

Latvijas Universitāte

Ar rokraksta tiesībām

*Zenta Anspoka*

***INTEGRĒTS LATVIEŠU VALODAS  
MĀCĪBU SATURS UN TĀ  
METODIKA SĀKUMSKOLĀ***



(skolas pedagoģija)

Promocijas darbs pedagoģijas  
zinātņu grāda iegūšanai

*Zinātniskā vadītāja*  
*Dr. habil. paed., prof. Dz. Meikšāne*

Rīgā – 1999

# **SATURS**

Ievads .....	3
1. Mācību integrācija kā pedagoģiska problēma. ....	14
1.1. Mācību integrācijas jēdziens .....	14
1.2. Mācību integrācijas būtības analīze pedagoģiskajā literatūrā .....	17
2. Integrēta latviešu valodas mācību satura pedagoģiskais pamatojums .....	28
2.1. Integrēta mācību satura jēdziens.....	28
2.2. Integrēta latviešu valodas mācību satura izvēles pedagoģiskie nosacījumi.....	32
2.3. Integrēta latviešu valodas mācību satura apguves pedagoģiski psiholoģiskās īpatnības sākumskolā .....	49
3. Latviešu valodas mācību metodikas pedagoģiski psiholoģiskais pamatojums integrēta latviešu valodas mācību satura apguvei sākumskolā.....	58
4. Optimāla integrēta latviešu valodas mācību satura aprobācija un mācību metodikas ietekme uz latviešu valodas pamatprasmju veidošanos .....	76
Nobeigums .....	121
Izmantotā literatūra.....	128
Pielikumi .....	144

## IEVADS

Demokrātiskas sabiedrības izglītības mērķis ir sekmēt katra indivīda attīstību. Kā viens no didaktikas pamatprincipiem ir sistēmiskuma princips, kas prasa izprast un projektēt izglītošanos kā veselumu, lai tādejādi mācību un audzināšanas procesā cilvēks varētu izveidot kopsakarīgu pasaules redzējumu un skaidri apzināt savu vietu un lomu sabiedrībā. Tā kā sabiedrības attīstība visās jomās ir dinamiska, tad īpaši aktuālas ir radošas zināšanas un prasmes.

I. Ziedonis raksta: "Mēs dzīvojam robežlaikmetā. Laikā, kad pārkārtojas ne tikai ekonomiskās shēmas, bet visi cilvēces priekšstati par pašu pasaules kārtību, pati cilvēku redzēšana... Kosmiskie meklējumi, sīkdaļiņu fizikas brīnumi, sakāpinātas neirozes jaunatnes dzīves izjūtā – no vienas puses un stabilitātes imperatīvi, pēc kuriem mēs visi ticamies, no otras puses. Vai tad mums nav neviena, kas savelk to visu kopā, kas var mums pastāstīt, kā ieraudzīt šai mainībā, pārejās, juceklī pasauli cildenu, kāda tā patiesībā ir?" [161., 5.]

Humānistiskās pedagoģijas pamatideja – bērns ir autonoma identitāte sociālā vidē [76.]. Pedagogam svarīgi organizēt mācības tā, lai mācību vide būtu bērnam atbilstoša, lai tā palīdzētu viņam attīstīt motivāciju, lai skolēns pats varētu veidot savu pieredzi, izzinot pasauli un sevi.

Mūsdienu plašā informācijas pieejamība un tās mainība izmaina arī pedagoga attieksmi pret mācību procesu.

Nav vairs aktuāli izolēt vienu mācību priekšmetu no otra.

Mūsdienu sabiedrība prasa to saplūšanu, un tas attiecas arī uz latviešu valodas mācību, literatūru kā mācību priekšmetiem, īpaši sākumskolas posmā.

Amerikāņu pedagogs Čarls Handijs (C. Handy), mazliet sabiezinot krāsas, raksturo skolēna ikdienu parastā skolā:

“Mācoties skolā, skolēns gūst visai dīvainu dzīves pieredzi. Iedomāsimies situāciju! Jūs lūdz organizēt biroja darbu. Vai jūs darbu organizējat tā, lai cilvēkiem nāktos strādāt 8-9 priekšnieku vadībā? Vai liksiet viņiem pārvietoties no vienas telpas uz otru? Kurš ļaus padotajam strādāt tikai 40 minūtes, bet pēc tam dos citu uzdevumu?” [168., 14.]

Izglītības attīstībā mūsdienās liela nozīme ir mācību satura integrācijai. Analizējot pedagoģisko pieredzi, varam apgalvot, ka integrētā mācību kursa saturs sasaista diferencētu mācību priekšmetu saturu, un tādejādi nodrošina mācību vienotību, sekmē prasmju attīstīšanu saskaņā ar reālajām problēmām un uzdevumiem, veicina aktīvu un vispusīgu pieeju mācību un audzināšanas procesam, ļauj skolēniem mācību procesā izmantot visdažādākos avotus, sekmē tādu mācību norisi, kurās mērķis, līdzekļi, process un rezultāts ir savstarpēji cieši saistīti, un abi šie komponenti ir vienlīdz svarīgi.

Kā raksta pedagoģijas zinātniece Antonija Karule, “integrēts mācību saturs balstās uz caurviju un veseluma principu, pragmatismu (saikni ar dzīvi), satura daudzšķautnainību, izglītoņfunkcijas, attīstītājfunkcijas un audzinātājfunkcijas vienotību, nacionālā, lokālā un reģionālā izglītības satura komponentu akcentēšanu, satura individualizāciju un brīvas izvēles principu.” [47., 10.]

Apgūstot radniecīgus priekšmetus izolēti, kā rāda prakse, veicinām tikai fragmentāru zināšanu apguvi, skolēnam neveidojas sistēmisks priekšstats par apkārtējo pasauli, tās likumsakarībām.

Angļu dabas zinātņu pētnieki G. Paiks un D. Selbijs norāda, ka “sistēmiska paradigma palīdz uztvert parādības un notikumus to dinamiskā kopsakarībā. Sistēmiskās paradigmas galvenais princips nosaka, ka mēs varam izveidot “veselumu”, ja no jauna integrēsim mehāniskas pasaules uzskata divejādo dabu. Ja Dekarts atdalīja tādus filozofijas jēdzienus kā izjūta-doma, sintēze-analīze, tad šodien tie jāaplūko dinamiskā un savstarpēji papildinošā mijiedarbībā” [100., 188.].

Sistēmpieēja ļauj radīt zināmu sakārtotību gan informācijā, gan priekšstatu veidošanā par appasauli, par likumsakarībām tajā.

Īpaši svarīga loma skolēna audzināšanā ir latviešu valodai kā mācībpriekšmetam jau sākumskolas posmā.

Pētot pašreizējo situāciju latviešu valodas apgūvē sākumskolā, bieži redzam, ka par svarīgāko, mācību saturu izvēloties, tiek uzskatīts tas, kas skolēnam jāzina, jāprot, bet nevis tas, *kādām* jākļūst skolēnam mācību un audzināšanas procesā, kādām intelektuālām un emocionālām pārmaiņām jānotiek, apgūstot konkrēto latviešu valodas mācību saturu.

Secinām, ka praksē pārsvarā tiek akcentēts rezultāts, nevis process.

Vērtējot latviešu valodas mācību procesu sākumskolā, nākas sastapies ar to, ka dominējošās ir frontālā darba formas, skolēni biežāk ir aktivitātes objekti, nevis subjekti.

Praksē vērojams arī tas, ka nepārtraukti tiek meklēts it kā labākais mācību saturs. Vai to ir iespējams atrast? Jau sen ir pierādījies, ka ne jau uzkrātās informācijas daudzums nosaka skolēna izglītības līmeni, bet gan tas, kā skolēns prot iegūto informāciju, faktus izmantot reālās situācijās, kā viņš prot pašizglītoties.

Skolēnu attieksme pret latviešu valodas kā mācībspriekšmeta saturu bieži ir nemotivēta, jo vēl joprojām sākumskolā dominējošā latviešu valodas mācībā ir gramatiskā pieeja, un tādejādi, kā rāda aptauju rezultāti, pedagoģiskā procesa vērojumos iegūtā informācija, skolēns mācās par valodu, nevis valodu, un kā raksta ungāru poliglote K. Lomba, “. . . mūsu skolēniem gramatika ir garlaicīgs priekšmets, ko vērts mācīties labi ja atzīmes dēļ. Pieaugušajiem – grūti sagremojams putras kalns, kuram kaut kā jāizēdas cauri. Simetrija neiepriecina, likumības garlaiko, izņēmumi atsaldē” [78., 1.].

Sākumskolas vecuma skolēns īpaši nespēj uztvert, saprast pārāk abstraktas definīcijas, valodas parādību skaidrojumus, neredz to zināšanu lietderību praksē, jo galvenokārt latviešu valodas mācību vingrinājumiem tiek izmantoti speciāli sagatavoti, mākslīgi konstruēti teksti, netiek pietiekami akcentēta valodas līdzekļu izvēle atbilstoši saziņas mērķim un saziņas situācijai.

Apzinoties, ka izglītības mērķis ir veicināt katra indivīda kā unikālas esamības pašattīstību, ievērojot viņas personiskās vajadzības, svarīgi izvēlēties tādu mācību saturu un veidot tā apguvei mācību vidi, kurā skolotājs savu pedagoģisko darbību orientē uz skolēnu vajadzībām.

Pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieki pasaulē un Latvijā (V. Avotiņš, L. Božovica, Dž. Bruners, A. Karule, A. Ļubļinska, A. Markova, G. Ščukina u.c.) kā svarīgākās skolēna vajadzības min:

- vajadzību pēc kaut kā jauna, interesanta, aizraujoša par apkārtējo pasauli,
- vajadzību noskaidrot lietu un parādību mījsakarības,
- vajadzību pēc saskarsmes ar citiem, lai tādejādi varētu sevi parādīt,
- vajadzību darboties, būt aktīvam,
- vajadzību fantazēt,
- vajadzību zināt to, kas apkārt notiek.

Lai palīdzētu skolēniem kaut daļu vajadzību apmierināt, pasaulē ir pieredze, ka mācību procesā svarīga ir diferencēta mācību satura integrācija t.i., tāda mācību satura un tam atbilstošas mācību metodikas izstrāde, kurā skolēns savu pieredzi var mērķtiecīgi saistīt ar konkrēta mācību priekšmeta mācību saturu, apgūt jaunas zināšanas un prasmes skolotāja un skolēna savstarpējā sadarbībā un mijiedarbībā.

Latvijā ir daudz pētījumu par mācību integrāciju (A. Karule, A. Petere, E. Pētersons u.c.), bet praksē tās realizēšanai trūkst sistēmiskuma. Bieži vērojama epizodiska integrācija. Dažkārt integrācija kļūst kā forma, aiz kuras pazūd bērns.

Iepriekš minētie faktori nosaka pētījuma **“Integrēts latviešu valodas mācību saturs un tā metodika sākumskolā”** aktualitāti un praktisko nepieciešamību.

*Pētījuma objekts.* Pedagoģiskais process sākumskolā.

*Pētījuma priekšmets.* Latviešu valodas kā mācībpriekšmeta saturs un metodika sākumskolā.

*Pētījuma mērķis.* Izpētīt mācību integrācijas iespējas latviešu valodas mācību priekšmetā, izveidot integrēta latviešu valodas mācību satura variantu un tā metodikas modeli sākumskolā.

*Pētījuma hipotēze.* Sākumskolas skolēnu latviešu valodas pamatprasmes veidojas sekmīgāk ja:

- tiek izvēlēts integrēts variatīvs latviešu valodas mācību saturs, kas nodrošina klausīties, runāt, lasīt un rakstīt apguves vienotību,
- integrētais latviešu valodas mācību saturs tiek realizēts sadarbības pedagoģiskajā modelī.

*Pētījuma uzdevumi.*

1. Analizēt pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par mācību satura integrāciju un sākumskolas vecuma bērnu fizioloģiskajām, psihiskajām, sociālajām attīstības likumsakarībām.
2. Izstrādāt integrēta latviešu valodas mācību satura variantu sākumskolai, tos eksperimentāli pārbaudīt un novērtēt.
3. Izveidot integrēta latviešu valodas kursa mācību metodisko modeli, to eksperimentāli pārbaudīt un novērtēt.



### *Izmantotās pētnieciskās metodes.*

1. Teorētiskās: literatūras referatīvā analīze.
2. Empīriskās.
  - 2.1. Skolēnu un skolotāju anketēšana.
  - 2.2. Pārrunas ar skolēniem, skolotājiem, skolu vadību, augstskolu docētājiem un studentiem.
  - 2.3. Pedagoģiskais vērojums.
  - 2.4. Pedagoģiskais eksperiments.
  - 2.5. Nepabeigtie teikumi.
  - 2.6. Skolēnu rakstu darbu analīze.
  - 2.7. Ekspertatzinumu metode.
3. Pētījuma rezultātu apstrādes statistiskās metodes.

*Pētījuma novitāte.* Teorētiski pamatotais, izstrādātais un eksperimentāli pārbaudītais integrēta latviešu valodas mācību satura variants sākumskolai ir pirmais mēģinājums ar tematiski vienotu mācību vielu sekmēt valodas pamatprasmju (klausīties, runāt, lasīt, rakstīt) veidošanu skolēna un skolotāja sadarbības un mijiedarbības pedagoģiskajā modelī.

*Pētījuma praktiskais nozīmīgums.* Ir izstrādāti mācību līdzekļu komplekti skolēniem latviešu valodas kā integrēta kursa apguvei 2. un 3. klasē, metodikas rekomendācijas skolotājiem, diktātu, atstāstījumu krājumi, didaktisko spēļu varianti, kas izmantojami saistībā ar mācību līdzekļu komplektiem. Pamatā ir skolēnu un skolotāja savstarpējās sadarbības modelis, kas nodrošina aktīvu un

apzinātu mācību procesu, apgūstot mūsdienīgu aktuālu, integrētu latviešu valodas mācību saturu.

*Pētījuma bāze.* Pētnieciskais darbs ir noritējis 4 gadus. Pētījuma autore strādājusi skolā, vadījusi pedagoģisko eksperimentu kopā ar Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas studentiem Rīgas 3. vidusskolā, Rīgas centra Daiļamatniecības skolā, Rīgas Centra sākumskolā, Rīgas 2. vidusskolā, Imantas Latviešu ģimnāzijā u.c.

*Pētījuma rezultātu aprobācija un ieviešana.* Izstrādātie integrēta latviešu valodas mācību satura varianti aprobēti aptuveni 70 Latvijas skolās 1997./98. māc. g. un 1998./99. māc. g. Galvenās atziņas un secinājumi aprobēti Latvijas sākumskolas skolotājiem tālākizglītībasursos un semināros visos valsts reģionos, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas, Daugavpils Pedagoģiskās universitātes studentiem.

Pētījumā izklāstītās idejas popularizētas šādās publikācijās:

- Anspoka Z. Par latviešu valodas mācību satura atlases principiem sākumskolā.// Rīgas Pedagoģijas augstskolas 1.zinātniskās konferences tēžu krājums. – R.: 1995.
- Anspoka Z. Kai kurios latviu kalbos mokymo turinio atrankos problemas pradinje mokyloye.// Gimtoji kalba 3 klasije (konferencijos medžiaga). – Šiauliai, 1995.

- Anspoka Z. Par dažiem latviešu valodas mācību satura atlases jautājumiem sākumskolā.// Doktorantu pedagoģisko lasījumu krājums. – R.: 1995.
- Anspoka Z. Par dažiem skolēna mācības aktivizējošiem faktoriem latviešu valodas stundās sākumskolā.// RPIVA Pirmsskolas un sākumskolas fakultātes zinātniski metodisko tēžu krājums. – R.: 1996.
- Anspoka Z. Latviešu valodas mācību satura atlases un īstenošanas problēmas sākumskolā.// Liepājas Pedagoģiskās augstskolas zinātniskās konferences tēžu krājums. – R.: 1996.
- Anspoka Z. Integrētā latviešu valodas mācību satura teorētiskā nostādne. – maģistra darbs. – R.: 1996.
- Anspoka Z. Studentu zinātnisko darbu izstrādes metodika. – R.: 1995.
- Anspoka Z. Par dažiem latviešu valodas mācību satura jautājumiem sākumskolā.// RPIVA Zinātnisko rakstu krājums. – R.: 1997.
- Anspoka Z., Kalve A. Par dažām mācību organizācijas formām un metodēm integrētās latviešu valodas stundās sākumskolā.// Valoda un literatūra saskarsmes lokā. Rakstu krājums. TEMPUS II JEP – 7188 Updating of In-Service Teaching Training in Universities of Latvia – R.: 1997.
- Anspoka Z. Skolotāja aktieriskā spēle kā nosacīta mācību metode latviešu valodas stundās sākumskolā.// RPIVA

zinātniski praktiskās konferences tēžu krājums. – R.: 1998.

Anspoka Z. Latviešu valodas mācību satura jautājumi: problēmas un risinājumi.// Baltijas valstu konferences tēžu krājums. – R.: 1998.

Anspoka Z. Latviešu valoda 2. klasei. Skolotāja grāmata. Metodiskie ieteikumi. – Lielvārds, 1998.

Anspoka Z. Diktāti 2.-4. klasei. – R.: Zvaigzne ABC, 1996.

Anspoka Z. Atstāstījumi 2.-4. klasei. – R.: Zvaigzne ABC, 1996.

Anspoka Z. Latviešu valoda 2. klasei 3 daļās: Rudens. Ziema. Pavasaris. – Lielvārds, 1997., 1998.

Anspoka Z. Latviešu valoda 3. klasei. 3 daļās: Rudens, Ziema, Pavasaris. – Lielvārde, Lielvārds, 1998.

#### Sagatavošanā:

Anspoka Z. Latviešu valoda 3. klasei. Skolotāju grāmata.

Anspoka Z. Lasāmgrāmata 2. klasei.

*Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes.*

1. Integrēts latviešu valodas mācību saturs nodrošina iespējas skolēniem sistēmiski un kopveselumā apgūt valodas pamatprasmes (klausīties ↔ runāt ↔ lasīt ↔ rakstīt).
2. Integrēts latviešu valodas mācību saturs sekmē skolēna izziņas un radošās darbības aktivizēšanos, palīdz saskaņot attiecības ar kultūrvidi, pašattīstīties un pašrealizēties noteiktos sociālos apstākļos, izmantojot valodas līdzekļus atbilstoši saziņas mērķim un saziņas situācijai.
3. Tematiski vienota, pedagoģiski izvērtēta mācību viela kā līdzeklis sākumskolas skolēnu klausīties, runāt, lasīt, rakstīt, radošuma bagātināšanai paver plašākas iespējas skolēna un skolotāja sadarbībai, sekmē orientāciju uz procesu latviešu valodas apguvē.

# ***1. MĀCĪBU INTEGRĀCIJA KĀ PEDAGOĢISKA PROBLĒMA***

Nodaļas mērķis konstatēt integrācijas jēdziena būtību, analizēt mācību integrācijas kā pedagoģiskas problēmas atspoguļojumu dažādās pedagoģiskajās teorijās un tās aktualitāti mūsdienu pedagoģiskajā procesā.

## ***1.1. MĀCĪBU INTEGRĀCIJAS JĒDZIENS***

Mūsdienu sabiedrībā jēdziens “integrācija” tiek lietots ekonomikā, politikā u.c. sociālajās zinātnēs. Pamatojums tam atrodams objektīvajos sociāli ekonomiskajos procesos sabiedrībā. 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 tādejādi nodrošinātu ātrāku, precīzāku to uztveri, iegaumēšanu, praktisko lietojamību. [91.]

Kā svarīgākie mūsdienu pedagoģiskā procesa principi tiek akcentēti:

- humanitātes, kas prasa mācību satura izvēles mērķtiecīgumu, centrā izvirzot cilvēku kā unikālu indivīdu,
- aktivitātes, kas prasa mācību procesā nodrošināt mācīšanās apstākļus skolēna un skolotāja savstarpējā sadarbībā un mijiedarbībā (S↔S modelis),
- integritātes, kas prasa diferencēta mācību satura apvienošanu.

Integrācijas jēdziens svešvārdu vārdnīcā definēts šādi: “Integrācija – (latīņu val. integer – vesels) atsevišķu daļu apvienošana vienā veselumā” [147., 321.].

Integrēt - nozīmē apvienot dažādas sastāvdaļas, lai tās darbotos kā veselums [147., 321.].

Apzinoties mūsdienu sabiedrības attīstības daudzveidību un dinamiku, integrācija pedagoģiskajā procesā ir īpaši aktuāla problēma, jo, kā zinām, skolēna personības attīstība norit noteiktā sociālā, kultūrvēsturiskā vidē un saskarsmē ar citiem. Katram indivīdam ir svarīgi izprast procesus un norises apkārtējā pasaulē, noskaidrot savas attiecības ar apkārtējo vidi, veidot pilsonisko pozīciju un atbildības izjūtu, prasmīgi analizēt notiekošos procesus sabiedrībā un prast tos ietekmēt, t.i., integrēties sabiedrībā.

Lai to panāktu, mērķtiecīgi veidojama tāda izglītības sistēma, kurā tiek nodrošināts sistematizētu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanās process un tā rezultāts.

Pieņemot, ka integrācijas kvalitātes rādītājs ir veselums, kurā pastāv diferencētu daļu savstarpējā saistība, varam secināt, ka “mācības”, kā raksta latviešu pedagogi I. Freidenfelds un E. Zimule, “jāuzlūko par tādu noteiktā laikā pastāvošu cieši saistītu ciklu (loku) sistēmu, kas veidota, lai sasniegtu mērķim atbilstošu plānojumu, optimālu īstenojumu un vēlamu rezultātu” [32., 23.].

Atbilstoši holistiskajai jeb kopveseluma teorijai, kuras galvenā atziņa – “.. daļu nosaka veselais” [76.,8.], arī katra mācību sistēmas kopa ietver savus savstarpēji saistītus komponentus. Pedagoģiskajā literatūrā tiek analizēta gan mācību mērķu un uzdevumu savstarpējā atbilstība, to orientācija uz personības attīstību veselumā, mācību

satura izvēle, mācību līdzekļu, mācību metožu un darba organizācijas formu, pašvērtējuma un vērtējuma savstarpējā saistība un mijiedarbība. Mācībās vienlīdz svarīgs kā process, tā rezultāts.

Amerikāņu pedagogs Č. Handijs (C. Handy), runājot par vadlīnijām 21. gadsimta izglītības stratēģijai, īpaši uzsver tieši mācību integrāciju [168., 103.-104.], pamatojot to tādejādi, ka mūsdienās parādās jauns zināšanu un prasmju veidošanās modelis, kas nav orientēts uz noteiktu faktu kopuma apguvi, bet uz skolēna radošo darbību mācību procesā, mācoties patstāvīgi iegūt jaunas zināšanas un prasmes, izmantot tās jaunās situācijās.

Mūsdienu sabiedrībā svarīgi veidot tādu mācību procesu, kurā, kā raksta Rietumu pedagogi (L. Ansvorts (L. Unsworth), M. Judite (M. Judith), A. Lake (A. Luke), M. Saksbi (M. Saxby) u.c.), skolēni jau sākumskolā mācās analizēt savu darbību un veidot sakarības starp jaunajām un iepriekš iegūtajām zināšanām [177.], veido prasmes savas idejas izteikt ar dažādiem valodas līdzekļiem [182.], plāno savu mācīšanos un uzņemas atbildību par savu izglītību, mācās sadarboties, ievērot citu viedokli un vienlaicīgi bagātināt savu pieredzi [167.].

Pēc iepriekš teiktā, secinām, ka jēdziens “mācību integrācija” ir saprotams kā atsevišķu mācību sistēmas komponentu (mērķu, uzdevumu, mācību satura, metodikas, mācību līdzekļu izvēles vai konstruēšanas, sasniegto rezultātu pašvērtējuma, vērtējuma, tālāka darba projektēšanas) apvienošana vienā veselumā, un lai tās, darbojoties kā veselums, sekmētu izglītotas, brīvas, darbīgas, tikumiskas personības veidošanos.



## 1.2. MĀCĪBU INTEGRĀCIJAS BŪTĪBAS ANALĪZE

### PEDAGOĢISKAJĀ LITERATŪRĀ

Mācību integrācija kā pedagoģiska problēma vēsturiski skatāma, analizējot jau 17. gadsimta čehu pedagoga Jana Amosa Komenska (1592.-1670.) darbību. Runājot par audzināšanu un mācībām, J. A. Komenskis prasa mācību satura atbilstību reālajai dzīvei un personības respektēšanu. “Lielajā didaktikā” pedagogs norāda, ka mācību saturam jābūt vienotam, bērnam pasaule jāuztver veselumā – “viss kam ir kopsakars, jābūvē kopsakarā”. [58., 98.]

Saistība ar pētāmo problēmu ir arī šveices pedagoga J. H. Pestalocija (1746.-1827.) un vācu pedagoga J. Herbarta (1776.-1840.) pedagoģiskajās atziņās. J. H. Pestalocijs, attīstot ideju par harmonisku cilvēku, runā par audzinošu mācīšanu, par to, ka mācībās svarīgi uzkrāt ne tikai zināšanas, bet arī attīstīt bērna garīgās spējas – “.. vajaga intensīvi kāpināt prāta spējas, nevis tikai ekstensīvi uzkrāt priekšstatus. [105., 70.] J. H. Pestalocijs maina tā laika elementārskolas izglītības saturu, ietverot tajā lasīšanu, rakstīšanu, aritmētiku, zīmēšanu, dziedāšanu, vingrošanu, pamatzināšanas ģeogrāfijā, vēsturē, dabaszinātnes savstarpējā saistībā. Runājot par dzimtās valodas apguves metodiku, J. H. Pestalocijs uzsver, “.. ka svarīgi ir bērnam attīstīt runu, bagātināt vārdu krājumu, un tas saistāms ar ģeogrāfijas, vēstures, dabaszinātņu apguvi, bet savukārt rakstīt mācība saistāma ar mērīšanu un zīmēšanu” [105., 15.]

Arī J. Herbarts atzīst, ka, skolēnus izglītojot, jāattīsta intereses, morālās vērtības, un tas izdarāms “visu mācību vielu sakārtojot

“soļos” un savstarpējā saistībā, lai skolēns varētu apgūt to, kas nodērēs reālajā dzīvē”. [183., 14.]

Analizējama arī vācu pedagoga M. Vertheimera (1880.-1943.) teorija par to, ka “veselais nav tas pats kas daļas” [103.], kas ir pamatā, t.s., geštaltteorijai (geschtalt – vesels, nedalīts, uztverams tā kopībā) [158., 22.]. M. Vertheimers norāda, ka, organizējot mācības, svarīgi veseli, nedalīti mācību tematu bloki, kuru saturs nodrošina noteiktu zināšanu un prasmju apguvi, jo, tāda tematisku bloku ieviešanas nolūks ir “ievest pasauli klasē, bet, ja skolēns apgūst to, kas saistīts ar konkrētām, dzīvei nepieciešamām lietām, tad viņam rodas motivācija mācīties”. [103., 154.]

1919. gadā par integrēto mācību plaši raksta igauņu pedagogs Johanness Kjaiss. Integrēto mācību nepieciešamību J. Kjaiss pamato šādi: “Ja mācību priekšmeti ar atbilstošu mācību saturu seko cits citam ātrā tempā ar 45 minūšu intervālu, tad šāds stils neatstāj vietu interesēm pat ģeniālā galvā” [199., 30.]. J. Kjaiss norāda, ka “mācības integrējamas, pamatā ņemot apkārtnes mācību, kas kalpo arī dzimtās valodas attīstīšanai, un mācību viela sakārtojama pēc dabas dzīves (gadalaiku) principiem, jo, šādi organizējot mācības, vienmēr atliks laiks bērņus interesējošu tēmu apskatei” [199., 7.].

J. Kjaisa pārlicība – apkārtnes mācība ir pamats arī bērna tikumisko jūtu attīstīšanai: līdzjūtībai, mīlestībai pret apkārtējo pasauli, dzīvo radību, izpalīdzību.

Kā svarīgākie didaktiskie principi, uz kuriem pamatojas integrētās mācības, pēc J. Kjaisa, ir:

- teorijas un prakses vienotības princips,
- pieejamības princips.

J. Kjaiss integrēto mācību pamatā iesaka 1. un 2. klasē, bet tālākajās klasēs, pēc viņa domām, veidojama starppriekšmetu saikne.

Jāatzīmē, ka J. Kjaisa idejas par integrēto mācību plaši tiek izmantotas pēdējos gados arī Latvijā, veicot pedagoģiskos eksperimentus, izstrādājot mācību līdzekļus (A. Karule, I. Rakēviča, E. Vaivode u.c.).

Latvijā par mācību apvienošanu 1931. gadā raksta pedagogs Eduards Pētersons, atzīstot “.. apvienotās mācības mērķis panākt gara vienību, kas novestu bērnus pie vienības tikumiskā gribā un tikumiskā darbībā” [107., 26.].

E. Pētersons iesaka apvienoto mācību kā līdzekli, lai novērstu sakarību trūkumu atsevišķu priekšmetu starpā un panāktu arvien lielāku skolas saikni ar dzīvi. Pedagogs saka: “Daudzi mācību priekšmeti var radīt bērnos apjukumu, novirzot uzmanību uz dažādām pusēm. Bērns iegūst zināšanas, bet tām nav sakarības. Trūkst saiknes, kas vieno skolu ar dzīvi” [102., 126.].

E. Pētersons uzsver, ka apvienotā mācība nav mācību metode, bet mācību vielas mērķtiecīga sakārtošana un organizēšana. “.. strādājot apvienotās mācībās, bērni nodarbojas ar zināmu tematu, kas saistās ar viņu interesēm, bērnu īpatnējo dzīvi un apkārtni” [107., 131.].

Runājot par apvienoto mācību organizāciju, kā svarīgāko E. Pētersons uzsver, apvienoto mācību laikā neizjaukt mācību vielas zinātnisko sakarību, izpildīt visas programmas prasības un apzināties, ka “.. apvienotās mācības nebūt neatbrīvo skolēnu no

attiecīgajā laika posmā izvēlētā mācību satura apguves, bet dod vienīgi brīvību līdzekļu izvēles ziņā” [107., 28.].

Analizējot mācību vielas izvēli apvienotās mācībās, E. Pētersons uzsver, ka tai jābūt tādai, kas nodrošina skolēnam savas dzimtenes un tautas pazīšanu, dabas parādību un gadskārtu norišu atklāsmi, kā arī respektē bērna intereses un veselību.

30. gados apvienotajām mācībām gan teorētiski, gan praktiski Latvijā pievērsās arī pedagogi Marta Leja un Leons Taivāns.

Marta Leja kā galvenās idejas apvienotajās mācībās izvirza: saistību ar dzīvi, “. . . pat skaņas vispirms jā māca saklausīt dzīvē, tikai tad tās noteikt” [73., 32.] un gadskārtu aprites principu, pēc kura tiek sakārtota mācību viela.

M. Leja runā arī par atbilstošas metodikas izstrādi, atzīstot kā vispiemērotāko, tā saucamo, trīspakāpju garīgā darba metodi:

- apskatāmo jautājumu vispirms pārdomā individuāli katrs bērns,
- pēc tam apspriežas grupās (2-5 vai 6 bērni kopā): katrs izsaka savas domas, izvēl grupas vadītāju un grupas vadītājs pieraksta slēdzienu,
- grupas vadītājs sniedz ziņojumu visai klasei; arī šeit pieļaujama diskusija, slēdzienu pieraksta uz tāfeles.

Kā rāda šis metodikas modelis, “. . . skolēni attīsta visvairāk savu pašdarbību, mācās grupās sabiedriski strādāt, uzvesties rotaļas laikā, uz klausīt otra viedokli” [73., 58.].

Plašu priekšmetu apvienošanas ideju 1932. gadā analizē Leons Taivāns; norādot uz, kā viņš saka, “. . . principiāliem jautājumiem:

- par nopietnu izglītības darbu nevar būt ne runas tur, kur pamatā nav nopietnas audzināšanas,
- ko līdz tas, ja līdz šim vien prasījuši, lai bērns un jaunekļi apgūtu zināmu daudzumu kultūras zvirgzdu un tos veselus atgremotu attiecīgu atzīmju dabūšanai,
- ko līdz klasē iemācīta veiksmē, ja bērni to neprot pielietot reālos dzīves apstākļos” [148., 2.-3.].

Kā lietišķu pierādījumu L. Taivāns analizē praksi, piemēram, glītrakstīšanu, kura tiek mācīta un “. . glīts rokraksts tiek prasīts tikai glītrakstīšanas stundās vai arī runāšana par darbu apkārtnes mācības stundās pārvēršas par tukšu pļāpāšanu par darbu” [141., 3.].

Lai šo situāciju labotu, L. Taivāns iesaka – likvidēt atsevišķu priekšmetu stundas un veikt priekšmetu apvienošanu, bet “. . tas, protams, nenozīmē, ka nedrīkst būt atsevišķas stundas, kas veltītas vienam īpašam vingrinājumam, piemēram, aritmētikā, glītrakstos utt.” [148., 5.].

Par zināmu saistību ar jēdzienu “integrācija” liecina 1930. gadā izdotajā J. Brokas “Latviešu valodas metodikā” izteiktā ideja par saskaņojumu: “Visa pamatā ir saskaņojums. Saskaņojuma centrā likti tie priekšmeti, kuros pirmā vietā stāv saturs, un tie ir apkārtnes mācība un ticības mācība. “. . ticības mācības dzīves viela” izmantojama arī latviešu valodas stundās valodas izkopšanai, tāpat kā to dara ar latviešu valodas lasāmo vielu” [19., 5.].

1988. gadā pedagoģiskajā literatūrā Maija Valce izvirza jēdzienu – sintēzes stundas, kuru uzdevums veidot skolēna personību, veidot aktīvu, radošu, vispusīgu cilvēku [154., 4.].

