistiskā sabiedrība. Antagonisms starp kapitālismā un sociālismā dzīvojošajām sabiedrībām īpaši saasinājās pēc Otrā pasaules kara. Tādēļ arī T. Iljinas grāmatā līdztekus norādēm par to, kā vajadzētu audzināt sociālistiskās sabiedrības locekli, tiek skaidrots, cik greizi audzināšanas process norit kapitālistiskajā sabiedrībā, tādējādi lasītājam nepārprotami un uzstājīgi norādot uz sociālistiskās sabiedrības priekšrocībām un pārākumu.

Tā kā cilvēks ir aplūkojams un saprotams tikai ciešā mijiedarbībā ar sabiedrību, arī viņa audzināšanas mērķus, kā uzskata Iljina, diktē sabiedrība. Ar sociālistisko sabiedrību, kā atklāj grāmatas saturs, autore saprot padomju valsti, un tas būtībā nozīmē, ka cilvēka audzināšanas mērķus nosaka valsts.

Iljinas grāmatu caurvij doma, ka jaunās, komunistiskās sabiedrības celšana ir visas padomju sabiedrības (valsts) galvenais uzdevums, līdz ar to arī jāaudzina *lietderīga* jaunā paaudze komunisma celšanai. Tas arī nosaka audzināšanas mērķi, autore uzskata, ka „komunistiskās audzināšanas mērķis ir (...) sagatavot vispusīgi attīstītus pilsoņus, kas būtu spējīgi uzcelt un aizsargāt komunistisko sabiedrību”. (Iljina, 1971, 52.–53. lpp.) Šo komunistiskās audzināšanas definīciju palīdz izprast Iljinas izstrādātā pedagoģiskā koncepcija, kuru turpmāk skaidrosim.

Pirmkārt, Iljina uzsver cilvēka vispusīgo attīstību, kas ir „garīgā un tikumiskā attīstība, politehniskā izglītība un profesionālā sagatavotība, garīgi bagāta dzīve, fiziskā un estētiskā attīstība”. (Iljina, 1971, 57. lpp.) Par cilvēka vispusīgu attīstīšanu rūpējas vairāki audzināšanas virzieni jeb komunistiskās audzināšanas sastāvdaļas – intelektuālā, tikumiskā, estētiskā, fiziskā un darbaudzināšana, kam pievienojas arī zinātniski ateistiskās, sociālistiskā patriotisma un proletāriskā internacionālisma audzināšanas uzdevumi.

Otrkārt, jāievēro, ka cilvēks Iljinas audzināšanas mērķa definīcijā tiek nosaukts nevis par cilvēku, bērnu vai personību, bet par *pilsoni*, tādējādi uzsverot tieši šo personības lomu kā īpaši nozīmīgu. Tomēr jāatzīst, ka citviet savā grāmatā Iljina gan runā par bērnu kā topošo personību, nevis tikai par pilsoni. (Iljina, 1971, 216. lpp.)

Treškārt, vispusīgi attīstītajam pilsonim ir jāspēj uzcelt komunistiskā sabiedrība, kas, kā vairākkārt norādījusi Iljina, nozīmē veiksmīgu ražošanas attīstīšanu jeb komunisma materiāltehniskās bāzes radīšanu. Lai šo uzdevumu veiktu, cilvēkam, protams, ir čakli jāmacās, lai iegūtu izglītību: „ir nepieciešams darbaļaužu kultūras un tehniskā līmeņa pieaugums”, jo strādnieks ar augstāku izglītību spēj strādāt daudz produktīvāk par mazāk izglītoto. Iljina savā grāmatā to pierāda ar konkrētiem skaitļiem. (Iljina, 1971, 48. lpp.)

Ceturtkārt, kā izriet no komunistiskās audzināšanas mērķa, nepietiek ar to, ka cilvēks spēj radīt kvalitatīvi jaunu sabiedrību, viņam to jāprot arī aizsargāt. Tāpēc Iljina aicina pilsoni kļūt par cīnītāju jau sociālistiskajā sabiedrībā: cilvēkam jābūt ne tikai imūnam pret apkārtējās vides negatīvajām ietekmēm, bet arī gatavam tās izskaust, pret tām cīnīties. (Iljina, 1971, 40. lpp.)

Lai komunistiskās audzināšanas mērķi sasniegtu, cilvēks ir jāaudzina. Iljina uzskata, ka cilvēka attīstības procesā nozīmīgākie ir trīs faktori – iedzimtība, vides un audzināšana. Sociālistiskajā sabiedrībā no šīs trijotnes prioritāte pieder audzināšanai, kas, kā raksta Iljina, padomju sabiedrībā ir sasniegusi kvalitatīvi jaunu, augstāko posmu – tā ir kļuvusi par *komunistisko* audzināšanu, jo rāda ceļu uz komunistisko sabiedrību. Iedzimtības un vides nozīmes pārspīlēšana ir raksturīga kapitālistisko valstu pedagogiem, kuri tādā veidā cenšas kavēt strādnieku bērnu sociālo mobilitāti. (Iljina, 1971, 10., 32. lpp.)

Audzinašanai cilvēka dzīvē Iljina ir piešķīrusi izteikti regulējošu funkciju, gandrīz vai fatālu lomu. Viņa audzināšanu aplūko kā īpašu sabiedrības funkciju, mērķtiecīgu iedarbību uz cilvēku, ar ko iespējams veidot un pārveidot viņa apziņu, attieksmi, uzvedību, uzskatus: „Mūsu zemē audzināšanas uzdevums ir pēc iespējas dziļāk un plašāk ietekmēt cilvēka attīstību.” (Iljina, 1971, 41. lpp.) Dažbrīd pārsteidzoša ir autore radītā stingrā shēma, kurā tiek „ielikts” bērns un skolotājs. Viņa uzskata, ka skolotājam ir skaidri jāzina, kā veidot vienu vai otru bērna īpašību, kādas jūtas bērnam izraisīt un kā to darīt, bet audzēknim, savukārt, ir jāzina, kādam viņam ir jābūt un kāpēc viņam ir jābūt tieši tādām un ne citādām. (Iljina, 1971, 383., 385. lpp.) Tomēr citviet autore gluži pamatoti norāda, ka audzināšana tikai tad var būt sekmīga, ja skolēns apzinās, ka normas un noteikumi ir saprātīgi. (Iljina, 1971, 390. lpp.)

Tā kā audzināšanas mērķus izvirza sabiedrība (valsts), tad itin loģiski Iljina to atzīst arī par cilvēka galveno audzinātāju: komunistisko audzināšanu sabiedrība realizē, izmantojot tās institūcijas – tautas izglītības sistēmu, partijas, komjaunatnes, arodbiedrību un citas sabiedriskās organizācijas, kultūras un izglītības iestādes. Audzināšanā piedalās „visa padomju dzīves īstenība”, kas, kā uzskata autore, demonstrē tās pārākumu pār citām sabiedrībām: padomju valstij un tās politikajai iekārtai piemīt „pozitīvs audzinošās iedarbības spēks”. (Iljina, 1971, 11., 39. lpp.)

Tā kā cilvēks tiek audzināts, lai iekļautos sabiedrībā, tad pirmo sabiedrisko iemaņu apgūšanai liela nozīme ir kolektīvam. Iljina audzināšanu kolektīvā, kolektīvam un ar kolektīvu sauc par vienu no svarīgākajiem audzināšanas principiem un pretstata to kapitālistiskās sabiedrības sludinātajam individuālismam, kas „jau no mazotnes saindē bērna dvēseli ar apziņu, ka nepieciešams cīnīties par savu vietu zem saules”. (Iljina, 1971, 391. lpp.)

Starp padomju valsts audzināšanas institūcijām Iljina īpaši izceļ skolu. Skolas labvēlīgā vide pat tiek pretstatīta audzināšanai mājās: „daudz biežāk kaitīgām ietekmēm bērns ir pakļauts mājās un uz ielas”, tas tāpēc, ka „kapitālisma paliekas sīksti turas atsevišķu cilvēku apziņā”. (Iljina, 1971, 39. lpp.) Tātad, pēc autore domām, jauno cilvēku „pareizi” spēj izaudzināt tikai sociālistiskā sabiedrība jeb valsts.

## Secinājumi un diskusija

Pedagoģijas mācību grāmatas kā medija mērķis ir sniegt skolotājiem zināšanas, kas nepieciešamas viņu profesionālajai darbībai. Starp šīm zināšanām vienmēr ir arī noteikti antropoloģiskie uzskati. Grāmatu analīze parāda, ka priekšstati par to, kas ir cilvēks un kāds cilvēks tiek sagaidīts izglītības galarezultātā, cieši savijušies ar attiecīgā laikmeta kultūras apstākļiem, arī ar sabiedrības saimniecisko un politisko dzīvi.

Eiropas kultūrā augstu tiek vērtēta katra indivīda savdabība un tiesības uz pašnoteikšanos, tāpēc antropoloģiskās nostājas, kuras rodamas pedagoģijas mācību grāmatās, var raisīt diskusiju par vairākiem jautājumiem: aplūkoto grāmatu autori audzinātāja darbību skata kā mērķtiecīgu iedarbošanos uz indivīdu. Šo darbību vai iedarbību rosina pedagoģijas mācību grāmatas, ar kuru starpniecību skolotāja apziņā tiek veidots ļoti konkrēts *kultivējamā* cilvēka ideāls. Pedagoģijas laukā tas atspoguļojas mūžīgā diskusijā ar zīmīgu jautājumu: „Ko vecākā paaudze grib izveidot no jaunās paaudzes?” Un cik lielā mērā jaunajai paaudzei ir atvēlēta un vispār iespējama pašnoteikšanās? Citiem vārdiem, cik lielā mērā cilvēks tiek veidots pēc sabiedrības pasūtījuma vai tomēr spēj izvēlēties un noteikt savas attīstības ceļu un izglītības mērķus pats? Cik lielā mērā cilvēks ir kultūras veidots, un cik daudz viņš/viņa spēj būt sevis paša veidojums? Kad cilvēks ir izglītības objekts, un kad viņš top par izglītības subjektu? Vai mērķi un uzdevumi, kurus audzināšanai izvirza sabiedrība, apdraud individualitātes īpatnības, intereses un vēlmes? Vai skolotājs, kuru angažējuši sociālie institūti, lai viņa audzēkņi sasniegtu kādus noteiktus izglītības mērķus, nekļūst par varas ieroci un izglītība – par varas vēlmju un vajadzību īstenošanas mehānismu?

Varas dotais mandāts jauna cilvēka audzināšanai skolotāja darbībai piešķir milzīgu sociālu nozīmi, kas visās pedagoģijas mācību grāmatās atklājas vēl kādā savdabīgā audzināšanas koncepcijas aspektā, – audzināšanas uzdevums ir cilvēku ne tikai veidot, bet arī *pārveidot*. No esošā veidot vēlamo, ideālo. Virzīties no tābūtības uz jābūtību, pārvarot konkrētus šķēršļus. Zināmā mērā to var skatīt kā tiekšanos radīt nākotnes cilvēku, kas būtu „vecā” cilvēka pārveide, uzlabojums vai, kā T. Iljinas gadījumā, pat noliegums. F. V. Šuce aicina ar izglītību pārvarēt cilvēka morālo, ētisko vājumu, ļaunā gribu, E. Krīks – individuālismu un racionālo pasaules redzējumu, T. Iljina – „kapitālisma paliekas”. Šķiet, cilvēks vienmēr, īpaši pedagoģu acīs, tiek uzlūkots kā nepilnīgs, tādējādi pasvītrotot pedagoga un pedagoģijas nozīmīgumu.