M. Valce atzīst, ka “sintēzes stundas ir specifiska mācību un audzināšanas forma, ar kuras palīdzību iespējams dot bērniem zināšanas visdažādākajās jomās – literatūrā, tēlotājmākslā, mūzikā, izmantojot to mijiedarbību un sintēzi” [154., 4.].

Tā kā starp audzināšanas un mācību procesiem nav novelkama robeža, tad, pēc M. Valces domām, svarīgi sintēzes stundās izmantot dažādus līdzekļus, lai radītu skolēnos interesi, nepieciešamos apstākļus tēmas uztverei un apguvei. Arī M. Valce līdzīgi kā E. Pētersons, M. Leja, L. Taivāns iesaka stundas organizēt pēc tematiskā principa, un tajās pamatā nepieciešama praktiskā darbošanās. Īpaši svarīgas sintēzes stundās ir rotaļas, lai tādejādi nodrošinātu arī zināmu pēctecību starp bērnudārzu un sākumskolu.

Tāpat kā L. Taivāns, arī M. Valce uzsver skolotāja lomu sintēzes stundu organizēšanā, norādot, ka sintēzes stundas var vadīt viens skolotājs, bet var arī divi, piemēram, literāts un mūziķis, strādājot saskaņoti.

90. gados apvienotās mācības metodiskās nostādnes un organizācijas aspektus plaši analizē pedagoģijas zinātniece A. Karule. Kā galvenās tiek virzītas šādas atziņas:

- apvienotās mācības paver iespējas skolēnu daudzveidīgai darbībai, bet, kā zinām no psiholoģijas viedokļa, darbība ir bērnu atūstības pamats, “no darbības satura un organizācijas ir atkarīgs skolēnu atūstības temps un dziļums” [88., 126.],

- pārejai no vienas darbības uz otru ir jābūt dabiskai (visa pamatā skolotāja profesionālā meistarība, kā to sistēmiski izdarīt), katrai jaunai darbībai jāiziet no iepriekšējās,
- skolēni izvirza uzdevumu skolotāja mērķtiecīgā vadībā, un tas pilnā mērā atbilst jau 20. gs. sākumā izvirzītajās H. Gaudiga idejai par brīvu garīgo darbību [88.].

Kā uzsver A. Karule, integrētās mācībās skolēni tiek iesaistīti meklējumdarbībā, un skolotājs arī iekļaujas tajā.

Šāda pieeja, pēc A. Karules, būtiski atšķiras no tradicionālās pieejas - skolotājs izskaidro visu, parāda paraugu, skolēni veic uzdevumus pēc parauga vai ļoti līdzīgā situācijā.

Kā raksta A. Karule, šāda pieeja nodrošina arī radošas personības veidošanos, jo:

- ļoti liela vieta apvienotajā mācībā ierādāma novērošanai (uz novērojumu pamata skolēni izvirza mācību uzdevumu),
- apvienotajā mācībā mainās skolēna mācību motivācija – skolēnam veidojas mācību iekšējie motīvi (mācās aiz prieka, aiz zinātkāres, ja pastāv labvēlīga pedagoga attieksme),
- ir lielāka iespēja darbu diferencēt un individualizēt, jo var darbu izvērst grupās, individuāli, un tas savukārt īpaši palīdz skolēniem veidot radošu pieeju, savu redzējumu, attieksmi.

A. Karule īpaši atzīst iepriekš aprakstīto trīspakāpju brīva, aktīva garīgā darba metodi, kuru 30. gados Latvijā propagandēja Marta Leja.

Tāpat A. Karule apgalvo, ka noteicošā loma apvienoto mācību īstenošanā ir skolotāja personībai, no kuras atkarīgs, cik mērķtiecīgi tiks īstenots mācību saturs.

1993. gadā Liepājas Pedagoģiskās augstskolas docētāja, pedagoģijas zinātniece Ā. Ptičkina ir veikusi pētījumu par latviešu valodas un apkārtnes mācības integrētas leksikas izmantošanu skolēnu vārdu krājuma pilnveidei [113.]. Pētījuma gaitā tiek pierādīts, ka, nodrošinot komplekso tematiku, sekmīgāk pilnveidojas skolēna vārdu krājums, pilnīgojas viņu uztvere, mehāniskā un loģiskā atmiņa un citi psihiskie procesi.

90. gadu beigās par mācību integrāciju tiek diskutēts gan augstskolu [106.], gan starptautiskajās konferencēs [98., 118.], dažādos starptautiskajos izglītības projektos [97.].

Mācību integrācija kā pedagoģiska problēma tiek risināta arī Rietumeiropas pedagoģiskajā literatūrā [170., 173., 174., 175.], un kā svarīgākais tiek atzīts tas, ka integrētās mācībās:

- pilnveidojas bērna pieredze, jo iespējams mācību procesā dziļāk un mērķtiecīgāk apgūt objektus, kas ir ap viņu,
- izraisa maksimālu aktivitāti mācību procesā,
- dod iespēju iesaistīt maņu orgānus pieredzes apgūvē,
- respektē bērna ģimenē gūtos pieredzi, kultūras īpatnības, individuālās atšķirības,
- īstā brīdī var izmantot spēli un rotaļu, tādejādi padarīt skaidrāku un saprotamāku gūto pieredzi,
- dod iespēju attīstīt prātu, jūtas un gribu vienlaicīgi.



Pedagoģiskajā literatūrā atrodama arī dažāda autoru izpratne par diferencēta mācību satura savstarpējās saistības variantiem un to realizēšanas iespējamām formām.

Kā raksturīgākie tiek piedāvāti:

- mācību saturu izvēloties, izmantot tematisko principu (J. Kjaiss, I. Kostelniks (I. Kostelnik), M. Leja, E. Pētersons, L. Taivāns u.c.), un īpaši sākumskolas posmā kā pieņemamu uzskatot mācību vielas sakārtojumu pēc gadskārtu aprites,
- dabas zinību un apkārtnes mācības vai ticības mācības mācību vielu izmantot dzimtās valodas un citu mācību priekšmetu mācībā (J. Broka, J. Kjaiss, L. Taivāns).

90. gadu beigās, runājot par integrētām mācībām, tiek lietoti divi jēdzieni:

- pilnīgā integrācijā - nav mācību stundu, bet izglītības saturs koncentrējas ap satura galveno asi – bērns pats, viņa pasaule gadskārtu ritumā (A. Karule, I. Kostelniks, A. Petere, I. Mardžoraise (I. Marjorise)),
- daļējā integrācijā – savstarpēja saistība pastāv mācību saturā starp radniecīgiem mācību priekšmetiem: lasīšana un valodas mācība (A. Karule, Dz. Paegle, Ā. Ptičkina), dabaszinības un dzimtā valoda (M. Jansens J. Kjaiss, E. Pētersons, Ā. Ptičkina u.c.).

Apkopojot pedagoģiskajā literatūrā teikto par diferencētu mācību satura savstarpējo saistību, secinām, ka tiek lietota dažāda terminoloģija: integrētās mācības (A. Karule, J. Kjaiss, V. Matevs (V. Mathew), A. Petere u.c.), apvienotās mācības (A. Karule,

M. Leja, L. Taivāns, E. Pētersons), saskaņojums (J. Broka), sintēzes stundas (M. Valce).

Kā liecina iepriekš minēto jēdzienu leksisko nozīmju skaidrojumi, to būtība ir līdzīga vai pat identiska.

Taču, kaut arī nosauktie jēdzieni lietoti līdzīgi vai vienu un to pašu parādību apzīmēšanai, tomēr skatoties vēsturiski, varam konstatēt atšķirību. Vārds “integrācija” pārsvarā ienācis pedagoģijā tajā laikā, kad tiek risināta veseluma problēmas pieeja personībai. Tajā parādību interpretācija saistīta ar uztveres veselumu un viengabalainību.

Pārējie jēdzieni vairāk uzsver ārējo parādību savstarpējos sakarus.

Šo iemeslu dēļ turpmāk pētījumā tiek lietots jēdziens “integrācija”.

Analizējot dažādu pedagogu integrēto mācību pamatnostādnes,

*secinām, ka integrēts mācību saturs:*

- *sekmē skolēniem vispārinātu redzējumu par apkārtējo pasauli,*
- *nodrošina humānas, brīvas personības attīstību, jo iespējama daudzveidīgāka skolēna darbība,*
- *veicina mācību saikni ar reālo dzīvi un tādejādi stimulē mācības,*
- *atklāj sakarību starp atsevišķiem radniecīgiem mācību priekšmetiem,*

- *rosina skolēnu izziņas darbību, radošo darbību, izraisa mācīties prieku,*
- *iegūtās zināšanas un prasmes tiek labāk sistematizētas, labāk pārstrādātas, jo modificēti atkārtojot, tās pilnveidojas.*

## ***2. INTEGRĒTA LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU SATURA PEDAGOĢISKAIS PAMATOJUMS***

Nodaļas mērķis atklāt teorētiskajā literatūrā integrēta mācību satura jēdzienu un integrēta latviešu valodas mācību satura izvēles pedagoģiskos nosacījumus saistībā ar tām sākumskolas vecuma bērnu attīstības īpatnībām, kurām ir īpaša loma mācību un audzināšanas procesā.

### ***2.1. INTEGRĒTA MĀCĪBU SATURA JĒDZIENS***

Sākumskolas posmā skolēns uzsāk apzinātu, mērķtiecīgu mācīšanos, tāpēc svarīgi ir radīt tādus apstākļus, kuros skolēnam attīstītos prāts, jūtas, fantāzija, griba, veidotos tikumisks raksturs. Kā raksta latviešu pedagogs E. Pētersons, “. . . izglītots ir tas cilvēks, kam vajag zināšanas, un pie tam tādas zināšanas, kas kalpo savām vai citu vajadzībām un prasībām, tas ir cilvēks, kurš zina kopsakarību starp savu apkārtni un citiem, ir stiprinājis gribu” [107., 31.].

Izvirzot rekomendācijas izglītības nodrošināšanai 21. gadsimtā, UNESCO Starptautiskā komisija norāda, ka liels uzsvars liekams uz sākumizglītību, un jo īpaši uz lasīšanas un raksūšanas prasmju veidošanu, lai indivīds spētu izteikt sevi valodā daudzveidīgās saziņas situācijās, lai nodrošinātu indivīdu sapratni. Otrs akcents mācību un audzināšanas procesā ir skolēna un skolotāja attiecības, jo “. . . pat

vismodernākās tehnoloģijas nevar pastāvēt bez dialoga, pārraides, konfrontācijas” [91., 87.].

Lai gan skolai nepārtraukti jāpiemērojas pārmaiņām sabiedrībā, tomēr, kā rāda pietiekami ilgā un mērķtiecīgā pedagoģiskā prakse, tās galvenais uzdevums joprojām ir un paliek cilvēces pieredzes vērtību tālāknodošana, un tādejādi aktuāls jautājums ir mācību satura jēdziena izpratne, mācību satura izvēles nosacījumi, tā realizēšanas optimālie varianti.

Lai skaidrotu integrēta mācību satura jēdzienu, vispirms svarīgi pievērsties jēdzienam “mācību saturs”, bet savukārt jēdziena “mācību saturs” skaidrojums pedagoģiskajā literatūrā cieši saistāms ar jēdzienu izglītības saturs, tādēļ vispirms svarīga šī jēdziena izpratne.

Analizējot gan latviešu, gan krievu, gan Rietumeiropas pedagogu skaidrojumus (Dž. Bruners, A. Maslovs, V. Skatkins, A. Špona, E. Vestergaards, I. Žogla u.c.), secinām, ka izglītības saturā dominējošais ir rezultāts. Detalizēta izpratne atrodama latviešu pedagoģijas zinātnieces A. Šponas skaidrojumā, norādot, ka “izglītības saturs ir zināšanas, prasmes, iemaņas, attieksmes, paradumi, kuri darbības procesā veidojas par vērtībām. Lietas, fakti, parādības, ko cilvēks pārdzīvo kā sev būtiski nozīmīgas un sekmē viņa personības pilnveidošanos, ir pedagoģiskās vērtības” [141., 4.].

No tā izriet, ka pedagoģisko vērtību veidošanā svarīga ir izglītības satura atbilstība personības veidošanās vajadzībām, tautas interesēm un izglītības mērķim – radīt apstākļus izglītotas, brīvas, radošas un kulturālas, uz tālāku izglītību orientētas personības attīstībai, veicināt tāda demokrātiskas sabiedrības locekļa veidošanos,

kas prot ne tikai risināt savas problēmas, bet arī tās, kas svarīgas visas sabiedrības attīstībai.

Lai nodrošinātu pedagoģisko vērtību veidošanos, svarīgi izvēlēties mērķtiecīgu mācību saturu kā līdzekli.

Mācību satura jēdziena skaidrojums atrodams daudzu pedagoģijas zinātnieku teorijās, piemēram, krievu pedagogi F. Lerneris un M. Skatkins raksta, ka “jēdziens “mācību saturs” sevī ietver ne tikai apgūstamo vielu, bet arī zināšanas, prasmes un iemaņas, zināšanas par izziņas metodi, radošās darbības pieredzi, arī darbības motīvus, vajadzības, kas veido emocionāli vērtējošu attieksmi” [193., 102.].

Latviešu pedagogs Leonīds Žukovs jēdzienu “mācību saturs” skaidro īsi: “Mācību saturs ir mācību procesā transformētais izglītības saturs, bet savukārt “izglītības saturs” ir zināšanu, prasmju un iemaņu sistēma, interešu, spēju, prāta un jūtu kultūras līmenis, kas cilvēkam jāsniedz skolas mācību un patstāvīgās dzīves gaitā” [165., 47.].

Pedagoģijas zinātniece Irēna Žogla mācību satura jēdziena izpratni veido, šai sakarā lietojot terminus “mācīšanās saturs, mācīšanās līdzekļi, mācīšana un mācības”. I. Žogla norāda, ka mācību saturs nav saprotams tikai ar mācību grāmatās ievietoto, tas ir daudz plašāks, jēdziens, “mācību grāmatā aptvertais mācību saturs nav aplūkojams nedz kā pilnība, nedz vienīgais iespējamais. Tādēļ skolotājam jāpiedāvā arī satura izvēle ne tikai mācību grāmatas ietvaros, bet arī no citiem avotiem. Respektējami arī paša skolēna izraudzīti avoti” [163., 59.].

Savukārt pedagogs V. Zelmenis raksta, ka “. . . mācību saturs ir informācijas un vingrinājumu kopums, kas ievietots skolas programmās un mācību grāmatās ar tādu nolūku, lai to realizācijas gaitā skolēni apgūtu attiecīgo izglītību” [160., 61.].

Līdzīgas nostādnes atrodamas arī Rietumeiropas pedagogijā (B. Jakobsens, D. Veils (D. Vale), E. Vestergaards u.c.).

Analizējot jēdziena “mācību saturs” traktējumu pedagogiskajā literatūrā, secinām, ka *mācību saturs sevī ietver mācīšanas un mācīšanās saturu, t.i., mācību vielas, apgūstamo zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu mijsakarībās kā veselumu, kas dod iespēju savukārt tam tikt skolēna uzņemtam viņa personības pieredzes veselumā, bagātināt to un sekmēt pašattīstību.*

Jo daudzveidīgāks un bagātāks mācību saturs, jo tā daļas ir savstarpēji saistītākas. Tas atbilst holistiskās jeb veseluma pieejas popularizētāja J. Smetsa atziņai “vesels ir vairāk nekā daļu kopums” [76.].

Mācību satura jēdziena izpratnē būtiskas divas kategorijas: kvantitāte un kvalitāte.

Tā kā skola ir it kā tilts starp realitāti un ideālu, tad īpaši svarīgi izvēlēties tādu mācību saturu, kurā ietvertas kā pašreizējās vajadzības, arī tās zināšanas un prasmes, kas nodrošinās pašizglītošanos, pašattīstību nākotnē, dzīvojot pasaulē, kura nepārtraukti attīstās un mainās.

No tā izriet, ka nav izstrādājams tāds mācību saturs, kas iekļaujams noteiktos mācību līdzekļos kā patstāvīgs un nemainīgs noteiktā laika posmā.

Šai sakarā respektējama pedagoģijas zinātnieces I. Žoglas atziņa, ka svarīgi veidot tādu mācību saturu, kurā ir divas daļas: piedāvātais mācīšanas un mācīšanās saturs, kas rodas mācībās kā divpusējā procesā, jo “. . . mācīšana iegūst jēgu, ja tā rosina, intensificē un bagātina skolēna mācīšanos” [162., 9.].

Izprotot jēdziena “mācību saturs” un jēdziena “integrācija” būtību, secinām, ka *integrēts mācību saturs ir loģiskā, pedagoģiski pamatotā sistēmā sakārtots diferencētu mācību priekšmetu saturs, kas tādejādi nodrošina diferencētu zināšanu, prasmju apguvi mijšakarībās un vienotībā, sociāli nozīmīgu attieksmju veidošanos*, kā rezultātā tiek iegūta izglītība, kas dod iespēju indivīdam pašrealizēties, turpināt savu attīstību noteiktos sociālos apstākļos un ietekmēt to turpmāko virzību.

## ***2.2. INTEGRĒTA LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU SATURA IZVĒLES PEDAGOĢISKIE NOSACĪJUMI***

Latviešu valoda kā mācību priekšmets sākumskolā sevī ietver šādas darbības jomas: lasīt un rakstīt mācību, lasīšanas prasmju attīstīšanu, pareizrūnas un pareizrakstības mācību, valodas, runas, domāšanas, skolēna radošās pieredzes bagātināšanu.

Apzinoties, ka mācību saturs kā veselums sevī ietver gan faktoloģisko, gan procesuālo daļu, vispirms svarīgi pievērsties tieši faktoloģiskajai daļai, t.i., mācību vielai – noteiktā mērķtiecīgā sistēmā



sakārtotam, konkrētam materiālam, kas kalpo kā līdzeklis noteiktu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanai.

Pamatojoties uz integrēta mācību satura jēdzienā ietvertās atziņas, ka integrēts mācību saturs ir diferencēta mācību satura sakārtojums noteiktā secībā sistēmā, secinām, ka latviešu valodas kā mācību priekšmeta iepriekš nosauktajās darbības jomās ietvertie uzdevumi realizējami, ja tiek izvēlēta vienota, savstarpēji saistīta, pedagoģiski izvērtēta mācību viela.

Pamatojums vienotas mācību vielas izvēlē rodams, dziļāk pētot latviešu valodas kā unikālas parādības specifiku, ieraugot tajā gan filozofisko, gan leksisko, gan gramatisko, gan pedagoģisko aspektu.

Kā raksta rakstnieks, publicists Z. Skujiņš, “prast valodu – tas nenozīmē tikai lasīt un rakstīt bez kļūdām. Prast valodu nozīmē uztvert starp vārdiem iesprausto sāpi un starp teikumiem iestādīto cerību, tas nozīmē piekļūt gan tam, kas uzrakstīts, gan tam, kas varētu būt uzrakstīts. Vēl vairāk – tas nozīmē tulkot ne tikai ar savu, bet arī ar desmitiem iepriekšējo paaudžu pieredzi, atšķirt jēdzienu un lietu tiešos un netiešos atspoguļojumus” [132., 9.].

Daudzi filozofi un lingvisti pasaulē ir analizējuši valodas satura un formas kopsakarības (Platons, V. Humbolts, E. Kasīers u.c.).

Arī latviešu filozofi M. Kūle un R. Kūlis raksta: “Valoda dod iespēju sazināties, taču tā nav tikai sazināšanās līdzeklis. Valoda ir kultūras, cilvēciskās esamības mītne. Par “pasauli”, kurā dzīvo cilvēks, pirmām kārtām, ļauj spriest valoda, kurā šī “pasaule” atklājas. Valodā mīt arī neformalizētais, neracionalizējamais, tas, kas jebkurai kultūrai piešķir tās neatkārtojamo specifiku. . . ikvienas tautas valodā poēzijā rodams slānis, kas principiāli netulkojams, jo

izteic unikālo. Tādēļ tik grūti tulkojamas ir latviešu dainas. Vārdi, kas latvieti savieno līdz sāpēm, citas nācijas pārstāvi var atstāt pilnīgi vienaldzīgu” [65., 50.].

Valodas un literatūras savstarpējā sakarība ir ietverta jau daiļliteratūras jēdzienā: “Daiļliteratūra (no latīņu val. littera – burts) – mākslas nozare, kuras atšķirīgā iezīme ir dzīves attēlošana, mākslas tēla radīšana ar vārdiem” [150., 63.].

Tas, ka daiļliteratūra kā galveno tēla veidošanas līdzekli lieto vārdu, kas elastīgi atveido visas cilvēka domu un jūtu niansas, ļauj secināt, ka arī mācību procesā nav šķirama literatūra un valoda.

Kā raksta V. Borevs, “estētisku baudu mēs gūstam gan no ideālas formas, gan no mākslas darba satura” [17., 48.].

Valodas un literatūras nedalāmību pamato arī literatūrkritiķis Vitolds Valeinis: “. . . visās daiļdarba sastāvdaļās ietverti kā satura, tā formas elementi, un tie tur tikpat nesaraujami saistīti kā atoma elementi, tikai ar to atšķirību, ka atoma elementi ir saskaldāmi ne tikai teorijā, bet arī praksē, kamēr mākslas darbā satura un formas elementi – tikai teorētiski. Praksē satura un formas atdalīšana nav iespējama, jo tad zūd pats daiļdarbs” [155., 30.].

Tikpat nozīmīga ir filozofa M. Heidegera atziņa par to, ka katra valoda ir līdzeklis cilvēka vērtīborientācijā, izglītošanā, jo “. . . mēs esam valodā. Nevis mēs veidojam valodu, bet tā veido mūs, mūsu pasauli” [38., 32.].

Kā rāda pedagogiskā prakse, šodien arī sākumskolā vairs nevar apmierināties tikai ar vispārīgām zināšanām par vienu vai otru rakstnieku, lasāmo tekstu saturu, vienas vai otras valodas parādības zināšanu. Svarīgi, lai skolēns izprastu, personīgi pārdzīvotu, lai

iegūtās zināšanas veidotu viņa vērtīborientāciju, lai skolēns prastu savas domas, attieksmi izteikt skaidrā, precīzā mutvārdu un rakstu valodā.

1920. gadā A. Dauge, runājot par jaunākā skolas vecuma bērnu mācībām, raksta, ka viņu mācības virzāmas tā, lai “. . . savu interesi un uzmanību neizkaisītu uz visām pusēm, lai tie ir visā, ar ko nodarbojas, iedzīvojas, saaugtu ar to kopā, lai viss, ko tie uzņem, tiešām pārietu miesās un asinīs” [152., 22.].

Arī latviešu valodas metodiķis Viktors Romāns, ņemot vērā Leipcigas pedagoga Lindsera atziņu, atzīst, “ka lasīt un rakstīt jā māca reizē, jo lasīšana un rakstīšana ir divi pavisam dažādi darbi: lasīšana ir sensoriāls darbs, bet rakstīšana ir motorisks darbs, un abi centri funkcionē nevienmērīgi. Motoriskā darbība vienmēr paliek iepakaļ sensoriālam darbam, tāpēc pirms rakstīšanas jāapstrādā tas, ko vēlāk domā rakstīt” [119., 184].

Krievu psihologs A. Ļeontjevs, analizējot mācību procesa psiholoģiju, detalizēti pamato, ka viens no svarīgākajiem nosacījumiem ir motīvs (Kāpēc es mācos?), un ļoti svarīgi, lai tieši mācību viela būtu tā, kas stimulē darbībai.

Kā raksta A. Ļeontjevs: “Pieņemsim, ka skolēns mācās lielo sākuma burtu rakstību īpašvārdos. Tieši teksts stimulē viņu darbībai. Svarīgi saprast teksta saturu, atrast tur lietoto mājdzīvnieku vārdus un iegaumēt šo vārdu pareizrakstību, nevis vienkārši izvēlēties vingrinājumu, kurā īpašvārdi rakstāmi ar lielo burtu” [191., 17.].

Arī šis apgalvojums zināmā mērā ļauj spriest par to, ka ir iespējams izmantot vienotu mācību vielu gan lasītprasmes, gan rakstītprasmes, runāt un klausīties prasmju veidošanai.

Pieņemot tekstu par valodas mācību vielas pamatvienību, kas kalpo kā līdzeklis latviešu valodas četru pamatprasmju mērķtiecīgai apguvei, secinām, ka ir iespējams integrēt lasīšanas un latviešu valodas mācības saturu sākumskolā, jo teksts saista skolēnu ne tikai ar notikumiem, spraigu sižetu, bet arī ar tēlainu valodu – salīdzinājumiem, metaforām, personifikācijām, atskaņām, vārdu spēlēm u.c. Tādejādi mērķtiecīgi izvēlēti, izveidoti un sakārtoti noteiktā sistēmā teksti vienlaicīgi tiek izmantoti gan kā lasītprasmju attīstīšanas līdzekļi, gan kā valodas mācības vingrinājumi, kas savukārt sekmē arī skolēna runas, valodas, domāšanas attīstību, radošās pieredzes bagātināšanu.

Arī Rietumeiropas pedagogijā (H. Duglass (H. Douglas), O. Dunnss (O. Dunn), M. Judite Nevmane (M. Judith Newman) u.c.) tiek akcentēts, ka “lasīšana, rakstīšana, klausīšanās un runāšana ir cieši saistītas, un viena no otras atkarīgas” [171., 172., 182.].

Latvijā arī ir pētījumi par to, kā veiksmīgi izvēloties lasāmo tekstu, vingrinājumu saturu un to mērķtiecīgi izmantojot mācību procesā, veidojas kā skolēna vērtīborientācija, tā noteiktas zināšanas un prasmes (I. Freidenfelds, E. Zimule, Ā. Zaiceva, M. Apinis u.c.).

Runājot par vērtībizglītību, I. Freidenfelds atzīst: “Pievērsšanās vērtībām kā izglītības saturam un rezultātam ir aktuāla tendence mūsdienu pedagogijā. Ar vērtībizglītību saprot tādu izglītību, kuru veido nevien zināšanas, prasmes, attieksmes, gatavības un iemaņas, bet arī vērtības, pie tam saistījumā ar katra cilvēka personisko dzīvi, t.i., ar iespējām apgūstamo un apgūto īstenot [32., 3., 4.].

Veiksmīgi izvēlēts teksta saturs palīdz skolēnam bagātināt pieredzi un netiešā ceļā maina attieksmi, uzvedību, rīcību, palīdz

socializēties, un savukārt tekstā kā valodas vienībā izmantotie valodas līdzekļi dod iespēju satura un formas nedalāmā vienībā ieskatīties valodā kā daudzveidīgā sistēmā: apgūt vārdu, vārdu savienojumu leksiskās nozīmes, redzēt to maiņu kontekstā, apjaust gramatisko formu ciešo saistību ar leksiskajām un frazeoloģiskajām nozīmēm.

Tātad teksts ar noteiktu saturu reizē kļūst arī kā mācību vingrinājums ne tikai lasītprasmes, bet arī pareizrakstības un pareizrunas, radošās pieredzes, valodas, runas, domāšanas attīstīšanai, bet, piekrītot pedagoga V. Zelmeņa atziņai, ka “katram vingrinājumam svarīgākās pazīmes ir mērķtiecīgums, apzinātība, dažādība un atkārtošanās” [160., 122.], secinām, ka, izmantojot integrētu mācību vielu diferencētu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanai, varam panākt labāku mācību un audzināšanas rezultātu.

Atbilstoši atziņām par to, ka: “mācību saturs attīsta bērna jūtu pasauli un ietekmē domāšanas veidu” [16., 18.], secinām, ka, tekstam ar noteiktu saturu un formu kļūstot par mācību vingrinājumu, ir liela nozīme gan skolēna audzināšanā, gan mācīšanās. Apzinoties to, ka vingrinājuma kā vienas no mācību metodēm galvenās iezīmes ir regularitāte un aktivitāte, tas savukārt dod iespēju nodrošināt nepieciešamās zināšanas un veidot noturīgākas prasmes par aktuāliem pareizrunas un pareizrakstības jautājumiem.

Lai nodrošinātu iepriekš minēto nosacījumu realizāciju, aktuāla problēma ir tekstu satura izvēle un to sakārtojums noteiktā sistēmā.

Pedagoģijā ir pētījumi par latviešu valodas mācību satura būtību, tā specifiku un nozīmi izglītības saturā, par mācību vielas

jautājumiem (L. Ausējs, I. Freidenfelds, A. Vičs, E. Zimule, Ā. Zaiceva u.c.).

Turpmāk tiek analizēti aktuālākie latviešu valodas kā integrēta kursa mācību saturā iekļautās mācību vielas izvēles pedagoģiskie nosacījumi sākumskolā.

Analizējot latviešu valodas kā integrēta kursa nozīmi sākumskolas skolēna audzināšanā un mācīšanās, vispirms akcentējama pedagoga E. Pētersona doma: “. . . ir kļūda, ja uz visu skatās no pieaugušo viedokļa, jābūt tikai tādai vielai, kas nodarbina skolēna interesi” [107., 131.].

Lai skolēns varētu attīstīties kā personība, svarīga ir drošības, mīlestības, stabilitātes izjūta, tādejādi mācību vielas izvēle pamatojama uz teorijām par personības attīstības apstākļiem, to mījsakarībām (A. Adlers, L. Vigotskis, L. Božoviča u.c.), uz 20. gadsimta beigās īpaši aktuālu humānas psiholoģijas pieeju – holistisko jeb veseluma pieeju, kura atzīst, ka cilvēkā ir gan bioloģiskā, gan kognitīvā, gan emocionālā, gan sociālā, gan garīgā vienība, kā arī uz atziņas par to, ka personība veidojas darbībā noteiktos apstākļos visas dzīves garumā.

Jau 20. gados latviešu pedagogs K. Deķēns grāmatas “Ievadījums latviešu valodas mācībā” priekšvārdā raksta:

“Tagadējā pedagoģija prasa, lai skola ne tikai sagatavo dzīvei, bet lai tā arī stāv visciešākos sakaros ar dzīvi. Skolas mācībām viela jāņem no dzīves, bērni jāievada tagadnes daudzpusīgajā dzīvē, lai viņi to mācītos saprast. Tāpēc arī valodas mācībai viela jāsmel no bērna apkārtnes un dzīves. Bez tam valodas mācības grāmatai jābūt īstai bērnu grāmatai ar sakarīgiem gabaliņiem” [26., 3.].

Apzinoties latviešu valodas kā mācībspriekšmeta lomu skolēna audzināšanā, bet, kā zinām īpaši nozīmīga vieta audzināšanā ir tautas kultūrai – daudzu paaudžu gaitā radītajām, izkoptajām un saglabātajām garīgajām, materiālajām vērtībām, secinām, integrēts latviešu valodas mācību saturs ir izglītības satura nacionālā komponenta pamats.

Atis Kronvalds rakstā “Kas jā māca pilnīgajās tautas skolās”, saka: “. . . labai skolai par to jāgādā, ka skolēni dabūtu dziļāk atzīt, kādas garamantas no mūsu sentēviem tautas valodā uzglabājušās un cik par viņu dzīvi, tikumu, ticību, gara jautrību u.t.pr. dod liecību. Tādēļ skolēniem brangāki kodoli pasniedzami no mūsu sakāmiem vārdiem, tautasdziesmām, teiksmām u.t.pr. Tad neizaudzinās mūsu skolās tādus nožēlojamus puskokalēcējus, kuri gan biežā mežā ievesti, tomēr neviena koka nespēj ieraudzīt” [62., 142.].

Cilvēks kā indivīds un kā personība ir nesaraujami saistīts ar savu nāciju, savu tautu, kultūrvidi, ko tā radījusi un kurā tā turpina attīstīties.

Nacionālā identitāte – “cilvēku kopības garīgās un materiālās pasaules uztveres līdzība, ko nosaka vienāda valoda, vienota mentalitāte un kultūra, līdzīgs raksturs un kopīga vēsture” [70., 39.].

Neapšaubāmi bērna ceļš uz kultūras pasauli sākas ģimenē: vecvecāku, vecāku, brāļu un māsu savstarpējās attiecībās. Skola palīdz paplašināt priekšstatu par šīm vērtībām, kā arī sniedz zināšanas, prasmes un jauna tipa attiecības: skolēns – skolēns, skolēns – skolotājs.

Taču, kā 1919. gadā “Rokasgrāmatā pedagoģijā” raksta K. Dēķens, “. . . svarīgi apzināties to, ka ne visās ģimenēs “bauda šo

kultūru”, tādejādi “tautskolotāja” uzdevums – ar mācību un darbu ievadīt bērnus savas tautas un vispārīgā kultūras dzīvē, piemērojoties viņu miesas un gara vajadzībām un spējām, un ar to dot viņiem iespēju, ne vien izlietot kultūras mantas, bet arī rosīgi piedalīties pašā kultūras veicināšanas un sekmēšanas darbā” [27., 112.].

Latviskā dzīvesziņa ir mūsu pagātne, tagadne un nākotne, tādēļ, izvēloties mācību vielas saturu, būtiski akcentēt tādas vērtības, ko, analizējot nacionālo izglītību, norāda A. Vičs:

- savas tautas locekļa apziņa un pienākums pret savu tautu,
- reliģiskā tikumība,
- tautas tradīciju saglabāšana un atjaunošana,
- tautas autoritāšu atzīšana, cienīšana,
- dzimtenes darbīgas mīlestības spēcīgāšana [157., 128.].

No tā izriet, ka īpaša vieta latviešu valodas mācību saturā atvēlama folklorai, kas satura un formas ziņā atbilst sākumskolas vecuma skolēnu attīstības īpatnībām, izglītības līmenim, interesēm.