Turpmākajiem pētījumiem aktuāls ir jautājums, kādu cilvēku topošajam skolotājam iesaka kultivēt pedagoģijas mācību grāmata atjaunotajā Latvijas valstī mūsdienu kultūras, sociālās un politiskās dzīves apstākļos.



## AVOTI

1. Dauge A. (1932) *Vispārīgā pedagoģija (Latvijas Īniversitātē lasāmo lekciju 2. kurss)*. Rīga: Latvijas Īniversitāte.
3. Iljina T. (1971) *Pedagoģija*. Rīga: Zvaigzne.
4. Kļaveniece E. (1983) *Darba programma pedagoģijā*. Rīga: P. Stučkas Latvijas 5. Valsts universitāte.
6. Kriek E. (1922) *Philosophie der Erziehung*. Jena: Verlegt bei Eugen Diederichs.
7. *Lehrplan für das Parochiallehrer-Seminar zu Walk*. (1879) Rīga: Alexander Stahl.
8. *Metodiski ieteikumi pedagoģijas kursa studēšanai*. (1972) Rīga: Latvijas PSR
9. Augstākās un vidējās speciālās izglītības ministrija, Ar Darba Sarkanā Karoga ordeni apbalvotā Pētera Stučkas Latvijas Valsts universitāte, Pedagoģijas un psiholoģijas katedra.
10. Peterson C., Bach J., Inselberg E. (1898) *Das ritterschaftliche Parochiallehrer-Seminar in Walk, seine Lehrer und Zöglinge. 1839–1890*. Rīga: In Kommission bei Jonck und Poliewsky.
11. *Prof. J. Kauliņa vēstule prof. P. Jurēvičam*. LVVA, 7427. f., 13. apr., 719. l., 128–129. lp.
12. Schütze F. W. (1876) *Evangelische Schulkunde. Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für Seminare und Volksschullehrer*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner.

## LITERATŪRA

1. Ašmanis M. (2001) *Politoloģija: politikas subjekti*. Rīga: Zvaigzne ABC.
2. Ģīrcs K. (1998) *Kultūru interpretācija*. Rīga: izdevniecība AGB.
3. Rubene Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008) *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa.
4. Nübel B. (1994) Herder in der Erziehung der NS-Zeit. *Herder im, Dritten Reich*. Bielefeld: Aisthesis, S. 51–73.
5. Simmel G. (1993) Vom Wesen der Kultur. *Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908. Band II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 363–373.

## Summary

*The aim of the article is to explore pedagogy textbooks used in student teacher education in Latvia in the 19th and 20th century as a medium that shapes anthropological concepts: provides a role-model of a young learner that should be nurtured in the pedagogical process, and a specific cultural concept of an individual. Three pedagogy textbooks used in teacher training in Latvia in different periods of time were analyzed: F. W. Schütze (1870), Evangelische Schulkunde. Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für Seminare und Volksschullehrer; E. Kriek (1922), Philosophie der Erziehung; T. Iljina (1971), Pedagoģija. Two anthropological questions were put forward: what concept of an individual does the textbook define? What is the model of a young learner that should be nurtured in the pedagogical process?*

*The theory makes use of the ideas of Simmel (1993) on an individual as a subject to nurturing: from numerous opportunities provided by nurturing, only those features (attitudes, values, behaviour, knowledge, and skills) are chosen and developed that are recognized as necessary, useful, and good. From this perspective, textbook is a medium*

*which, on the one hand, shapes anthropological concepts, i.e. understanding about a person in a particular cultural context; on the other hand, it provides theological notions because the textbooks hold instructions on what type of person is to be nurtured. All the authors of the textbooks believe that the existence of a human being cannot be explained by viewing a person as isolated and self-sufficient. Rather, the individual is part of a particular form of community (church, nation, state). The community is entitled to set the aims of both nurturing and education, and the achievement of these aims is entrusted to teachers, thus attributing the profession a significant social role and turning upbringing into the purposeful process of influencing the subject – a human being.*

**Keywords:** *pedagogy textbooks, medium, nurturing, upbringing.*

## 20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas mācību grāmatu saturs skolēnu muzikālo spēju attīstībai *Content of Music Textbooks in the 1920s–1930s for the Development of Musical Skills in Pupils*

**Ligita Stramkale**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [ligita.stramkale@lu.lv](mailto:ligita.stramkale@lu.lv)

**Alise Veisa**

Iecavas mūzikas skola  
Raiņa iela 3, Iecava, LV-3913  
E-pasts: [alise.veisa@inbox.lv](mailto:alise.veisa@inbox.lv)

Laī noteiktu, vai mūzikas mācību grāmatu saturs palīdz attīstīt skolēna muzikālās spējas, tika analizētas K. Butevica, J. Graubiņa, Jēkaba Mediņa, I. Paleviča, E. Ramata, A. Salaka, Ā. Šillera, G. Vikera, E. Vīģnera un K. Zigmunda mācību grāmatas, kas sarakstītas 20. gadsimta 20.–30. gados, kā arī J. Roziša mūzikas mācības metodiskie līdzekļi.

Izmantojot intervijās iegūto informāciju, rakstā tika noteikta 20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas mācību grāmatu satura ietekme uz 21. gadsimtā sarakstīto mūzikas mācību grāmatu saturu.

**Atslēgvārdi:** mūzikas metodiķi, mūzikas mācību grāmatas saturs, muzikālā dzirde, ritma izjūta, muzikālo spēju attīstība.

20. gadsimta 20.–30. gados Latvijā darbojās divpakāpju pamatskolas. Pirmās pakāpes pamatskolā mācījās 1.–4. klases skolēni, bet otrās pakāpes pamatskolā – 5.–6. klašu skolēni. Vairākums bērnu 20.–30. gados beidza tikai četru mācību gadu kursu. Iespējams, tāpēc izdotās mācību grāmatas brīvvalsts laikā tika paredzētas tieši 1.–4. klases skolēniem, kā arī metodiķu darbos pamatīgāk tika veidota bērnu muzikālo spēju attīstības metodiskā sistēma tieši jaunāko klašu skolēniem.

Līdz 20. gadsimta 20. gadiem daudzās lauku skolās dziedāšana netika mācīta. Par mūzikas skolotājiem strādāja cilvēki, kas tika sagatavoti īslaicīgosursos un kam nebija pietiekamu zināšanu un prasmju nedz mūzikas jomā, nedz mācību metodikā. Mūzikas skolotājiem nebija izstrādāti metodiski ieteikumi mūzikas mācīšanā, savukārt skolēniem nebija mūzikas mācību grāmatu, kuras ir drukāts medijs un kuru informācija mācību procesā kļūst par pedagoģisku līdzekli.

20. gadsimta 20.–30. gados mūzikas metodiķi un mūzikas skolotāji saraksta vairākas mūzikas mācību grāmatas. 1920. gadā tiek izdots A. Salaka pirmais krājums „Vadonis mazajiem dziedātājiem”. (Salaks, 1920) 1923. gadā iznāk I. Paleviča pārstrādātā „Dziedāšanas mācība”. (Palēvičs, 1923) 1924. gadā tiek iespiesta K. Zigmunda „Dziedāšanas mācība pamatskolām” (Zigmunds, 1924), bet divus gadus vēlāk iznāk A. Salaka grāmata „Dziedāsim pēc notīm!”. (Salaks, 1926) 20. gadsimta 30. gados tiek izdota E. Ramata „Dziedāšanas mācība. Uzdevumos un jautājumos” (Ramats, 1930), J. Graubiņa „Pirmās notis” (Graubiņš, 1931), J. Vītoliņa „Dzirdes mācība” (Vītoliņš, 1934), E. Vīgnera „Vokāli-instrumentālās fonētikas metodika pamatskolām” (Vīgners, 1936) u. c. mācību grāmatas mūzikā.

20. gadsimta 20.–30. gados nebija vienotu prasību mūzikas mācīšanā. Mūzikas mācību grāmata un tajā ietvertie nošu materiāli ir medijs, ar kuru palīdzību mūzikas mācībai vispārizglītojošā skolā autori iedeva saturu. Katrs autors mācību grāmatu mūzikā ir veidojis pēc saviem ieskatiem, pamatojoties uz pedagoģisko pieredzi. Tomēr visus mūzikas mācību grāmatu autorus vienoja uzskats, ka mācību grāmatai kā medijam ir jāveicina skolēnu muzikālo spēju attīstība. Mācību grāmatas satura analīze dod iespēju konstatēt skolēnu muzikālo spēju attīstīšanas paņēmienus.

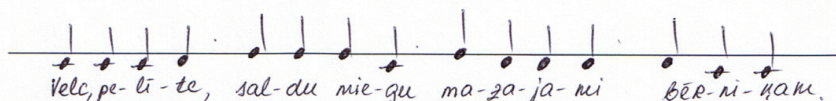
Pētījuma **mērķis** ir noteikt 20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas mācību grāmatu iespējas skolēna muzikālo dotību attīstībai un to ietekmi uz 21. gadsimtā sarakstīto mūzikas mācību grāmatu saturu.

Pētījuma mērķa realizēšanai tika izmantota avotu un teorētiskās literatūras analīze, salīdzinošā analīze un intervija.

## Dziesmu un vingrinājumu dziedāšana muzikālās dzirdes attīstīšanai

20. gadsimta 20.–30. gados uzskatīja, ka bērna muzikālās spējas vislabāk var attīstīt ar tautas mūzikas palīdzību. Muzikālo spēju attīstība balstās uz dziedāšanu, un tās mērķis ir „attīstīt bērna dzirdi un izdaļot viņa balsi”. (Mediņš, 1935, 3. lpp.) Dziesmu dziedāšanu mūzikas mācības pamatā likuši vairāki mūzikas metodiķi. Piemēram, I. Palevičs, A. Salaks, Ā. Šillers u. c.

Mūzikas mācību grāmatu autori uzskata, ka muzikālās dzirdes attīstīšana jāsāk ar vienkāršiem motīviem un ritmiski vienveidīgām latviešu tautasdziesmām, kuru skaņu rindā ir divas, trīs vai četras skaņas. Skaņu diapazons tiek pakāpeniski paplašināts līdz gammas apjomam. Piemēram, I. Palevičs krājumā „Dziedāšanas mācība” ir ietvēris latviešu tautasdziesmu „Velc, pelīte”, kura ir tikai tercās apjomā (sk. 1. att.).



1. attēls. Latviešu tautasdziesma *Velc, pelīte* (Palevičs, 1923, 3. lpp.)

J. Rozītis šaura apjoma tautasdziesmu izvēli muzikālās dzirdes attīstībai sākuma posmā asi kritizē, jo uzskata, ka „šaura apjoma melodijās atkārtojas vienīgi šaurie intervāli, kas daudz grūtāk apjaušami”. (Rozītis, 1929, 99. lpp.) Viņš iesaka izvēlēties tādas melodijas, kuras atbilst pirmās, ceturtās un piektās pakāpes trijskaņa intonācijām.