Apkopojot pētījuma rezultātus par folkloras mācīšanu skolā, Ē. Zimule raksta: “Jāmāca saprast folkloras dziļākā būtība, izcelt ētiskās un estētiskās vērtības” [71., 38.].

Aktuāla problēma ir folkloras tekstu izvēle kā kvalitātes, tā kvantitātes ziņā, lai tie sekmētu gan skolēna vērtīborientāciju, gan kalpotu kā izziņas materiāls, kurš palīdz skolēnam netiešā ceļā apgūt Latvijas vēsturi, senās tradīcijas, dažādu sociālu slāņu domāšanas un dzīves veidus, māca izprast daudzu mūsdienu latviešu tautas tradīciju aktualitāti, būtību, mainību, latviešu valodas kā unikālas parādības



attīstību, un tādejādi, “folkloras saturs jāpapildina ar talantīgu skolotāju” [71., 40.].

Līdzās folklorai nacionālās audzināšanas un izglītošanas līdzeklis ir arī latviešu oriģinālliteratūra: gan klasika (A. Brigadere, R. Blaumanis, J. Jaunsudrabiņš, J. Poruks, K. Skalbe u.c.), gan mūsdienu dzejnieku un rakstnieku darbi (J. Baltvilks, V. Belševica, M. Čaklais, J. Peters, I. Ziedonis u.c.).

Izvēloties latviešu autoru darbus vai to fragmentus gan kā lasāmos tekstus, gan kā valodas mācības vingrinājumus, svarīgi apzināties un akcentēt mācību saturā gan to kultūrvēsturisko nozīmi, gan māksliniecisko vērtību, gan tajos ietvertā satura un valodas lomu skolēna audzināšanā.

Kā apliecina veiktie pētījumi (A. Blinkena, I. Freidenfelds, Ē. Zimule, Ā. Zaiceva u.c.), mūsdienīgā optimālā latviešu valodas kā integrēta kursa saturā oriģinālliteratūra nodrošina gan izglītības satura nacionālā, gan lokālā, gan reliģiskā, gan individuālā komponenta izpausmi, ja vien tās izmantošanai ir variatīva pieeja, t.i., paralēli mācību programmās un mācību līdzekļos piedāvātajam ir arī skolēna un skolotāja savstarpējās sadarbības un mijiedarbības procesā izvēlēta, atrastā mācību viela.

Mācību satura kvalitāti nosaka arī, kā raksta E. Pētersons, “. . . sava laikmeta dzīves normas . . . [107., 130.].

Šodien sabiedrībā pastāv tādi procesi kā starpkultūru komunikācija, kultūru asimilācija.

Latvija ir Eiropas daļa, kurai ir sava nacionālā identitāte, un tai pašā laikā nav svešas citu Eiropas valstu tradīcijas un dzīves stils.

Šodien Latvijas kultūrā ienāk Rietumeiropas un Austrumeiropas tradīcijas. Latviešu kultūru veido gan tautas tradicionālā kultūra, gan no Rietumeiropas pārņemtās kristietības tradīcijas, un tādejādi reizē ar vispārējo un nacionālo izglītības satura komponentiem realizējams arī pasaules aptveres komponents, jo kā raksta latviešu dzejnieks I. Ziedonis: “Katra tauta nesatikusies ar citām tautām, ir vientulīga. Tā ir vientulīga, nekā nezinādama par citu jūru miglām, citu bērnu smiekliem un citu tautu gudrību. . .

Es meklēju citu tautu kultūrā savas tautas kultūras apliecinājumu” [161., 5.].

Mūsdienu sabiedrība virzās uz daudzveidīgām attiecībām, vairāku kultūru līdzāspastāvēšanu un mijiedarbību. Mainās cilvēku sociālas lomas, dzīves veids, vērojama dažādu procesu internacionalizācija. Cilvēka patstāvīga garīgā aktivitāte ir būtisks katra cilvēka dzīves nosacījums.

Ņemot vērā krievu psihologa L. Vigotska teoriju par kultūrvēsturisko attīstību, “. . . cilvēks jau nepiedzimst ne polis, ne spānis, bet par tādu kļūst attiecīgā nacionālā vidē” [200., 18.], secinām, ka nacionālā identitāte nav tikai kādu pozitīvu, atsevišķai nācijai piederošu īpašību kopums, tā ir spēja saredzēt šo īpašību saistību ar apkārtējo pasauli, tā ir prasme izvēlēties vispiemērotāko dzīves modeli atbilstošā sabiedrībā, kas nav pretrunā ar pārējo indivīdu dzīvēs mērķi, tā ir spēja saglabāt gan savu nacionālo, gan individuālo identitātes apziņu.

Tādejādi kā mācību viela latviešu valodas apguves procesā izmantojama arī kvalitatīva, sākumskolas skolēna vecumposma vispārīgās atūstības īpatnībām atbilstoša tulkota literatūra.

Runājot par tulkotas literatūras kā mācību vielas izmantošanu latviešu valodas stundās sākumskolā, gan akcentējama latviešu pedagoga J. A. Studenta ideja: “No citu dažādajiem sasniegumiem ir gan jānācās, bet mēs nedrīkstam tos pārņemt atdarinot, nokopējot. Tā vairs nav patstāvīga darbība, bet aizņemšanās un reizē ar to, savas individualitātes graušana. Aizņemoties tikai no citiem, mēs neko patstāvīgu neradām, un mūsu garīgā vērtība iznīkst” [140., 302.].

Latviešu valodas kā integrēta kursa mācību viela analizējama gan no žanra, gan satura un stila viedokļa. Kā lasāmie teksti un valodas mācības vingrinājumi izmantojama folklorā, latviešu oriģinālliteratūrā, tulkota daiļliteratūrā, populārzinātniskā literatūrā, lietišķie raksti (vilcienu, autobusu u.c. saraksti, ziņojumi utml.), skolēnu pašsacerētie teksti vai to fragmenti.

Analizējot pedagoģisko literatūru par latviešu valodas mācību satura jautājumiem, secinām, ka mācību saturā akcentējami izglītības satura vispārcilvēciskais, nacionālais, lokālais, reliģiskais pasaules aptveres, individuālais komponents, lai tādejādi skolēniem nodrošinātu mērķtiecīgu mācīšanos un audzināšanu.

Runājot par integrēto latviešu valodas mācību satura procesuālo daļu, mērķtiecīgi analizēt pedagogu un psihologu atziņas par didaktiskajiem principiem, kas saistāmi ar integrētu latviešu valodas mācību saturu sākumskolā.

Kā svarīgākie didaktikas principi, uz kuriem pamatojas integrētais latviešu valodas mācību saturs, pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā tiek atzīti:

- *Caurviju un veseluma princips.* Kā atzīst A. Karule, savstarpējā saistībā vienlaicīgi realizējamas tādas mācību darbības jomas kā lasītmācība, rakstītmācība, literāto tekstu uztvere, analīze, skolēnu runas attīstīšana, valodas, runas, domāšanas attīstīšana, radošās pieredzes bagātināšana [46.]. Sākumskolas posmā ir svarīgi iesaistīt skolēnus daudzpusīgā valodas lietošanā, cieši saistot visas valodas mācību darbības, “.. galveno vietu tajā ierādot prasmju, dažādu darbības paņēmienu veidošanai, kuru sākotnējā izkopšana, protams, nav iespējama bez elementārām teorētisku zināšanu apjēgšanas” [49., 4.].
- *Sistēmiskuma princips.* Izmantojama strukturāla pieeja mācību vielas sakārtojuma ziņā no vienkāršākā uz sarežģītāko, no zināmā uz nezināmo, veidojamas prasmes valodu uztvert kā veselumu [46.].
- *Individualizācijas princips.* Pamatojoties uz psihologu R. Rodžersa, E. Ēriksona, Z. Freida u.c. atziņām par personības struktūru, par indivīda attīstības īpatnībām noteiktā vecumposmā, konkrētā kultūrvidē, mācību saturs variējams formas ziņā, apjoma, uzdevumu ziņā.

Savukārt, kā raksta pedagoģijas zinātniece Irina Maslo, “individualizētas mācības nozīmē tādu mācību organizācijas sistēmu veidošanu, kuras mācību procesa gaitu pielāgotu audzēkņu individuālajām īpatnībām, tādējādi sekmējot viņu individuālo attīstību mācību programmas ietvaros” [85., 4.].

Tēlaini un spilgti par rēķināšanos ar individualitāti 30. gados izsakās domrakstu mācības metodīķis E. Aisters: “Latviešu skolotāja darbs ir dārzkopja darbs. Bet dārznieks taču nekad savus augļu kociņus neapgriež pēc viena mēra un šablona; viņš kopj tos uz audzē katru individuāli” [3., 37.].

Mācību individualizācija īstenojama, kā raksta A. Karule, “.. gan mācīšanas metožu, metodisko paņēmieni un formu jomā” [50., 11.].

- *Pieejamības princips.* Pamatā ņemama D. Elkoņina izstrādātā bērnu psihiskās attīstības periodizācija, pētījums par to, kādi vadošās darbības veidi raksturīgi sākumskolas vecumposmā [189].
- *Teorijas un prakses vienotības princips.* Mācību vielas saturs, vingrinājumu nosacījumi veidojami tādejādi, lai tie nodrošinātu valodas četru pamatprasmju apguvi tādā mērā, ka skolēnam rastos motivācija to izmantošanai, tiktu dota iespēja lietot dažādus valodas līdzekļus atbilstoši saziņas mērķim un saziņas situācijai [174.].
- *Uzskatāmības princips.* Pamatā izmantojamas J. A. Komenska, J. H. Pestalocija teorijas par uzskatāmību mācību procesā. Vērā ņemams arī pedagoga K. Dēķena teiktais: “.. uzskatāmība ir visas mācības pamatā, no tās iztek, ar to saistās visa cita mācība. Šai mācībai darīšana ar lietām, ne ar vārdiem un formulām. Viela ņemama no cilvēku un dabas dzīves. Viela sakārtojama tā, ka iznāk visinteresantāk: cilvēku dzīve un

darbi, dabas parādības jāsadala pa gadalaikiem. Ikkatram gada laikam ir savas dabas parādības, kurām piemērojas cilvēka dzīve un kuras pievelk bērnu uzmanību” [26., 8.]

Uzskatāmības princips realizējas arī izmantojot, valodnieciska rakstura uzskati: skolotāja runu, skolēnu runu u.c., jo, sākumskolā kā raksta Ā. Ptičkina, “.. ir jāapgūst atdarinātājas darbības pieredze” [114., 13.]

- *Aktualitātes princips.* Mūsdienīgam “mācību saturam jābūt”, kā raksta dāņu pedagoģe B. Lonstrupa, “elastīgam un atvērtam” [79., 8.], t.i., tādām, lai tajā, neizjaucot noteiktu sistēmu varētu ienākt visas tās pārmaiņas aktualitātes, kas notiek ne tikai skolēna dzīvē, bet arī sabiedrībā, un bez kuru akcentēšanas nav nodrošināms kvalitatīvs, mūsdienīgs mācību un audzināšanas process. Arī K. Dēķens 30. gados raksta: “.. bez šīm programmā ietilpstošām parādībām uznāk arī daudz neparedzētu interesantu atgadījumu, kuri tūlī jāapskata un jāaprunā: sniegs maijā, pērkons ziemā, aeroplans, ugunsgrēks, nelaimes gadījumi. Tāpēc līdz ar mācību plānā paredzēto mācīšanu jāpiekopj arī atgadījuma mācība” [26., 8.]
- *Koncentru princips.* Mācību saturs izkārtojams tā, lai skolēnam sākumskolas posmā būtu iespēja pakāpeniski apgūt konkrētas zināšanas un prasmes, nepārtraukti tās pilnveidot, aktualizēt, jo, kā raksta E. Pētersons, “.. īsts darba prieks bērnam mostas tikai tad, ja viņam ļauj ilgstoši

darboties, nodrošinot šādai darbībai sakarību starp bērna dzīvi un apkārtni [107., 8.].

- *Tematiskais princips.* Mācību viela un uzdevumi sakārtoti tematiskos blokos, un kā viens no variantiem – pēc gadskārtu aprites. Pamatojums tam meklējams vairākos aspektos: svarīgi ir veidot bērnam sākumskolā, kā raksta A. Karule, “. . . vispārinātu pasaules redzējumu, sniegt kopainu par appasauli – dabu un sabiedrību, ētiskās un latviskās kultūras vērtībām, kā arī dot iespēju apzināt sevi, savu pasauli un veidot pieredzi saskaņā ar savas attīstības iekšējo loģiku un attīstības potencēm [48., 65.], pilnveidot bērna pieredzi, apgūstot objektus, kas ir ap bērnu, jo tādejādi ir vieglāk izraisīt bērna aktivitāti, dot iespēju mācību un audzināšanas procesā iesaistīt maņu orgānus, variēt uzdevumus, atbilstoši bērna interesēm, attīstīt prātu, jūtās un gribu vienlaicīgi, respektēt bērna iepriekšējo pieredzi, kultūras īpatnības, individuālās īpatnības, var mērķtiecīgāk iekļaut tādas mācību metodes kā spēle un rotaļa, tādejādi padarot skaidrāku un saprotamāku gūto pieredzi mācību un audzināšanas procesā [174.].
- *Demokrātisma princips.* Atbilstoši A. Ptičkina teorētiskajām atziņām – integrēta latviešu valodas mācību satura izvēli balstīt uz skolotāja un skolēna savstarpējās sadarbības un mijiedarbības modeļa [114.].

- *Radošuma princips.* Klausīties ↔ runāt ↔ lasīt ↔ rakstīt pamatprasmes veidot, izmantojot radoša rakstura mācību vingrinājumus u.c. un darba formas [173., 174., 177.].

Apkopojot dažādas teorētiskās atziņas par pedagoģiskajiem nosacījumiem, secinām, ka integrēts latviešu valodas mācību saturs sākumskolā var būt ietekmīgs līdzeklis skolēna valodas pamatprasmju (klausīties ↔ runāt ↔ lasīt ↔ rakstīt) izkopšanai un personības attīstībai, ja to izvēloties, tiek ņemti vērā šādi nosacījumi:

- *mācību saturs ir pamats vispārcilvēcisko, nacionālo, pasaules tautu kultūras, konkrētas kultūrvides, reliģisko u.c. vērtību apguvei, kā arī atbilst skolēna personības individuālajām īpatnībām,*
- *mācību saturs ir variatīvs un aktuāls, t.i., dod iespēju iekļaut aktuālu informāciju, sekmē noteiktu prasmju veidošanos, lai tādejādi nodrošinātu skolēnu pašattīstības un pašrealizācijas iespējas atbilstoši saziņas mērķim un saziņas situācijai,*
- *mācību satura realizēšanas procesā valodas pamatprasmju veidošanās notiek vienlaicīgi, savstarpējā saistībā,*
- *valodas pamatprasmju veidošanai tiek radīta dabiska, ne mākslīga vide,*
- *strādājot ar vienu un to pašu tematu ilgāku laiku skolēns valodas līdzekļus var lietot dažādos kontekstos un, modificēti*



*atkārtojot un aktivizējot, veidojas asociācijas, uz kuru pamata skolēnam var sekmīgi veidoties pareizrunas, pareizrakstības, lasīšanas un klausīšanās prasmes,*

- *mācību satura apguves process realizējas subjekts ↔ subjekts attiecības un skolēna personība attīstās darbībā, jo, kā raksta R. Šteiners, “. . . augstākais cilvēks sevī jāatmodina katram pašam, un kā līdzeklis tam var būt garīgā uzskatāmība. Tādēļ par visām lietām svarīgi ir tas, lai ap jauno cilvēku šajos gados audzinātāji paši būtu personības, kuru klātbūtne bērnam spētu atmodināt vēlamos intelektuālos un morālos spēkus” [145., 30.]*

### **2.3. INTEGRĒTA LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU SATURA APGUVES PEDAGOĢISKI PSIHOLOĢISKĀS ĪPATNĪBAS SĀKUMSKOLĀ**

Svarīgi ir analizēt tās sākumskolas vecuma (7-10 gadi) bērnu fiziskās, kognitīvās attīstības, emocionālās saskarsmes un ES attīstības īpatnības kopsakarā, kurām ir īpaša loma mācību un audzināšanas procesā, realizējot integrētu variatīvu latviešu valodas mācību saturu sākumskolā, jo kā raksta psihoanalītiķis Z. Freids, “par audzinātāju var būt tikai tas, kas var iejusties bērna dvēseles dzīvē. . . . pieaugušie bērnus bieži nesaprot, jo ir aizmirsuši savu bērnību” [35., 79.]

Jaunākā vecuma bērnu fizisko un psihisko īpatnību pētījums pamatojas uz D. Elkoņina, A. Ļubļinskas, A. Ļeontjeva, Ž. Piažē, K. Rodžersa u.c. atziņām, kā arī pedagogu A. Markovas, J. A. Studenta, G. Ščukinas, I. Žoglas u.c. secinājumiem par attiecīgo vecumposmu īpatnību respektēšanu mācību un audzināšanas procesā.

Sākumskolas vecuma bērniem tāpat kā pirmsskolas vecumā ir izteikta kustību aktivitāte, par ko liecina nespēja ilgstoši nosēdēt mierā vai darīt vienu darbu ilgāku laika posmu, tāpat kā raksturīga īpatnība atzīmējama arī tā, ka šajā vecumā lielie muskuļi ir labāk attīstīti nekā sīkā muskulatūra, arī acu fizioloģiskā attīstība vēl nav pietiekama. Bērni, kas nav izslimojuši, t.s., bērnu slimības līdz skolas vecumam, 7-8 gadu vecumā bieži slimo un tādejādi nespēj sistemātiski apmeklēt skolu. Īpaši atzīmējamās atšķirības zēnu un meiteņu fiziskajā attīstībā: zēni šai vecumā mēdz būt muskuļotāki, meitenēm ir tendence būt smagnējākām.

Novērtējot sākumskolas vecuma skolēnu fizisko attīstību, psihologs D. Elkoņins secina, ka svarīgi organizēt tādu mācību procesu, kurā nepārtraukti mainās darbošanās veidi, lai nerastos nogurums, neirozes, pat traumas lielā kustīguma un nepilnīgās paškontroles dēļ [188].

Tāpat īpaši sagatavojami rakstītprasmes veidošanai paredzētie vingrinājumi, lai pakāpeniski attīstītu roku sīko muskulatūru, neradītu nepatiku pret rakstīšanu, kā arī nesekmētu neglīta rokraksta attīstīšanu.

Pārskatāms lasāmo tekstu burtu lielums, īpaši 1. klasē, lai nebojātu redzi, novērstu nogurumu.

Kā atzīst psihologi D. Elkoņins, A. Ļubļinska u.c., līdz ar skolas gaitu sākumu notiek arī bērnu izziņas procesu pārkārtošanās no netīšajiem uz tīšajiem, nostiprinās uztveres, uzmanības, atmiņas, iztēles, domāšanas un runas procesi.

No izziņas procesiem dominējošā ir iztēle. Pamatā raksturīga reproduktīvā iztēle, taču vērojama arī iztēle ar radošu raksturu, kad skolēns arvien jaunās situācijās spēj izmantot zināmos priekšstatus un tēlus.

Secinām, ka iepriekš nosaukto izziņas procesu attīstības īpatnības respektējamas, izvēloties lasāmo vielu (pasakas, teikas, spraigus sižetiskus tekstus), uzdevumu nosacījumus saistībā ar lasāmo vielu, rosinātu skolēnu lasītinteresi, trenētu iztēli, mācītu saklausīt un saskatīt redzes un dzirdes gleznas.

Īpaša uzmanība pievēršama skolēna uzmanības attīstīšanai, kura šai vecumā pakāpeniski kļūst tīša. Uzskate latviešu valodas stundās, pieraksts uz tāfeles, precīzi, skaidri komentāri par veicamo darbu, tam paredzēto laiku, pieraksta veidu u.c., atbilst tam, ko A. Komenskis "Lielajā didaktikā" apzīmē kā didaktikas "zelta likumu": "Visu, kas vien iespējams jāļauj uztvert ar maņām: redzamo ar redzi, dzirdamo ar dzirdi, ožamo ar ožu, garšojamo ar garšu, taustāmo ar tausti. Ja kādi objekti uztverami ar vairākām maņām reizē, tad tie arī jāuztver ar vairākām maņām uzreiz" [58., 112.].

Vērā ņemams arī tas psihologu atzinums, ka sākumskolā vērojams vislielākais uzmanības pārslēgšanās koeficients, salīdzinot ar pārējiem skolas gadiem [82.].

Analizējot atmiņu, kā vienu no izziņas procesiem, psihologi atzīmē, ka 6-10 gadu veciem bērniem galvenokārt dominē

mehāniskā atmiņa. Skolēni labi iegaumē, ja vairākas reizes atkārtoti iegaumējamo informāciju. Loģiskā atmiņa šai vecumā īpaši trenējama, izmantojot atbilstošus vingrinājumus, lai turpmāk rosinātu skolēnus domāt, jo, kā zināms, atmiņa ir cieši saistīta ar domāšanu.

Sākumskolas vecuma bērniem ir raksturīga strauja prāta un intelekta attīstība, no uzskatāmi konkrētās domāšanas bērni pāriet uz abstrakti loģisko domāšanu, t.i., attīstās spējas salīdzināt, atrast līdzīgos un atšķirīgos objektus, to pazīmes. Kā raksta psihologs Ž. Piažē, šai vecumā bērni spēj uztvert vienu lietu no dažādām pusēm, t.i., notiek decentralizācija. Ja skolēns rod iespēju izprast lietu būtību, tās redzot, aptaustot, dzirdot, saožot, pagaršojot, tad pakāpeniski, pateicoties abstraktās domāšanas attīstībai, to spēj izdarīt arī abstrakti prātā [75.].

Sākumskolas vecuma bērniem raksturīga īpatnība ir tā, ka patīk vairāk runāt nekā rakstīt.

Tā kā bērns šai vecumā ir ļoti atvērts, empātisks, tad, mērķtiecīgās pieaugušo sarunās ir iespējams izraisīt viņos uzticību, ietekmēt viņu uzskatus par ētikas un estētikas jautājumiem, modelēt mācību situācijas, kurās skolēns atūsta prasmi klausīties un uztvert, runāt, lai citi varētu uztvert teikto.

Kā rāda dažādi psihologu pētījumi, sākumskolas skolēni ar patīku apgūst jaunus vārdus, tai skaitā arī nevēlamus (žargonismus, argo vārdus), eksperimentē ar vārdiem, mainot to formas, pārveidojot, utml. Ja šī īpatnība tiek ņemta vērā, izvēloties valodas mācībai paredzētos vingrinājumus, rodas iespējas paplašināt bērna

vārdu krājumu, attīstīt lingvistisko domāšanu, kas neapstrīdami kalpo pareizrūnas un pareizrakstības prasmju veidošanā.

Sākumskolas vecumā runa arvien vairāk kļūst par pašregulācijas līdzekli, un tādejādi, vairākkārtēji atkārtojot vienu un to pašu, kas jādara, var palīdzēt skolēnam koncentrēties. Tāpat, lasot skaļi tekstu vai uzdevumu nosacījumus, skolēns labāk uztver tā domu.

Sākumskolas vecuma bērniem svarīga ir arī viņu sociālā attīstība, kas īpaši aktuāla ir saskarsmē ar citiem. Šajā vecumā bērni apgūst jaunu saskarsmes stilu – lietišķo saskarsmi, kas notiek skolā, nodarbībās.

1., 2. klasēs saskarsmē kā autoritāte dominē skolotājs, bet 3. un 4. klasē pakāpeniski pieaug vienaudžu nozīme, tāpēc bērniem sāk dominēt vajadzība pēc drauga, vēlme atrast savu vietu kādā draugu grupā. Kā liecina psiholoģiskie pētījumi, draudzības saites gan nav noturīgas, bieži draudzība ātri sākas un ātri beidzas, parasti par draugiem tiek uzskatīti tie, kas palīdz, dalās ar, bērnaprāt, vajadzīgām un labām lietām (pildspalva, konfekte, košļājamo gumiju papīriši, interesantas uzlīmītes u.t.t.). Šajā posmā bērnu starpā sāk veidoties līderi un atstumtie, zēnu un meiteņu grupas. Bērni iemācās mainīt lomas – mājās, ģimenē - vienā, skolā – otrā lomā. Raksturīgs ir lielīšanās un sacensšanās gars.

Iepriekš aprakstītajam ir īpaši svarīga nozīme, organizējot mācību procesu, piem., didaktisko spēļu ar sacensību elementiem laikā skolotājam ir jābūt ļoti uzmanīgam, lai neļautu skolēniem sadalīties “labajos” un “sliktajos”, lai tādejādi nepazeminātu pašvērtējumu, neveicinātu pat agresivitāti.

Secinām, ka nekādā veidā nav ieteicama skolēnu salīdzināšana savā starpā, publiska kritika, nevēlama, zobgalīga intonācija, izsmiekls par kādu neveiksmi, nepadarīto darbu, domrakstu vai citu skolēna darbu priekšā lasīšana bez autora piekrišanas u.c.

Organizējot mācību procesu, svarīga, kā raksta I. Žogla, “ir skolēna sabiedriskā atzīšana – konkrēta, patstāvīga, atbilstoša reāliem sasniegumiem un iespējām, optimistiski orientēta” [163., 21.].

Tas sevī ietver tādus svarīgus nosacījumus kā radīt apstākļus un nodrošināt palīdzību skolēniem, ļaut pašiem demonstrēt savus sasniegumus mācībās, palīdzēt pārdzīvot neveiksmes, apzināties pašam potenciālās iespējas, kuras nodrošinās sociālo atzinību.

Sākumskolas posmā īpaši nozīmīga iezīme ir pašvērtējuma prasmju veidošanās. Kā atzīmē A. Ļubļinska, šajā vecumā pārsvarā tas ir paaugstināts. Īpaši tas ir paaugstināts t.s. afektīvajiem bērniem.

Pašvērtējums ir cieši saistīts ar paškontroles prasmju veidošanos, jo, kā atzīst psihologs A. Vorobjovs, “. . . no pašvērtējuma atkarīgas cilvēka attiecības ar apkārtējiem, viņa prasīgums un kritiska attieksme pašam pret sevi, attieksme pret panākumiem un neveiksmēm” [150., 273.].

Lai izstrādātu integrēta latviešu valodas mācību satura variantu un tam atbilstošas metodikas modeļi, pamatā izmantojamas arī psihologu E. Ēriksona, D. Elkoņina atziņas par vecumposma īpatnībām, īpaši apgalvojums par to, kādas likumsakarības vērojamas, pārejot no viena posma uz otru.

D. Elkoņina vecumposmu periodizācijas sistēmā katrā vecumposmā tiek norādīta vadošā attīstītājdarbība, attīstības

virzītājspēks, konkrēti psihiskie procesi, kas attīstās, kā arī jaunveidojumi, kas rodas attīstības procesā.

Pēc D. Elkoņina no septiņu gadu vecuma bērna attīstības vadošā darbība ir mācības, kas virzītas uz izzināšanu, kā rezultātā attīstās intelekts un izziņas procesi, veidojas atmiņa un domāšana. Kā jaunveidojumus D. Elkoņins min tīšās uzmanības veidošanos, pašregulāciju (darbības iekšējā plāna izveidošanu, prasmi salīdzināt, pārbaudīt, pašvērtēt, atgriezties pie jau veiktā darba).

Īpaši svarīga ir arī krievu psihologa L. Vigotska atziņa par to, ka svarīgi orientēties nevis uz to, kāds ir pašreizējais skolēna attīstības līmenis, bet gan uz to, ko skolēns varētu sasniegt pedagoga vadībā [200].

Vērā ņemama arī R. Šteinera atziņa par to, ka sākumskolas posmā svarīga ir bērna dvēseles spēku attīstīšana (emociju, jūtu pasaules, domāšanas un gribas izkopšana). R. Šteiners saka: “Ieskatoties cilvēka dabas būtībā, mēs varam atklāt cilvēka dvēseles un ķermeņa kopsakarības: dvēseles domāšanas funkcija tiek izteikta nervu sistēmas darbībā, dvēseles emocionālā darbība – ritma procesos (elpošanā un asinsritē), bet griba – vielu maiņā (gremošanas un motoriskā sistēma)” [138., 35.].

No tā izriet, ja šajā vecumā nepietiekami attīsta skolēna iekšējo pasauli, viņš slimo, nespēj izturēt fiziski un garīgi mācību slodzi. Lai bērns varētu attīstīties, viņam svarīga drošības, mīlestības un stabilitātes izjūta, jo kā atzīst psihologi L. Božoviča, A. Ļubļinska, I. Plotnieks u.c., gan motivācija, gan intelektuālās sekmes palielinās, ja indivīds spēj kontrolēt mācīšanos.

Saistība ar integrētu mācību saturu ir rodama arī krievu pedagogijas zinātnieku G. Ščukinas, A. Markovas, J. Lernerā paustajās idejās par to, ka, ļaujot ilgstoši un regulāri strādāt ar vienu un to pašu saturu, skolēnam tiek dota iespēja iedziļināties, tas ļauj stimulēt viņa pozitīvās emocijas, un tādejādi labāk to izprast, iekšēji pārdzīvot un veidot noturīgākas zināšanas un prasmes, kā arī stimulēt radošā darba pieredzes veidošanos [193., 196., 202.].

Aktuāla problēma mācību procesā ir arī katra bērna individuālā attīstība, viņa individuālās atšķirības. Psiholoģe A. Ļubļinska atzīst, ka bērna individuālās īpatnības dažkārt izpaužas vēl spilgtāk nekā vecuma posma atšķirības [82.].

Savukārt piekrītot psihologa V. Avotiņa atziņai, ka “indivīds ir bioloģiska būtne ar iedzimtības ceļā pārmantotu anatomiski fizioloģisko uzbūvi, nervu tipu u.c.” [16.], secinām, ka mācību un audzināšanas process ir individualizējams un diferencējams.

Iedziļinoties psihologu un pedagogu teorijās par personības struktūru, tās attīstību (D. Elkoņins, Ž. Piažē, R. Šteiners, J. A. Students, A. Vorobjovs u.c.), atzīstam, ka īpaša vieta mācību satura un tam atbilstoša metodikas modeļa izstrādē ir ne tikai cilvēka individuālajam, bet arī nacionālajām īpatnībām.

J. A. Students raksta: “Latviešos varētu vērot melanholisko temperamentu, kas izpaužas lēnā apsvēršanā, dziļās izjūtās un neatlaidīgā darbībā” [140., 510.].

Runājot par latviešu raksturu, J. A. Students atzīst – “. . . latvieša raksturs ir stipras gribas un gara spēka pilns, jāzina tikai, kā šos spēkus piemērot darbībā” [140., 512.].



Secinām, ka izvēloties mācību saturu un tam atbilstošu metodiku, respektējamas iepriekš minētās atziņas, jo pretējā gadījumā nebūs vēlamā audzināšanas rezultāta, un kā rāda pedagoģiskā prakse, pārzinot sākumskolas skolēna vecumposma fizioloģiskās un psiholoģiskās un sociālās īpatnības, skolotājs pedagoģiskajā procesā spēj mērķtiecīgāk plānot savu rīcību un izprast, paredzēt skolēnu rīcību, izvērtēt savu pedagoģisko darbību, pieņemt precīzākus lēmumus turpmākā darba vadīšanā.

Respektējot sākumskolas vecuma skolēna fizioloģiskās, psiholoģiskās un sociālās īpatnības, uztverot tās kā nedalāmu veselumu, svarīga arī katra bērna individuālā attīstība, kā raksta psihologs V. Avotiņš, noteiktā vidē: gan makrovidē (sabiedriskās un materiālās attiecības), gan mikrovidē (ģimene, skola, klase) [16.].

Savukārt apzinoties, ka personības izpausmes forma ir darbība (D. Elkoņins, K. Rodžers, A. Ļeontjevs, Ž. Piažē u.c.) un personība veidojas, tikai mērķtiecīgi apgūstot sociālo pieredzi, secinām, ka *īpaša problēma ir ne tikai aktuāla, variatīva, integrēta latviešu valodas mācību satura izvēle, bet arī tam atbilstoša mācību metodikas modeļa izstrāde.*

### ***3. LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU METODIKAS PEDAGOĢISKI PSIHOĢOGISKAIS PAMATOJUMS INTEGRĒTA LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU SATURA APGUVEI SĀKUMSKOLĀ***

Nodaļas mērķis aprakstīt tās teorētiskās un praktiskās nostādnes, kas būtiskas, realizējot aktuālu variatīvu integrētu latviešu valodas mācību saturu sākumskolā.

Lai varētu pedagoģiski un psiholoģiski pamatot latviešu valodas mācību metodiku, realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu sākumskolā, svarīgi īsi apskatīt latviešu valodas mācību metodikas attīstību vēsturiskā aspektā.

Pamatojoties uz metodiskās literatūras studijām, secinām, ka vēsturiski bijusi liela pedagoģijas zinātnieku interese par latviešu valodas mācību metodikas jautājumiem gan mācību satura, gan metožu aspektā (E. Aisters, M. Birģele, J. Broka, K. Dēķens, K. Dziļļa, A. Karule, A. Kauce, A. Lanka, O. Ņesterovs, V. Ramāns, Ā. Ptičkina u.c.).

Kā svarīgākās latviešu valodas mācību metodes nosaucamas:

- dogmātiski deduktīvā,
- empīriski deduktīvā,
- heiristiskā jeb daļēju meklējumu.

Saistībā ar pētāmo problēmu īpaši akcentējama heiristiskā jeb daļēju meklējumu metode. Jau 1919. gadā K. Dēķens raksta:

“.. valodas mācībā jāiziet no bērna runas, no kuras jāatvasina likumi tā, ka skolēna neapzinīgā spēja top par apzinīgu” [24., 141.].