Mūzikas mācību grāmatu satura analīze liecina, ka līdzās latviešu tautasdziesmām muzikālo spēju attīstīšanai tiek izmantotas arī rotaļu melodijas un cittautu tautasdziesmas, oriģināldziesmas un reliģiskas dziesmas.

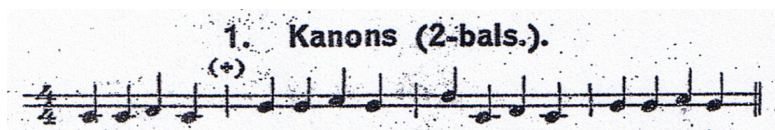
Muzikālās dzirdes attīstīšanai un dziedāšanai mūzikas mācību grāmatās ir iekļauti arī dažādi vingrinājumi. Mūzikas mācību grāmatu autori nav vienprātis par dziesmu un vingrinājumu izmantošanas iespējām skolēna muzikālās dzirdes attīstīšanai. Vairākums mūzikas metodiku savās mācību grāmatās iekļautos vingrinājumus paredzēja apgūtās teorētiskās vielas nostiprināšanai. Savukārt J. Graubiņš pieļauj iespēju, ka dziesmas varētu pat aizstāt ar vingrinājumiem. Tajā pašā laikā viņš neatzīst atsevišķu dziesmu fragmentu izmantošanu par vingrinājumiem, jo uzskata, ka dziesma ir mākslas darbs, kuru nav iespējams lietot pa atsevišķām sastāvdaļām.

Vienmēr ir bijis aktuāls jautājums, kā bērnam iemācīt dziedāt dziesmas? Vairākums mūzikas mācību grāmatu autoru (A. Salaks, Ā. Šillers, J. Vītoliņš, J. Graubiņš, Jēkabs Mediņš) uzskatīja, ka pirmajās divās klasēs skolēniem dziesmas ir jāmacās pēc dzirdes. To neatbalstīja mūzikas metodikas grāmatu autori Bebru Juris un Jūlijs Rozītis. Viņi domāja, ka dziesmas pēc iespējas ātrāk jāmaca pēc notīm, jo dziedāšana pēc dzirdes ir mehāniska un neapzināta. Dziesmas mācīšanas procesā katrs mūzikas metodikis izmantoja atšķirīgu metodisko pieeju: I. Palevičs lietoja vijoli, J. Graubiņš centās panākt pēc iespējas tīrāku intonāciju, bet Ā. Šillers ar īsu ievadsarunu par dziesmas saturu centās sagatavot skolēnus dziesmas labākai izpratnei.

## Muzikālās dzirdes attīstīšana ar daudz balsības palīdzību

Daudz balsības pamatu apgūvē mūzikas mācību grāmatu autoriem arī nebija vienprātības. Domas atšķīrās par to, kurā klasē uzsākt daudz balsības paguvi un vai tā vispār ir nepieciešama vispārīzglītojošā skolā. Tomēr visi kā viens atzina, ka daudz balsīga dziedāšana attīsta skolēna harmonisko dzirdi.

Daudz balsīgu dziedāšanu visvairāk ir atbalstījis E. Ramats, kurš jau 1. klasē tautasdziesmā „Jūs māsiņas nezināti” lieto div balsīgas paralēlās tercās. I. Palevičs un citi par labāko div balsības apguves sākumu uzskata kanonu dziedāšanu. I. Palevičs paredz, ka kanonā skolēni sāk dziedāt vienkāršas melodijas kvintas apjomā jau pirmajā klasē (sk. 2. att.).



2. attēls. Divbalsīgs kanons (Palevičs, 1923, 6. lpp.)

J. Graubiņš un Jēkabs Mediņš divbalsīgas dziedāšanas apgūvē balstās uz J. Rozīša atziņām un iesaka to sākt 2. klasē. Savās mūzikas mācību grāmatās viņi ir ievietojuši vingrinājumus, kuru pamatā ir tonikas un subdominantes trijskaņu skaņas. Piemēram, J. Graubiņa pirmais grāmatā iekļautais divbalsīgais sabalsojums „Mēnesītis logā” balstās uz tonikas trijskaņu skaņām (sk. 3. att.).

**67. Mēnesītis logā.**

Mē-ne-sī-tis lo-gā, lak-stī-ga-la po-gā.

m m

3. attēls. Divbalsīgs vingrinājums (Graubiņš, 1931)

Divbalsīgo dziesmu izvēlē J. Graubiņš un Jēkabs Mediņš atzīst noteiktu pakāpenību. Vispirms jādzied tās dziesmas, kurās balsis dalās tikai vietām, pēc tam var ņemt tādas, kur saliktas notis pret noti, un, kā atzīst mūzikas metodiķis J. Rozītis, tad beigās apgūstamas „dziesmas, kur otrai balsij piešķirta pilnīgi patstāvīga loma, tā tad polifonā stilā rakstītās dziesmas”. (Rozītis, 1929, 108. lpp.)

A. Salaks divbalsības apgūvi sāk mācīt 3. klasē ar tautasdziesmu dziedāšanu, kas harmonizētas paralēlās tercās. Piemēram, „Bagātajā druvu māte” (sk. 4. att.), „Jūs māsiņas nezināti” un citas tautasdziesmas. Dominējošās paralēlās tercās nav vieglākā divbalsība un latviešu tautasdziesmām vismazāk raksturīga. A. Salaks šajā sakarā raksta, ka „harmonizēju šos motīvus visvienkāršākā veidā, primitīvākā veidā, lai tikai doti iespēju skolniekiem pašiem, bez instrumenta palīdzības, veikt dziedamo materiālu, zināms, zem skolotāja vadības”. (Salaks, 1920, 3. lpp.)

**Dzeesma Nr. 11.**

Tautas dzeesma.

1. Ba-ga-ta-ja druvu māte, } li-go, — li-go, —  
2. Potrimps gubas ga-li-nā-i } li-go, — li-go, —

4. attēls. Latviešu tautasdziesma „Bagātajā druvu māte”

A. Salaks kanonu dziedāšanu sāk pēc paralēlu tercu dziedāšanas. Mācību grāmatā netiek ievērots pakāpenisks grūtības pakāpes kāpinājums. Arī Ā. Šillers iesaka daudz balsības apgūvi sākt tikai 3. klasē. Viņš, līdzīgi kā J. Graubiņš un Jēkabs Mediņš, sāk ar vienkāršiem divbalsīgiem vingrinājumiem, kuru pamatā ir mažora trijskaņu skaņas. Mācību grāmatas autors pats veidojis tautasdziesmām otro balsi.

Viņa tautasdziesmu apdarēs dominē tercu sabalsojumi („Aiz, kalniņa dūmi kūpa”, „Pieci gadi ganos gāju”), retāk sastopamas sekundas („Mēs bijāmi trīs māsiņas”) un citi intervāli („Stādīju ieviņu”).

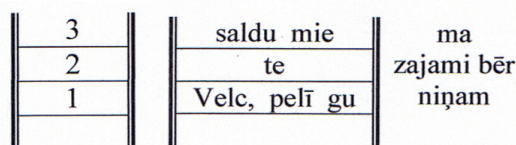
Vīgneru Ernests pamatojas uz Bebru Jura ieteikumiem un uzskata, ka divbalsība skolēniem jāsāk apgūt tikai 4. klasē. Savukārt J. Vītoliņš savā mācību grāmatā vispār nav iekļāvis daudzbalsīgas dziesmas, jo domāja, ka daudzbalsīga dziedāšana ir mācāma kora stundās. K. Zigmunda mācību grāmatā ir tikai vienbalsīgas dziesmas un vingrinājumi.

Harmoniskās dzirdes attīstīšanā tiek ievērota pakāpenība. Sākumā tiek dziedāti kanoni, pēc tam dziesmas, kurās divbalsība ir tikai vietām, vēlāk tiek apgūtas dziesmas, kurās divbalsība ir paralēlos intervālos, un tikai pašās beigās ir apgūstamas dziesmas, kurās katrai balsij ir pilnīgi patstāvīga loma. Daudzbalsīga dziedāšana tiek izmantota latviešu tautasdziesmu, dažādu vingrinājumu un gammu dziedāšanā.

## Solfedžēšana un muzikālās dzirdes attīstīšana

20. gadsimta 20.–30. gados muzikālās dzirdes attīstīšanai ar solfedžēšanas palīdzību izmantoja intervālu principu (I. Palevičs, Ā. Šillers, A. Salaks), tonālo principu (G. Vikers, A. Salaks, E. Ramats, E. Vīgners u. c.) vai akordu principu (J. Graubiņš, Jēkabs Mediņš, K. Zigmunds, K. Butevics, J. Rozītis).

Intervālu principa atbalstītāji solfedžēšanu pamato ar intervālu un to apvērsumu apguvi. Viņi uzskatīja, ka, katru dziesmu vai vingrinājumu solfedžējot no lapas, vispirms starp skaņām jānosaka intervāla atstatums. I. Palevičs balstās uz intervālu principu un tanī pašā laikā dziedāšanu sāk mācīt lielās tercās apjomā ar pirmo, otro un trešo pakāpi, saucot tās ar cipariem vai dziedot ar tautasdziesmas vārdiem, kas attēlotas „skaņu trepju” veidā (sk. 5. att.) vai izvietotas uz vienas līnijas. Vēlāk tiek pievienota ceturrtā pakāpe, paskaidrojot, ka ceturtais kāpiens ir mazāks par citiem.

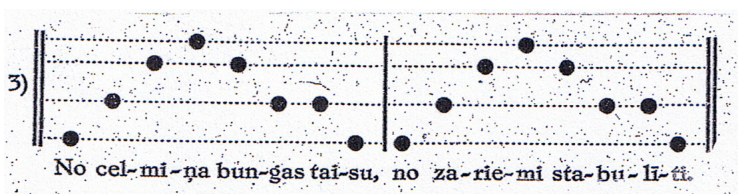


5. attēls. I. Paleviča trepju pakāpieni ar pakāpēm un vārdiem

J. Rozītis par dziedāšanu pēc intervālu principa ir izteicies kā par „senlaicīgu atlieku”. (Rozītis, 1929, 101. lpp.)

Tonālās izjūtas attīstīšanā tiek izmantota gamma vai trijskanis. A. Salaks muzikālās dzirdes attīstībai ar solfedžēšanas palīdzību lieto gammu. Viņš uzskata, ka pirmajās divās klasēs skolēniem nepieciešams dziedāt dziesmas, bet apzinātu nošu un skaņu apguvi, kas ir solfedžēšanas iemaņu pamatā, viņš iesaka apgūt tikai 3. klasē. Sākotnēji A. Salaks iesaka apgūt skaņas do1 un re1, kā arī dažādus ritmiskus vingrinājumus un trīs vai četras dziesmas dziedāt, balstoties uz šīm skaņām. Pakāpeniski tiek pievienota skaņa mi1, fa1 utt., līdz sasniedz do2.