Tādejādi turpmāk īpaši svarīgi analizēt integrēta latviešu valodas mācību satura īstenošanas metodikas būtību, galvenās likumsakarības, jo kā saka Leons Taivāns, “.. pirmajos mācību gados mazāk no svara ir, kādas zināšanas bērns manto, bet gan, kā viņš tās manto” [148., 6.].

Integrēta latviešu valodas mācību satura apguve ir ilgstošs un sarežģīts process, kurā veidojas skolēna vajadzības, intereses, noteiktu zināšanu sistēma par latviešu valodu, dažādu darbību prasmes, noteikts paškontroles, pašvērtējuma mehānisms, kura pamatā ir skolēna kritiskā domāšana.

Tā kā kritiskā domāšana ir vissvarīgākā prasme atvērtā un demokrātiskā sabiedrībā, jo, pasaulei kļūstot arvien sarežģītākai un demokrātijai ejot plašumā, vairāk nekā jebkad jāprot risināt sarežģītas problēmas, jāprot kritiski izvērtēt apstākļus, apsvērt alternatīvus viedokļus un pieņemt pārdomātus lēmumus, tad tā ir kopjama un veicināma, radot tai atbilstošu mācību vidi.

Angļu pedagogs D. Veils (D. Vale) raksta, ka “.. kritiskā domāšana ir komplekss domāšanas process, kas sākas ar informācijas iegūšanu un beidzas ar lēmuma pieņemšanu. Tas ir aktīvs un interaktīvs izziņas process, kas norisinās vienlaicīgi dažādos līmeņos” [179., 14.].

Pēc iepriekš teiktā secinām, ka aktuāla integrēta latviešu valodas mācību satura mērķtiecīga apguve ir personības attīstības pamats, bet, runājot Paula Dāles vārdiem, “.. harmoniski izkopta personība apvieno sevī augsti attīstītu gara inteliģenci ar noteiktu,

stipru un krietnu raksturu, kas kalpo arī pārindividuāliem ideāliem. . . un tas ir izglītības un audzināšanas augstākais mērķis” [24., 98.].

Respektējot atziņu, ka harmoniski kopta un pilnvērtīga ir tā personība, kurai ir stiprs raksturs, prāts un sirds inteliģence, izvēloties metodiku, svarīgi ņemt vērā psihologu (A. Karpova, V. Reņģe u.c.) norādītos svarīgākos personības attīstības faktoros:

- tieksmi pēc brīvības un patstāvības,
- tieksmi pašizteikties,
- vēlēšanos būt novērtētam un ievērotam.

Iepriekš nosauktie faktori arī nosaka mācību saturu un tam atbilstošas mācību metodikas izvēli, jo starp mācību saturu un tā mācību metodiku neapšaubāmi ir nešķirama saistība (A. Maslovs, I. Maslo, K. Rodžers, D. Lieģeniece u.c.) jo, humānās pedagoģijas pamatā ir teorijas, kas atklāj mijiedarbības modeli, kurā starp skolēnu, skolotāju un mācību saturu pastāv vistiešākā saistība, kā raksta I. Maslo, savstarpējā izpratne izpaužas mācību uzskatu, motīvu un mērķu kopībā [85.].

Pētījumā apzināti atsevišķi aprakstīta un pamatota latviešu valodas kā integrēta kursa mācību metodikas koncepcija.

Jēdziens “mācību metodika” sevī ietver *skolēna un skolotāja sadarbības modeli – mācīšanas un mācīšanās formas, metodes un metodiskos paņēmienus un abpusēji mērķtiecīgi veiktā darba kvalitāti, kurā augstākie rādītāji ir pašanalīze un pašvērtējums.*

Mācību metodika realizējas mācību procesā, kurā, kā raksta krievu psihologs L. Vigotskis “. . . skolotāja uzdevums ir iemācīt skolēnam domāt, bet visas mācīšanās noslēpums ir darbība” [200.,

167.], un pie tam, kā savukārt raksta pedagoģe A. Špona, “abpusēja darbība, kurā mācību subjekti ir aktīvi un viens otru ietekmē, t.i., notiek mijiedarbība, kurā savstarpēji ietekmējoties, notiek informācijas, ideju un izturēšanās manieru maiņa” [142.].

Atbilstoši personības attīstības koncepcijai kā svarīgākās mācību procesā ir trīs darbības:

- intelektuālā,
- emocionālā,
- gribas darbība.

Piekrītot P. Dālem, pētījumā svarīgi atzīmēt, ka:

- būtiski nepieļaut vienīgo vērtību tikai faktisko zināšanu milzīga krājuma iekalšanai audzēkņu atmiņā bez sistēmas, kritiskas izpratnes un iekšēja pārstrādājuma,
- nevar visu svaru likt tikai uz to, lai noasinātu intelekta formālo izveicību, lieliski slīpētu domāšanas loģisko instrumentu un nesniegt tanī pašā laikā tikumisko,
- nevēlams novirziens rodas tad, ja atstāj novārtā sirds izglītības jeb iekšējās inteligences izkopšanu [24., 98-103.].

Jau šveices pedagogs J. H. Pestalocijs pauž atziņu, ka audzināšanas procesā nepieciešama galvas, sirds un muskuļu vienība. Vērā ņemama ir J. H. Pestalocija ideja, kuru viņš izsaka vārdos: “Bērni varēja, darīja un smējās” [100., 6.].

Arī vācu kultūrfilozofs Žans Gebsers (1905.-1973.) savās teorijās ir uzsvēris arhaisko, maģisko un mentālo apziņu, no kurām pēdējā nedrīkst būt dominējošā. Šodien par maz attūstīt tikai skolēna

intelektu, nodarbināt tikai prātu, svarīgi attīstīt, pēc Ž. Gebsera, tā saucamo, mītisko apziņu – dvēseli [31.].

Ž. Gebsera uzsver, ka tādu savienību varētu saukt par integrālo apziņu, kuru mācībās var attīstīt un pilnveidot attiecībās: dialogs, plurālisms, sajūtu izmantošana (acs, mute, auss) [31.].

Savukārt saistība ar iepriekš aprakstītajām teorijām ir B. S. Blūma mācību taksonomija:

- kognitīvā sfēra (zināšanas, izpratne, atbildes reakcija, lietošana, analīze, sintēze, lietošana),
- afektīvā sfēra (attieksme, vērtības, emocijas),
- psihomotoriskā sfēra (motoriskās iemaņas, muskuļu darbības) [15.].

Humānas demokrātiskas sabiedrības funkcija ir pašizteikšanās un pašapliecināšanās iespēju radīšana katram indivīdam, un no tā izriet, ka latviešu valodas mācību metodikā, ņemot vērā jo īpaši integrēta latviešu valodas mācību satura specifiku, viens no svarīgākajiem nosacījumiem skolēna un skolotāja savstarpējās sadarbības nodrošināšana jo, kā raksta dāņu pedagoģe Brita Lonstrupa, “. . . mācību procesam jābūt elastīgam, t.i., atvērtam, lai tajā varētu ienākt tās pārmaiņas, kuras notiek tiklab klasē kā sabiedrībā. Ar šo vārdu mēs saprotam, ka skolēna un skolotāja savstarpējām attiecībām jābalstās uz sirsnīgumu, patiesumu un savstarpēju cieņu, bet mācību mērķis un metodes jādara saprotamas ikvienam.

Visbeidzot – tas nozīmē, ka izglītošanās procesa jēga ir palīdzēt cilvēkam atvērties dzīvei ar lielo burtu” [79., 8.].

Mācības ir skolēna un skolotāja savstarpējā sadarbība, kuras gaitā skolēns skolotāja vadībā, apgūst noteiktu mācību saturu, attīstās kā indivīds, socializējas.

Runājot pedagoģijas zinātnieces I. Maslo vārdiem, “mijiedarbības procesā pilnveidojas savstarpējās attiecības, kas savukārt veicina mācīšanu un mācīšanos” [85., 8.].

Pedagoģiskajā literatūrā kā svarīgākie principi tiek akcentēti:

- humanitātes,
- individualizācijas,
- aktivitātes, jo

kā zinām vērtības veidojas tikai darbībā, un pie tam tā virzītā, lai skolēns ne tikai iemācās kaut ko jaunu, ko līdz šim neprata, bet lai arī prot iegūtās zināšanas, prasmes izmantojot kā līdzīgās, tā nestandarta situācijās, izmaina savu attieksmi vai vērtīborientāciju. Šai sakarā būtiska ir darba organizācijas formu un metožu nozīme integrēta latviešu valodas mācību satura realizēšanā.

Ņemot vērā teorētiskās atziņas par personības attīstību, būtiski apzināties, ka mācību procesā akcentējams individuālais, grupu vai pāru darbs, lai tādejādi mērķtiecīgāk nodrošinātu mācību individualizāciju, saprotot to, kā “īpaši organizētu mācību darbības vadīšanu, kad atbilstoši skolēnu psihofizioloģiskajām īpatnībām un reālajām mācīšanās iespējām konkrētā attīstības posmā tiek radīti optimāli apstākļi ikviena audzēkņa zināšanu, prasmju un iemaņu apguvei, viņa vispārīgai attīstībai” [49., 8.].

1920. gadā arī A. Dauge rakstīja, ka mācībās svarīga “. . . nevis zināšanu pasniegšana, bet jaunradīšanas darbs” [42., 100.], bet

K. Dēķens norādīja, ka “mācībām jābūt tādām, kas, ievērojot bērna iedzimtos dotumus, viņu intereses un tieksmes, sekmē indivīda garīgo attīstību” [42., 117.-118.].

Secinām, ka svarīgākais līdzeklis bērna garīgajā attīstībā ir izziņas darbības aktivizēšana, viņa pašdarbības veicināšana mācību procesā, jo, kā raksta K. Dēķens, “. . . visos vecumos ir stipra dziņa pēc produktīvas pašdarbības, . . . skolēna izziņas darbībai jābūt ne vien aktīvai, bet arī patstāvīgi veiktai. Visu vajag izpētīt, pašam izprast” [27., 351.].

“Meklēšanas, pētīšanas kāre liekama visas mācīšanās pamatā”, raksta J. Greste [37., 260.]. Arī J. A. Komenskis atzīst, ka mazāk jā māca skolotājam, vairāk jā mācās skolēnam [58.]. Secinām, ka no personības attīstības viedokļa īpaši aktuāla ir, kā atzīst amerikāņu pedagogs Duglas Brauns (Douglas Brown) humānas psiholoģijas pārstāvja K. Rodžersa atziņa – “mācīšanās mācīties ir galvenais humānās skolas ieguvums” [171., 17.].

Kā svarīgākā izvirzāma meklējumdarbība, un tā nav tikai pamatota didaktiska nepieciešamība, bet arī paša skolēna dabiska prasība, tiekšanās izzināt nezināmo, tā ir radoša darbība, un šai sakarā atzīstama ir H. Gaudiga brīvās garīgās darbības teorija, ko 30. gados Latvijā aktīvi popularizēja E. Pētersons un ko detalizēti analizē K. Obšteins [98.]. Darbība, kas izpaužas kā pašdarbība, ir viens no personības veidošanas līdzekļiem, ar to saprotot tādu darbību, kad skolēns var brīvi izvēlēties darba mērķi un līdzekļus, pats nosaka savu izziņas ceļu, kas ejams, lai sasniegtu mērķi, un pats svarīgākais – nobeigumā vērtē savu veikumu [98.].



Tā kā sākumskolas skolēnu svarīgi ievadīt interesantajā skaņu, burtu, vārdu un teikumu pasaulē, radināt pašam atklāt valodas likumsakarības un par to izjust gandarījumu, tad skolotājs ir tikai kā vērīgs sekotājs, t.i., skolēna izziņas darbība virzāma tā, lai visa jaunā “atklājējs” un katra nākošā uzdevuma “iniciators” ir pats skolēns.

Pedagoģijā ir pētījumi par to, ka bērni mācās labāk, ja viņi aktīvi tiek iesaistīti mācību procesā, ja viņu paveikto ievēro un godīgi novērtē, jo, kā raksta angļu pedagogs D. Veils (D. Vale), “. . . ja tas ir personīgs eksperiments, paša pieredze” [179., 28.].

Secinām, ka nevar kā galveno uzskatīt tādu mācību procesu, kurā skolotājs mācību vielu izskaidro vai liek iepazīties ar tās izklāstu mācību grāmatā, skolēns skaidroto uztver, iegaumē un reproducē, izpildot virkni tipveida uzdevumu, kuru veikšanā var izmantot iegūtās zināšanas tipveida vai līdzīgās situācijās, t.i., nodrošina skolēna reproduktīvo darbību, jo, kā raksta J. Rudzītis “tad skolēni uzkrāj reproduktīvās mācību darbības pieredzi, kļūst nevis par aktīviem vērtību radītājiem, bet gan par to patērētājiem un nevilus pārņem arī patērētāju psiholoģiju...mācību stundas ir pārlietu racionālas. . . no pedagoģisko līdzekļu arsenāla izzudušas emocijas” [121., 8.].

Arī pedagogi A. Kopeloviča un L. Žukovs raksta, ka “. . . skolotāju nevar apmierināt reproduktīva pieeja mācību procesam. Vajadzīga radoša pieeja, skolēnu iesaistīšana brīvajās diskusijās, kurās izpaužas skolēna individualitāte. Jauna pieeja prasa citas attiecības skolotāja un skolēna starpā. Viņu kopējā darbībā veidojas pozitīva motivācija, emocionāls pārdzīvojums. Vēlme izmainīt skolēna

darbību pedagoģiskajā procesā prasa no skolotāja izmainīt savu pieeju skolēnu mācību procesam” [60., 3.-4.].

Secinām, ka atbalstāma ir tikai tāda mācību procesa organizācija, kurā dominējošā ir skolēna radošā darbība, un tādejādi no diviem valodas mācību metodikas modeļiem:

- klasiskā (skolotājs → skolēns; jautājums → atbilde)
- skolēns ↔ skolotājs; mācības darbojoties,

mūsdienās atzīstams ir tikai otrais.

Turpmāk pētījumā veikts otrā modeļa izvēles pamatojums, lai parādītu tā lietderību, apgūstot integrētu latviešu valodas mācību saturu.

Veidojot integrēta latviešu valodas mācību metodikas modeli, svarīgi ir saprast valodas kā unikālas parādības būtību.

Lai rastos interese par noteiktu mācību priekšmetu, svarīgi skolēnam, kā raksta psiholoģe L. Božoviča, “izdalīt attiecīgā priekšmeta specifisko saturu, kā arī tā sakarības, kuras pastāv starp jēdzieniem un likumiem paša šī priekšmeta ietvaros” [18., 198.].

Valoda ir zīmju un simbolu sistēma. Semiotikā kā zinātnes nozare atklāj valodas būtību (F. Sosīrs, Č. Pīrss, S. Lems u.c.).

Kā raksta krievu kulturologs G. Gačevs, “jau sengrieķu filozofs Hērakleits izvirza apgalvojumu, ka cilvēka dvēseles pirmelements ir uguns, un par visu valda logoss (vārds)” [190.,182.].

G. Gačevs plaši analizē valodas skaņu būtību, un pierāda, ka skaņas valodā saistās “. . . ar tautas dabas ainavu” [190., 183.].

Arī pedagogi pievērsušies šai problēmai (J. A. Komenskis, J. A. Students, K. Ušinskis u.c.), un parādījuši, cik svarīgi valodu

izmantojot gan kā audzināšanas līdzekli, gan, saprotot tās būtību pietiekami dziļi, palīdzēt skolēniem mērķtiecīgāk apgūt valodu, attīstīt lingvistisko domāšanu, kas neapšaubāmi nodrošina kvalitatīvāku pareizrūnas pareizrakstības prasmju apguvi.

Kā raksta dāņu pedagogi C. K. Haastrup (C. K. Haastrup) un R. Filipsons (R. Philipson), “klausīšanās un saprašana – visas valodas mācīšanās pamatā, klausīšanās nav tikai fonemātiskās dzirdes attīstīšana..., un tas ir labāk nekā runāšana par...” [173., 24.-25.].

Arī interpunkcijas lietošana kā viena no pareizrakstības prasmēm cieši saistāma ar valodas kā unikālas parādības būtību, jo, kā dāņu pedagogs Ē. Skots-Andersens, atzīst:

“Kad tu liec pieturzīmes, tev vispirms jāieklausās sava teksta ritmā. Izlasi savu teikumu skaļi! Ja tajā ir gara pauze, tad tur noteikti jābūt punktam. Ja ir īsāka pauze, tad varbūt ir jāliek komats. Saliec pieturzīmes uzreiz rakstot! Neatliec to uz vēlāku laiku! (..) Valodas ritms ir kas vairāk nekā tikai zīmju kopapjoms. Tas ir arī veids, kā uzbūvēt atsevišķu teikumu, un veids, kā atsevišķus teikumus saistīt citu ar citu” [9.,86.].

Secinām, ka klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas kā valodas pamatprasmju apguvei jānorit vienlaicīgi.

Tā kā aktuālas ir reālas prasmes, t.i., prasme valodu lietot dažādās saziņas situācijās gan runā, gan rakstos, prasme strādāt ar vārdnīcām, enciklopēdijām u.tml., tad viena no galvenajām pieejām, realizējot latviešu valodas mācību saturu ir *funkcionālā* pieeja, t.i., veidot tādu mācību vidi, kurā skolēns apgūst valodas prasmes, kas nav atrautas no reālās dzīves. Tas savukārt arī padziļina skolēna mācību motivāciju.

Lai to realizētu, pamatā ir modelētas mācību situācijas, kas veicina skolēnu komunikāciju (komunikācija – sazināšanās, informācijas pārraide [147., 389.], t.i., pamatā ir skolēna praktiskā darbība, lietojot valodas līdzekļus dažādās saziņas situācijās).

Krievu metodiķi V. Kostomarovs un O. Mitrofanova atzīst, ka tieši valodas leksiskā un gramatiskā aspekta integrācija ļauj pilnveidot valodas prasmju apguves metodiku, jo tādejādi rodas iespēja skolēnam izprast leksiskās nozīmes un vārda gramatiskās formas savstarpējās likumsakarības konkrētās saziņas situācijās, un nav vajadzīgi formāla rakstura vingrinājumi, kuros skolēns daudzkārt mehāniski un tikai teorētiski apgūst valodas likumības, bet pietrūkst prasmes to lietošanā reālās situācijās [195.].

Jau 1923. gadā arī latviešu dzejnieks un skolotājs V. Plūdonis atzīmē, ka “. . . gramatikas pirmmācībai jābūt galvenā kārtā praktiskai, jo gramatiku praktiski mācot, skolēns pats ir aktīvs valodas mācības līdzstrādnieks, viņš meklē, tīrā, pārdomā, salīdzina” [111., 4.].

Savukārt ungāru poliglote K. Lomba, analizējot valodas apguves procesu skolā, norāda, ka gramatiskā pieeja neveido noturīgu interesi un vienlaicīgi nav iespējams attīstīt visas četras valodas pamatprasmes. Viņa raksta - visa pamatā ir “. . . izturība, pacietība un patiesa interese par valodu, bet vārds “interese” cēlies no latīņu vārda *inter esse* - būt iekšā, būt starpā” [78., 8.].

Secinām, ka aktīvā valodas apguves gaitā iespējams daudzpusīgāk parādīt arī latviešu valodas nozīmi un lomā pašapziņas veidošanā, kultūras izpratnē un nacionālās piederības veidošanā, attīstīt lingvistisko domāšanu, valodas izjūtu, apzināties valodas līdzekļu nozīmi saziņas procesā, teikumu saturu, teksta kopsakaru,

sekmēt latviešu valodas likumību izpratni un praktisko lietojumu, attīstīt noturīgākas pareizrūnas un pareizrakstības prasmes, sekmēt apzinātu, izteiksmīgu un raitu lasīt prasmi, kritiski vērtējošu attieksmi. Kā līdzekli iepriekš minēto nosacījumu realizēšanā mērķtiecīgi izmantot tematiski vienotu, noteiktā sistēmā sakārtotu mācību vielu, jo tādejādi, kā atzīst Ā. Ptičkina, “. . . vārdam nokļūstot dažādos kontekstos, paplašinās tā lietošanas lauks, notiek vārda pārvietošanās no pasīvās uz aktīvo leksiku. Modificētos atkārtojumos rodas un nostiprinās asociācijas, kas ir mūsu zināšanu pamats” [113., 51.].

Kā zinām, aktivitātes nodrošinājums mācību procesā saistāms ar atbilstošas mācību vides radīšanu un mācību metožu izvēli. Latviešu filozofs P. Jurevics 30. gados raksta, ka “cilvēka pilnība nevar piepildīties bez apkārtējās vides pilnības, un tā rodas pozitīvs uzdevums – strādāt šīs vides pacelšanai, kas tad atkal cels savu cēlāju” [43., 380.].

Kā galvenie mācību vides rādītāji izvirzāmi: pieņemami fiziskie apstākļi, drošības izjūtas un sadarbība.

Aktuāls jautājums ir arī mācību metožu izvēle un to mērķtiecīga izmantošana mācību procesā (metode – no grieķu val. *met hodos* – ceļš, pa kuru iet) [147.], vai kā raksta K. Dēķens, “metode - prātīgākais ceļš mērķa sasniegšanai” [27., 139].

Izvēloties mācību metodes, lai realizētu integrētu latviešu valodas mācību saturu sākumskolā, pamatā izmantojamas I. Lernerā, M. Skatkinā izstrādātā metožu teorija, kurā akcentēta skolēna radošā darbība. Ņemot vērā kvalitātes paradigmas maiņu izglītībā, pārejot no mācīšanas un pārbaudes uz tādām mācībām, kurās svarīga ir mācīšanās un pašizglītošanās, kam pamatā ir skolēna ↔ skolotāja,

skolēna ↔ skolēna sadarbība, orientācija uz procesu, secinām, ka nav vienas universālas metodes vai metožu grupas, kas nodrošinātu kvalitatīvu integrēta latviešu valodas mācību satura apguvi, bet tikai daudzveidīgu, savstarpēji saistītu un aktīvu metožu izvēle nodrošina mācību kvalitāti.

Aktuāli, kā atzīst I. Žogla, “. . . metodes izvēlē ir orientēties uz skolēnu. Vienu no centrālajām vietām skolā ieņem savstarpējās attiecības. Svarīgi veidot starp skolēnu un skolotāju tādu saskarsmi, kurā skolēns gūtu emocionālu gandarījumu, novērtētu sevi, savas iespējas, rastu pamudinājumu radošai mācību darbībai, veiksmes sasniegšanai” [162., 61.].

Tā kā cilvēks ir radīts, lai darbotos, jo, kā zinām, personība veidojas darbībā, apgūstot paaudžu sociālo pieredzi, saskarsmē ar citiem indivīdiem, tad kā svarīgi nosacījumi metožu izvēlē tiek minēti:

- prasme redzēt skolēnu kā individualitāti, apzinoties fizioloģisko, psiholoģisko un sociālo īpatnību savstarpējo saistību un nedalāmību,
- apzināties mērķi, kas izvirzīts audzināšanas procesā,
- zināt, kā konkrēta metode un metodiskie paņēmieni ietekmē skolēna intelektuālo, emocionālo un gribas attīstību,
- apzināties konkrētu situāciju, kultūrvidi, konkrētas vajadzības.

Secinām, ka visatbilstošākās metodes integrēta mācību satura realizēšanai ir tās, kas nodrošina skolēna un skolotāja savstarpējo sadarbību, aktivitāti mācību procesā, jo tās sekmē paradumu

veidošanos, neveicina mehānisku mācību vielas iegaumēšanu, bet dod iespēju aktīvi iesaistīties faktu, parādību, situāciju analizē, argumentēt savu viedokli.

Respektējot pedagogu un psihologu atziņas par mācīšanās organizēšanu atbilstoši skolēna vecuma īpatnībām un īpaši viņa attīstības līmenim, vērā ņemams arī K. Dēķena precizējums šai sakarā “. . . mūsu bērni nav izlutināmi ar pārāk vieglu garīgu darbu. Viņu gara spēkiem jāaug un tādēļ prasības drīzāk stādāmas drīzāk par augstām nekā par zemām” [27., 119.]. Šim apgalvojumam ir saistība arī ar psihologa L. Vigotska teoriju par tuvāko attīstības zonu. Tas sasaucas ar pedagoģijas teorijā un praksē pazīstamām t.s. apsteidzes mācībām [49].

Kā rāda pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā gūtās atziņas, arī latviešu valodas stundās sākumskolā liela vērtība veltāma tādām mācību metodēm, kas, saskaņā ar krievu psihologa D. Elkoņina teoriju par bērna psihiskās attīstības periodizāciju, nodrošina skolēna darbības iekšējo plānošanu, paškontroli, pašanalīzi, pašnovērošanu.

Tā kā izziņas sfērā, kā raksta pedagogi un psihologi L. Božoviča, A. Markova, V. Ūsiņš, G. Ščukina, I. Žogla u.c., svarīgi tādi aspekti kā:

- intereses,
- vajadzības,
- motīvi,
- zināšanu un prasmju līmenis,
- spēja zināšanas izmantot dažādās situācijās,

tad secinām, ka metožu izvēlei jābūt brīvai, tā nedrīkst būt uzspiesta, un metodēm jābūt daudzveidīgām, jo kā atzīst K. Dēķens, “ja lieto vienu un to pašu metodi, tad ir šablons” [27., 139.].

Pēc iepriekš teiktā, secinām, ka, izvēloties mācību metodes un darba organizācijas formas, svarīgi tās dažādēt, variēt, lai tādējādi nodrošinātu izziņas interešu attīstību un vienlaicīgi skolēni mācītos gan klausīties un uztvert valodu dažādās situācijās, gan lasot uztvert un emocionāli pārdzīvot teksta saturu, izteikt savu attieksmi pret lasīto, runāt pareizi, skaidri, pietiekami skaļi atbilstoši saziņas mērķim un saziņas situācijai, rakstīt norakstus, diktātus, atstāstījumus, darījumrakstus u.c., palīdzēt bagātināt skolēna kognitīvo, emocionālo un gribas sfēru, attīstīt “Es” koncepciju, pakāpeniski sagatavoties dzīvei demokrātiskā sabiedrībā – saglabāt autonomiju, uzņemties atbildību, sadarboties un pašrealizēties.

Izziņas intereses stimulē dažādi patstāvīgo darbu veidi, jo to pamatā ir aktīva, patstāvīga skolēnu izziņas darbība. Kā raksta G. Ščukina, “izziņas intereses stimulē galvenokārt tādi patstāvīgie darbi, kas saistīti ar mācību darbības jaunu veidu un paņēmienu apguvi” [202., 18.].

Viens no patstāvīgo darbu veidiem ir vingrinājums.

Platons darbā “Dzīres” raksta:

“Mēs taču vingrināties, ka mūsu zināšanas aiziet, aizmirstana ir zināšanu beigas. Vingrināšanās glābj zināšanas, aizejošo vietā dod mums atmiņu, kas šķiet tām pilnīgi līdzīga” [109., 94.].



Te meklējama sakarība arī ar psihologu atziņām par atkārtotības un iegaumēšanas savstarpējām attieksmēm. Svarīgi ir tikai pareizi izvēlēties vingrinājumus.

Krievu psihologs V. Kruteckis izvirzījis šādas prasības vingrinājumiem:

- vingrinājumiem jābūt mērķtiecīgiem,
- pēc katra vingrinājuma veikšanas jāizanalizē kļūdas,
- vingrinājumu skaits ir atkarīgs no individuālajām psiholoģiskajām skolēnu īpatnībām, tam jābūt pietiekamam, lai veidotos iemaņas,
- jāizvairās no vingrinājumu vienvēidības [63., 145.].

Pamatojoties uz tā, apgūstot integrētu latviešu valodas mācību saturu, vingrinājumi realizējami abās izpausmes formās:

- mutvārdu,
- rakstu formā.

Īpaša nozīme ir rakstveida vingrinājumiem (norakstiem, diktātiem, atstāstījumiem un domrakstiem).

Jau 1901. gadā M. Ķurzēns raksta, ka “. . . rakstu darbos skolēni domā, spriež un taisa domu slēdzienus; tā viņi savas zināšanas iekšēji pārstrādā un tās padara par apzinīgu īpašumu. Tā darot, skolēnu gara spēki attīstās” [67., 4.].

Lai nodrošinātu integrēta latviešu valodas mācību satura apguvi, respektējot psiholoģiskās īpatnības sākumskolas vecuma skolēniem, ka viena no metodēm mācību procesā atzīstama arī didaktiskā spēle.

Pamatojums rodams pedagoģiski psiholoģiskajā literatūrā (I. Kāposta, O. Svenne, L. Ausējs u.c.).

Tā kā sākumskolas vecumā raksturīgs tīšās uzmanības vājums, tad, kā raksta psiholoģe A. Ļubļinska, “. . . rotaļas nodarbības padara interesantākas, vērtīgākas, attīsta skolēna vērtīgumu, uzmanību, domāšanu, radošo iztēli un gribu” [82.].

20. gs. 20. gados O. Svenne aplūkoja spēli kā vienu no bērna pašizteikšanās, pašapliecināšanās veidiem, kas vienlaikus attīsta un pilnveido viņa jūtu dzīvi. O. Svenne dziļi analizē spēles ietekmi uz personības attīstību, norādot, ka tā attīsta jūtu dzīvi [90.].

Arī latviešu pedagogs L. Ausējs raksta, ka spēle mācību procesā ienes dažādību. L. Ausējs savās atziņās balstās uz amerikāņu pedagoga N. Lennes atziņām un kā svarīgāko norāda to, ka

- spēlē visi skolēni tiek nodarbināti,
- mudina skolēnu mācīties,
- veicina sacensības garu,
- liek ieinteresēties par pārējo skolēnu darbu,
- veicina grupas iespaidu uz katra skolēna darbu [102.].

Latvijā ir pētījumi par didaktisko spēli kā mācību metodi (I. Kāposta, M. Pļavniece). Īpaši akcentējams pedagoģes Ivetas Kāpostas pētījums “Didaktiskā spēle kā skolēnu mācību motivācijas veidotājs faktors” [55.].

Integrētu latviešu valodas mācību satura sākumskolā realizācijas metodikas pamatā tiek ņemta I. Kāpostas didaktiskās spēles traktējums: “Spēle ir ar īpašiem paņēmieniem un noteikumiem

saistīta variatīvi situatīva radoša darbība, kurai ir attīstošs, aktivizējošs, stimulējošs, izklaidējošs raksturs” [55., 3].

Analizējot teorētisko literatūru, secinām, ka integrēta latviešu valodas mācību saturam atbilstošs metodikas modelis ir tad, ja:

- *izvēlētās mācību metodes un darba organizācijas formas atbilst personības attīstības nosacījumiem (mācības notiek aktīvi darbojoties, ir iespēja pašrealizēties, pašvērtēt savu darbību, kā arī būt novērtētam);*
- *skolotājs pamatā ir skolēna darbības stimulētājs, atbalstītājs, organizētājs, bet ne noteicējs vai tikai informācijas sniedzējs;*
- *mācību procesa centrā ir dabiska valodas apguve visās tās izpausmes formās, tādējādi, skolēns redz un saprot iegūto zināšanu un prasmju funkcionālo lietderību;*
- *uz iegūto zināšanu un prasmju pamata meklējumdarbības ceļā spēj pilnveidot latviešu valodas pamatprasmes: klausīties ↔ runāt ↔ lasīt ↔ rakstīt;*
- *svarīgs ir ne tikai rezultāts (konkrētu prasmju veidošanās), bet arī process, kā notiek šo prasmju veidošana;*
- *mācību procesā skolēnā veidojas vērtīborientācija;*
- *mācību procesā tiek radīta brīva un labvēlīga mācību vide, kurā tiek respektēts cilvēks kā vērtība.*

#### **4. OPTIMĀLA INTEGRĒTA LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU SATURA APROBĀCIJA UN MĀCĪBU METODIKAS IETEKME UZ LATVIEŠU VALODAS PAMATPRASMJU VEIDOŠANOS**

Nodaļā atklāta atbilstoši ievadā izvirzītajai hipotēzei veiktā pētījuma gaita un rezultāti.

Atbilstoši izvirzītajai hipotēzei svarīgi ir noskaidrot integrēta latviešu valodas mācību satura varianta un tam atbilstošas metodikas lietderību un efektivitāti sākumskolā, vienlaicīgi nodrošinot sekmīgāku četru valodas pamatprasmju (klausīties ↔ runāt ↔ lasīt ↔ rakstīt) veidošanos, kā arī sekmējot skolēna personības attīstību.

Pētījuma laikā tika veikta skolēnu un skolotāju, skolu vadības anketēšana, intervijas, mācību satura variantu ekspertēšana, pedagoģiskais vērojums, pedagoģiskais eksperiments, kā arī nepabeigto teikumu metode, skolēnu rakstu darbu analīze un mācību dokumentācijas izpēte. Apstrādājot iegūto informāciju, tika izmantotas matemātiskās metodes (reģistrēšana, ranžēšana, poligons, skalu veidošana u.c.).

Skolēnu un skolotāju, skolu vadības aptaujām pamatā izmantotas pētījuma autores (*skat. 1., 5., 6. pielikumus*), Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas un Sākumskolas skolotāju asociācijas, izdevniecības "Lielvārds" veidotās anketas, kas 1997./98. un 1998./99. mācību gados tika izsūtītas Latvijas skolām, lai izvērtētu latviešu valodas mācību līdzekļu saturu,

tajos iestrādāto metodikas modeļu lietderību sākumskolā (*skat. 3., 4., 7. pielikumus*).

Aptaujās piedalījās 620 skolotāju no 154 skolām visos Latvijas reģionos, 156 Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas sākumskolas skolotāja specialitātes 3. un 4. kursa studenti, 48 Daugavpils Pedagoģiskās universitātes 3. kursa studenti un 121 sākumskolas skolēns.