E. Ramats solfedžēšanu sāk mācīt jau 1. klasē, pamatojoties uz A. Salaka lietoto principu, kas paredzēja solfedžēšanu sākt ar divu skaņu apguvi. E. Ramats nošu pie-rakstā šīs divas skaņas novietoja uz pirmās un otrās līnijas, veidojot toņkārtas pirmo un otro pakāpi. Sākumā skaņas dziedāja ar zilbi *la* vai ar pakāpju nosaukumiem (pirmā, otrā), pēc tam šīm skaņām tiek pielāgots atbilstošs tautasdziesmas teksts. Tad pievieno trešo līniju un trešo skaņu (tāpat arī ceturto un piekto). Piemēram, 6. attēlā redzams vingrinājums, kurā izmantotas četras līnijas.



6. attēls. E. Ramata solfedžēšanas vingrinājums

Skaņu rindu solfedžēšanas pamatā liek arī E. Vīgners, taču, lai gan viņa muzikālās dzirdes attīstīšanas sistēma bija ļoti pārdomāta, tomēr tās saturs neatbilda pamatskolu programmu prasībām un bija pa spēkam tikai muzikāli un metodiski ļoti labi sagatavotam mūzikas skolotājam. Pats E. Vīgners atzīst, ka „necer uz jauno pedagogu paaudzes nedalītu piekrišanu”. (Vīgners, 1936, 68. lpp.)

Iepriekš minētie autori skaņu apguvē izmantojuši pakāpenisku skaņu pievie-nošanu, bet Jēkabs Vītoliņš skolēnus iepazīstina uzreiz ar visām septiņām pamat-skaņām un toniku.

Jēkabs Graubiņš darbā „Pirmās notis dziedāšanas stundās” (Graubiņš, 1931) atzīst solfedžēšanu par galveno dziedāšanas stundas darbības veidu, tās pamatā liekot trijskaņu metodi, un notis sāk mācīt jau 1. klases skolēniem. Mācot pēc trijskaņu metodes, skolēnu muzikālās dzirdes attīstīšanu un nošu mācību sāk ar trijskaņa mazo tercū, tā saukto dzeguzes motīvu, kurš sevī ietver lejupejošu piekto un trešo pakāpi.

Pēc J. Graubiņa atzinuma, nošu mācība, mūzikas teorija un dziedāšana pēc notīm ir bērniem neinteresanta un grūta tikai tad, ja to māca metodiski nepareizi. Lai skolēniem neapniktu teorētiskie vingrinājumi, J. Graubiņš sameklējis un pie-rakstījis tiem tekstu un tādējādi vingrinājumus pārvērtis par nelielām dziesmiņām (sk. 7. att.).



7. attēls. Jēkaba Graubiņa solfedžēšanas vingrinājumi

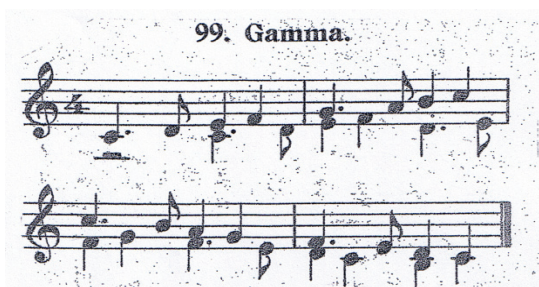


Lai atvieglotu solfedžēšanas procesu, mūzikas mācību grāmatu autori iesaka izmantot dažādus palīgīdzekļus. Piemēram, G. Vikers jaunas skaņas apgūšanai lietoja roku zīmes. Savukārt A. Salaks intervālu un to sekvenču dziedāšanai izmanto bīdāmo noti un zīmētu klaviatūru.

## Ritma izjūta kā viens no muzikālo spēju komponentiem

20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas mācību grāmatās vērojamas atšķirības jautājumā par nošu vērtību pieraksta apzīmējumiem un to apguves secību sākumskolā. Katram mūzikas mācību grāmatas autoram ir sava sistēma, kā vieglāk skolēniem apgūt nošu ilgumus. E. Ramats un A. Salaks uzskata, ka nošu vērtību apguve jāsāk ar veselo noti, savukārt I. Palevičs, J. Vītoliņš, Ā. Šillers un citi mūzikas metodiķi par pamatvienību tomēr uzskatīja ceturtdaļnoti. Ir tādi mūzikas metodiķi, kuri savās sastādītajās mācību grāmatās nav norādījuši nošu ilgumu apguves secību. Piemēram, Vīgneru Ernests savā metodiskajā materiālā „Vokāli-instrumentālās fonētikas metodika pamatskolām” (E. Vīgners, 1936) sīki izplānojis muzikālās dzirdes un solfedžēšanas iemaņu attīstošus vingrinājumus, bet nošu vērtību apgūšanas kārtību nav skaidrojis.

Visizplatītākais paņēmieni ritma izjūtas attīstīšanai bija gammas dziedāšana dažādos metroritmos. To mācību grāmatā ir iekļāvis J. Vītoliņš, Jēkabs Mediņš, J. Graubiņš, K. Zigmunds un E. Ramats (sk. 8. att.).



8. attēls. J. Graubiņa gammas dziedāšanas vingrinājums

Jēkabs Mediņš ritma izjūtas nostiprināšanai iesaka ne tikai gammu dziedāt dažādos ritmiskos salikumos, bet arī trijskani dziedāt četrdaļīgā un trijdaļīgā taktsmērā, variējot ar dažādām ritma vērtībām. Trijskani visvairāk ritma izjūtas attīstīšanai ir lietojis J. Graubiņš. Viņš izmanto arī ritmiskus vingrinājumus ar paša sacerētu tekstu un latviešu tautas mīklu skandēšanu dažādos taktsmēros.

Interesanti, ka K. Butēvics ritma izjūtas attīstīšanai lietojis dažādas nošu vērtības, tās izpildot ar dzīvnieku un cilvēku darba radīto skaņu atdarināšanas palīdzību (sk. 9. att.).

**Kurpnieks :**



**Knik, knik, knik, knik, u t. t.**

**Skroderis :**



**Šū - šu, šū - šu, šū - šu, šū - šu.**

9. attēls. Sadzīvē dzirdamu skaņu ritmiska atdarināšana

J. Graubiņš iesaka stundā izmantot melodiskus un ritmiskus diktātus, kad skolotāja izklausināto ritmu kāds no skolēniem uzraksta uz tāfeles vai, ieklausoties kādas pazīstamas dziesmas ritmā, skolēni nosaka, kas tā par dziesmu. Arī K. Zigmunds, A. Salaks un citi, līdzīgi kā J. Graubiņš, atbalstīja ritma diktātu lietošanu ritma izjūtas attīstīšanai. A. Salaks melodiskiem un ritmiskiem diktātiem ir izmantojis latviešu tautasdziesmu melodijas. Dažādos metroritmos tiek dziedāti arī vingrinājumi, kas nostiprina intervālus.

## 20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas mācību grāmatu satura izmantošana mūsdienās

Lai noskaidrotu, vai mūsdienu mūzikas metodiķi, veidojot mūzikas mācību grāmatu saturu, ir izvērtējuši 20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas mācību grāmatu autoru pieredzi skolēnu muzikālo spēju attīstībā, tika intervētas trīs mūsdienu mūzikas grāmatu autore – Ingrīda Vilkārse, Irēna Nelsone un Laima Lasmane. (A. Veisa, 2010)

Visas mūzikas metodiķes atzīst, ka, veidojot mācību materiālus 1.–4. klases skolēniem, balstījās uz 20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas mācību grāmatu autoru atziņām. Mūsdienu mūzikas mācību grāmatu autore uzskata, ka mūzikas mācības pamatā ir latviešu tautasdziesmas, kas veido arī lielāko daļu no grāmatā ievietoto dziesmu materiāla. Šīs dziesmas ir rūpīgi izvēlētas, ņemot vērā bērnu bals intonatīvo attīstību, diapazonu un dziesmas tematiku. Atšķirībā no 20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas mācību grāmatām mūsdienu autori ir iekļāvuši dziesmas, kuras atbilst gadskārtu ritumam un tradicionālajiem svētkiem.

Mūsdienu mūzikas metodiķiem nav vienotas pieejas jautājumā par to, kad skolēniem jāsāk apgūt dziesmu pēc notīm. L. Lasmanes viedoklis: ja nošu raksts nav pārāk sarežģīts, jau 1. klasē var sākt veidot pirmās iemaņas nošu lasīšanā, bet I. Vilkārse atzīst, ka pirmās klases pirmajā pusgadā skolēni dziesmas apgūst tikai un vienīgi pēc dzirdes.

Mūsdienu mūzikas metodiķi uzskata, ka daudz balsīgu dziedāšanu drīkst sākt tikai tad, ja klasē apgūts unisons. Daudz balsības veidošanai I. Nelsone un

L. Lasmane iesaka izmantot roku zīmes un dažādus vingrinājumus, kuri balstīti uz trijskaņa skaņām, kā arī (pēc J. Vītoliņa parauga) I. Vilkārse un I. Nelsone iesaka lietot gammas un kanonu dziedāšanu divbalsīgi.

Solfedžēšanas un muzikālās dzirdes attīstīšanas pamatā tiek likts dzeguzes motīvs. Visas trīs mūsdienu mūzikas mācību grāmatu autore skaņu apguvi iesaka sākt ar piekto un trešo pakāpi. Mūsdienu mūzikas mācību grāmatās tiek izmantota I. Paleviča ciparu sistēma. I. Vilkārse ciparu sistēmu lieto konkrētā tonalitātē, bet I. Nelsone un L. Lasmane šo sistēmu izmanto pēc relatīvās metodes. Šobrīd solfedžēšanas pamatā ir pakāpju izjūtas attīstīšana, ko panāk ar roku zīmju un pakāpju tabulu palīdzību. Mūzikas mācību grāmatu autore, pretēji 20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas metodiķiem, neparedz intervālu un akordu apguvi sākumskolas klasēs, drīzāk pat uzskata, ka tā ir mūzikas skolas mācību viela.

Ritma izjūtas attīstīšanai sākumskolas skolēniem mūzikas grāmatu autore ir paredzējušas skandēšanu, kuru izmantojis J. Graubiņš un J. Rozītis. Mūsdienās ritma izjūtas attīstīšanai līdzās gammu dziedāšanai dažādos metroritmos, tautasdziesmu, skaitāmpantu un mīklu skandēšanai plaši tiek lietoti skanošie žesti un Karla Orfa ieteiktā skaņu rīku spēlēšana. Mūsdienu mūzikas mācību grāmatu autore atzīst, ka tieši ar rotaļu un improvizāciju, darbojoties ar skaņu rīkiem un skaņu žestiem, skolēni vislabāk spēj apgūt dažādus ritmus un attīsta savu ritma izjūtu.

Atšķirībā no I. Paleviča, K. Zigmunda, Jēkaba Mediņa un Ā. Šillera, kuri uzskatīja, ka skolēniem ir jāapgūst taktsfigūras, lai varētu vienlaikus dziedāt un taktēt, I. Nelsone, I. Vilkārse un L. Lasmane atbalsta nevis taktēšanu dziedāšanas laikā, bet gan pulšēšanu ar vieglu roku piesišanu pie galda.

## Secinājumi

20. gadsimta 20. gados aktīvi sāka darboties mūzikas metodiķi Bebru Juris un J. Rozītis, tāpat arī mūzikas mācību grāmatu autori I. Palevičs, A. Salaks, Jēkabs Mediņš, Ā. Šillers un K. Zigmunds, tāpēc skolās aizvien lielāku uzmanību un vērtību sāka pievērst skolēna muzikālajām spējām, psiholoģiskajai attīstībai, daudzveidīgākām mācību metodēm un darba formām. Tādējādi dziedāšanas stunda kļuva atvērtāka, radošāka, piemērotāka skolēnam. To pierāda arī I. Paleviča un A. Salaka pārstrādātie mācību materiāli. Tie ir autoru centieni uzlabot savus pirmizdevumus, to darīt rosinājusi domubiedru pamatota kritika.

Mūzikas mācību grāmata kā medijs jau no pašiem izdošanas pirmsākumiem bijusi attīstības procesā, katrs autors meklējis labākos risinājumus dziedāšanas stundas satura izklāstā. 20. gadsimta 20.–30. gados skolotāji mūzikas apgūvē varēja izmantot divpadsmit mācību grāmatas, kurās tika iekļauta daudzveidīga informācija, lai attīstītu skolēna muzikālās spējas.

20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas metodiķu mērķis bija sistemātiski izkopt skolēnu muzikālo dzirdi un veidot prasmi solfedžēt melodiju. Katrs mūzikas mācības grāmatas autors šo mērķi sasniedza citādāk, to noteica lielākoties pieredze. Mācību grāmatu sastādīšanā tika atbalstīta konkurence. Katra autora pieredze un skatījums uz mūzikas pamatteorijām bija ļoti dažāds, uzskati ne vienmēr sakrita, tādēļ šajā laika posmā izdotajās mūzikas mācību grāmatās vērojamas būtiskas

atšķirības. Daži metodiķi dziedāšanas un dzirdes attīstības pamatā lika vingrinājumus, citi galveno vietu ierādīja dziesmai. Skolēnu muzikālā dzirde un solfedžēšanas iemaņas tika attīstītas pēc intervālu, tonālā vai akordu principa. Dziedāšanas mācību sāka vai nu ar skaņu rindu un tās fragmentiem, vai ar tonikas trijškani un tā apvērsumiem. Vairums autoru skaņu pierakstīšanai izmantoja nošu zīmes, bet tikai daži – ciparus.

Mūzikas mācību grāmatās tika piedāvāts daudzveidīgs metodisks mācību materiāls, kas ne tikai atviegloja mūzikas skolotāja darbu stundā, bet arī deva iespēju, salīdzinot mācību grāmatu saturu, atrast piemērotāko modeli – *ko* mācīt skolotājam un *kā* mācīties skolēnam dziedāšanas stundās.

Arī 21. gadsimta mūzikas mācību grāmatu autoriem nav vienotas nostājas mūzikas mācību satura izstrādē, tiesa, atšķirības ir daudz mazākas. Mūsdienu mācību grāmatu autori atšķirībā no 20. gadsimta 20.–30. gadu mācību grāmatu autoriem centrā liek skolēnu, domājot par tā sagatavotību un nepieciešamību apgūt vienu vai otru teorētisku un praktisku jautājumu. Šobrīd ir vērojamas citas dominantes – mūsdienu mainīgā vide, bērna radošuma veicināšana, nozīmīgs kļuvis arī mācību grāmatas vizuālais noformējums.

## LITERATŪRA

1. Graubiņš J. (1931) *Pirmās notis I. daļa: Do-mažors Pamatskolas I, II, III klasei*. Rīga: A. Gulbis, 72 lpp.
2. Mediņš Jēkabs, Melnalksnis K., Bebris J., Šillers Ā. (1935) *Dziesmu vācēlīte. Dziesmu izvēle tautskolām. I krājums Pamatskolai un I un II pamatskolas klasēm*. Rīga: A. Jessens, 72 lpp.
3. Palevičs I. (1923) *Dziedāšanas mācība*. 16 lpp.
4. Ramats E. (1930) *Dziedāšanas mācība. Uzdevumos un jautājumos. Pamatskolas kurss I daļa*. Rīga: Latvijas Vidusskolu skolotāju kooperatīvs, 56 lpp.
5. Ramats E. (1930) *Dziedāšanas mācība. Uzdevumos un jautājumos. Pamatskolas kurss II daļa*. Rīga: Latvijas Vidusskolu skolotāju kooperatīvs, 145 lpp.
6. Rozītis J. (1929) *Dziedāšanas mācības metodika*. Rīga: Valters un Rapa, 136 lpp.
7. Salaks A. (1920) *Vadonis mazajiem dziedātājiem (Elementārais solfedžo tautasdziesmās)*. Rīga: A. Gulbja apgāds, 84 lpp.
8. Salaks A. (1926) *Dziedāsim pēc notīm! Vadonis mazajiem dziedātājiem pamatskolās un mājās*. Rīga: Valters un Rapa, 72 lpp.
9. Veisa A. (2010) *Mūzikas mācību grāmatu saturs 1.–4. klasē (19. gs. 2. puse – 20. gs. 30. gadi)*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte, 147 lpp.
10. Vikers G. (1934) *Jauna mūzikas mācības grāmata skolām un pašmācībai I daļa*. Liepāja: autora izdevums, 85 lpp.
11. Vīgners E. (1936) *Vokāli-instrumentālās fonētikas metodika pamatskolām*. Rīga: H. Vīgnere, 80 lpp.
12. Vītoļņš J. (1934) *Dzirdes mācība 3. un 4. klases kurss*. Rīga: b. i., 177 lpp.
13. Zigmunds K. (1924) *Dziedāšanas mācība pamatskolām*. Rīga: Valters un Rapa, 22 lpp.

## Summary

*The aim of the article is to argue that the content of music textbooks facilitates the development of musical skills in pupils. The authors provide analysis of a number of textbooks written in the 1920s and 1930s by K. Butevics, J. Graubiņš, J. Mediņš, I. Palevičs, E. Ramats, A. Salaks, Ā. Šillers, G. Vickers, E. Vīgners, and K. Zigmunds as well as the methodological aids for teaching music developed by J. Rozītis.*

*The data obtained from the analysis of interviews reveal that the content of music textbooks of the 1920s and 1930s influences the content of music textbooks written in the 21st century.*

**Keywords:** *music methodologists, content of music textbook, musical hearing, sense of rhythm, development of musical skills.*

## Mājturības mācību grāmata kā medijs 20. gadsimta 20.–30. gados

### *Handicrafts Textbooks in the 1920s–1930s*

Ieva Mīlgrāve

Rīgas 129. pirmsskolas izglītības iestāde  
Dammes iela 42, Rīga, LV-1069  
E-pasts: *ievinam@inbox.lv*

Raksta mērķis ir atklāt mājturības mācību grāmatu kā mediju 20. gs. 20.–30. gados. Atziņu, ka mediji nodod patērētājiem sava laika kultūras shēmas un idejas, pilnībā var attiecināt uz brīvvalsts laika mājturības mācību grāmatām. 20. gs. 20.–30. gados mācību grāmatas pildīja informatīvo, ideoloģisko, radošo, izglītojošo un audzinošo funkciju. Rakstā analizētās mācību grāmatas savulaik kļuva par izglītības un audzināšanas līdzekli. To noteica šo grāmatu plašā izplatība un popularitāte.

Analīzei izvēlētas šādas mācību grāmatas: Lauksaimniecības Centrālbiedrības mājturības darbinieču izdevums „Ēdieni no iekšzemes produktiem”; A. Dzērvīša, N. Sunepskas grāmatas „Baltie darbi I”, „Baltie darbi II”; K. Andersones, M. Reinhardes grāmatas „Mājsaimniecība 5. klasei”, „Mājsaimniecība 6. klasei”.

**Atslēgvārdi:** mājturība, rokdarbi, mācību grāmata, medijs.

### **Mājturības mācību grāmatas – laikmeta spogulis**

Raksts „Mājturības mācību grāmata kā medijs 20. gadsimta 20.–30. gados” sagatavots pētījumā „Mājturības mācību priekšmeta vēsturiskā attīstība Latvijā līdz 1940. gadam”.

Par izvēlētā temata aktualitāti liecina vairāki aspekti. Latvijas Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam viens no mērķiem ir paaugstināt skolēnu vispārējo zināšanu, vērtībizglītības un dzīves prasmju apguves kvalitāti. Mājturības priekšmeta apguve ir viens no veidiem, kā paaugstināt dzīves prasmju apguves kvalitāti. Savukārt mājturības priekšmeta apgūvē svarīga nozīme ir medijiem šā vārda visplašākajā nozīmē. Grāmata – mājturības grāmata – ir mācīšanas un mācīšanās medijs. I. Plaude atzīmē, ka mācību procesā medijs ir pedagoģisks līdzeklis ar didaktisku un audzinošu mērķi. (Plaude, 2001) Pētījums pierāda, ka mājturības mācību grāmatas pilnībā atbilst šai prasībai.

UNESCO starptautiskās komisijas ziņojumā „Izglītība 21. gadsimtam” uzsvērts, ka pāreja uz 21. gadsimtu kā informācijas sabiedrību rada reālu vajadzību pēc faktu, likumsakarību sistematizēšanas, apvienošanas, lai tādējādi nodrošinātu ātrāku, precīzāku to uztveri, iegaumēšanu, praktisko lietojamību.

Šobrīd Eiropas Savienībā tiek aktualizēta mākslas izglītības nozīme. Pētījumā „Mākslas izglītība un kultūras izglītība Eiropas skolās” minēts, ka mākslas izglītības

veids ir arī amatu māksla – mākslinieciskie un kultūras elementi rokdarbos, piemēram, tekstilmāksla un rotu veidošana, tātad mājturības mācību priekšmeta sastāvdaļas. Pētījumā uzsvērts, ka izglītības sistēmu var uzskatīt par līdzekli bērnu sagatavošanai dzīvei, kas kļūst arvien nedrošāka. (Mākslas izglītība un kultūras izglītība Eiropas skolās) Tātad skolai ir sava loma palīdzības sniegšanā. Tā ļauj jauniešiem attīstīt pašpaļāvības sajūtu gan kā individuālām personībām, gan kā dažādu sociālo grupu locekļiem. Turklāt ir atzīta nepieciešamība rosināt jauniešus attīstīt plašu prasmju un interešu klāstu, kas ļautu viņiem identificēt un nostiprināt savu potenciālu un veicinātu viņu radošumu.