Pētījuma autores izstrādātos integrēta latviešu valodas mācību satura variantus 2. un 3. klasei recenzēja un vērtēja 12 eksperti – pieredzējuši sākumskolas skolotāji un metodiķi.

Pedagoģiskais vērojums un pedagoģiskais eksperiments sadarbībā ar Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas studentiem, sākumskolas skolotājiem – tālākizglītības kursu klausītājiem tika veikts Rīgas 3. vidusskolā, Imantas Latviešu ģimnāzijā, Rīgas centra Daiļamatniecības skolā, Jelgavas 4. pamatskolā u.c.

Pētījums noritēja 2 posmos:

1. posms – 1996./97. māc. g.,

2. posms – 1997./98. māc. g. un 1998./99. māc. g.

Pētījuma pirmajā posmā tika noskaidrots, kā sākumskolas skolotāji, skolas vadība izprot mācību integrāciju kā pedagoģisku problēmu, kā tiek vērtēta integrēta latviešu valodas mācību satura nepieciešamība, lai pārliecinātos par skolotāju kompetenci mūs interesējošā jomā un turpmāk varētu objektīvāk spriest par tālākā pētījuma gaitu.

Apkopojot 189 sākumskolas skolotāju aptaujas rezultātus, secinām, ka 73,4% respondentu atzīst integrēta latviešu valodas mācību satura nepieciešamību sākumskolā, kā galvenos iemeslus tam

norādot vajadzību mainīt vai pārveidot pārāk ilgo tradicionālo gramatisko pieeju latviešu valodas mācībā (82 respondenti), pārāk sadrumstaloto mācību priekšmetu saturu sākumskolā un nepamatoti daudzo mācību priekšmetu skaitu sākumskolā (45 respondenti), kā arī to, ka latviešu valodas mācību procesā iegūtajām zināšanām un prasmēm bieži pietrūkst lietojuma praksē vai arī motivācijas un konsekventu prasību to lietojumam ārpus latviešu valodas mācību procesa (42 respondenti).

Kā raksturīgākās atbildes minamas: “Kam vajadzīga tūrā gramatika, ja to nekur tālāk nelieto?”, “Ir kaut kas jādara ar latviešu valodas mācīšanu, jo katastrofāli krītas skolēnu lasītprasme un rakstītprasme.”, “Varbūt integrēti varēs vairāk izdarīt tā, lai bērnam labāk palīdzētu apgūt latviešu valodu.”, “Es jau tā daru, un skolēniem patīk labāk latviešu valodas stundas.”, “Pārāk maz bērni mācās savas prasmes likt lietā, tādēļ integrēta pieeja to it kā stimulē.”

Īpaša vērība veltāma kādas skolotājas teiktajam: “Reizēs, kad nav ko īsti darīt, skolotājs liek rakstīt diktātu vai domrakstu, it kā aizbildinoties ar to, ka skolēni mācās rakstīt. Tas nav pareizi. Integrēti strādājot, tādas nejaušības ir mazāk iespējamās, jo visam ir stingrāka sistēma”.

7,3% respondentu noliedz integrēta latviešu valodas mācību satura nepieciešamību, atzīstot kā pieņemamu, pietiekami zinātniski un metodiski pamatotu praksi lasīšanu un valodas mācību kā mācībpriekšmetus šķirt. Pamatā tiek ieteikts, realizējot to mācību saturu, izmantot starppriekšmetu saikni. Aptaujās izskan šādas atbildes: “Strādāju jau 35 gadus skolā, esmu tā pieradusi.”, “Kāpēc

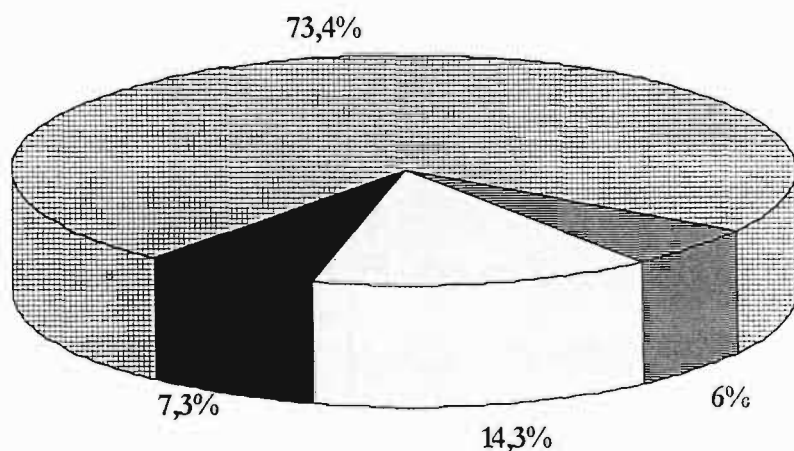
vajag tā darīt, ja kādam patīk, lai dara.” “Tagad visi runā par integrētām mācībām, ka tikai nav modes lieta.”

14,3% respondentu par integrētu latviešu valodas mācību saturu pamatot nevar, jo nav personiskās pieredzes, augstskolās vai vidējās speciālajās pedagoģiskajās skolās tādu metodisko modeli nav apguvuši, 4 respondenti apgalvo, ka vajadzīgs īpašs zinātnisks pētījums, lai spriestu par attiecīgo problēmu, 6% respondentu savukārt kopumā atzīst integrēta latviešu valodas mācību satura nepieciešamību, bet kā īpašu problēmu uztver to, vai tādejādi netiks jaukta latviešu valodas kā dzimtās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas apguve, un iesaka to neuzskatīt par pašmērķi (*skat. 1.diagrammu*).

1.diagramma

### Integrētas mācību nepieciešamības pamatojums

(no skolotāja viedokļa)



- Atzīst integrēta latviešu valodas mācību satura nepieciešamību
- Kopumā atzīst, bet brīdina to neuzskatīt par pašmērķi
- Nav pamatotas attieksmes
- Neatzīst integrēta latviešu valodas mācību satura nepieciešamību

*Secinām, ka sākumskolas skolotāju izpratne par mācību satura integrāciju kopumā ir pedagoģiski pamatota, un lielākā daļa respondentu atzīst integrēta latviešu valodas mācību satura aktualitāti sākumskolā.*

Lai pētījuma laikā iegūtā informācija būtu daudzpusīgāka un objektīvāka, svarīgi bija pētīt skolēnu attieksmi pret integrētu latviešu valodas mācību saturu. Tika veikts pedagoģiskais vērojums Rīgas Centra daiļamatniecības skolas, Rīgas 2. vidusskolas, Rīgas 64. vidusskolas, Imantas Latviešu ģimnāzijas un Rīgas 3. vidusskolas 2. klasēs. Veicot radošo pedagoģisko eksperimentu, tika speciāli sagatavotas un novadītas stundas, kurās viena un tā pati mācību viela par tematiem “Ziemassvētki”, “Putni ziemā”, “Lieldienas”, “Tuvojas vasara” tika izmantota latviešu valodas kā integrēta kursa apguvē. Piemēram, izvēloties tematu “Putni ziemā”, tika paredzēti uzdevumi gan lasītprasmes pilnveidošanai, (lasīt lomās, atbildēt uz jautājumiem par lasīto, izteikt savu attieksmi par lasīto), gan valodas mācības likumsakarību apguvei (veidot prasmi tekstā pazīt lietvārdus, noteikt dzimti).

*Pēc eksperimenta secinām, ka sākumskolas skolēni neizjuta diskomfortu, kaut arī iepriekš bija strādājuši, šķirot mācību vielu lasīšanai un valodas mācībai, viņu attieksme pret skolotāja piedāvāto mācību materiālu bija pozitīva, stundās noritēja intensīvs, mērķtiecīgs darbs, vienlaicīgi noritēja visu četru valodas pamatprasmju veidošanās.*

Pēc eksperimenta skolēni tika aptaujāti, izmantojot nepabeigto teikumu metodi (*skat. 2.pielikumu*).

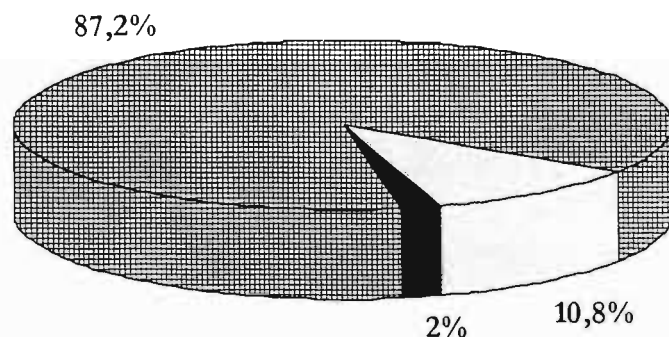


Kā rāda aptaujas rezultāti, 87,2% respondentu uzskata, ka ir interesantāk, daudz labāk patīk, ja nav atsevišķi dalīts lasīšanas un valodas mācības saturs, kā svarīgāko norādot daudzveidīgākas darba formas un metodes, to, ka nevajadzēja mācīties likumus, bet varēja vairāk runāt, lasīt, rakstīt.

10,8% respondentu skolotāja piedāvātais mācību satura variants neapmierināja, jo pārāk daudz bija pašam jāstrādā, nevajadzēja mācīties likumus, bet 2% aptaujāto savu attieksmi neizteica (*skat. 2. diagrammu*).

2. diagramma

### Integrēta mācību satura vērtējums (no skolēnu viedokļa)



- Atzīst integrēta latviešu valodas mācību satura variantu
- Neatzīst integrēta latviešu valodas mācību satura variantu
- Attieksmi pret integrētu latviešu valodas mācību saturu neizsaka

*Secinām, ka skolēni atzīst integrēta latviešu valodas mācību satura variantu, un īpaši akcentējama atziņas par to, ka tādejādi ir iespējams vienlaicīgi apgūt klausīties, runāt, lasīt un rakstīt prasmes, to darīt, izmantojot skolotāja un skolēna sadarbības un mijiedarbības modeli.*

Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka pamatā izvēlama tāda mācību viela un tai atbilstoši uzdevumu nosacījumi, kas rosina skolēnu domāt, ir interesanti un saistoši, gan savas īpatnējās formas, gan satura dēļ, jo, kā saka psihologi un pedagogi (Dž. Bruners, V. Davidovs, A. Karule, V. Kruteckis, J. Rudzītis u.c.), radošums izpaužas neatkarīgos, netradicionālos spriedumos, lietu un parādību vispārinājumos.

Pētījuma laikā 1995.-1999. gadam pakāpeniski tika izstrādāti un izdoti mācību līdzekļu komplekti sākumskolas skolēniem un skolotājiem:

1. Diktāti 2.-4. klasei. – R.: Zvaigzne ABC, 1995., 84 lpp.,
2. Atstāstījumi 2.-4. klasei. – R.: Zvaigzne ABC, 1996., 118 lpp.,
3. Latviešu valoda 2. klasei. Rudens. 1.izd. – Lielvārdē, “Lielvārds”, 1997., 79 lpp.,
4. Latviešu valoda 2. klasei. Rudens. 2.izd. – Lielvārdē, “Lielvārds”, 1998., 88 lpp.,
5. Latviešu valoda 2. klasei. – Lielvārdē, “Lielvārds”, 1997., 79 lpp.,
6. Latviešu valoda 2. klasei. Pavasaris. – Lielvārdē, “Lielvārds”, 1998., 87 lpp.,
7. Latviešu valoda 3. klasei. – Lielvārdē, “Lielvārds”, 1998., 96 lpp.,
8. Latviešu valoda 2. klasei. Skolotāja grāmata. – Lielvārdē, “Lielvārds”, 1998., 47 lpp.,
9. Latviešu valoda 3. klasei. Ziemā. – Lielvārdē, “Lielvārds”, 1999., 96 lpp.
10. Latviešu valoda 3. klasei. Pavasaris. - Lielvārdē, “Lielvārds”, 1999., 96 lpp.

Sagatavoti un nodoti publicēšanai: “Lasāmgrāmata 2. klasei”, “Latviešu valoda 3. klasei. Skolotāja grāmata.

Mācību līdzekļi veidoti, pamatojoties uz teorijām par skolēna izziņas darbības aktivizēšanu (J. Arājs, V. Davidovs, A. Markova, I. Žogla u.c.), par mācību satura integrāciju (A. Karule, J. Kjaiss, M. Leja, E. Pētersons, L. Taivāns u.c.), par skolēna intelektuālās, emocionālās pieredzes un gribas īpašību izkopšanu, izmantojot skolēna un skolotāja sadarbības metodiku (D. Elkoņins, K. Dēķens, A. Karule, A. Lanka, u.c.). Mācību līdzekļi nav orientēti uz pārmērīgu faktoloģisko zināšanu apgūšanu, bet, kā saka E. Pētersons, “mācību darbs veidots tā, lai tas ierosinātu nevis zināšanu piesavināšanos, bet zināšanu iegūšanu” [107., 7.].

Mācību satura izveidē pamatā ievērots Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas sākumskolas latviešu valodas vadlīnijās [129.] norādītie mācību mērķi un mācību saturs, un par to liecina Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas mācību līdzekļu lietošanas atļaujas. Izmantojot mācību līdzekļus, tiek akcentēta tikai radoša attieksme, t.i., skolotājam ir tiesības mainīt tekstu secību, garumu, uzdevumu nosacījumus u.c., piemērojot konkrētai mācību situācijai.

Tā kā viens no svarīgākajiem mācību procesa aspektiem ir audzināšana, kā raksta E. Pētersons, “. . . īsta izglītība nav meklējama tikai zināšanās un prāta attīstībā, bet visa iekšējā cilvēka izkopšanā” [107., 15.], mācību vielas atlasē un sakārtojumā izmantots gadskārtu aprites princips, lai tādejādi palīdzētu skolēnam sakārtot sevi ar gada ritmu, nesteidzīgām pārvērtībām dabā, saskaņot sevi ar laiku un pasauli, ikvienu lietu redzēt visaptveroši, no visām pusēm un citus par to informēt kopā ar savām emocijām un pieredzi. Pamatojums

rodams J. Kjaisa atziņās par mācību vielas sakārtojumu pēc gadalaikiem, t.i., “pēc dabas dzīves principiem” [198., 7.], L. Taivāna dzīves mācībā – “Dzīvot, lai mācītos dzīvot” [148., 10.], M. Lejas idejā par to, ka, integrējot mācību saturu, skolotājam ir iespēja izstrādāt darba plānu, kurā labi redzama mācību satura sistēma [73.], A. Karules atziņā par to, ka svarīgi veidot bērnam vispārinātu pasaules redzējumu, sniegt kopainu par dabu un sabiedrību, ētiskām un latviskām vērtībām [48.], Rietumeiropas pedagogu L. Kumara (L. Kumar), I. Kostelnikas (I. Kostelnik) u.c. pieredzē par to, ka lasīšanas un valodas mācības apguvei mācību viela ir viena un tā pati, tikai “skolotājs jau iepriekš izplāno, kādas valodas likumības skolēni apgūs, strādājot ar attiecīgo literatūras tekstu” [173., 3.].

Atbilstoši pedagogu un psihologu Dž. Brunera, V. Davidova, D. Elkoņina, A. Karules u.c. atziņām par mācību satura izvēles noteiktu zināšanu, prasmju, iemaņu un attieksmju veidošanai, par mācību satura atlases kritērijiem, īpaši akcentējot ideju - ka būtiski izvēlēties mācību vielu, kas nodrošina izglītības satura vispārcilvēcisko, nacionālo, pasaules aptveres, reģionālo, lokālo, individuālo u.c. komponentu īstenošanu (L. Ausējs, I. Freidenfelds, A. Vičs, A. Zaiceva, Ē. Zimule u.c.), lasāmiem tekstiem, valodas mācības vingrinājumiem, skolēnu valodas, domāšanas un runas aktivizēšanai tiek izmantoti folkloras, daiļliteratūras, (latviešu oriģinālliteratūras, tulkotās literatūras), kā arī populārzinātniskie teksti, darījumraksti – vilciena, autobusu u.c. saraksti, vēstules, tabulas, shematiski zīmējumi u.c. Tekstu saturs paredzēts, lai skolēni to iepazītu, veidotu savu vērtējošu attieksmi pret vispārcilvēciskām, ētiskām un estētiskām vērtībām, paplašinātu zināšanas par gadskārtu

svinībām, par latviešu tradicionālajā kultūrā pazīstamiem dabas tēliem, tradīcijām, par svētkiem, kas saistīti ar kristietības tradīcijām, par citu tautu tradīcijām, kuras arī Latvijā nav svešas, piemēram, 1. aprīlis – joku diena, Valentīna diena u.c., attīstītu lasītprasmi, veidotu prasmi strādāt ar tekstiem utml.

Saskaņā ar teorētiskajām atziņām par to, ka mācību procesā vienlaicīgi attīstāmi kā izziņas procesi, izziņas darbības prasmes, tā arī skolēnu emocionālā pieredze un izkopjamas gribas īpašības (V. Avotiņš, A. Markova, V. Oniščuks, I. Žogla u.c.), tekstu saturs un apjoms tiek diferencēti, skolēniem ir iespēja patstāvīgi izvēlēties lasāmo vielu, uzdevumu variantus, izvēli pamatojot, jo, kā atzīst E. Pētersons, “. . . īsts darba prieks bērnam rodas tad, ja viņam ļauj ilgstoši nodarboties ar to, kas viņu interesē – ja ir sakarības ar bērna dzīvi un apkārtni” [107., 8].

Integrēta latviešu valodas mācību līdzekļa variantā ņemtas vērā arī tās pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā izklāstītās atziņas par to, ka jaunāko klašu skolēnu mācību interešu attīstība ir atkarīga no mācību organizācijas, un, ja skolēnam ir izziņas interese (Dž. Bruners, A. Ļubļinska, A. Maslovs, I. Žogla u.c), tad skolēnam veidojas pozitīva emocionāla attieksme pret mācību priekšmetu. Izziņas interese veicina arī uzmanības koncentrēšanu, domas aktivizēšanu, atvieglo atmiņu, uztveri, kā arī stimulē tādas personības attīstību, kurai ir darbības motivācija, vērtīborientācija, radošā domāšana, iztēle un radošā darbība. K. Dēķens raksta: “Uzspiesta zināšana, kas ņemta bez interesei, atstāj velti izšķiestu garīgu pūļu sājūtu sajūtu, izzūd drīzi no atmiņas un rada riebumu pret mācīšanos un iemācīto. Ar interesi uzņemtā mācība attīsta garu, paliek cilvēkam

par garīgu īpašumu uz visu mūžu, to mudinādama uz garīgās attīstības turpināšanu. Tikai interesants darbs ved pie īstas izglītības, paceldamas cilvēka vērtību” [27., 116.]. Tas sasaucas arī ar M. Montēna atziņu, ka “mācībai jābūt dzīvai, tā jātuvina dzīvei, citiem vārdiem runājot, mācība veidojama dzīves vajadzībām, saistībā ar reālām lietām un parādībām” [59., 188.], kā arī ar 19. gs. pozitīvisma virziena pārstāvja H. Spensera pārlicību, ka “noraidāmi visi darbi, kas nepadara bērnos interesi, un skolēnu spēkiem nepiemērota mācību viela ne tikai kaitīga bērna veselībai, bet visādā ziņā arī nederīga” [59., 199.].

Ņemot vērā teorijas par meklējumdarbību (K. Dēķens, J. Grete, A. Karule u.c.) un situatīvi komunikatīvo pieeju valodas apgūvē, pārsvarā ir uzdevumu nosacījumi “Uzraksti apsveikumu, telegrammu, vēlējumu, paziņojumu, vēstuli!”, “Veido dialogu!”, “Turpini sarunu!”, “Pastāsti, uzraksti par līdzīgu, pretēju notikumu!”, “Izstāsti anekdoti!”, “Saceri mīklu!”, “Iztēlojies līdzīgu situāciju!” u.c., savukārt, realizējot H. Gaudiga brīvās garīgās darbības ideju, K. Dēķena attīstītāji ideju mācībās, tiek izvēlēti uzdevumu nosacījumi, kuri rosina skolēnu brīvi izvēlēties veicamo uzdevumu, vērtēt savu veikumu (pašvērtējums), darba rezultātā nonākt pie dažādiem secinājumiem par svarīgākajām valodas likumsakarībām, kuru izpratne nodrošina pareizrakstības un pareizrūnas prasmju veidošanos.

Lai attīstītu skolēna domāšanas spējas, mācību saturā iestrādāti problēmjautājumi, problēmsituācijas, kas paredzēti, lai audzinātu skolēnu uz klausīt un ņemt vērā ar citu domas. Daudzkārt darbs veicams grupās, pāros, bet savukārt skolēna iztēles, fantāzijas

attīstīšanai paredzētas mīklas, interesantas modelētas sadzīves situācijas, burtu, krustvārdu mīklas u.c.

Atbilstoši mācību satura izvēles kritērijiem, būtiski paredzēt tādu mācību saturu, kuru izvēlas pats skolēns, tādejādi atsevišķi uzdevumu nosacījumi tiek formulēti tā, lai par mācību vielu kļūst arī skolēna sagatavotie vai izveidotie teksti vai to fragmenti, piemēram, uzrakstītais domraksta vai atstāstījums ir ne tikai kā radošs rakstu darbs, kuru skolēns raksta, lai mācītos izteikt savas domas loģiski, plānveidīgi, pareizā latviešu valodā, bet arī tāpēc, lai to vēlāk izmantotu gan kā alternatīvu lasāmo tekstu, gan kā valodas mācības vingrinājumu, kurā skolēns mācās saskatīt gan teikumu, gan vārdu, skaņu mācības likumsakarības.

Pētījuma 2. posma galvenais uzdevums – noskaidrot, kā skolotāji un skolēni vērtē izstrādātā integrētā latviešu valodas mācību satura variantu, kā tas, izmantojot atbilstošu metodiku, sekmē valodas pamatprasmju veidošanos. Pētījuma laikā vispirms svarīgi bija noskaidrot, kāpēc skolotāji izvēlējās mācību līdzekli, kurā latviešu valodas mācību saturs ir integrēts. Tika aptaujāti 524 sākumskolas skolotāji. 25% respondentu atzīst tikai komunikatīvo pieeju latviešu valodas mācībā, un viņuprāt, to mērķtiecīgāk var nodrošināt, izmantojot integrētu mācību saturu, 37,2% respondentu izvēle bijusi samērā nejauša, vēlējušies mainīt mācību līdzekļus, jo, ar iepriekšējiem strādājot vairākus gadus, tie apnikuši, vai arī kāds kolēģis ieteicis, 37,8% respondentu atzīst, ka izvēle notikusi, iepazīstoties ar attiecīgo mācību līdzekļu metodisko koncepciju, studējot augstskolās, tālākizglītībasursos vai semināros (*skat. 3. diagrammu*).

### Integrēta latviešu valodas mācību satura varianta izvēles pamatojums



Analizējot aptaujas (*skat. 3. pielikumu*) laikā gūtās atbildes uz jautājumu “Kā vērtējat mācību līdzekli?” (saturs, tā atbilstība skolēnu vecuma īpatnībām, sākumskolas vadlīnijām, vizuālais materiāls, uzdevumu veids, daudzums), kā arī mācību līdzekļu ekspertu atzinumu par mācību satura izvēli un izkārtojumu (*skat. 4. pielikumu*), secinām, ka 84,3% respondentu atzīst mācību satura atbilstību sākumskolas vecuma skolēnu interesēm, īpaši atzinīgi tiek vērtēts mācību vielas sakārtojums pēc gadskārtu aprites principa, norādot, ka tādejādi ir iespējams sekmīgāk skolēnam veidot ieskatu par latviešu tautas tradīcijām, modināt nacionālās jūtas. Tas pilnā mērā sasaucas ar pedagogijas zinātnieces A. Karules atziņām par izglītotājfunkcijas un audzinātājfunkcijas vienotību. 15,7% respondentu kopumā atbalsta mācību satura izvēli un izkārtojumu, bet kā pamatotus iebildumus izsaka šādus:



- vairāk folkloras tekstu, īpaši latviešu tautas pasaku (13 respondentu). Pamatojums rodams latviešu valodas metodiķa O. Nesterova izteikumā “. . . ar tām (t.i. pasakām) raksturīgo fantastiku, neparasto notikumu tēlojumu, tautas pieredzi, notikumu spraigumu, saista lasītāju, . . . tās nevis liek bērnam noticēt fantastisko būtņu un pasakaino būtņu realitātei, bet rosina bērna paša fantāziju” [94., 92.],
- vairāk izmantojami populārzinātniskie teksti, lai tādejādi tos lasot, analizējot, varētu padziļināt un paplašināt skolēnu zināšanas un prasmes, kas iegūtas dabas zinību stundās. Arī tam pamatojums rodams A. Ķarules izteikumā: “Svarīgi veidot kopainu par dabas parādībām, sabiedrību, dot iespēju apzināties sevi un veidot savu pieredzi saskaņā ar savas attīstības iekšējo loģiku un attīstības potencēm” [48., 65.].

Pētījuma laikā apstiprinājās arī teorētiski apgalvojumi par latviešu valodas kā integrēta kursa mācību satura un izglītības satura savstarpējo saistību (I. Freidenfelds, J. Rudzītis, Ē. Zimule u.c.).

Vērtējot integrētā latviešu valodas mācību satura variantu, 34,7% respondentu kā aktuālu problēmu uzsver zēnu un meiteņu interesēm atbilstoša mācību satura izvēles nepieciešamību. To apliecina arī pedagoģiskais vērojums un skolēnu aptaujas rezultāti, kuros atklājas, ka būtiski mainās zēnu un meiteņu izzīņas aktivitāte, ja tiek respektētas ar dzimumu saistītās intereses. Uz jautājumiem “Kas tev latviešu valodas mācībā patīk (nepatīk)?”, sastopamas arī šādas atbildes: “Patīk, ka var uzzināt par zēnu lietām.”, “Nepatīk, ka daudz runā meitenes.”, “Nepatīk, kad lasām par Anneli.”, “Patīk, ka dažreiz zēniem ir savi uzdevumi un meitenēm savi.”

Mācību satura izvēlē 14,7% respondenti analizē arī tādu būtisku nosacījumu kā mācību saturā iekļauto lokālo komponentu. Aptaujātie skolotāji un mācību satura varianta eksperti norāda aktuālu nepieciešamību pēc lasāmiem tekstiem, modelētām runas situācijām, rakstiskiem vingrinājumiem par tematiem “Kafejnīcā”, “Teātrī”, “Autobusā”, “Vilcienā”, lai tādejādi mācītu skolēnus izmantot valoda līdzekļus gan runā, gan rakstos atbilstoši saziņas situācijai un saziņas mērķim.

Kā rāda aptaujas un ekspertu atzinumu rezultāti, 57,2% respondentu kā svarīgu faktoru atzīst lasāmo tekstu mūsdienīgumu. Neviens no respondentiem nenoliedz nedz folkloras, nedz klasikas nozīmi, bet īpaši pozitīvi vērtē tekstus, kas saistīti ar aktuāliem mūsdienu sabiedrības jautājumiem. Par to liecina šādi apgalvojumi: “Augstu vērtējami teksti par mūsdienu skolu, skolēnu un skolotāju attiecībām.”, “Kāds darba lauks paveras, ja tu vari lasīt un salīdzināt dažādu valstu Lieldienu vai Ziemassvētku tradīcijas.”, “Skolēniem cita interese, ja teksti ir “modernāki””.

Analizējams arī ekspertu atziņas par mācību saturā iekļautajiem uzdevumu nosacījumiem “Kā tu vērtē savas pareizrakstības prasmes?”, “Šogad iemācījos (uzzināju, sapratu). . .”, “Vislabāk patīk. . .”, “Jaunajā gadā gribu. . .” u.c.

Tas sasaucas ar psihologu teorijām par vērtējuma un pašvērtējuma lomu mācību un audzināšanas procesā, proti, ka pašvērtējums veidojas pakāpeniski, tādēļ skolēni tam īpaši mācāmi, lai tas kļūtu par ieradumu, kā arī atziņu, ka pašvērtējums rodas darbības rezultātā [18., 82.].

Kā apliecina pētījums, praksē pierādās arī A. Karules atziņa par to, ka “mācību satura teorētiskais līmenis ir augstāks un dziļāks, ja tajā ir vairāk vispārinājumu [50.], jo 94% respondentu atzinīgi vērtē tādus uzdevumu nosacījumus, kā “Izlasi vārdu rindu un izraksti (nosauc) “neiederīgo” vārdu!”, “Lasi vārdu rindu un turpini!”, “Pasaki ar vienu vārdu!”, “Pamato izvēli!” u.c.

Tai pašā laikā, analizējot pētījuma rezultātus, atzīstam, ka integrēta latviešu valodas mācību satura variantam vairākos aspektos ir būtiskas nepilnības, kas novēršamas vēl dziļāk analizējot mācību satura un tā realizēšanas metodikas savstarpējo saistību.

13,3% respondentu atzīst, ka svarīgi arī gramatikas apguvei paredzētie uzdevumi, ar to saprotot tādus kā “Noraksti (pārraksti, izraksti) lietvārdus (īpašības vārdus, darbības vārdus)!” , “Nosaki lietvārdu dzimti (skaitli, personu)!” , “Nosaki darbības vārdus!” Izteiktais apgalvojums sasaucas ar teorijām par to, ka valodas mācība un dabiska valodas apguve ir cieši saistāmas (V. Kostomarovs, O. Mitrofanova, M. Judite (M. Judith) u.c.).

7,2% respondentu norāda, ka uzdevumu nosacījumi, kas izriet no iepriekš lasītā (rakstītā) teksta ne vienmēr ir motivēti vai pietiekami skaidri saprotami, jo aiz tiem nav skaidri redzama to metodiskā virzība. Arī tam pamatojums rodams integrētās mācības teorijās (J. Broka, A. Karule, V. Matevs (V. Mathew) u.c.), kuras akcentē tādu ļoti svarīgu atziņu kā metodisku meistarību ieraudzīt valodas prasmju, formas un satura integrāciju, netraucējot uztvert un saglabāt tekstā gan sižetisko līniju, gan tā māksliniecisko vērtību, gan vienlaicīgi ieraudzīt arī vārdu gramatisko vai fonētisko ietērpu.

10,3% respondentu savukārt domā, ka integrēta latviešu valodas mācību satura variants ir vairāk paredzēts skolēniem ar zemāku zināšanu un prasmju līmeni; skolēniem ar augstāku zināšanu un prasmju līmeni dziļāku izpratni par valodas likumībām spētu nodrošināt mācību saturu, kurā ietverti speciāli sagatavoti valodas mācībai, lasītprasmes veidošanai un darbam ar tekstu sagatavoti uzdevumi.

Iepriekš minētie aptaujās izteiktie apgalvojumi sasaucas arī ar teorijām par to, ka mācību satura izvēlē un tā realizēšanā svarīga ir mācīšanās metode un mērķu attieksme (A. Leontjevs, I. Žogla), t.i., lai maksimāli tuvinot tos, skolēns iegūtu mācīšanās jēgu, lai skolēnam ir līdzekļu (saturu, forma, paņēmieni) izvēles iespējas, lai ir tiesības piedalīties mācību procesa organizēšanā.

Pētījuma laikā tika apkopoti un analizēti arī izdevniecības "Lielvārds" organizētās skolotāju anketēšanas rezultāti (*skat. 7.pielikumu*). Aptaujā piedalījās 29 respondenti. Visi respondenti kā vissvarīgāko atzīst to, ka integrētais latviešu valodas mācību satura variants paver iespējas skolēnu radošam darbam, uzdevumu nosacījumi veicina skolēna izziņas interesi (valodas un literatūras testi, daudzveidīgi diktāti, atstāstījumi, dažādi lasīšanas veidi, problēmsituācijas u.c.), 27 respondenti kā vissvarīgāko uzskata mācību vielas sakārtojumu pēc tematiskā principa, jo tādejādi var veiksmīgāk nodrošināt mācību saistību ar reālo dzīvi, kā raksta kāda skolotāja: "Skolēni jūt saikni ar dabu, svētkiem, tradīcijām. Tas ļauj sasaistīt latviešu valodas stundu mācību saturu ar dabas zinību u.c. mācību priekšmetu saturu". 16 respondenti atzīst to, ka integrējot lasīšanas un valodas mācības saturu, gramatika nav mērķis, bet

līdzeklis skolēna valodas pamatprasmju attīstībai, kā svarīgu skolotāji atzīst arī to, ka skolēni apgūst lietišķos rakstus – vēstuli, apsveikumu, reportāžu u.c.

Vērā ņemami apgalvojumi par to, ka 21 respondents runā par skolēnu mācību motivācijas paaugstināšanos. Kā raksta kāda Olaines 1. vidusskolas skolotāja, “skolēnam ir skaidrs, kāpēc viņš mācās par lietvārdu, teikumu u.c., jo valodas apguve, izriet no situācijas. Bērni mācās reālajai dzīvei.”

Lai pārliecinātos par skolotāja un skolēna izpratni par mācību satura nozīmi un aktualitāti, par mācīšanas un mācīšanās satura mījsakarībām, svarīgi bija integrēta latviešu valodas mācību satura varianta izvērtēšanā iesaistīt arī skolēnus.

Anketējot Rīgas 47. vidusskolas 2.b klases 32 skolēnus un Dundagas vidusskolas 3.b klases 14 skolēnus (*skat. 6. pielikumu*) un pētot skolēnu atbildes uz jautājumiem, kas ietverti mācību līdzekļos (“Uzraksti, ko tu esi iemācījies latviešu valodas stundās!”, “Vērtē savu darbu latviešu valodas stundās šogad.”, “Pabeidz teikumus, pasvītrojot visiederīgāko vārdu, kas atrodas iekavās!” u.c.), secinām, ka 28 respondenti kā pozitīvus, interesantus vērtē lasāmos tekstus, norādot, ka patīk to saturs un darbs ar tiem, īpaši uzsverot paredzētos jautājumus darbam ar tekstu, 32 respondenti min krustvārdu mīklas, vārdu mīklas, izslēgšanas un vispārināšanas vingrinājumus, 25 respondenti – pašvērtējuma un šifrēšanas uzdevumus, 17 respondentiem patīk dzejošana u.c. jaunrades darbi.