Līdz šim nav izpētīta mājturības mācību grāmatu vēsturiskā attīstība, taču šim mācību priekšmetam vienmēr bijusi nozīmīga vieta izglītības saturā. To apliecina gan pedagoģijas klasiķu (J. A. Komenskis, Ž. Ž. Ruso), gan mūsdienu zinātnieku (J. Anspaks, E. Oļehnoviča u. c.) atziņas par rokdarbu nozīmi personības izaugsmē. Rokdarbi

- attīsta roku veiklību, pirkstu lokanību, tausti;
- attīsta redzi, acumēru;
- attīsta novērošanas un salīdzināšanas spējas;
- veicina uzmanību, atmiņu, pieradina pie domāšanas, aprēķināšanas;
- dod darba prieku un paļāvību uz paša spēkiem;
- sekmē disciplīnu un pacietību;
- sekmē tīrības un kārtības ievērošanu, praktiskumu, taupību;
- pieradina pie patstāvīga radošā darba;
- apmierina bērnu tieksmi pastāvīgi kustēties un darboties;
- veicina krāsu harmonijas izpratni un vispārīgu estētisko gaumi;
- sagatavo praktiskai dzīvei. (Komenskis, 1632; Zeidels, 1926; Anspaks, 2003; Oļehnoviča, 2005)

Katrā cilvēces attīstības posmā skolai ir bijuši savi specifiski uzdevumi, kas atbilda sabiedrības ideāliem. Latvijas brīvvalsts laikā Izglītības ministrija norādīja, ka atsevišķu mācību priekšmetu mērķi ir pakļauti kopīgam audzināšanas mērķim. Katram mācību priekšmetam bija jāpalīdz audzēknim veidoties par personību un pilnvērtīgu sabiedrības locekli. Katra skolotāja uzdevums bija līdzdalība skolēnu audzināšanā un viņa uzskatu nostiprināšanā reliģiskā, ētiskā, valstiskā un nacionālā garā. Nenoliedzami, laikmeta diktētie mērķi atspoguļojas mācību līdzekļos. Atziņu, ka mediji nodod patērētājiem sava laika kultūras shēmas un idejas, pilnībā var attiecināt uz brīvvalsts laika mājturības mācību grāmatām. 20. gadsimta 20.–30. gados grāmatas pildīja informatīvo, ideoloģisko, radošo, izglītojošo un audzinošo funkciju. Rakstā analizētās mācību grāmatas savulaik kļuva par izglītības un audzināšanas līdzekli. To noteica šo grāmatu plašā izplatība un popularitāte.

Daļa didaktisko principu, kas mūsdienās izvirzīti mācību literatūrai, sastopami jau Latvijas brīvvalsts laikā izdotajās mācību grāmatās:

- mērķtiecīgums – mērķis kā ideāls priekšstats par vēlamu sasniegumu;
- saprotamība, ko nodrošina satura atbilstība skolēna attīstības līmenim un viņa uztveres īpatnībām;

- zinātniskums – zinātniski pārbaudītu likumsakarību iekļaušana mācību saturā;
- sistēmiskums – mācību satura strukturēšana atbilstoši priekšmeta un prakses loģikai, lai skolēnam atvieglinātu tā apguvi;
- sistemātiskums – mācību procesā sekmēt un uzturēt nepārtrauktu skolēna mācīšanos;
- secīgums un pēctecība – jaunu zināšanu un prasmju balstīšana uz apgūto pieredzi un to savstarpējo integrētību;
- objektivitāte – informācijas pilnīgums un pietiekamība;
- uzskatāmība;
- saistība ar dzīvi.

## Pirmās izdotās mājturības mācību grāmatas un mācību līdzekļi

Mājturības mācīšanas aizsākumi meklējami jau seno baltu un lībiešu materiālajā un garīgajā kultūrā – tautasdziesmās, paražās, ticējumos, kas ir nozīmīgi tautas pedagogijas avoti. Svarīgu vietu tautas pedagogijā ieņem audzināšana darbam, bērna sagatavošana dzīvei, jo tās ir cieši saistītas ar dažādiem mājas darbiem, rokdarbiem, amatniecību – tātad mājturību. No visiem mūsu folkloras materiāliem galvenās pedagogisko vērtību glabātājas ir tautasdziesmas. Mūsdienās tautasdziesmās saglabāto informāciju varam smelties dažādos iespēstā veidā iznākušos dainu kopojumos, izlasēs, kā arī interneta vietnēs, t. i., 21. gadsimta medijos.

Pirmie rakstītie padomi mājturībā latviešu valodā atrodami kalendāros. Līdz ar pirmā kalendāra „**Jauna un veca laiku un notikumu lietu grāmata**” iznākšanu (Latvijā izdots 1758. gadā) latviešiem radās iespēja iepazīties ar gadu gaitā uzkrāto mājsaimniekošanas pieredzi rakstītā veidā. Daudzos kalendāros bija speciāli mājturības pielikumi. Tas liecina, ka šis temats ir bijis īpaši aktuāls.

1771. gadā tika izdota vecākā zināmā „**Audēju grāmata**”, ko pagatavoja **Ozolmuižas** audējs **Miķelis**. Par grāmatu to var uzskatīt visai nosacīti, jo tie ir ādas vākos iesieti amatu meistaru audumrakstu zīmējumi un piezīmes par to izgatavošanu (tās izdarītas rokrakstā). Pie rakstiem atzīmēti arī nosaukumi un izaušanai nepieciešamais nišu skaits, piemēram, *dienas un nakts musturis, krusta roze*. Grāmatu lietojušas vairākas audēju paaudzes. Pateicoties šīm grāmatām, iespējams samērā precīzi datēt ne vien atsevišķu audumu veidu, tehniku un rakstu, bet arī aušanas darbarīku izcelšanos un izplatību. (Alsupe, 1970) Šī grāmata ir latviešu tehniskās literatūras aizsākums, bet to var uzskatīt arī par pirmo mājturības tēmai veltīto grāmatu latviešu valodā.

Bagātīgs informācijas avots par mājturības jautājumiem bija arī avīzes, piemēram, „**Latviešu Avīzes**”. Izskatot „Latviešu Avīžu” saturu, var secināt, ka ļoti daudzi raksti veltīti mājturības tēmām. Piemēram, „Kā gaļu drīz var izvārīt mīkstu” („Latviešu Avīzes”, 1835), „Māju kopšana” („Latviešu Avīzes”, 1849), „Striķi un audekli no apiņu stīgām” („Latviešu Avīzes”, 1854), „Īsa pamācīšana uz ziepju vārīšanu” („Latviešu Avīzes”, 1828), „Smeķīgus sierus no kartupeļiem taisīt” („Latviešu Avīzes”, 1840), „Nātru praktiska izmantošana” („Latviešu



Avīzes”, 1854) u. c. Tātad var uzskatīt, ka „Latviešu Avīzes” skolā varēja izmantot kā avotu, kur smelties ziņas par dažādām mājturības tēmām.

1877. gadā Jelgavā iznāca **Fridriha Mekona „Zelta mājas grāmata jeb zinātnības magazine”**, kurā apkopoti 370 padomi. Tās ievadā autors raksta: „Zelts ir dārga manta, kas citas bagātības uzsver un pārvalda. Grāmata ir nemirstams cilvēks, kas bez mitēšanās runā uz katru, kas tik lapas šķirsta un viņā lasa. Māja ir rūme, kurā cilvēks pats mīt un savas mantas uzglabā. „Zelta mājas grāmata” ir visi trīs kopā: dārga manta, ko rūsa nemaitā; nemirstams cilvēks, kas arvien runā zelta vārdus; mājas vieta, iekš kuras dārgumi sakrāti un uzglabāti, kuri pie viņas durvu vārstīšanas pretī veļas, lai tik tos lasa. Un kad šie dārgumi kopā sakrāti, tad grāmata pelna to vārdu: „zinātnības magazine”.” (Mekons, 1877, 1. lpp.) Grāmatas ievadā autors atzīmē, ka šādas grāmatas latviešiem līdz šim nav bijis, padomi bijuši izkaisīti pa dažādām lapiņām un „mans nodoms bij nest tādus padomus, kas ļaudīm vēl nav zināmi, un priekš viņu prātīga labuma ļoti derīgi, kas jauni un vērtīgi”. (Mekons, 1877, 5. lpp.)

19. gadsimta 60.–80. gados tika izdots aizvien vairāk latviešu skolotāju izstrādātu mācību grāmatu. Skolas grāmatu autoru uzdevumu aprūtināja tas apstākļi, ka agrākie priekšdarbi bija samērā zemas kvalitātes. Autoriem vajadzēja ne tikai risināt metodiskus jautājumus, bet arī pētīt savu priekšmetu, iedibināt jaunus jēdzienus un radīt terminoloģiju visās nozarēs, arī mājturībā un rokdarbos.

Līdz 1918. gadam tika izdoti 15 dažādi izdevumi, kas pārsvarā veltīti aušanai, galdniecībai un māsaimniecībai, kā arī ikgadēji kalendāri ar daudzveidīgiem padomiem saimniecēm (sk. tabulu).

*Tabula*

**No 1758. līdz 1918. gadam izdotie un mājturības stundās izmantotie periodiskie izdevumi, kalendāri, grāmatas un mācību līdzekļi**

Gads	Periodiskie izdevumi, kalendāri, grāmatas un mācību līdzekļi
1758–1919	Kalendārs – „Jauna un veca Latviešu Laiku grāmata”
1771	Ozolmuižas Miķelis. „Audēju grāmata”
1822–1915	„Latviešu Avīzes”
1832–1916	G. Manteifels. „Inflantzemes laikagrāmata jeb kalenders”
1852	Šulmanis. „Pasaule un daudz par to kas pasaulē atronams. Par mācību un derīgu laika kavēkli priekš zemniekiem”
1859	J. Alunāns. „Sēta, daba un pasaule”
1877	Fr. Mekons. „Zelta mājas grāmata” M. Zāle. „Mājturība jeb derīgi padomi saimniecēm”
1893–1914	M. Ārons. „Saimnieču un zelteņu kalendārs”
1897	A. Vītols. „Amatnieku rokas grāmata”
1902	M. Zāle. „Mājturība jeb derīgi padomi saimniecēm”. 2. izdevums
1905	M. Paegle. „Saimniecības un mājturības zelta rota”
1911	P. Viļumsons. „Mājturu grāmata audējiem: Pirmdienas Rīts; Otrdienas Rīts; Trešdienas Rīts; Ceturtdienas Rīts”
Bez gada	J. Jurjevskis. „Rokas grāmata audējiem”
Bez gada	E. Rudzītis. „Galdnieku rokas grāmata”
1915	E. Rudzītis. „Padomi amatniekiem”
1917	E. Rudzītis. „Visjaunākā un pilnīgākā rokas grāmata amatniecībā un mājturībā”

20. gadsimta 20.–30. gadi iezīmēja jaunu posmu rokdarbu attīstībā. Lielāka noteiktība mācību programmās pozitīvi sekmēja mācību literatūras kā īpaša grāmatu tipa rašanos un krasāku nošķiršanos no ārpuskolas populārzinātniskās literatūras.

Rakstā analizētas šādas mācību grāmatas:

- Lauksaimniecības Centrālbiedrības mājturības darbinieču izdevums „Ēdieni no iekšzemes produktiem”;
- Arvīds Dzērvītis un Nanija Sunepska. „Baltie darbi I”, „Baltie darbi II”;
- Klāra Andersone un Margariete Reinharde. „Mājsaimniecība 5. klasei”, „Mājsaimniecība 6. klasei”.

## Lauksaimniecības Centrālbiedrības mājturības darbinieču izdevums „Ēdieni no iekšzemes produktiem”

1931. gadā Latvijas Lauksaimniecības Centrālbiedrības mājturības darbinieču izdotā grāmata „**Ēdieni no iekšzemes produktiem**” (Ēdieni no iekšzemes produktiem, 1931) ir veidota kā receptu krājums. Grāmatas autore uztrauca valsts saimnieciskais stāvoklis. Viņas norādīja, ka mūsu valsts iedzīvotāji savā dzīvē ļoti maz ievēro saimnieciskā nacionālisma principus, ar to nodarīdami postu valsts saimnieciskajai dzīvei un paši sev. Latvieši esot paraduši pārāk daudz lietot ārzemju ražojumus un neizmanto savas zemes produktus. Tāpēc jaunās grāmatas nolūks ir mācīt namamātēm izgatavot ēdienus tikai no iekšzemes ražojumiem. Grāmatas autore cerēja, ka tādā veidā kaut nedaudz izdosies uzlabot saimniecisko stāvokli valstī.