Kā būtiskākās iebildes pret ilustrācijām, zīmējumiem – nav krāsaini; ne pārāk lieli; melni, labāk būtu citā krāsā; nevar krāsot u.c.

Secinām, ka skolēni kopumā pozitīvi vērtē mācību līdzeklī ievietoto mācību saturu, un atbilstoši teorijām par personības attīstību (A. Leontjevs, L. Božoviča, V. Kruteckis u.c.) īpaši uzsver uzdevumus, kuri rosina skolēnu domāt, liek darboties pašam un vērtēt savas prasmes. Ņemot vērā psihologu atziņas par sākumskolas vecuma bērnu iztēli, fantāzijas attīstīšanu, secinām, ka svarīgi mācību saturā iekļaut ilustrācijas, zīmējumus, kas ļauj izvērst skolēna darbību (pabeigt iesākto zīmējumu, atrast tekstā teikumus, kas visprecīzāk atbilst ilustrācijai, veidot savu zīmējumu, ilustrāciju pasakai, stāstam vai konkrētam tā fragmentam u.c.).

Apkopojot pētījuma gaitā gūtās atziņas par integrēta latviešu valodas mācību satura varianta nozīmību, lai sekmētu valodas pamatprasmju veidošanos, secinām, ka būtiska ir mācību vielas (lasāmo tekstu, valodas mācības vingrinājumu) sakārtošana noteiktā sistēmā satura ziņā. Atbilstoši teorijām par integrēta mācību satura sakārtošanu (A. Broka, A. Karule, V. Kostelniks (V. Kostelnik), I. Mardžoraise (I. Marjorise) E. Pētersons u.c.), dominējošā ir tematiskā pieeja mācību vielas satura izvēlē. Tematu izvēlē iespējami dažādi tematisko bloku varianti, piemēram:

- ✓ Es un daba
- ✓ Es un sabiedrība
- ✓ Es un Es u.c.

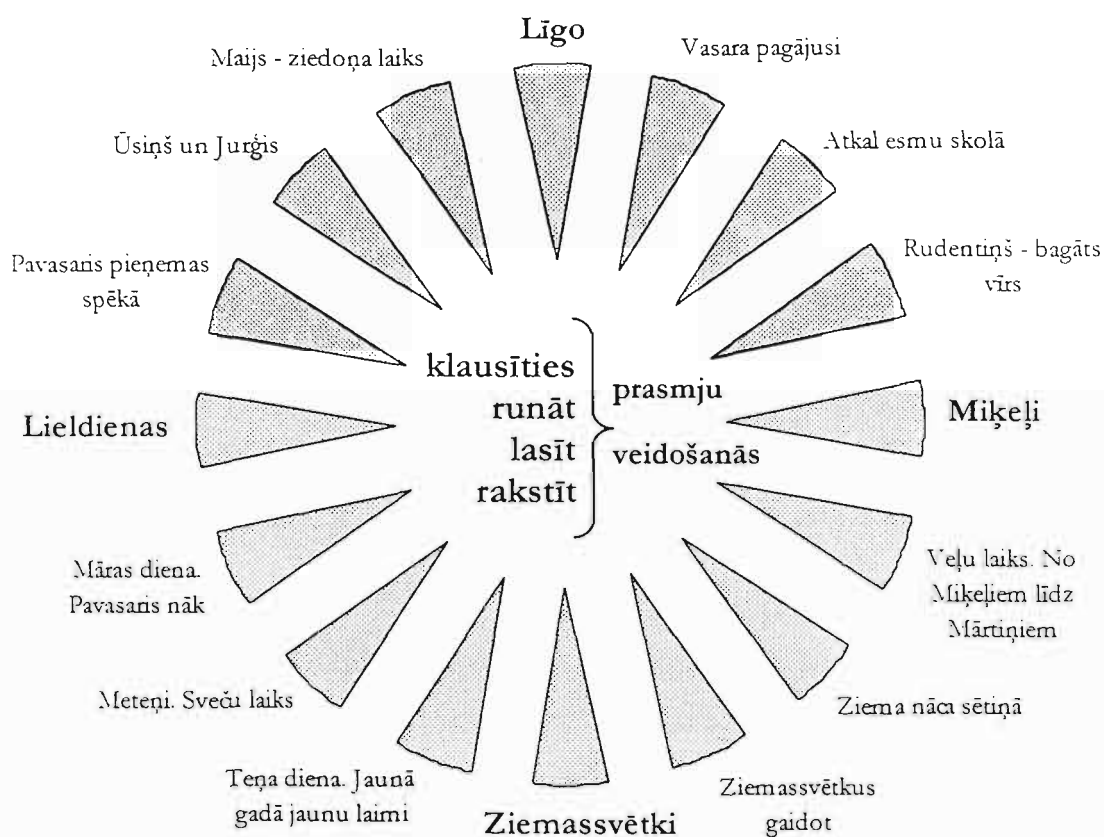
Eksperimentāli pārbaudīts tika mācību satura variants, kurā mācību viela satura ziņā (lasāmie teksti, valodas mācības vingrinājumi, diktāti, rakstveida atstāstījumi, domrakstu temati, sarunvalodas situācijas u.c.) sakārtoti tematiskā blokā Es un daba (2.klase).

Šāda temata izvēle saistās ar teoriju par veseluma pieeju bērna audzināšanā, kurā kā svarīgākā ir “.. izpratne par bērnu kā unikālu individualitāti (vērtību) un kā dabas daļu (ar to saprotot bērna bioloģisko, psiholoģisko un sociālo dabu) un sabiedrības daļu (bērns socializējas makro un mikrovidē un veido savas vērtības)” [76.,8].

Mācību satura izkārtojums shematiski attēlots 1.zīmējumā.

1.zīmējums

### Mācību saturs 2. klasē



Svarīga ir arī klausīties, runāt, lasīt un rakstīt prasmju veidošanai paredzēto vingrinājumu nosacījumu izvēle atbilstoši katras prasmes specifikai mijsakarbās, lai skolēns, apgūstot integrētu latviešu valodas mācību saturu, vienlaicīgi veidotu izpratni par latviešu valodu kā saziņas līdzekli, par latviešu valodu un literatūru kā vērtībizglītības līdzekli, attīstītu skolēnam lingvistisko domāšanu,

valodas izjūtu, sekmētu apzinātu valodas likumību izpratni un praktisko lietošanu, izsakot savas domas mutvārdos un rakstu valodā atbilstoši saziņas mērķim un saziņas situācijai.

Kā apliecina empīriskā pētījuma gaitā gūtā informācija, aktuāls ir tāds mācību satura variants, kura saturs un forma nodrošina mācīšanas un mācīšanās savstarpējo vienotību (skolotāja un skolēna mācību mērķu, darbības motīvu, mācību līdzekļu atbilstību, mācību rezultātu pašvērtējuma un vērtējuma maksimālu tuvināšanos).

Lai pārbaudītu izvirzīto hipotēzi, svarīgi bija pētīt ne tikai integrēta mācību satura varianta efektivitāti, bet arī tā realizēšanas metodiskās iespējas un to nozīmību valodas pamatprasmju attīstīšanas sekmēšanā sākumskolā.

Saskaņā ar teorijām par personības attīstību mērķtiecīgā darbībā (D. Elkoņins, A. Ļeontjevs, G. Ščukina, I. Žogla u.c.) 100% respondentu atzīst, ka integrēta latviešu mācību satura realizēšanai pamatā izvēlamas aktīvas un radošas darba formas un metodes, kas vienlaicīgi nodrošina prāta, jūtu un gribas attīstību.

Gan aptauju, interviju, gan pedagoģiskā procesa vērojums ļauj secināt, ka iekļaujot dažādus lasīšanas, teksta atstāstīšanas, mutvārdu un rakstveida vingrinājumus, klausīšanās vingrinājumus skolēnu fonemātiskās dzirdes, uzmanības, uztveres, atmiņas, domāšanas aktivizēšanai, pareizrūnas un pareizrakstības, lasīšanas prasmju veidošanai, mācību process kļūst dinamiskāks, valodas līdzekļi tiek izmantoti dažādās saziņas situācijās, un tas savukārt skolēnam palīdz ne tikai attīstīties, bet arī socializēties, K. Ušinska vārdiem runājot, "bērns ieaug apkārtējo cilvēku garīgajā pasaulē tikai ar dzimtās



valodas starpniecību, un otrādi, apkārtējās pasaules garīgā izpratne atspoguļojas tikai ar dzimtās valodas starpniecību” [153., 77.].

Neapšaubāmi visas valodas pamatprasmes veidojas dažādās daudzveidīgās situācijās mācību procesā, tādēļ praktiski nav iespējams nodalīt, kura darba forma vai mācību metode īpaši aktualizē kādu konkrētu valodas prasmi, piemēram, klausīties vai runāt utml.

Pētījuma gaitā speciāli atsevišķi tiek analizēta katras valodas pamatprasmes veidošanās, izmantojot integrētu latviešu valodas saturu, lai tādejādi mēģinātu pārbaudīt izvirzīto hipotēzi.

Valodas apguves mācību procesā svarīga ir klausīšanās prasme, jo kā apgalvo psihologi un pedagogi (A. Ļubļinska, D. Elkoņins, A. Karule u.c.) tā stimulē tādas personības izziņas darbībā svarīgus procesus kā sajūtas, uztvere, domāšana, runa, atmiņa, iztēle, uzmanība.

Kā rāda pedagoģiskais vērojums un eksperiments, realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu, klausīšanās prasme tiek attīstīta ne tikai lasot tekstus skaļi, klausoties skolotāja un skolēnu runātajā, rakstot dzirdes diktātus, bet arī tādās īpaši modelētās mācību situācijās kā “Izlasi uzrakstīto skaļi! Klausies klasesbiedra lasītajā un pēc dzirdes uzraksti! Klausies divus teikumus! Uzraksti, tavuprāt, tēlaināko (garāko, īsāko u.tml.) teikumu pēc dzirdes! Uzrakstīto domrakstu (atstāstījumu, diktātu u.c.) pusbalsī izlasi! Izlasi tekstā teikumu, kurš, tavuprāt, ir vistēlainākais (visgarākais, visinteresantākais)! Ieklausies, kā skan klusums! Ieklausies, cik teikumu (vārdu, vārdu savienojumu, skaņu) tu dzirdēji! Salīdzini teikumus garuma, tempa, tembra ziņā! Klausies un atkārto! Klausies

un salīdzini teikumus (vārdus, vārdu savienojumus)! Raksti diktātu, kuru tev diktē klasesbiedrs! u.c.”

Pētot un analizējot skolēnu rakstu darbus (diktātus, atstāstījumus, domrakstus), veicot sarunas ar skolēniem un skolotājiem, secinām, ka īpaši modelētas situācijas palīdz skolēniem lingvistiskās domāšanas attīstībai. Vērā ņemams kāda 2.klases skolēna teiktais: “Kad izlasīju skaļi savu sacerējumu, ieliku tur divus punktus.” Kāda skolotāja uz jautājumu: “Kā jūs vērtējat diktāta varianu, kuru diktē skolēni viens otram?” atbild: “Lai pierod saklausīt dažādā tempā un tembrā teikto!” Savukārt par uzdevumu uzrakstīto skaļi izlasīt kā, raksturīgākās atbildes ir šādas: “Skolēns mācās saprast, ka uzrakstīto izlasot ir arī jāsaprot, ko tu esi uzrakstījis.” “Ieklausoties savā balsī, skolēns sāk domāt par intonāciju, loģiskajām pauzēm.” “Tiek trenēta fonemātiskā dzirde.” “Skolēni mācās ne tikai klausīties, bet arī lasīt, rakstīt, runāt reizē.”

Kā rāda prakse, klausīšanās ir dinamisks process, tajā ne tikai pilnveidojas skolēnu uztveres prasme, koncentrēšanās spējas u.c. procesi, bet rodas interese skolēniem vienam par otru, veidojas brīvas savstarpējās attiecības, garīgā kopība, un tas savukārt aktivizē skolēnu vārdu krājumu, rada nepieciešamību izmantot dažādus valodas līdzekļus daudzveidīgās situācijās.

Apkopojot pētījumā iegūto informāciju par klausīšanos prasmes aktualizēšanu, realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu, secinām, ka tādejādi:

- *veicam fonemātiskās dzirdes attīstīšanu,*

- *rosinām skolēnus būt uzmanīgākiem, lietojot valodas līdzekļus dažādās saziņas situācijās,*
- *aktivizējam nepieciešamību izteikties, papildināt informāciju utml.,*
- *mācām uztvert un saprast runāto, lasīto tekstu dažādās situācijās,*
- *pilnveidojam pareizrakstības prasmes, pēc dzirdes uztvert teikumu robežas, teikumus dažādus pēc satura un uzbūves,*
- *palīdzam bērniem socializēties konkrētā vidē.*

Īpaša uzmanība latviešu valodas mācību procesā neapšaubāmi tiek veltīta arī runas prasmju pilnveidošanai, jo, kā atzīst psihologi, runas galvenā funkcija ir informācijas nodošana vai vispārināšana. Kā raksta psihologs A. Vorobjovs, sarunai ir divi procesi: ekspresija (domas ietērpšana valodā un tās novadīšana līdz sarunu biedram) un impresija (saņemtās informācijas uztvere un analīze), tādēļ, arī, kā rāda pedagoģiskā prakse, mācību procesā efektīvi ir mācību vingrinājumi, kas paredzēti gan ārējās (mutvārdu un rakstu runas), gan iekšējās runas attīstīšanai: ātrrunas vingrinājumi, modelēti runas vingrinājumi, izmantojot iepriekš sagatavotu vai izveidojot patstāvīgi tekstu ciešā saistībā ar mācību vielas tematiku, kuros izmanto dažādu balss tempu, tembru, intonāciju, emocionālo attieksmi pret runas teksta saturu, piem., “Izrunā klusām!” “Izrunā skaļi!” “Izrunā, cik vien ātri vari!” “Izrunā bēdīgi (jautri)” “Izrunā kā jautājuma teikumu!”, speciāli sagatavoti vārdi vai vārdu rindas, kurās īpaši trenējama *e, ē* izruna vārdos, cieto un mīksto līdzskaņu, līdzskaņu sakopojumu izruna u.c.

Kā rāda pedagoģiskā procesa vērojums, sākumskolas posmā skolēniem bieži iekšējo runu neizdodas pietiekami skaidri atspoguļot ārējā runā. Īpaši spilgti tas redzams skolēnu domrakstos, atstāstījumos, kā arī mutvārdu sacerējumos (savstarpēji nesaistīti, pārāk saraustīti vai nepamatoti gari teikumi, neprasme domas izteikt skaidri, precīzi, daudz liekvārdības, nemotivēti izlaistu vārdu u.c.), tādēļ, realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu, atbilstoši E. Aistera, E. Anševica, L. Aizermana, A. Lankas, A. Karules, Ā. Ptičkinas u.c. teorētiskajām nostādnēm par skolēnu runas attīstīšanu, šis process tiek īpaši regulēts, izmantojot tādas uzdevumu nosacījumus kā “Stāsti, izmantojot plānu!” “Ievadā runā par... , galvenajā daļā par... , nobeigumā par... !” “Iesaisti savā stāstījumā balstvērdus!” “Iztēlojies, ka tu esi nokļuvis līdzīgā situācijā, pastāsti, kā tu rīkotos!” “Atbildi uz jautājumiem!” “Veido jautājumus, kas sākas ar vārdiem... !” “Atceries dabaszinību stundu, pastāsti, ko tu darīji citādi!” u.c.

Kā apliecināja pedagoģiskais vērojums, skolēnu un skolotāju intervijas, ļaujot skolēniem izmantot iepriekš izvirzītus nosacījumus, veidojot stāstījumu, sacerot tekstu, viņi jūtas drošāk, pārliecinošāk, bet kā zinām, ja skolēns jūtas labāk, arī mācību apjoms un kvalitāte pieaug.

Kā svarīgs skolēna runas aktivizēšanas veids tiek uzsvērts arī darbs pāros, grupās, didaktiskās spēles. 91,4% aptaujāto atzīst, ka tieši darba formu daudzveidība, kā arī iespēja par vienu un to pašu tematu veidot daudzveidīgas runas situācijas, sekmē vārdu krājuma paplašināšanos, kā arī palīdz runas darbībā izmantot ne tikai valodu, bet arī intonācijas, mīmiku, žestus.

Pilnībā ar integrēta mācību satura pamatideju sasaucas apgalvojumi par to, ka, izvēloties lasīšanas un valodas mācībai vienotu mācību vielu tematiskajā ziņā, skolēniem mācības vairāk saista ar reālo dzīvi, skolēni ir aktīvāki mācību procesā un tādejādi vairāk uzņemas atbildību par savu darbu.

Pētījuma laikā iegūtā informācija ļauj secināt, ka, radot apstākļus skolēna runas attīstībai, skolēnam attīstās iztēle, bagātinās vārdu krājums, pilnveidojas stils. To apliecina skolēnu rakstu darbu analīze, pedagoģiskā procesa vērojums.

Aptaujājot skolotājus, lai noskaidrotu, kādas problēmas viņi saskata, veidojot skolēniem runas prasmes, kā raksturīgākās tiek minētas: radīt dabisku, ne mākslīgu runas situāciju, kurā skolēnam jāiesaistās, pārvarēt tieksmi nerunāt skolēna vietā, būt diplomātam, risinot problēmsituācijas, lai skolēns jūtas drošāks, nebaidās runāt, pamatot teikto, bet pats galvenais – vadīt sarunu mērķtiecīgi, lai tā nepārvērstos tikai par parunāšanu, bet gan par sarunu saskaņā ar konkrētu latviešu valodas mācību satura tematu, dot konkrētu uzdevumu (runāt īsi, domu pateikt, piemēram, trīs teikumos u.c.).

Viens no latviešu valodas kā integrēta kursa pamatuzdevumiem ir lasītprasmes veidošana, tajā ietverot apzinātu raitu un izteiksmīgu lasīšanu, prasmi strādāt ar tekstu gan reprodūktīvā, gan radošā līmenī.

Pētījuma laikā iegūtā informācija (aptaujas, pedagoģiskais vērojums, pedagoģiskā prakse) ļauj secināt, ka realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu, kā raksturīgākās darba formas un paņēmieni tiek izmantoti: dažādi tekstu lasīšanas veidi (klusā, skaļā, izlases, lasīšana lomās, lasīšana caurskatot, lasīšana kori, radošā

lasīšana (mainot notikumus vietām, mainot darbības vārdu laikus, personas u.c.)), atbildes uz jautājumiem par tekstu, jautājumu sagatavošana par tekstu, testi, literārie diktāti, tēlu salīdzināšana, analīze, to raksturojumi, darbs ar ilustrācijām, valodas izpētes vingrinājumi, iestudējumi, dzejoļu, tautas dziesmu mācīšanās no galvas, dziedāšana, teksta saturam atbilstošas mūzikas sameklēšana, diskusijas, tekstu atstāstīšana, izmantojot dažādus paņēmienus (konspektīvais, brīvais, izlases, tuvu tekstam, radošais atstāstījums u.c.), krustvārdu, burtu mīklas, šifrēšanas vingrinājumi, tēlu dzīves gājumu apraksti pēc atbilstošām shēmām, interviju veidošana ar autoru, tēlu u.c.

Kā svarīgākais pētījuma laikā tiek atzīts - integrēts latviešu valodas mācību saturs ļauj saistīt mācību procesā darbu ar tekstiem ar dabaszinību, veselības mācības, rokdarbu, vizuālās mākslas, nereti pat ar matemātikas mācību saturu.

Tādejādi iegūtās zināšanas un prasmes var labāk sistematizēt, aktualizēt. Vienotā tekstu tematika, neizjaukt iepriekš noteikto sistēmu, dod iespēju kā lasāmos tekstus izmantot gan folkloru, gan klasiķu, gan mūsdienu autoru latviešu un tulktus daiļdarbu fragmentus, kā arī populārzinātniskus tekstus, vilcienu, autobusu u.c. sarakstus, tabulas, skolēnu pašu izvēlētos un sagatavotos tekstus vai to fragmentus.

Pētījuma laikā 100% respondentu kā pozitīvu atzīst to, ka skolēni ne tikai uzraksta domrakstus, atstāstījumus, bet tos arī lasa, analizē, strādā ar šiem tekstiem kā alternatīviem mācību vingrinājumiem, tajos atbilstoši valodas mācības saturam analizē valodas likumības. Tā kā tematika ir savstarpēji saistīta, tad skolēni,

neizjaucot mācību satura iekšējo sistēmu, salīdzina savā tekstā un rakstnieka vai dzejnieka tekstā izmantotos valodas izteiksmes līdzekļus, sižetu u.c., un tas savukārt palīdz aktivizēt vārdu krājumu, domāšanu.

Atbilstoši teorijām par izziņas darbību (A. Markova, G. Ščukina, I. Žogla u.c.) tāda pieeja veido īpašu personības stāvokli, t.i., prieku par mācību procesu, apziņu, ka arī skolēns spēj uzrakstīt tekstu, kas ir lasāms, analizējams. Tas orientē skolēnus uz tālāku patstāvīgu zināšanu iegūvi, variējot un pilnveidojot zināšanu un prasmju ieguves veidus.

Lai pierādītu, ka integrēts mācību saturs un tam atbilstošs metodikas modelis nodrošina sekmīgu valodas pamatprasmju apguvi, īpaši analizējama arī rakstītprasmes veidošana.

Kā atzīst pedagogi un psihologi (L. Aidarova, A. Broka, D. Elkoņins, M. Judite (M. Judith), O. Nesterovs u.c.), rakstītprasmi veidošana ir īpaši komplicēts process, jo tā saistīta gan ar psihofizioloģiskiem faktoriem, kā dzirde, runa, redze, roku kustības, domāšana, gan lasītprasmes, valodas attīstības līmeni, rakstīšanas kultūru, pareizrakstības prasmju apguvi, skolēna individuālām attīstības īpatnībām (kreiļu problēma, atmiņas, domāšanas tips u.c.).

Pētījuma laikā gūtā pieredze, vērojot skolēnu un skolotāju darbību latviešu valodas mācību procesā, ļauj secināt, ka integrēta latviešu valodas mācību satura realizēšana paver daudzveidīgas iespējas gan attīstīt rakstītprasmi, gan pilnveidot pareizrakstības prasmes (noraksti, dažādu veidu diktāti, darījumraksti, rakstveida testi, plāna pieraksti, vingrinājumi ar papildinājumiem,

pārveidojumiem, rakstveida atstāstījumi, domraksti, glītrakstīšanas vingrinājumi u.c.).

Pētījuma laikā īpaši tika analizēts, kā izmantojot tematiski vienotu mācību vielu, tiek veidots gan glīts rokraksts, gan mācīta pareizrakstība.

Apkopojot iegūto informāciju, secinām, ka daudzveidīgāki rakstu darbi gan pēc formas, gan pēc izpildījuma rakstura skolēnos veido izziņas interesi. Aptaujās raksturīgākās atbildes ir: “Skolēniem patīk, ka var rakstīt dažādus diktātus.” “Interesanti ir dažādi rakstveida uzdevumi.” “Skolēni ar aizrautību veic uzdevumus, kuriem ir savdabīga forma, darba nosacījumi utml.” Tas saskan ar A. Markovas, G. Ščukinas, V. Zelmeņa atziņām par izziņas interešu veidošanu. Pedagoģs V. Zelmenis raksta, ka “izziņas interešu pamatā ir iedzimtais orientācijas reflekss, un ja tas netiek nomākts vai ievirzīts pārāk šaurā prakticismā, tad skolas vecumā tas jau izpaužas intensīvā izziņas tieksmē. Izziņas interešu apmierināšana izraisa pozitīvu emocionālu pacēlumu” [45., 71.].

Saskaņā ar psihologu un pedagogu atziņām (A. Ļubļinska, V. Kruteckis, I. Žogla u.c.), kļūdas nedrīkst būt tās, kas kavē skolēna tālāko virzību. Tādejādi latviešu valodas mācību satura apguves mācību procesā tiek veidotas situācijas, kurās skolēns atrod kļūdas (salīdzinot ar oriģinālu, atrodot pamatojumu vārdu rakstībai vārdnīcās (gan literārās valodas, pareizrakstības, gan paša veidotās, salīdzinot rakstīto ar klasesbiedriem, savstarpēji labojot, veidojot melnrakstu, tad pārskatot un pārrakstot u.c.). Tādejādi skolēns rod motivāciju, stimulu tālākām mācībām, nezūd radošums. Skolēnu intervijas laikā kāds 3.klases skolēns saka: “Cik labi, ka es drīkstēju



skatīties, domraksta laikā vārdnīcā!”. Tas ļauj paaugstināt valodas mācības apguves kvalitāti: “Ja es nezinu, varu skatīties grāmatā”, “Grūtos vārdus es iemācījos rakstīt, spēlējot kārtis” (domāta didaktiskā spēle “Morfoloģiskās kārtis”), atbild cits skolēns.

Realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu, liela nozīme ir arī tiem teorētiskajiem apgalvojumiem, ka rakstītprasmju veidošana cieši saistīta ar atmiņas kā psihiska procesa attīstību (J. Broka, O. Nesterovs, V. Ramāns u.c.). Kā rāda pētījumi, liela nozīme tieši redzes tēlam pareizrakstības mācīšanā.

30. gados arī E. Aisters atzīst, ka izplatītākais ir redzes tips, tādēļ pareizrakstības mācībā īpaša loma ir norakstīšanas vingrinājumiem (teksta pārrakstīšana, rakstīšana pēc atmiņas, kļūdainu tekstu izlabošana un pārrakstīšana, redzes diktāti u.c.).

To apliecina arī pētījuma rezultāti 2.klasē. Mācot skaņu pozicionālās pārmaiņas, tika izmantota tradicionālā pieeja – mācot vārdus, kuros starp runu un rakstību ir atšķirības, pārveidot skaidrā pozīcijā, lai zinātu, kādu līdzskaņa burtu rakstīt (piemēram, mežs – meži, darbs – darbi). Pēc noteikta laika skolēni rakstīja kontroldiktātu (dzirdes diktāts), kura tekstā tika iekļautas mācītās ortogrammas. Vērojot skolēnus kontroldiktāta laikā, 100% visi skolēni, saklausot divus līdzskaņus vārdā, pārveidoja pie sevis vārdus, t.s., skaidrajā pozīcijā, taču labojot darbus atklājās, ka tikai 75% skolēnu šādus vārdus bija uzrakstījuši pareizi. Turpmāk tika veikts pedagoģiskais eksperiments. Mācot rakstīt līdzīgas ortogrammas, maksimāli tika izmantota ne tikai dzirde, bet arī redze. Integrēta latviešu valodas mācību satura ietvaros tas tika nodrošināts šādi: atūstot lasītprasmī, strādājot ar lasāmo daiļliteratūras vai populārzinātnisko

tekstu, diktāta, domraksta, atstāstījuma tekstu, mērķtiecīgi tika izvirzīti tādi uzdevumi kā “Izraksti no stāsta (pasakas, dzejoļa utml.) vārdus (vārdu savienojumus, teikumus), kuri raksturo (atklāj, papildina) domu!”, “Izraksti teikumu, kurā vistēlaināk atklāts. .!”, “Pasvīturo teikumā vārdus, kuru rakstība nesaskan ar izrunu!”, “Izraksti no diktāta (atstāstījuma, domraksta u.c.) vārdus (teikumus), kuru rakstībā bijī kļūdījies!”, “Salīdzini savu teikumu ar rakstnieka. .!”, “Pasvīturo vārdus, kuru rakstība, tavuprāt, ir visgrūtākā!”, “Iesaisti šos vārdus citos teikumos par tematu. .!” u.c. Uzdevumu nosacījumi garantēja darbu ar vārdiem, kuru izruna nesakrīt ar rakstību, tādejādi, kā teikts iepriekš, skolēnam radās iespēja šo vārdu pareizrakstībā akcentēt gan redzes, gan dzirdes nozīmi.

Mācot pareizi saklausīt teikumu robežas, teikumu daļas, lai tādejādi radinātu rakstībā gan pareizi rakstīt vārdus, gan lietot pieturas zīmes, arī tika veikti mērķtiecīgi uzdevumi: “Izlasī izteismīgi uzrakstīto!”, “Ieklausies klasesbiedra lasītajā un pēc dzirdes uzraksti tos vārdus (vārdu savienojumus), kuru tev nebija!”, “Izlasī savā domrakstā visgarāko teikumu!”, “Izlasī visīsāko teikumu!”, “Izlasī tekstu, ievērojot pieturas zīmes!” u.c.

Analizējot pedagoģisko procesu aptauju un interviju rezultātus, secinām, ka šāda rakstura uzdevumi aktualizē skolēnu uzmanību, domāšanu, asociāciju veidošanos, kas savukārt sekmē valodas izjūtu. Par to liecina arī skolēnu un skolotāju atbildes aptaujās un intervijās: “Man patīk no sava diktāta lasīt un rakstīt vārdus.”, “Skolēni kļūst uzmanīgāki.”, “Rodas apziņa, ka arī skolēna teksts ir lasāms.”, “Vairāk var atkārtot, nostiprināt atsevišķu vārdu rakstību, jo ilgāku

laiku var izmantot vienus un tos pašus jēdzienus, vārdus.” Praksē vērotajam pamatojums rodams arī teorētiskajā literatūrā (J. Broka, M. Ķurzēns, A. Ļeontjevs, Ā. Ptičkina u.c.).

Kā raksta J. Broka, “pareizas rakstības pamatā guļ trejādi iespaidi: redzes, dzirdes un kustību, tāpēc ikviens rakstu darbs vispirms vairākkārt jālasa stiprā balsī un tad tikai jāraksta” [19., 53.].

Arī Rietumeiropas pedagoģijā (L. Kumars, Ē. Skots-Andersens u.c.) tiek izteikti apgalvojumi, ka pareizrakstības mācībā īpaša nozīme ir redzes, dzirdes u.c. sajūtu aktivizēšanai, jo tās savukārt rosina skolēna domāšanu.

Savukārt, sasaistot to ar krievu psihologa A. Ļeontjeva teoriju, secinām, ka integrēts mācību saturs nodrošina apzinātāku skolēnu izziņas darbību [191.], t.i., lasāmajā tekstā, diktātā vai atstāstījuma tekstā skolēns iepazīst gan saturu, gan arī attiecīgo vārdu pareizrakstību, vienlaicīgi tas aktivizē arī skolēnu vārdu krājumu, un pats svarīgākais – mācību procesā skolēnam veidojas izziņas intereses un vajadzības. Mācību vingrinājumi rada skolēnam pārlicību par to praktisko lietojamību.

Kā pierādījums tam ir pētījuma laikā veiktais radošais eksperiments: Pirmsziemassvētku laikā Rīgas 3.vidusskolas 2.a klases skolēniem tika dots uzdevums uzrakstīt 10 dāvanu nosaukumus, kas varētu būt Ziemassvētku vecīša maisā. Atbilstoši mācību saturam skolēni veidoja vārdu savienojumus: īpašības vārds un lietvārds. Iepazīstoties ar skolēnu uzrakstīto, secinām, ka pamatā tika veidoti šādi vārdu savienojumi: skaista grāmata (soma, mašīna, lelle u.c.), zaļš (sarkans, zils) lietussargs (ritenis, makšķerkāts), liels konstruktors (lego komplekts) u.c.

2.c klasē uzdevums tika diferencēts: Iztēlojies, tu esi saņēmis Ziemassvētku vecīša dāvanu maisu, bet tam klāt zīmīte, ka tu vēl nedrīksti to vērt vaļā līdz Ziemassvētku vakaram, mēģini pēc taustes noskaidrot, kas šai maisā slēpjas! Skolēnu atbildēs bez iepriekš nosauktajiem īpašības vārdiem parādījās arī tādi kā *garens, apaļš, ass, ciets, nelīdzens, rupjš*.

Secinām, ka, aktualizējot sajūtas mācību procesā, ne tikai rosinām skolēnus domāt un aktivizēt vārdu krājumu, bet varam vienlaicīgi arī rast iespēju pilnveidot šo vārdu pareizrakstību, īpaši to, kuru rakstība nesaskan ar izrunu, piemēram, *ass, rupjš, ciets* u.c.

Lai izzinātu, kā pilnveidojas skolēnu valodas pamatprasmēs, apgūstot integrētu latviešu valodas mācību saturu, pētījuma gaitā tiek izstrādāti valodas prasmes raksturojoši kritēriji, tiem atbilstoši rādītāji un to raksturojums līmeņos (*skat. 1.tabulu* "Valodas prasmju raksturojums").