Grāmatā ir apvienotas daudzas un dažādas zupu, silto ēdienu, salātu, auksto uzkodu, mērcu, saldo ēdienu un mīklas izstrādājumu receptes. Nav aizmirsts arī slimnieku uzturs un mājās pagatavojamu dzērienu receptes (mājas kafija, maizes ūdens, maizes kvass, ogu limonādes u. c.).

Tas, ka grāmatas autoru mērķis pa daļai sasniegts, liecina pusotra gada laikā izpirktās grāmatas. Tāpēc 1933. gadā tiek izdots atkārtots un papildināts izdevums ar līdzīgu nosaukumu – „**Iekšzemes produktu ēdieni**”. (Iekšzemes produktu ēdieni, 1933) Arī otrajā izdevumā paliek uzsvērti saimnieciskā nacionālisma principi. Autore raksta: „Dažādi surogāti (sacharīns, margarīns, buljona tabletes u. c.) pilnīgi jāatmet.” (Iekšzemes produktu ēdieni, 1933, 3. lpp.)

Grāmatā lielākā daļa receptu bija palikušas nemainīgas, galvenie papildinājumi bija E. Zariņa sastādītā nodaļa uzturmācībā par uztura nozīmi, uzturvielām, ēdiena sagremojamību un enerģētisko vērtību. Grāmatā publicēta līdz šim apjomīgākā galveno uzturvielu tabula, kas atspoguļo to enerģētisko vērtību. Otrs svarīgākais papildinājums bija Kaučmīndes mājturības semināra skolotājas Annas Vīksnes veidotā nodaļa par garšas vielām. Šai nodaļā viņa iepazīstināja lasītāju ne tikai ar visiem zināmām garšvielām (sīpoli, puravi, loki utt.), bet arī ar retāk izmantotām – estragonu, timiānu, majorānu, piparu zāli, paeģļu ogām, turku pipariem, anīsu, rožu ogām u. c.

Ņemot vērā grāmatas lielo pieprasījumu, 1937. gadā tiek izdots grāmatas „**Ēdieni no iekšzemes produktiem**” trešais izdevums (Ēdieni no iekšzemes produktiem, 1937), kur paliek spēkā iepriekš izdoto grāmatu vadmotīvs.

Grāmatas saturs ir nedaudz mainījies – ir izņemti otrā izdevuma papildinājumi par uzturmācību un garšvielām, bet tā vietā papildināts recepšu klāsts ar daudzveidīgiem konditorejas izstrādājumiem. Savukārt ceturtais izdevums, kas iznāca 1939. gadā, būtiski ne ar ko neatšķiras no trešā izdevuma. Vienīgais papildinājums ir grāmatas sākumā ievietotais produktu mēra un svara salīdzinājums. (Ēdieni no iekšzemes produktiem, 1939)

Visi grāmatas „Ēdieni no iekšzemes produktiem” izdevumi formas ziņā būtiski atšķīrās no tāda paša satura citām grāmatām. Ēdienu receptes iekārtotas tā, lai vieglāk būtu pārskatāmi produkti, kas nepieciešami konkrētā ēdiena gatavošanai. Šādu teksta sakārtojumu mūsdienās mēs redzam visās tradicionālajās pavārgrāmatās.

## Arvīda Dzērvīša un Nanijas Sunepskas grāmata „Baltie darbi”

Latvijas brīvvalsts laikā nozīmīgu mantojumu – bagātīgu rokdarbu literatūras klāstu – ir atstājis Arvīds Dzērvītis. Mākslas zinātniece Sandra Kalniete Dzērvīša veidotās grāmatas raksturo šādi: „Kā lielu dārgumu tās glabā mūsu daiļamatnieces un praktisko darbu skolotājas, jo jaunu – tikpat pārskatāmi un metodiski skaidri izstrādātu izdevumu vēl arvien nav.” (Kalniete, 1987, 124. lpp.)

Apzinoties laikmeta rokdarbu un tautas mākslas lielo nozīmi tautiskās kultūras izkopšanā, kā arī to audzinošo un tautsaimniecisko nozīmi, 1933. gadā tika izdota **Arvīda Dzērvīša un Nanijas Sunepskas** grāmata „**Baltie darbi I**”. (Dzērvītis, Sunepska, 1933) Veicot savu pienākumu darba audzināšanā, autori izjutuši arī pienākumu pret mūsu latvisko kultūru, nododot tautai viņas pašas veidoto darba mākslu, kas draudēja aiziet aizmirstībā. Grāmatas veidošanā izmantoti Valsts vēsturiskā muzeja krājumi, mākslinieka A. Dzērvīša plašā etnogrāfiskā kolekcija, skolotājas N. Sunepskas muzeja studiju materiāli, kā arī skolotāju A. Liepiņas un A. Irbītes sniegtie privāti savāktie atsevišķu darbu veidi.

„Baltie darbi, tie adatas darbi, kas veidojas kaut arī nedaudz krāsaini, bet baltā audekla pamatā, starp latviešu rokdarbiem ieņem izcilu vietu,” raksta grāmatas autori. (Dzērvītis, Sunepska, 1933, 5. lpp.) Grāmatas autori piebilst: „Nav lieki atzīmēt, ka viduvēja tautas kultūra izpaužas pa lielākai daļai raibos darbos; baltie, atturīgi komponētie darbi prasa jau lielu aistētisku gaumi un augstu kultūru. Tādi nenoliedzami bijuši tie latvieši, kas šo vērtīgo darbu veidojuši un veidotu uztvēruši.” (Dzērvītis, Sunepska, 1933, 6. lpp.)

Autori ir izvīrējuši grāmatai divus uzdevumus:

- 1) visā pilnībā iemācīt rokdarbniecēm bez iepriekšējas speciālās izglītības pareizu darba tehniku;
- 2) dot iespēju pēc grāmatas materiāliem izveidot rakstu visdažādākiem priekšmetiem.

Iepazīstot grāmatas saturu, var secināt, ka tas ir ļoti bagātīgs – tiek aprakstīti un ilustrēti gan paši vienkāršākie darba veidi, gan sarežģīti un kombinēti darba veidi. Ar grāmatas palīdzību varam apgūt cauro šuvi, cauro svītru, cauro vīli ar pīnīti, noslēdzošo svītru, virsauduma vītos stabiņus, sietos un ielocītos rakstus, rindotos krustiņus, vītos krustiņus, dažāda veida mietiņu pinumus utt. Īpaši grezni ir Lielvārdes krekla izvilkumi, Zemgales krekla izvilktais raksts un zvaigžņu raksti.

Papildus daudzveidīgajiem rakstiem autori apraksta, kā pareizi sametināt audumu, veidot stūrus un bārkstis.

Visi iepriekš piemērotie darbu veidi un tehniskie risinājumi ir piemērojami vidusskolu un pamatskolu programmām.

Īpaši labas atsauksmes par grāmatu ir pētniecei Aijai Jansonei, kas pētījusi izšūšanas apmācības gaitu Latvijā un kas šo grāmatu nodēvē par izšuvumu rakstu ābeci. (Jansone, 2001, 73. lpp.)

1935. gadā izdota **Arvīda un Aleksandras Dzērvīšu un Nanijas Sunepskas** grāmata „**Baltie darbi II**”. (Dzērvīši, Sunepska, 1935) Uzrakstīt otro daļu autorus mudināja rokdarbnieču un skolu nezūdošā interese par šo krāšņo un latviski īpatnējo darbu. Pateicoties Valsts vēsturiskā muzeja, kā arī profesora Luda Bērziņa kundzes un Dzērvīšu krājumiem, tāpat skolotāju L. Druvas un E. Skujas kolekcijām, ir izdevies iegūt reti augstvērtīgus balto darbu oriģinālus.

Vērojot tautas mākslu Eiropā, grāmatas autori secināja, ka aizvien vairāk cieņā nāk roku darbs, kam pamatā ir tautas darbu tehnikas un raksts. Dzīvojamās telpas ir mainījušās līdzās laikam un ienesušas citu – jaunu – garu gludām sienām, kas tik labi noder par fonu labam, mākslinieciskā gaumē izstrādātam rokdarbam. Tāpēc arī šajā grāmatā autori centušies ievietot baltos darbus modernu telpu kompozīciju fonā. Etnogrāfiskās vērtības – kreklus, dvieļus, galdsegas un citus – autori ir ievietojuši grāmatā, lai vēlreiz atkārtotu un nostiprinātu iegūtās zināšanas. Grāmatā doti arī rakstu pārkombinējumi, jo, kā norāda grāmatas autori, lielākā un īpatnākā latviešu tautas darba mākslinieciskā vērtība ir tiem rakstiem, kas netiek atkārtoti, bet kam radīti līdzvērtīgi, pareizi pārveidojumi un varianti.

Grāmatas otrajā daļā tiek piedāvāti balto darbu rotāšanas veidi – vienvirziena, divvirzienu izvilkami, grieztie, spodrie, vītie raksti, kā arī aplūkoti dažādi malu rotājumi – zobiņi, mežgotie zobiņi, rindotie, mainītie, rakstotie loki. Visi aplūkotie rotāšanas veidi prasa lielāku pacietību un meistarību darba veikšanā, nekā tas bija pirmajā grāmatā piedāvātajos darbos. Īpaši grezni un krāšņi ir autoru piedāvātie etnogrāfisko rakstu veidi, tostarp etnogrāfiskie šķidrauta darbi. Atsevišķa nodaļa veltīta cittautu baltajiem darbiem, pamatā aplūkojot zviedru un itāļu baltos šuvumus.

## **Klāras Andersones un Margarietes Reinhardes grāmata „Mājsaimniecība 5. un 6. klasei”**

Nozīmīgu darbu mājsaimniecības sekmēšanā skolās veica Izglītības Ministrijas mājsaimniecības instruktore Klāra Andersone un Rīgas Skolotāju Institūta mājsaimniecības skolotāja Margariete Reinharde. Abas norādīja, ka mājsaimniecības mācība līdz šim ir bijusi pamesta novārtā. K. Andersone un M. Reinharde izvirza trīs galvenās problēmas, kas pastāvēja daudzās skolās:

- 1) skolotājām trūkusi interese pasniegt šo priekšmetu;
- 2) daudzās skolās mājsaimniecības stundās mācīja kādu citu priekšmetu;
- 3) visa pasniegšana balstījās uz diktēšanu, jo trūka mācību grāmatu.

Tāpēc 1935. gadā tiek izdota **Klāras Andersones un Margarietes Reinhardes** grāmata „**Mājsaimniecība**” (Andersone, Reinharde, 1935, 5. klasei), kas paredzēta

pamatskolas 5. klasei. Grāmatas priekšvārdā autore raksta: „Mājsaimniecības zināšanām ir jāizplatās mūsu dzimtenē, lai nākošās namamātes un mātes prastu godam veikt savus svarīgos uzdevumus, sekmējot tautas veselības uzlabošanu un saprātīgi ietekmējot arī mūsu valsts saimniecību.” (Andersone, Reinharde, 1935, 3.–4. lpp.)