1.tabula

### Valodas prasmju raksturojums

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi		
		C	B	A
Klausīties prasme	Klausīšanās un uztvere	Neuztver vai daļēji uztver dzirdētās informācijas saturu, daļēji reproducē ar jautājumu palīdzību	Uztver dzirdēto informāciju, reproducē tikai ar jautājumu palīdzību	Uztver dzirdēto informāciju, reproducē patstāvīgi
	Klausīšanās un izpratne	Neizprot vai daļēji izprot dzirdētās informācijas saturu, neatklāj attieksmi pret dzirdēto	Izprot dzirdētās informācijas saturu, neatklāj vai daļēji atklāj attieksmi pret dzirdēto	Izprot dzirdētās informācijas saturu, atklāj attieksmi pret dzirdēto

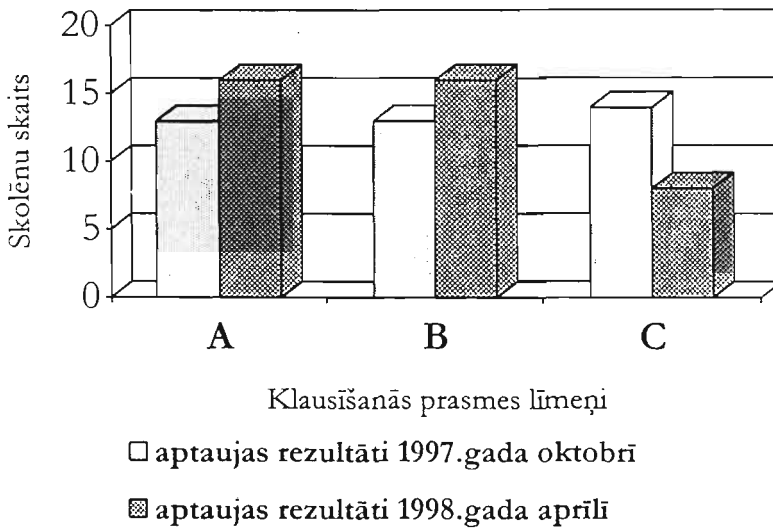
Runāprasme	Runas kultūra	Neskaidra, neizteiksmīga runa, mazs vārdu krājums	Runa skaidra, bet neizteiksmīga, vidēji plašs vārdu krājums	Runa skaidra, izteiksmīga, plašs vārdu krājums
	Stāstīšana	Stāstījumu neveido patstāvīgi, runā tikai atbildot uz jautājumiem, pret stāstītā saturu attieksmi nespēj atklāt	Stāstījumu veido patstāvīgi, bet nevienmēr plānveidīgi, loģiski, attieksmi pret stāstītā saturu atklāj daļēji	Stāstījumu veido patstāvīgi, plānveidīgi, loģiski, atklāj attieksmi pret stāstītā saturu
Lasīprasme	Lasīšanas pareizība	Lasa ar kļūdām, neievēro pareizrunas normas, intonāciju teikumā	Lasa bez kļūdām, neievēro pareizrunas normas, intonāciju teikumā	Lasa, bez kļūdām, ievēro pareizrunas normas, intonāciju teikumā
	Lasīšanas apzinātība	Neizprot vai daļēji izprot lasītā teksta saturu, nepauž attieksmi pret lasītā teksta saturu	Izprot lasītā teksta saturu, nepauž attieksmi pret lasītā teksta saturu	Izprot lasītā teksta saturu, pauž attieksmi pret lasītā teksta saturu
	Lasīšanas izteiksmīgums	Ar izteiksmes līdzekļu (loģiskā uzsvāra, intonācijas, pauzes u.c.) palīdzību neakcentē lasītā teksta saturu, nepauž vērtējošu attieksmi pret lasīto	Ar izteiksmes līdzekļu (loģiskā uzsvāra, intonācijas, pauzes u.c.) palīdzību neakcentē vai daļēji akcentē lasītā teksta saturu, nepauž vai daļēji pauž vērtējošu attieksmi pret lasīto	Ar izteiksmes līdzekļu (loģiskā uzsvāra, intonācijas, pauzes u.c.) palīdzību akcentē lasītā teksta saturu, pauž vērtējošu attieksmi pret lasīto
	Lasīt-interese	Lasāmvielu patstāvīgi neizvēlas	Lasāmvielu reti izvēlas patstāvīgi	Lasāmvielu regulāri izvēlas patstāvīgi

Rakstūprasme	Glīts, skaidrs, salasāms rokraksts	Burtu forma, raksts neatbilst vai daļēji atbilst paraugam, ir svītrojumi, neprot izkārtot tekstu	Burtu forma, raksts daļēji atbilst paraugam, ir svītrojumi, slikti izkārtoto tekstu	Burtu forma, raksts atbilst paraugam nav svītrojumu, labi izkārtoto tekstu
	Pareizrakstība	Rakstu darbos ir ortogrāfijas un interpunkcijas kļūdas	Rakstu darbos dažreiz ortogrāfijas un interpunkcijas kļūdas	Pārsvarā raksta bez kļūdām
	Radošā rakstūšana	Reproducē vai daļēji reproducē dzirdēto vai lasīto. Domrakstu saturs šaurš, raksta ar savstarpēji nesaistītiem teikumiem	Labi reproducē dzirdēto vai lasīto. Domrakstu saturs vidēji plašs, bieži teikumi savā starpā nesaistīti	Labi reproducē dzirdēto vai lasīto. Domrakstu saturs plašs, tekstu veido strukturāli pareizi

Vērojot pedagoģisko procesu, pārbaudot, vērtējot un analizējot skolēnu rakstu darbus (norakstus, diktātus, rakstveida atstāstījumus, domrakstus), kā arī anketējot skolotājus Jelgavas 4. pamatskolā (skolotāja A. Kukaļska), Rīgas centra Daiļamatniecības pamatskolā (skolotāja I. Kemlere), daļēji arī Rīgas 47. vidusskolā (skolotāja I. Kulmane), Olaines 1. vidusskolā (skolotāja I. Orste) 2. klasēs, tika izzinātas skolēnu valodas prasmju attīstības līmenis gandrīz visa 1997./98. māc. gada laikā, kad skolās realizēja integrētu latviešu valodas mācību saturu.

Turpmāk tiek analizēta katras valodas prasmes attīstības dinamika (40 respondenti).

## Klausīšanās prasmes dinamika



Secinām, ka skolēnu klausīties prasme ir pilnveidojusies jo par 3 ir palielinājies to skolēnu skaits, kuri jau prot ne tikai uztvert dzirdēto informāciju, to saprast, bet arī aktīvi iesaistīties saziņas aktā, atklāt savu attieksmi pret dzirdētā saturu.

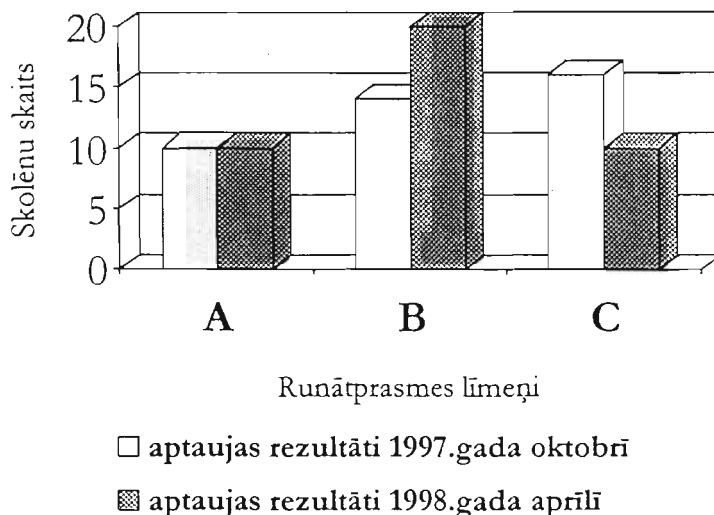
Kā apliecina skolotāju aptaujās iegūtā informācija, to veicinājis mācību satura variantā paredzēti tādi uzdevumi kā klausīties klasesbiedra teiktajā, darbs grupās un pāros, mācību vielas tematika, kas atbilst skolēna interesēm (īpaši par skolu, skolotājiem, bērnu darbiem un nedarbiem, jocīgiem atgadījumiem u.c.). Par 6 samazinājies to skolēnu skaits, kuri neuztver vai daļēji uztver dzirdētās informācijas saturu.

Pamats tam, kā atzīst skolotājas, “uzmanības koncentrēšana, ko rada lielāka interese par mācību saturu, par to, kas notiek klasē”. Anketās tiek akcentēta arī uzdevumu nosacījumu loma, īpaši to, kas veicina komunikatīvo prasmju veidošanu (“Pastāsti citus interesantus atgadījumus skolā!”, “Kāds ir tavš garstāvoklis

rudeni?”, “Izdomā situāciju...! Pastāsti to citiem!”, “Pamato savu domu!” u.c.).

5. diagramma

### Runātprasmes dinamika



Secinām, ka skolēnu runātprasme aktivizējusies vidēji par 15%. To apliecina 6. diagrammā apkopotie pētījuma rezultāti. It īpaši atzīmējams tas, ka par 6 palielinājies to skolēnu skaits, kuriem aktivizējies vārdu krājums, pilnveidojusies stāstīšanas prasme, veidojot stāstījumu skolēnu valoda ir izteiksmīgāka, stāstījuma struktūra skaidrāka, precīzāka, savukārt par 6 samazinājies skolēnu skaits, kuru vārdu krājums pēc skolotāju vērtējuma ir mazs un runa neskaidra un neizteiksmīga, skolēni stāstījumu vēl nespēj veidot pastāvīgi, runā, tikai atbildot uz jautājumiem.

Analizējot aptaujās iegūto informāciju, 100% respondentu atzīst, ka integrēts latviešu valodas mācību saturs sekmē runas prasmju pilnveidi, jo mācībvielas saturs atbilst skolēnu interesēm, un tas savukārt rada vēlmi izteikties, runāt aizstāvēt savu viedokli u.c.

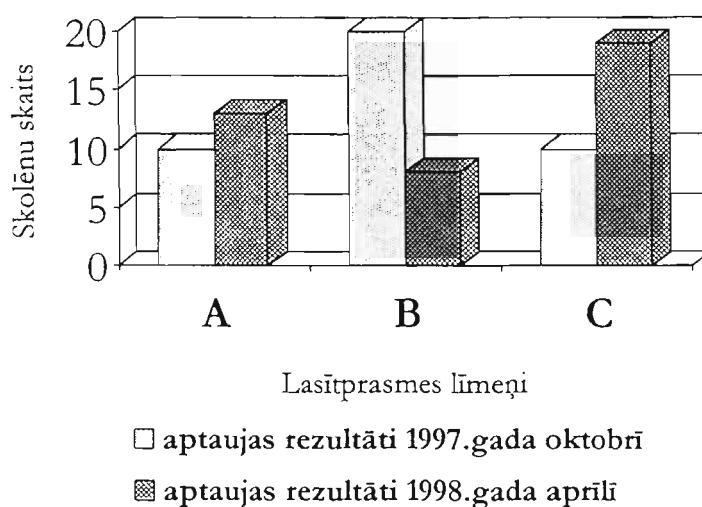


Skolotājs mācību procesā saistībā ar mācību saturu var veidot reālas saziņas situācijas, kurās skolēns kļūst ne tikai aktīvs runātājs, bet arī gūst priekšstatu par runas daudzveidību, vingrinās veidot dažādu stilu un tipu tekstus.

Skolēni mācās salīdzināt, vērtēt, analizēt savu klasesbiedru, skolotāja darbību dažādās saziņas situācijās.

*6. diagramma*

### Lasītprasmes dinamika



Secinām, ka lasītprasmes līmenis palielinājies 3 skolēniem. Svarīgi atzīmēt, ka pētījuma gaitā atklājas augstāka skolēnu prasme lasīt ne tikai raitāk, plūstošāk, bet jo īpaši palielinājusies lasītā teksta izpratne, prasme un vēlme izteikt savu attieksmi pret lasītā saturu, kā arī lasītinterese.

100% respondentu apļiecina, ka lasītprasmi paaugstina lasīšanai piedāvāto teksta satura, formas, apjoma atbilstība skolēnu vecumposma attīstības īpatnībām, to aktualitāte, atbilstība skolēnu vajadzībām, kā arī tāda svarīga integrēta mācību satura īpatnība, kā vienlaicīgi tekstu izmantot gan lasītprasmes pilnveidei, gan kā

valodas mācības vingrinājumus. Kāda skolotāja anketā atzīmē: “Meklējot tekstā vārdus, kas atvasināti ar priedēkli, salikteņus utt., skolēns pamana arī citas svarīgas satura nianšes, ko viņš būtu tā arī nepamanījis, strādājot tradicionāli ar tekstu”.

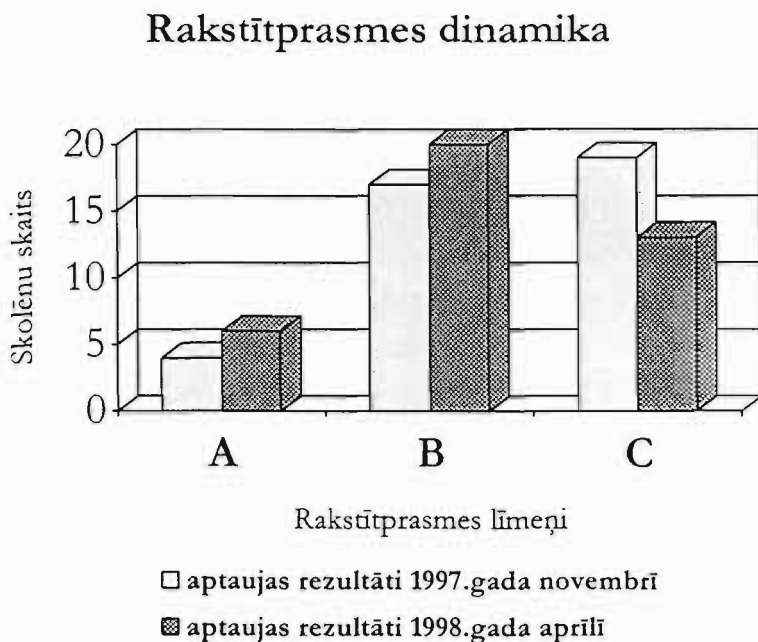
90% respondentu atzīmē, ka aktuāla problēma mūsdienās ir skolēnu zemā lasītinterese, to pamatojot ar straujo audio un vizuālo masu informācijas līdzekļu ienākšanu sadzīvē. Taču, kā apliecina anketu rezultāti, no 40 skolēniem, kuru lasītprasmes līmenis tika pārbaudīts atbilstoši izvirzītajiem rādītājiem, 9 skolēni, t.i., 25% respondentu kļuvuši aktīvāki patstāvīgie lasītāji. To apliecina skolēnu pieraksti literatūras lasīšanā, kurā viņi sniedz informāciju, ka pēc klasē izlasītās M. Stārastes pasakas “Iedomīgā eglīte” izlasījuši citas rakstnieces “Ziemassvētku pasakas” (2 respondenti), I. Muheles darbs “Ziemassvētku mēnesis” devis ierosmi izlasīt visu viņas veidoto grāmatu “Mana bērna Ziemassvētku grāmata” (2 respondenti), interese par I. Ziedoņa “Krāsainajām pasakām” (1 respondents), Ē. Kūļa pasakām par rūķiem (4 respondenti), skolēniem radusies tieši latviešu valodas stundās.

Pētījuma laikā nākas atzīmēt arī svarīgas problēmas, kas risināmas, sagatavojot un piedāvājot skolēniem konkrētu integrētu latviešu valodas mācību saturu turpmāk:

- Piedāvājams pēc iespējas plašāks lasāmo tekstu klāsts par vienotu tematiku, kurš tādejādi nodrošinātu variativitātes iespējas, dotu skolēniem brīvas izvēles iespējas.
- Apkopojami daudzveidīgāki darba paņēmieni, ko var izmantot strādājot ar tekstiem, lai tādejādi veicinātu skolēnu radošo darbību, pašvērtējumu u.c.

- Vairāk akcentējams izglītības satura lokālais komponents, lai tādejādi veicinātu skolēna personības veidošanos atbilstošā kultūrvidē.

7. diagramma



Secinām, ka integrēts latviešu valodas mācību saturs ir sekmējis arī rakstītprasmes pilnveidi.

Kā svarīgākais pētījuma gaitā atzīmējams:

- Samazinājies pareizrakstību kļūdu skaits skolēnu rakstu darbos, un to, kā liecina skolotāju aptauja, veicinājuši tādi uzdevumi kā “Izraksti no diktāta (atstāstījuma, domraksta) vārdus, kuru izruna nesaskan ar rakstību!”, “Izlasi skaļi un izteiksmīgi uzrakstīto!”, “Risini krustvārdu mīklu!”, “Atrodi tekstā visgrūtāk, tavuprāt, rakstāmos vārdus!”, “Atrodi un izlasi tekstā visgarāko teikumu!” u.c. (to atzīst 90% respondentu).

- Kvalitatīvāki satura un formas ziņā kļuvuši radošie skolēnu rakstu darbi, jo mācību procesā, spriežot pēc skolotāju aptaujās izteiktajiem apgalvojumiem, skolēni ar interesi atklāj savu pieredzi par attiecīgo tematu. To stimulē, kā atzīst 65% respondentu, daudzveidīgas mācību situācijas, kas nav atrautas no reālās dzīves. Savukārt 35% respondentu norāda, ka svarīgi nosacījumi skolēnu radošās pieredzes aktivizēšanai ir skaidri norādītas vai uz iepriekšējā darba pamata radušās instrukcijas par radošo darbu formu, iespējamo saturu un apjomu, vai tieši otrādi, brīvība, izvēloties patstāvīgi radošā rakstu darba veidu, apjomu u.t.t., uzticēšanās, ļaujot pašam, kontrolēt rezultātu ("Izlasi skaļi uzrakstīto!", "Salīdzini ar klasesbiedru!", "Pieraksti tos vārdus (teikumus), kuru tev nebija!" u.c.), kā arī dotā iespēja salīdzināt un izmantot citos mācību priekšmetos gūto pieredzi.

Pētījuma gaitā svarīgi atzīmēt, ka skolēnu rakstītprasmes veidošana, realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu, prasa no skolotāja papildus darbu, jo skolēnu rakstu darbu apjoms kļūst plašāks, daudzveidīgāks, bet tas savukārt rada vajadzību, labojot darbus, sistematizēt, analizēt pareizrakstības kļūdas, veikt dažādus pasākumus kļūdu novēršanai. Kā liecina skolēnu rakstu darbu analīze, skolotāji ne vienmēr ņem vērā tādu svarīgu nosacījumu kā pareizrakstības kļūdu analīzi atkarībā no skolēnu individuālajām īpatnībām. Tas, neapšaubāmi, prasa īpašu skolotāja kompetenci.

Svarīgi rakstītprasmes sakarā analizēt arī skolēna rokraksta veidošanu, realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu. Kā

liecina pētījuma gaitā iegūtā informācija, ne vienmēr var kvalitatīvi nodrošināt glītrakstīšanas prasmju pilnveidi, ja integrēta mācību satura variantā tam paredz tikai atsevišķu vārdu, vārdu savienojumu, teikumu rakstīšanu pēc parauga saistībā ar mācību vielas tematiku. 47% respondentu atzīst, ka svarīgi, īpaši 2. klasē, vēl nostiprināt mazo un lielo burtu rakstības iemaņas, ievērojot rakstūtmācīšanas pakāpenību (pēc grūtuma pakāpes un kopīgajiem elementiem, pēc burtu grupām).

Pētījuma laikā tika vērota un analizēta skolotāju profesionālā darbība, realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu 2. un 3. klasē.

Kopš 1996. gada septembra reizi gadā sadarbība ar Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības satura un eksaminācijas centra sākumskolas sektora speciālistiem (vadītāja I. Rakēviča) un izdevniecības "Lielvārds" sākumskolas mācību līdzekļu redaktoriem tika organizēti semināri skolotājiem, kuri strādā ar integrēta latviešu valodas mācību satura variantiem. Semināru laikā tika izziņāta pret informācija par mācību satura variantu kvalitāti, problēmām, ar to strādājot, kā arī sniegtas konsultācijas skolotājiem par atsevišķiem mācību satura un metodikas jautājumiem.

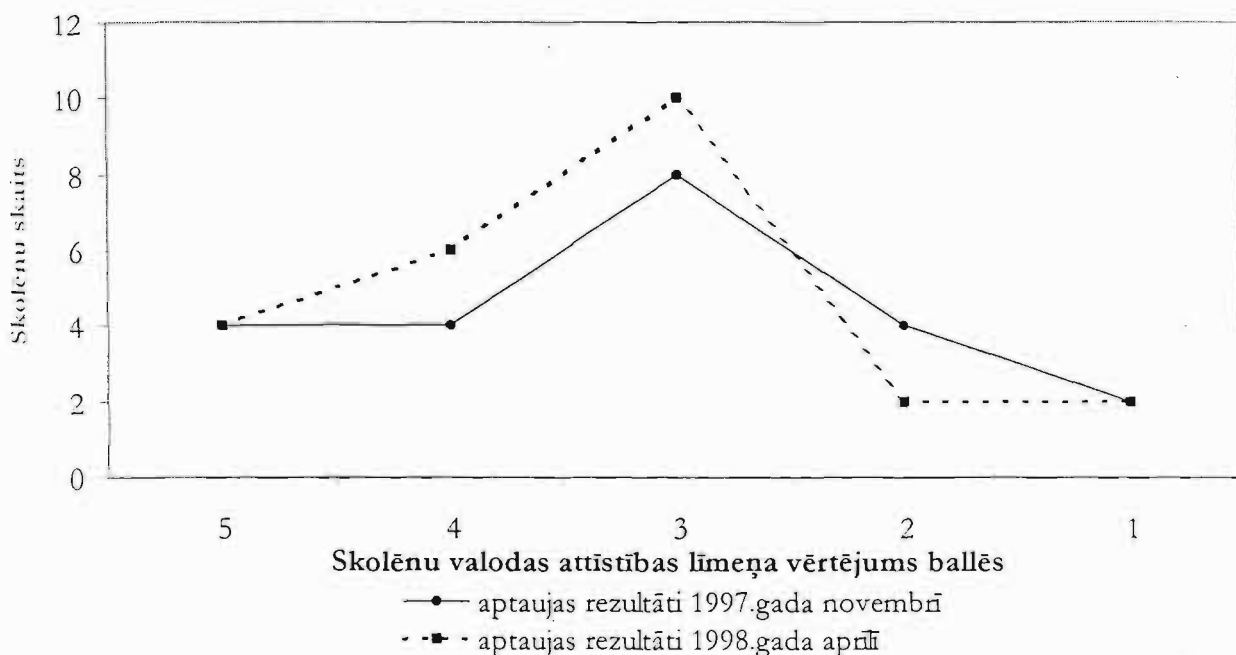
Pētījuma laikā, veicot pedagoģisko eksperimentu, tika pilnveidoti, papildināti integrēta mācību satura varianti. Kā īpaša kontroles klase tika izraudzīta Rīgas centra Daiļamatniecības skolas 2. klase 1997./98. māc. gadā un daļēji tā pati, jau 3. klase 1998./99. māc. gadā (skolotāja I. Kemlere).

Lai pārlicinātos par skolēnu valodas līmeni, par prasmi izmantot valodas līdzekļus dažādās situācijās, šajā klasē tika veikta aptauja 1997. gada novembrī un atkārtota aptauja 1998. gada aprīlī (skat. 5.pielikumu).

Aptaujās iegūtie rezultāti apkopoti 8. diagrammā.

8.diagramma

### Skolēnu valodas attīstības līmenis



Secinām, ka nepilna mācību gada laikā ir uzlabojies 2. klases skolēnu valodas attīstības līmenis, jo vairāk ir kļuvis skolēnu, kuru valodu skolotāja vērtē kā labu un apmierinošu, un savukārt samazinājies to skolēnu skaits, kuru valoda tika vērtēta kā samērā nabadzīga.

Intervējot skolotāju, tika uzdots jautājums: “Kas, jūsuprāt, ir mainījies skolēnu valodas attīstībā, realizējot integrētu mācību saturu latviešu valodas stundās?”

Kā svarīgākās atziņas tika izteiktas:

- vārdu apjoms atbildēs kļuvis plašāks,
- māk paskaidrot izteikto apgalvojumu,
- domraksti kļuvuši tēlaināki,
- atbildes uz jautājumiem ir interesantākas,
- ar prieku raksta diktātus, labo tajos kļūdas,
- mēģina no neskaidras situācijas izklūt, atceroties, kā vārds (vārdu savienojums) tika rakstīts lasāmajā tekstā vai paša domrakstā,
- mazāk iespējamās nejaušības, t.i., netiek rakstīti domraksti vai diktāti tikai tāpēc, ka nav sagatavoti citi uzdevumi.

Vienlaicīgi tika intervēti arī skolēni. Viņu raksturīgākās atbildes bija:

- patīk, ka skolotāja ļauj runāt,
- ir interesanti, ka skolotāja ļauj izvēlēties, ko lasīt vai rakstīt,
- ir labi, ja var atrast grāmatā, kā vārdu rakstīt pareizi,
- daudz ko var zināt no iepriekšējās reizes.

Apkopojot visas pētījuma laikā gūtās atziņas, secinām:

- *integrēts latviešu valodas mācību saturs atbilst sākumskolas skolēnu vecumposma īpatnībām, tas stimulē katra skolēna aktivitāti (fīzisko, intelektuālo, emocionālo), rosina iekšēju vēlmi izziņāt*

*apkārtējo pasauli un apgūt pieredzi, pašrealizēties, paužot savu attieksmi,*

- *nodrošina daudzveidīgu darba formu un mācību metožu iesaistīšanu mācību procesā, kas savukārt sekmē valodas pamatprasmju (klausīšanās ↔ runāšana ↔ lasīšana ↔ rakstīšana) veidošanos,*
- *integrēta latviešu valodas mācību satura apguves procesā veidojas pozitīvāka izziņas interese,*
- *integrēta latviešu valodas satura kvalitatīvu realizēšanu nodrošina skolotāja profesionālā kompetence un personības autoritāte.*

Iepriekš izteiktie apgalvojumi ļauj apliecināt, ka pētījumam izvirzītā hipotēze ir apstiprinājusies.



## ***NOBEIGUMS***

1995.-1999. gadam tika veikts pētījums, kura mērķis atklāt mācību integrācijas iespējas latviešu valodas mācību priekšmetā un izveidot integrēta latviešu valodas mācību satura variantu, tā realizācijas metodikas modeli sākumskolā, eksperimentāli pārbaudīt un novērtēt ietekmi un valodas pamatprasmju veidošanos.

Lai izvirzīto mērķi sasniegtu, izmantojot teorētiskās un empīriskās pētīšanas metodes, tika veikti šādi pētījuma uzdevumi:

- izpētīta un analizēta mācību satura integrācija kā pedagoģiska problēma pedagoģiskajā, psiholoģiskajā literatūrā,
- konstatētas tās sākumskolas vecuma bērnu attīstības likumsakarības, kurām ir īpaša loma mācību un audzināšanas procesā, realizējot integrētu latviešu valodas mācību saturu,
- izstrādāts integrēts latviešu valodas mācību satura variants sākumskolai, eksperimentāli pārbaudīts Latvijas skolās un novērtēts,
- izveidots integrēta latviešu valodas mācību satura realizēšanas metodikas modelis, eksperimentāli pārbaudīts un novērtēts.

Teorētiskās literatūras studiju gaitā tiek konstatēts:

Jēdziens “integrācija” saprotams kā atsevišķu daļu apvienošana vienā veselumā, lai tās darbotos kā veselums. Mācību integrācija ir atsevišķu mācību sistēmas komponentu (mācību mērķu, uzdevumu, satura, atbilstošas mācību metodikas, mācību līdzekļu izvēles vai konstruēšanas, sasniegto rezultātu pašvērtējuma, vērtējuma, tālākā darba projektēšanas) apvienošana veselumā, lai tas darbotos kā veselums un sekmētu izglītotas, brīvas, darbīgas un tikumiskas personības veidošanos.

Objektīvie sociāli ekonomiskie procesi sabiedrībā, pāreja uz 21. gadsimtu kā informācijas sabiedrību, veseluma jeb holistiskā pieeja personības audzināšanā nosaka diferencētu mācību priekšmetu integrācijas aktualitāti pedagoģiskajā procesā, jo mūsdienās svarīgākais nav noteiktu faktu apguve, bet gan skolēna radošā darbība mācību procesā, mācīties patstāvīgi iegūt jaunas zināšanas, izmantot tās jaunās situācijās, veidot vienotu pasaules redzējumu, skaidri apzināties savu vietu un lomu sabiedrībā.

Pētot dažādas pamatnostādnes par integrāciju kā pedagoģisku problēmu latviešu pedagogu (J. Broka, A. Karule, M. Leja, E. Pētersons, M. Valce, L. Taivāns u.c.) un ārzemju pedagogu (J. Herbart, J. Kjaiss, J. A. Komenskis, J. Kostelniks (J. Kostelnik), V. Matevs (V. Mathews), M. Vertheimers u.c.) darbos un analizējot tos ciešā saistībā ar mācību satura jēdziena izpratni (Dž. Bruners, A. Maslova, V. Skatkins, E. Vestergaards, I. Žogla u.c.) secinām, ka integrēts mācību saturs ir loģiskā, pedagoģiski pamatotā sistēmā sakārtots diferencētu mācību priekšmetu saturs, kas tādejādi

nodrošina diferencētu zināšanu, prasmju apguvi mijsakarbās un vienotībā, sociāli nozīmīgu attieksmju veidošanos, kā rezultātā tiek iegūta izglītība, kas dod iespēju indivīdam pašrealizēties, turpināt savu attīstību noteiktos sociālos apstākļos un ietekmēt to turpmāko virzību. Integrēts mācību saturs ir svarīgs, lai sekmētu izglītotas humānas, brīvas personības attīstību, nodrošinātu mācību saikni ar dzīvi, rosinātu skolēnu daudzveidīgāku, radošāku izziņas darbību, atklātu sakarības starp atsevišķiem priekšmetiem, novērstu nevajadzīgu atkārtošanos, lai iegūtās zināšanas un prasmes varētu labāk sistematizēt, ātrāk, precīzāk uztvert un iegaumēt, lietot tās dažādās reālās situācijās.

Sākumskolas klasēs viens no svarīgākajiem mācību priekšmetiem ir latviešu valoda. Tās saturs sekmē skolēna vērtībizglītību, t.i., tādu izglītību, kuru veido ne vien zināšanas par valodu, tās likumsakarībām, prasmes lietot valodu dažādās saziņas situācijās, bet arī attieksmes pret dažādām vērtībām: vispārcilvēciskām, nacionālām, individuālām, reliģiskām, politiskām, ētiskām, estētiskām, materiālām u.c.

Latviešu valodā kā mācību priekšmetā sākumskolā sintezējas tādas darbības jomas kā lasīt un rakstīt mācība, lasīšanas prasmju attīstīšana, pareizrūnas un pareizrakstības mācība, valodas, runas, domāšanas, skolēna radošās pieredzes bagātināšana.

Pētot un analizējot valodas kā unikālas paradības atklāsmi filozofiskajā (V. Borevs, M. Heidegers, M. Kūle, R. Kūlis, Platons u.c.), lingvistiskajā (M. Apinis, A. Blinkena, V. Valeinis u.c.), pedagoģiskajā (J. Broka, H. Duglass (H. Douglas), I. Freidenfelds, M. Judite Nevmane (M. Judith Newman), V. Ramāns u.c.) aspektā, atklājam literatūras

un valodas savstarpējo saistību satura un formas ziņā, un tas ļauj arī latviešu valodā kā integrētā mācību kursā sākumskolā izvēlēties tādu mācību satura variantu, kurā ietvertā vienotā, savstarpēji tematiski saistītā, pedagoģiski un psiholoģiski izvērtētā mācību viela var kalpot kā līdzeklis gan lasītprasmju attīstīšanai, gan valodas mācības apguvei, skolēna valodas, runas un domāšanas sekmēšanai, radošās pieredzes bagātināšanai, kā arī skolēna audzināšanai, izmantojot holistisko jeb veseluma pieeju, kura akcentē cilvēka bioloģisko, kognitīvo, emocionālo, sociālo un garīgo vienību.

Pamatojoties uz pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras studijām (L. Ausējs, D. Elkoņins, I. Freidenfelds, A. Karule, A. Ļeontjevs, A. Ļubļinska, J. A. Students, A. Vičs, Ē. Zimule u.c.), konstatējam vairākus savstarpēji saistītus pedagoģiskos nosacījumus integrēta latviešu valodas mācību satura izvēlē.

Integrētā latviešu valodas mācību saturā sākumskolā akcentējami izglītības satura vispārcilvēciskais, nacionālais, lokālais, pasaules aptveres, reliģiskais, individuālais u.c. komponenti.

To sekmīgu apguvi nodrošina folkloras, latviešu oriģinālliteratūras, kvalitatīvas tulkotas literatūras, populārzinātnisko tekstu, lietišķo rakstu, skolēnu pašsacerētu tekstu vai to fragmentu kā mācībvielas izmantošana lasītprasmes, rakstīt, runāt un klausīties prasmju, emocionālas, estētiskas attieksmes veidošanai, respektējot sākumskolas vecuma skolēnu fiziskās, psiholoģiskās, sociālās īpatnības, viņu vajadzības un intereses.

Kā svarīgākie didaktikas principi, uz kuriem pamatojas integrētais latviešu valodas mācību saturs, atzīstami caurviju un veseluma sistēmiskuma, individualizācijas, pieejamības, teorijas un prakses vienotības, uzskatāmības, aktualitātes, koncentru, tematiskais, demokrātiskuma, radošuma princips.

Integrētā latviešu valodas mācību saturā paredzamas tā variativitātes iespējas, lai tādejādi respektētu skolēnu individuālās attīstības īpatnības un vajadzības.

Integrēta mācību satura realizēšanai nepieciešams atbilstošs metodikas modelis, kura galvenā iezīme ir mācīšanas un mācīšanās savstarpējā saistība: skolēna un skolotāja savstarpējā sadarbība, izvēloties mācību metodes un darba organizācijas formas, kas atbilst personības attīstības nosacījumiem (L. Božoviča, A. Markova, G. Ščukina, I. Žogla u.c.).