Grāmatas autore uzsver, ka šī grāmata krietni uzlabos mājsaimniecības mācīšanas kvalitāti, jo skolotājam vairs nebūs jātērē laiks diktēšanai, bet viņa varēs dot tikai paskaidrojumus, kā arī izmantot praktiskus mēģinājumus un demonstrējumus.

Grāmatas saturs veidots tā, ka visa mācību viela – ēdienu gatavošana, apģērbs, dzīvoklis – ir domāta vienam mērķim, t. i., cilvēka veselībai.

Jaunums ir katras nodaļas beigās ievietotie kontroljautājumi, kas dod skolniecēm iespēju pārbaudīt savas zināšanas. Mācību vielas labākai apguvei un izpratnei aprakstošā daļa ir papildināta ar fotogrāfijām un shēmām.

Par to, ka grāmata tiek plaši izmantota skolās, liecina atkārtotie izdevumi – līdz 1938. gadam pavisam tika izdoti četri papildu izdevumi. Grāmatas saturs pārstrādātajos izdevumos būtiski nemainās. Galvenais papildinājums ir trešajā izdevumā, kurā iekļauts uzturlīdzekļu sastāvs un to uzturvērtība, kā arī grāmatas beigās pievienotas brīvas lapas piezīmēm, kuras var lietot, piemēram, ēdienu receptēm. (Andersone, Reinharde, 1936)

Ap to pašu laiku tiek izdots **Klāras Andersones un Margarietes Reinhardes** grāmatas „**Mājsaimniecība**” turpinājums (Andersone, Reinharde, 1935, 6. klasei), kas paredzēts pamatskolas 6. klasei. Arī šī grāmata piedzīvoja vairākus papildu izdevumus – līdz 1939. gadam tiek izdoti četri papildu izdevumi.

Sestās klases kurss galvenokārt sastāv no uztura mācības un ēdienu gatavošanas, jo šīs tēmas ir mājsaimniecības pamatskolas kursa pamatā. Kā norāda grāmatas autore, uztura mācība 6. klasē mācāma tāpēc, ka tā ir daudz saprotamāka, ja to māca tad, kad dabaszinībās jau mācīts par cilvēku. Uztura mācība šajā uztverē ir tikai kā papildinājums mācībā par cilvēku – dabaszinības māca par cilvēka uzbūvi un orgānu darbību, bet uztura mācība un ēdienu gatavošana māca, kā praktiskā dzīvē rīkoties, lai cilvēka organismu uzturētu veselu un darbspējīgu. Grāmatā dots arī neliels ievads mājsaimniecības grāmatvedībā. Plaša un izsmeļoša nodaļa ir par ēdienu gatavošanu, kur teorētisko zināšanu apraksts ir papildināts ar dažādām receptēm. Grāmatā ir piedāvātas atšķirīgas grūtības pakāpes receptes, sākot ar putrām un zupām un beidzot ar dažādiem gaļas ēdieniem un mīklas izstrādājumiem.

## Secinājumi

Apskatot mācību grāmatas, kas izdotas Latvijā no 1920. līdz 1930. gadam, var secināt, ka tās pilnībā atbilst medija definīcijai un pilda informatīvo, ideoloģisko, radošo un audzinošo funkciju.

Latvijas brīvvalsts laikā izdoto mācību grāmatu analīze ļauj secināt, ka tās kā medijs atklāj vēsturisko situāciju valstī, kā arī sabiedrības ideālus, centienus un protestus. Grāmatu saturā jūtama tieksme pēc harmoniski attīstītas personības, kurai vienlīdz svarīgs ir gan garīgais, gan fiziskais darbs. To saturs atklāj tādas sabiedrībā valdošās vērtības kā darbs, praktiskums, čaklums, akurātība, pacietība, taupīgums

un latviskums. Mācību grāmatu saturā atspoguļojas izglītības mērķi un uzdevumi. Izvērtējot rokdarbu un mājturības grāmatu saturu, jāsecina, ka daudzi skolēniem piedāvātie darbi ir diezgan sarežģīti un komplicēti un mūsdienās skolēniem tie sagādātu grūtības.

Latvijas brīvvalsts laikā grāmatu sastādīšanai galvenokārt pievērsušies dažādu rokdarbu un mājturības kursu vadītāji un skolu skolotāji. Daudzas mācību grāmatas izceļas ar augstvērtīgu kvalitāti, īpaši Arvīda un Aleksandras Dzērvīšu un Naniņas Sunepskas sastādītās grāmatas. Šo autoru darbos ievēroti gandrīz visi labas mācību grāmatas didaktiskie principi – mērķtiecīgums, saprotamība, sistēmiskums, sistemātiskums, pēctecība, objektivitāte, uzskatāmība un saistība ar dzīvi. Daudzās grāmatās izmantoti grāmatu autoru un mākslinieku oriģinālie meti, tāpēc grāmatās ievietotiem uzskates materiāliem ir augsta kvalitāte.

## LITERATŪRA

1. Alsupe A. (1970) Audēju grāmatas. No: *Dabas un vēstures kalendārs*. Rīga: Zinātne, 268.–272. lpp.
2. Andersone K., Reinharde M. (1935) *Mājsaimniecība pamatskolas V klasei*. Rīga: Rīgas skolotāju institūts, 100 lpp.
3. Andersone K., Reinharde M. (1936) *Mājsaimniecība pamatskolas V klasei*. 3. iesp. Rīga: Rīgas skolotāju institūts, 112 lpp.
4. Andersone K., Reinharde M. (1938) *Mājsaimniecība pamatskolas V klasei*. 4. iesp. Rīga: Rīgas skolotāju institūts, 112 lpp.
5. Andersone K., Reinharde M. (1935) *Mājsaimniecība pamatskolas VI klasei*. Rīga: Rīgas skolotāju institūts, 112 lpp.
6. Andersone K., Reinharde M. (1935) *Mājsaimniecība pamatskolas VI klasei*. 2. iesp. Rīga: Rīgas skolotāju institūts, 112 lpp.
7. Andersone K., Reinharde M. (1937) *Mājsaimniecība pamatskolas VI klasei*. 3. iesp. Rīga: Rīgas skolotāju institūts, 112 lpp.
8. Andersone K., Reinharde M. (1939) *Mājsaimniecība pamatskolas VI klasei*. 4. iesp. Rīga: Rīgas skolotāju institūts, 114 lpp.
9. Anspaks J. (2003) *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 476 lpp.
10. Dzērvīši Al., A., Sunepska N. (1935) *Baltie darbi II*. Rīga: J. Grīnbergs, 96 lpp.
11. Dzērvītis A., Sunepska N. (1933) *Baltie darbi I*. Rīga: J. Grīnbergs, 80 lpp.
12. *Ēdieni no iekšzemes produktiem*. (1931) Rīga: Latvijas Lauksaimniecības Centrālbiroja, 154 lpp.
13. *Ēdieni no iekšzemes produktiem*. (1937) 3. izd. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības kamera, 208 lpp.
14. *Ēdieni no iekšzemes produktiem*. (1939) 4. izd. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības kamera, 224 lpp.
15. *Iekšzemes produktu ēdieni*. (1933) 2. izd. Rīga: Latvijas Lauksaimniecības Centrālbiroja, 218 lpp.
16. Īsa pamācīšana uz ziepju vārīšanu. *Latviešu Avīzes*, Nr. 4, 1928.
17. Jansone A. Izšūšanas apmācības gaita Latvijā. *Latvijas Vēstures Institūta Žurnāls*, Nr. 2, 2001, 61.–84. lpp.
18. *Jauna un veca latviešu laiku un notikušu lietu grāmata*. (1760–1919) Jelgava.
19. Kā gaļu drīz var izvārīt mīkstu. *Latviešu Avīzes*, Nr. 1, 1835.

20. Kalniete S. (1987) Arvīds Dzērvītis – mākslas kritiķis, teorētiķis un pedagogs. No: *Latviešu lietišķā māksla*. Rīga: Liesma, 118.–131. lpp.
21. Komenskis J. A. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 232 lpp.
22. Māju kopšana. *Latviešu Avīzes*, Nr.17, 18, 20, 21, 1849.
23. Mākslas izglītība un kultūras izglītība Eiropas skolās. Pieejams:
24. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113LV.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113LV.pdf) (sk. 02.02.2011.)
25. Mekons Fr. (1877) *Zelta mājas grāmata jeb zinātnības magazine*. Jelgava, 312 lpp.
26. Nātru praktiska izmantošana. *Latviešu Avīzes*, Nr. 37, 1854.
27. Oļehnoviča E. (2005) *Vidējās pakāpes lietišķās mākslas izglītības attīstība Latvijas pirmās brīvvalsts laikā*. Promocijas darbs pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai nozaru (mākslas) pedagoģijas apakšnozarē. Daugavpils, 139 lpp.
28. Plaude I. (2001) *Sociālā pedagoģija*. Rīga: RaKa, 172 lpp.
29. Smeķīgus sierus no kartupeļiem taisīt. *Latviešu Avīzes*, Nr. 50, 1840.
30. Striķi un audekli no apiņu stīgām. *Latviešu Avīzes*, Nr. 29, 1854.
31. Zeidels R. (1926) *Rokdarbi kā harmoniskas izglītības un audzināšanas pamats*. Rīga: Latvijas Skolotāju Savienība, 31 lpp.

## Summary

*The aim of the article is to discuss handicrafts textbooks as a medium in the 1920s and 1930s. A book – a handicrafts textbook – is a teaching and learning medium that plays a significant role in teaching handicrafts as a subject. The notion of the media as the transmitters of the cultural schemes and ideas of a particular time period is completely attributable to handicrafts textbooks of the 1920s and 1930s. Books have not only the function of informing but also ideological, creative, educational, and training functions. The books analyzed in the article became educational and training factors in the time period studied due to their wide use and popularity. It should be noted that a number of didactic principles required of the present textbooks had already been set in the textbooks of the 1920s and 1930s.*

*The author chose to analyze the following textbooks: publication of the Housekeepers of the Agricultural Central Society “Ēdieni no iekšzemes produktiem”; A. Dzērvītis and N. Sunepska “Baltie darbi I” and “Baltie darbi II”; K. Andersone and M. Reinharde “Mājsaimniecība 5. klasei” and “Mājsaimniecība 6. klasei”.*

*During that time the textbooks were mostly compiled by people who run handicraft and housekeeping courses or by school teachers. Many of the books were of high quality, especially the books compiled by Arvīds and Aleksandra Dzērvīši and Nanija Sunepska.*

*The analysis of the textbooks reveals the historical situation in the country, as well as the societal ideals, aspirations, and protests. The analysis of the content of those books permits arguing that a strong wish for the development of a harmonious personality is evident, a personality that would put both physical and brainwork on a par: such values as work, practicality, diligence, accuracy, patience, and frugality are frequently exhibited.*

**Keywords:** *housekeeping, handicrafts, textbooks, media.*

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI  
781. sējums, Pedagoģija un skolotāju izglītība, 2012

---

Izdevējs LU Akadēmiskais apgāds  
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010  
Tālrunis: 67034535

Iespiests SIA "Latgales druka"  
Baznīcas ielā 28, Rēzeknē, LV-4601  
Tālrunis/fakss: 64625938