Pamatojoties uz teorētiskās literatūras studijās gūtajām atziņām par integrācijas būtību, latviešu valodas kā mācību priekšmeta saturu un tā specifiku sākumskolā, par latviešu valodas mācību metodikas lomu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanā, par personības attīstības iespējām mācību un audzināšanas procesā, pētījuma gaitā tiek izvirzīta hipotēze: sākumskolas skolēnu latviešu valodas pamatprasmes veidojas sekmīgāk, ja

- ✓ tiek realizēts integrēts variatīvs latviešu valodas mācību saturs, kas nodrošina klausīties, runāt, lasīt un rakstīt prasmju apguves vienotību,
- ✓ latviešu valodas mācību metodes tiek realizētas sadarbības pedagoģiskajā modelī.

Lai pārbaudītu izvirzītās hipotēzes patiesumu, tiek izstrādāts integrēta latviešu valodas mācību satura variants, tam atbilstoša metodika. Mācību līdzekļi tiek un aprobēti Latvijas skolās.

Veicot pedagoģisko vērojumu, pedagoģisko eksperimentu, aptaujājot skolēnus un skolotājus, analizējot skolēnu rakstu darbus un izmantojot ekspertu atziņas, konstatējam, ka, izmantojot tematiski savstarpēji saistītu mācību vielu gan lasīšanas, gan valodas mācības apgūvē, sekmīgāk norit sākumskolas skolēnu latviešu valodas pamatprasmju veidošanās, jo mācību procesā var nodrošināt dabiskāku valodas apguvi visās tās izpausmes formās. Skolēns skolēns sāk saskatīt un saprast iegūto zināšanu un prasmju funkcionālo lietderību.

Skolēnam rodas lielāka iespēja izzināt apkārtējo pasauli un apgūt pieredzi, pašrealizēties, paužot savu attieksmi daudzveidīgākās valodas situācijās atbilstoši saziņas mērķim un saziņas situācijai.

Veidojot visas valodas pamatprasmju vienotībā, var iesaistīt daudzveidīgākas darba formas un metodes, līdz ar to aktivizējas katra skolēna darbība mācību procesā, veidojas pozitīvāka izziņas interese, emocionālā attieksme pret latviešu valodu kā personības attīstības un pašrealizācijas līdzekli.

Latviešu valodas kā integrēta kursa apgūvē vienlīdz svarīgs kļūst kā mērķis, līdzekļi, tā process un tā rezultāts.

Pētījuma novitāti raksturo tas, ka izstrādātais un eksperimentāli pārbaudītais integrēta latviešu valodas mācību satura variants sākumskolā ir pirmais mēģinājums ar tematiski vienotu mācību vielu sekmēt vienlaicīgi valodas pamatprasmju (klausīties ↔

runāt ↔ lasīt ↔ rakstīt) veidošanu, izmantojot skolotāja un skolēnu savstarpējās sadarbības modeli.

Veiktā pētījuma rezultāti apliecina, ka integrēta variatīva latviešu valodas mācību satura un tam atbilstošas metodikas izvēlē sākumskolā svarīga ir pedagoga kā personības autoritāte, pedagoga profesionālā kompetence, pedagoģiskā kultūra. Tādejādi tā nepārtraukti pilnveidojama, sagatavojot attiecīgi skolotāju kadrus pedagoģiskajās augstskolās, tālākizglītībasursos un semināros.

## *IZMANTOTĀ LITERATŪRA*

1. Abuls P. Latviešu valodas mācība pilsētu un lauku skolām. 2 daļas. – R.: 1922.
2. Adlers A. Psiholoģija un dzīve. – R.: 1992.
3. Aisters E. Latviešu domraksts. Domrakstu mācība, princips un prakse. – R.: Valters un Rapa, 1937., 157 lpp.
4. Albrehta Dz. Vispārīgās un vispārzinātniskās pētīšanas metodes pedagogijā. – R.: LVU, 1989.
5. Albrehta Dz. Pētīšanas metodes pedagogijā. – R.: Mācību grāmata, 1998, 10 lpp.
6. Alijēvs R. Skola radošajiem. Pieredze. Teorija. Prakse. R.: RAKA, 1998, 78 lpp.
7. Anspaks J. Jans Amoss Komenskis. Dzīves ceļš un pedagogiskā jaunrade. – R.: LU, 1992.
8. Anševics E. 5 par domrakstu. Šis tas par to, kā raksta labu domrakstu. – R.: REKA, J. Krona un biedru grāmatu iespiestuve. 1932.
9. Andersens Ē. Ietērp vārdos savu pasauli. – R.: Apg. Garā pupa, 1995.
10. Arājs J. Intereses un to veidošana skolā. – R.: Zvaigzne, 1976, 109 lpp.
11. Arkins A. Skolas vecuma bērnu īpatnības. – R.: Latvijas Valsts izd., 1947., 37 lpp.



12. Avotiņš V., Prindule L., Upmane Z. Bērnu attīstība mācību un audzināšanas procesā. – R.: Zvaigzne, 1981., 138 lpp.
13. Ausekle D., Bībers G. u.c. Literatūras mācīšanas metodika. – R.: Zvaigzne, 1991., 278 lpp.
14. Babanskis I., Pobedonosovs G. Kompleksā pieeja skolēnu audzināšanas procesā. – R.: Zvaigzne, 1988.
15. Beļickis I. Izglītības alternatīvās teorijas. Pieredze. Teorija. Prakse. – R.: RAKA, 1997., 95 lpp.
16. Bērnu izziņas darbības pilnveide. V. Avotiņa red. – R.: Zvaigzne, 1989, 97 lpp.
17. Borevs V. Estētika. – R.: 1972.
18. Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados. – R.: Zvaigzne, 1975.
19. Broka J. Latviešu valodas metodika. Manas skolas grāmatas I un II klases kursam. – R.: A. Gulbja apgādībā, 1930., 73 lpp.
20. Broka J., Mežulis, Anševics E. Kā mācāmi rakstīt domraksti. – R.: 1933.
21. Burkins A. Īsa valodas mācība ar uzdevumiem domu rakstos pagasta skolām. – R.: 1904.
22. Dāle P. Vērojumi un pārdomas. – R.: Uguns, 1994., 174 lpp.
23. Dāle P. Gara problēmas. – R.: 1996.
24. Dāle P. Inteliģence, raksturs, personība.// Gadagrāmata mājai un ģimenei. 1991. Sast. A. Galandere. – R.: Avots, 1990.
25. Dekarts R. Pārruna par metodi. – R., 1978.

26. Dēķens K. Ievadījums latviešu valodas mācībā. – R.: 1924.
27. Dēķens K. Rokasgrāmata pedagogijā. – R.: Izglītības kooperatīva “Kultūras Balss” apgād., 1919.
28. Dombrovska Dz. Skolēnu izziņas interešu izraisīšana literāro darbu analīzes procesā. – R.: LVU, 1980, 79 lpp.
29. Dombrovska Dz. Dramatisku darbu apguve skolā. – Liepājā, 1996, 52 lpp.
30. Dziļleja K. Domraksti. Metodiska rokasgrāmata latviešu valodas skolotājiem. – B. v. (Vācija): B. i., 1949.
31. Gebbers Ž. Laika ielaušanās. – R.: LU, 1998., 146 lpp.
32. Freidenfelds I., Zimule Ē. Vērtībizglītība un izglītības saturs nacionālais komponents.// Domas. – 1996., 3. nr., 4.-27. lpp.
33. Freidenfelds I., Ūsiņš V. Mācību pilnveide skolā. – R.: Zvaigzne, 1985., 150 lpp.
34. Frīdmanis K., Volkovs K. Psiholoģijas zinātne skolotājiem. – R.: Zvaigzne, 1988., 216 lpp.
35. Freids Z. Psihoanalīzes nozīme un vēsture. Lielvārde. Lielvārds, 1994.
36. Galviņš J. Matemātisko meotžu pielietojums pedagogiskajās pētījumos. R.: LVU, 1973.
37. Greste J. R.: Zvaigzne, 1990., 304 lpp.
38. Heidelberg M. Ceļš uz valodu.// Grāmata, 1990., 7., 27.-30.lpp.
39. Humbolts V. Izlase. – R.: Zvaigzne, 1995.

40. Inne R., Gailītis I., Zīds O. Skolvadība – idejas, versijas, pieredze. – R.: RAKA, 1996.
41. Izglītības kvalitātes vērtēšana pamatskolā. E. Liepiņa red. – R.: ISEC., 136 lpp.
42. Izglītības Ministrijas mēnešraksts. – 1920., 2. nr.
43. Jurevics P. Nacionālās dzīves problēmas. – R.: Fr. Baumaņa apgādībā, 1936.
44. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. – R.: LU, 1994., 290 lpp.
45. Karule A. Skolēnu runas attīstīšana latviešu valodas stundās 1. klasē. – R.: Latvijas izgl. min., 1984., 69 lpp.
46. Karule A. Latviešu valoda 1. klasē. I daļa. – R.: Zvaigzne, 1985, 139 lpp.
47. Karule A. Apvienotā (integrētā) mācīšana 1. klasē.// Izglītība un Kultūra. 1992.g. 27.augusts, 10 lpp.
48. Karule A. Integrētās mācības saturs didaktiskie pamati sākumskolā.// RPA 1.zin. konferences tēžu krājums. 1995.
49. Karule A. Ābeces mācīšanas metodika. – R.: Zvaigzne ABC, 1997., 111 lpp.
50. Karule A. Mācīšanas individualizācija un tās didaktiskie pamatnosacījumi. – R.: Zvaigzne, 1977., 104 lpp.
51. Karule A., Lanka A. Latviešu valoda 2. klasē. – R.: Zvaigzne, 1987., 114 lpp.

52. Karule A., Lanka A. Latviešu valoda 3. klasē. – R.: Zvaigzne, 1988., 124 lpp.
53. Karule A., Lanka A. Latviešu valoda 4. klasē. – R.: Zvaigzne, 1989., 124 lpp.
54. Kas ir integrētais curriculum un kāpēc tas nepieciešams?// Skolotāja Pieredze, 1994.g. 2.nr. 46 lpp.
55. Kāposta I. Didaktiskā spēle kā skolēnu mācību motivācijas veidotājs faktors. – R.: LU, 1993.
56. Kārklis R. Literatūras mācīšanas pamatprincipi. – R.: Zvaigzne, 1981., 98 lpp.
57. Kļavniece E. Literārās intereses un to veidošana kā estētikas līdzeklis. – R.: LVU, 1973., 51 lpp.
58. Komenskis J. A. Lielā didaktika. – R.: Zvaigzne, 1992., 229 lpp.
59. Konstantinovs N., Medinskis J., Šabajeva M. Pedagoģijas vēsture. – R.: Zvaigzne, 1968.
60. Kopeloviča L., Žukovs L. Jautājumā par skolotāju mūsdienu izpratnē. – R.: LU, 1993., 22 lpp.
61. Kronvalds A. Tagadnei. Rakstu izlase. – R.: 1987.
62. Kronvalds A. Vēstules latviešu tautas skolotājiem un audzinātājiem.// Kopoti raksti, 1.sējums. – R.: 1937.
63. Kruteckis V. Skolēnu mācīšanas un audzināšanas psiholoģija. – R.: Zvaigzne, 1978, 272 lpp.
64. Krūmiņa I. Galvenie skolēnu psihiskās attīstības posmi. – R.: LVU, 1973.

65. Kūle M., Kūlis R. Filozofija. – R.: Burtnieks, 1997.
66. Kūle M. Ceļš saprašanas labirintos. – R.: Zvaigzne, 1989., 108 lpp.
67. Ķurzēns M. Latviešu valodas metodika. – Cēsīs, 1901.
68. Lapiņa L., Rudiņa V. Interaktīvās mācīšanas metodes. – R.: Zvaigzne ABC, 1997., 136 lpp.
69. Lasmanis A. Pedagoģiskā pētījuma plānošana un norise. – R.: 1998., 44 lpp.
70. Latviešu konversācijas vārdnīca. 21.sējums. – R.: 1927.-1940.
71. Latviskās izglītības saturu veidojot. – R.: a/s Grāmata, 1992., 128 lpp.
72. Laure A. Radošie rakstu darbi 4.-8.klasei. – R.: Zvaigzne, 1985.
73. Leja M. Mācības vielas un audzināšanas koncentrācija. R.: 1970.
74. Lieģeniece D. Kulturāli vēsturiskā koncepcija par bērna attīstību. – Liepājā, 1995.
75. Lieģeniece D. Bērns pasaulē, pasaule – bērņā. – R.: Zvaigzne, 1992., 130 lpp.
76. Lieģeniece D. Veseluma pieeja 5-7 gadus veca bērna audzināšanā. – Liepājā, 1997., 88 lpp.
77. Leizers D. 7 mācīšanās veidi. – R.: B.1., 1996., 134 lpp.
78. Lomba K. Par valodām man prātā nāk. – R.: Zvaigzne, 1990., 183 lp.
79. Londstrupa B. Mācīt pieaugušos ar atklātību. – R.: 1995., 124 lpp.

80. Lubāniete Z., Bērze A., Birģele L. Latviešu valodas mācīšanas metodika. – R.: Latvijas Valsts izd., 1957., 573 lpp.
81. Lubāniete Z. Skolēnu rokraksta veidošanas metodika. – R.: Zvaigzne, 1977., 158 lpp.
82. Ļubļinska A. Bērnu psiholoģija. – R.: Zvaigzne, 1979., 377 lpp.
83. Mahmutovs M. Mācību stunda mūsdienās. – R.: Zvaigzne, 1987., 157 lpp.
84. Markova A. Mācīšanās motivācijas veidošana skolēniem. – R.: Zvaigzne, 1986., 89 lpp.
85. Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. – R.: RAKA, 1995., 172 lpp.
86. Mauriņa Z. Domu varavīksne. – R.: Liesma, 1992., 333 lpp.
87. Mauriņa Z. Dzejnieka uzdevums mūsdienās. – R.: Zvaigzne ABC, 1997.
88. Mācību pilnveide 1.klasē. A. Karules red. – R.: Zvaigzne, 1990., 127 lpp.
89. Mācības un audzināšana 2.klasē. A. Karules red. – R.: Zvaigzne, 1987., 138 lpp.
90. Mūsu nākotne. 1928., 10.nr.
91. Nākotnes izglītības meti UNESCO Starptautiskās komisijas “Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā. – R.: Vārti, 1998., 51 lpp.
92. Ņesterovs O. Latviešu valodas un literatūras mācīšanas metodikas attīstība. – R.: Zvaigzne, 1974., 175 lpp.

93. Ņesterovs O. Latviešu valodas mācīšanas metodika 1.-3.klasei. – R.: Zvaigzne, 1979., 225 lpp.
94. Ņesterovs O. Latviešu valodas pareizrakstības mācīšana pamatskolas klasēs. – R.: Zvaigzne, 1965., 213 lpp.
95. Obšteins K. Pedagoģijas vēsture. IV daļās. – R.: Latvijas Kultūras spiestuve, 1932., 225 lpp.
96. Oņiščuks V. Mācību stunda mūsdienu skolā. – R.: Zvaigzne, 1985., 129 lpp.
97. Ozoliņš D. Vienota pasaules aina – skolotāja izglītošanas pamats.// Ministere. 4. Jūrmalas zin. prakt. konferences tēžu krājums.
98. Personības integrēšanās ģimenē, skolā un sabiedrībā: skolotāja loma. Starptautiskas konferences materiāli. - RPIVA: Vārti, 1996., 144 lpp.
99. Paegle Dz., Villerušs V. Glītrakstīšana. Metodiski ieteikumi sākumskolas skolotājiem. – R.: Zvaigzne ABC, 1997., 32 lpp.
100. Paiks G., Selbijs D. Pasaule ienāk klasē. – LU Ekoloģijas centra apgāds VIDE, 1996.
101. Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam. Antoloģija. – R.: Zvaigzne, 1991.
102. Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890. gada līdz 1940. gadam. Antoloģija. – R.: Zvaigzne, 1994., 237 lpp.
103. Pedagoģija. Babanska J. red. – R.: Zvaigzne, 1987., 157 lpp.

104. Pedagoģiskā doma ASV un Lielbritānijā.// Gehtmanes red. – R.: Zvaigzne, 1991., 96 lpp.
105. Pestalocijs J. H. Darbu izlase. – R.: 1996.
106. Petere A. Integrētās mācības sākumskolā un studentu sagatavotības mījsakarībās.// RPIVA konferences “Skolotājs Latvijas skolā” tēzes, izd., Vārti, 1998., 63.-64.lpp.
107. Pētersons E. Vispārīgā didaktika. – R.: A. Gulbja izd., 1931., 130 lpp.
108. Picka N. Paidegoģiskā psiholoģija. – R.: Selgas apgāds, 1990., 160 lpp.
109. Platons. Dzīres. – R.: Zvaigzne, 1980., 114 lpp.
110. Plotnieks I. Personība un pedagoģiskā saskarsme. – R.: LŪ, 1993.
111. Plūdonis V. Pirmais vadonis praktiski teorētiskā latvju valodas mācībā. – Valmiera, B.1., 1923., 212 lpp.
112. Prindule L. Skolēnu attūstības psiholoģija. – Liepājā, LPA, 1995.
113. Ptičkina Ā. Integrētā leksika un mācību teorētiskā apjēgūba sākumskolēnu vārdu krājuma dinamikā. – Liepājā, Liep. Ped. augstsk., 1993.
114. Ptičkina Ā. Latviešu valoda. Metodiski ieteikumi sākumskolai. – R.: Latv. Rep. izgl. min. ISEC, 1997., 28 lpp.
115. Ptičkina Ā. Rakstveida atstāstījumi un domraksti sākumskolai. – R.: Zvaigzne ABC, 1996., 54 lpp.



116. Ptičkina Ā. Skolēnu vārdu krājuma pilnveide. – R.: P. Stučkas LVU, 1986.
117. Ptičkina Ā. Kā mācīsim bērnus lasīt un rakstīt. – R.: Zvaigzne ABC, 1997., 72 lpp.
118. Rakēviča I. Mācību satura integrācija sākumskolā.// Baltijas valstu konference “Sākam mācīties: pieredze, problēmas, risinājumi. – DPU, izd. “Saule”, 1998., 7.-8. lpp.
119. Latviešu valodas metodika pamatskolām. 2.izd., R.: Latvijas vidusskolēnu kooperatīva izdev., 1938., 238 lpp.
120. Reņģe V., Lūsis R. Personības psiholoģiskā struktūra. – R.: Zvaigzne, 1988., 70 lpp.
121. Rudzītis J. Izziņas darbības pedagoģiskā vadība. – R.: Zvaigzne, 1986., 84 lpp.
122. Rudzītis J. Pedagoģijas sasniegumu ieviešana skolu darbā. – R.: Zvaigzne, 1986., 80 lpp.
123. Rudzītis J. Metodiski materiāli latviešu literatūras skolotājiem. – R.: Izglītība, 1994., 67 lpp.
124. Rudzītis J. Problēmisks dialogs ar daiļdarbu klasē. – R.: Skolotāju izglītības atbalsta centrs, 1995., 52 lpp.
125. Rudzītis J. Problēmsituācijas literatūras stundās. – R.: Zvaigzne, 1993., 123 lpp.
126. Rudzītis J. Skolēnu estētiskās kultūras bagātināšanās sekmēšana literatūras stundās.// Skolotājs. – R.: IU RAKA, 1997., 1.nr. 25.-78. lpp.

127. Rudzītis J. Skolēnu radošās darbības rosināšana literatūras stundās. – R.: Zvaigzne, 1987., 105 lpp.
128. Rudzītis J. Vērtīborientējoši uzdevumi literatūras apguvei. – R.: RAKA, 1997.
129. Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijas. – R.: ISEC, 1997.
130. Skatkins M. Mūsdienu didaktikas problēmas. – R.: Zvaigzne, 1983, 74 lpp.
131. Skatkins M. Skola un bērnu vispusīga attīstība. – R.: Zvaigzne, 1985., 142 lpp.
132. Skujiņš Z. Valodas svētkos.// Skolotāju avīze. 1987.28.03. 9.
133. Soloveičiks G. Mācīsimies ar aizrautību. – R.: Zvaigzne, 1979., 252 lpp.
134. Sorokins N. Didaktika. – R.: Zvaigzne, 1977.
135. Sprangers E. Jaunatnes psiholoģija. – R.: 1937.
136. Svenne O. Moderni audzināšanas jautājumi. – R.: Ausekļa izd., 1930., 197 lpp.
137. Sešgadīgo bērnu sistemātiskas mācības. A. Karules red. – R.: Zvaigzne, 1988., 126 lpp.
138. Silkalns E. Skolotājs: mākslinieks vai amatnieks?// Skolotāja Pieredze, 1994., 1.nr. 11.-14. lpp.
139. Students J. A. Dzīve un darbi. Rakstu krājums. – R.: RAKA, 1998., 103 lpp.
140. Students J. A. Vispārīgā paidegoģija. – R.: Fr. Baumaņa apgādībā, 1933., 652 lpp.

141. Špona A., Tomsons V. Vērtē studenti. – R.: Ogres tipogr., 1996., 22 lpp.
142. Špona A., Maslo I. Skolas pedagoģiskais process. – R.: Latvijas Pedagogu biedrība, 1991.
143. Špona A. Audzināšanas teorija un metodika. – R.: LU, 1996.
144. Špona A. Pedagoģisko vērtību būtība.// krāj. Pedagoģiskās vērtības studiju procesā. – R.: LU, 1995.
145. Šteiners R. Bērna audzināšana. – R.: RAKA, 1995., 80 lpp.
146. Šuvajevs J. Kas ir latvietis?// Skola un Ģimene, 1990., 1.,6.-8. lpp.
147. Svešvārdu vārdnīca. – R.: Apgāds Norden, 1996., 780 lpp.
148. Taivāns L. Dzīves mācība.// žurn. “Mūsu Nākotne”, Nr.4., 1932., 2.-5. lpp.
149. Taivāns L. Jaunus ceļus meklējot. – R.: 1935., 136 lpp.
150. Timofejevs L., Vengrovs N. Mazā literatūrzinātnes teminu vārdnīca. – R.: Liesma, 1965., 310 lpp.
151. Udaļcova J. Didaktiskās spēles un rotaļas pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanā un audzināšanā. – R.: Zvaigzne, 1983.
152. Ūsiņš V., Dēķens K., Dauge A. par skolēna izziņas darbību.// Skolotājs. – 1997., 3.nr., 22.-25. lpp.
153. Ušinskis K. Pedagoģisko rakstu izlase. II sējumos. – R.: 1960.
154. Valce M. Sintēzes stundas I-III klasē (Māc. līdz. V. Lāča Liepājas Ped. inst.). – R.: P. Stučkas LVU, 1988.
155. Valeinis V. Poētika. – R.: Zvaigzne, 1961.

156. Vengers A., Cukermane G. Jaunākā skolas vecuma bērna individuālās apsekošanas shēmā. – R.: Eksperiments, 1994., 92 lpp.
157. Vičs A. Nacionālās audzināšanas pamata principi tautas audzināšanā. – R.: 1923.
158. Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati. – R.: Mācību apgāds, 1996., 323 lpp.
159. Zeile P. Vērtību pasaule. – R.: Zinātne, 1983.
160. Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss. – R.: Zvaigzne, 1981.
161. Ziedonis I. Nevidēja izglītība. // Literatūra un Māksla 1988.gada 1.janvāris, 5 lpp.
162. Žogla I. Skolēniem par izziņas aktivitāti. – R.: Zvaigzne, 1985., 130 lpp.
163. Žogla I. Vispārīgā didaktika. – R.: 1997., 15 lpp.
164. Žogla I. Skolēnu izziņas attieksme un tās veidošanās. – R.: LU, 1994., 228 lpp.
165. Žukovs L. Pedagoģija. II daļa. Didaktika. – R.: 1994.
166. Žukovs I. Ievads pedagoģijā. – R.: RAKA, 196., 234 lpp.
167. Changen in the English language. Learning enviroment and teaching methods. – R.: TEMPUS, 1996.
168. Charles Handy. The Future of World. – Basil Blackwell, 1984.
169. Commission of European Communities Brussels, 29.11.1995.
170. Connell V. O'Holistic Growth, Adjustment and Creativity. – New Jersy, 1989.

171. Douglas Brown H. Principles of Language Learning and Teaching. – New York, Prentice-Hall, 1987.
172. Dunn O. Beginning English with Young Children. – London, 1991.
173. Kirstein C. F. Haastrup, Philipson R. Learner language and language learning. Copenhagen, 1994.
174. Marjorise I. Kostelnik, Editor Howe D. Teaching young children using themes. – USA: Michigan State University, 1991., 537 lpp.
175. Mathews W. and Cleary P. The Integrated Curriculum in USA. – London, 1993.
176. Mogens Jansen, Bo Jacobsen, Poul Eric Jensen. The Teaching of reading – without Really any Method. – Danmark, Copenhagen, 1992.
177. Mother Tongue Programme. Supportive tests. Compereted By Labit Kumar. – England, Bristol, 1993.
178. Per Dalin and Val d Rust. Can schools learn. – Great Britain, 1990.
179. Vale D. Feunteun. Teaching Children English. – Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
180. Vestergaard E. Philosophy of education. A basic indroduction. – Danmark, Tempus, 1994.
181. Vestergaard E. Didactics. A basic introduction. – Danmark, TEMPUS, 1994.

182. Whole language. Theory in use. Edited by Judith M. Newman – USA, 1985.
183. Herbart J. Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung. Als ein Zyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten kviss, ausgeführt von J. F. Herbart. – Gottingen, Rower, 1804., 281 lpp.
184. Айдарова Л. Маленькие школьники и родной язык. – М., 1988.
185. Айзерман Л. Сочинение о сочинениях. – М., 1977.
186. Ананева В. Т. Вопросы дидактики и психологии начального обучения. – М., 1959.
187. Брунер Дж. Процесс обучения. – М.: Просвещение, 1962, 20 стр.
188. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986, 240 стр.
189. Элконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974.
190. Гачев Г. Национальные образцы мира. Космопсихологос. – М.: Культура, 1995.
191. Леонтев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения.// Хлестоматия по педагогической психологии. – М.: 1995.
192. Лернер И. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981, 186 стр.

193. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980, 96 стр.
194. Лернер, Скаткин М. Современный урок. // Народное образование, 1985, №1. 102.
195. Костомаров В. Т., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1979.
196. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983, 63 стр.
197. Младший школьник как субъект педагогического воздействия. – Ленинград, 1989, 131 стр.
198. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Языки и культура. – М.: 1990.
199. Выдержки из работ Ухднеса Кяйса. – М.: 1991.
200. Выгодский Л. С. Собрание сочинений. Детская психология, том 4, - М.: 1984.
201. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. – М.: Парсифаль, 1994
202. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: 1986
203. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988, 203 стр.

## ANKETA SKOLOTĀJIEM

1. Kas, jūsuprāt, ir integrēts latviešu valodas mācību saturs?

---

---

---

---

---

2. Vai jūs atzīstat, ka viena un tā pati mācību viela varētu tikt izmantota kā lasīšanas, tā valodas mācības stundās? Kāpēc?

---

---

---

---

---

3. Vai jūs strādājat integrēti? Ja jūsu atbilde ir pozitīva, īsi raksturojiet, kā jūs to darāt!

---

---

---

---

---

4. Ar kādām grūtībām jūs sastopaties, realizējot integrētu mācību saturu?

---

---

---

---

---

*Paldies par atsaucību!*



## *MANS DRAUGS!*

Vēlos noskaidrot, kā tu vērtē mūsu kopīgo darbu latviešu valodas stundās.

Lūdzu pabeidz dotos teikumus!

Latviešu valodas stundās man patika

---

---

---

---

Kāpēc?

---

---

---

---

Latviešu valodas stundās man nepatika

---

---

---

---

Kāpēc?

---

---

---

---

*Paldies par atbildēm!*

## Cienājamo 2. klases skolotāj!

Lai noskaidrotu, kādus mācību līdzekļus latviešu valodā izmanto mūsu sākumskolu 2. klasēs, lūdzu atbildiet uz anketu jautājumiem!

1. Latviešu valodā izmantoju (atbilstošo pasvītrot) mācību grāmatu:

A. Karule, A. Lanka "Lasāmā grāmata 2. klasei"

A. Karule, A. Lanka "Latviešu valoda 2. klasei"

Dz. Paegle "Vārds. Lasāmā grāmata un ievadījums valodas mācībā 2. klasei"

Z. Anspoka "Rudens. Ziema. Pavasaris. Latviešu valoda 2. klasei"

2. Kāpēc izvēlējāties tieši šo mācību grāmatu?

---

---

---

---

---

---

3. Kā vērtējat izvēlēto mācību grāmatu? (saturs, tā atbilstība skolēnu vecuma īpatnībām, atbilstība sākumskolas vadlīnijām, vizuālais materiāls, uzdevumu veidi, daudzums u.c.)

---

---

---

---

---

---

4. Kādu metodisko literatūru izmantojāt savā darbā?

---

---

---

---

---

---

5. Vai ir nepieciešamība konkrētajai mācību grāmatai līdztekus izmantot citas mācību grāmatas (palīglīdzekļus)?

---

---

---

---

---

---

6. Kādas kļūdas (nepilnības) esat pamanījuši mācību grāmatā darba procesā?

---

---

---

---

---

---

7. Jūsu domas par darba burtnīcām (ja ir) konkrētai mācību grāmatai?

---

---

---

---

---

---

Paldies par atsaucību!  
IZM ISEC sākumskolas speciāliste G. Andersone

## Secinājumi

Visvairāk šajā mācību grāmatā ir daļdarbu par (kādām ētiskajām vērtībām un attieksmēm):

- 1) ...
- 2) ...
- 3) ...
- ...
- ...

Vismazāk par:

- 1) ...
- 2) ...
- 3) ...
- ...
- ...

Visbiežāk mācību grāmatā minētie:

mūsdienu autori	klasiķi
1.	1.
2.	2.
3.	3.
...	...
...	...

Mācību grāmatā vairāk ir: dzejoļi tautasdziesmas (atbildi pasvītrot).

Mācību grāmatā vairāk ir (salikt skaitļus no 1-... pēc atb. daudzuma):

... pasakas, ... stāsti, ... teikas, ... biogrāfiski apcerējumi, ... dabas tēlojumi,

---

---

Vai ir mīklas, parunas, sakāmvārdi, anekdotes, ... (atb. pasvītrot)

Jūsu domas par vizuālo materiālu.

---

---

---

Jūsu domas kopumā par šo mācību grāmatu (uzbūve, saturs, metodiskā secība, atb. skolēnu vecumam, uzd. daudzveidība u.tml.).

---

---

---

---

---

*Anketa*

Lūdzu izvērtēt izveidoto mācību līdzekli:

---



---



---

Lūgums katru uzdevumu vērtēt pēc 5 ballu sistēmas:

- 5 – bez pretenzijām
- 4 – niecīgas pretenzijas
- 3 – ir pretenzijas, bet kopumā var pieņemt
- 2 – uzdevums jāpārveido
- 1 – uzdevums nav pieņemams

Lūdzu atzinumus apkopot tabulā.

Mācību līdzekļa lappuse	Uzdevums pēc kārtas	Vērtējums ballēs	Komentāri

***Cien., skolotāj!***

*Lūdžam izvērtēt klases skolēnu valodas attīstību pēc šādiem kritērijiem, balstoties uz Jūsu vērojumiem.*

- Ļoti labi attīstīta valoda, bagāts vārdu krājums, laba izteiksme. 5 punkti
- Valoda attīstīta labi, prot stāstīt patstāvīgi, pietiekami pilnīgi. 4 punkti
- Patstāvīgi loģisku stāstījumu neveido, atbild uz atsevišķiem jautājumiem. 3 punkti
- Valoda samērā nabadzīga, atbild uz jautājumiem, bet nepilnīgi, ar atsevišķiem vārdiem. 2 punkti
- Nabadzīgs vārdu krājums, nespēj dot apmierinošas atbildes pat uz vienkāršiem jautājumiem. 1 punkts

## ANKETA

*Tava latviešu valodas mācību līdzekļa autore vēlas noskaidrot, kā tu vērtē tajā ievietotos lasāmos tekstus un uzdevumus.*

*Lūdzu atbildi uz jautājumiem!*

1. Kas tev grāmatās vislabāk patika?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Kas tev grāmatās nepatika?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Ko tu gribi ieteikt grāmatas autorei?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Paldies!*

## Labdien, cienājamo sākumskolas skolotāj!

1. Ar kurām Z. Anspokas mācību grāmatām esat strādājusi?

---

2. Cik lielā mērā varat atzīt, ka šie mācību līdzekļi **palīdz** Jūsu darbā? (Novērtējiet pēc 10 ballu sistēmas; 10 – maksimāli labs vērtējums)

---

3. Kā vērtējat šo grāmatu atbilstmi sākumskolas mācību priekšmetu vadlīniju prasībām?

---

4. Kā vērtējat **uzdevumus** šais grāmatās?

- tie ir pārāk sarežģīti
- tie ir pārāk viegli
- tie ir interesanti un patīk skolēniem
- tie izmantojami, skolotājam pašam krietni piestrādājot
- uzdevumi ir gana labi
- \_\_\_\_\_

5. Vai Z. Anspokas mācību līdzekļi, Jūsaprāt, prasa arī paša skolotāja **radošu** darbu, tos efektīvi izmantojot?

---

Nosauciet 3 lietas, kas, Jūsaprāt, **vislabāk** izdevušās šais grāmatās!

- ...
- ...
- ...

Nosauciet 3 lietas, kas, Jūsaprāt, uzskatāmas par šo grāmatu **neveiksmēm!**

- ...
- ...
- ...

Jūsu vārds, uzvārds \_\_\_\_\_

skola, kurā strādājat \_\_\_\_\_

seminārā **es būtu ar mieru dalīties savā pieredzē, piedalīšos, nepiedalīšos**  
(atbilstošo pasvītrojiet!)



---

Paldies par atsaucību!

Sūtījumu adresējiet  
Marutai Eikenai, apgāds "Lielvārds",  
Gaismas iela 1,  
Lielvārde, LV-5070

Jūsu "Lielvārds"