

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA



Anita Skalberga

**VIDUSSKOLĒNA LITERĀRĀS KOMPETENCES
VEIDOŠANĀS**

**Promocijas darbs
pedagoģijas doktora grāda iegūšanai
pedagoģijas zinātņu nozarē skolas pedagoģijas apakšnozarē**

**Darba zinātniskā vadītāja:
*Dr. paed., profesore Rudīte Andersone***

Rīga 2012



EIROPAS SAVIENĪBA



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē”.

This work has been supported by the European Social Fund within the project „Support for Doctoral Studies at University of Latvia”.

ANOTĀCIJA

Anitas Skalbergas promocijas darbs pedagoģijas zinātnē skolas pedagoģijas apakšnozarē „Vidusskolēna literārās kompetences veidošanās” izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas nodaļā Dr. paed., profesores Rudītes Andersones vadībā laika posmā no 2008. līdz 2012. gadam.

Promocijas darba mērķis ir izpētīt literāro kompetenci un izstrādāt teorētiski pamatotu un praksē pārbaudītu vidusskolēnu literārās kompetences modeli un kritērijus. Pētījuma rezultātā izstrādāts literārās kompetences modelis, literārās kompetences kritēriji, rādītāji un līmeņi un izveidoti ieteikumi literārās kompetences veidošanās veicināšanai literatūras apgūvē vispārējās vidējās izglītības programmā.

Atslēgvārdi: literārā izglītība, literārā kompetence, skolēns – lasītājs, vidusskolēns.

ANNOTATION

Anita Skalberga's thesis in the sub-section of the pedagogical science *Formation of High-school Student's Literary Competence* was researched under the supervision of Prof. Rudīte Andersone in the Pedagogy Department, the Faculty of Education, Psychology and Art of the University of Latvia, within the period of years 2008 to 2012.

The aim of the study is to research the formation of literary competence and to elaborate a theoretically verified and practically tested model and criteria of the high-school student's literary competence. Resulting the research, model of literary competence, the criteria, identifiers and levels of literary competence have been developed and suggestions formulated regarding endorsement of formation of literary competence as part of the literary discipline within the program of secondary education.

Key-words: high-school student, literary education, literary competence, formation of literary competence, high-school student as a reader

SATURS

IEVADS	6
1. LITERĀRĀS IZGLĪTĪBAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS	16
1.1. Literārās izglītības mērķis un saturs	16
1.2. Literārās izglītības dimensijas	23
1.3. Lasītājs literārajā izglītībā	26
1.3.1. Lasītāja fenomena raksturojums	26
1.3.2. Lasītāja fenomens pedagogijā	30
2. LITERĀRĀS KOMPETENCES TEORĒTISKA ANALĪZE	44
2.1. Literārās kompetences raksturojums	44
2.2. Literārās kompetences saistība ar citām kompetencēm	59
2.3. Vidusskolēna literārā kompetence un tās vērtēšanas kritēriji	70
3. VIDUSSKOLĒNA LITERĀRĀS KOMPETENCES IZPĒTE	94
3.1. Pētījuma organizācija	94
3.1.1. Pētījuma dizains	94
3.1.2. Pētījuma bāze	96
3.1.3. Procedūra	97
3.1.4. Datu ieguves metodes	98
3.1.5. Datu apstrādes un analīzes metodes	99
3.2. Pētījuma rezultāti	100
3.2.1. Lasītāja emocionālā reakcija	100
3.2.2. Sapratnes veidošanās par literāro darbu	107
3.2.3. Struktūru konkretizācija literārā darbā	117
3.2.4. Literārā darba nozīmes izskaidrošana	129
3.2.5. Lasītāja pašizpratne	133
3.3. Ieteikumi vidusskolēnu literārās kompetences attīstībai	140
NOBEIGUMS	143
PATEICĪBAS	146
IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS	147
PIELIKUMI	157

IEVADS

21. gadsimtu raksturo kā mediju sabiedrību, kurā liela nozīme ir mediju tehnoloģijām un to noteiktajai komunikācijai, līdz ar to grāmatu lasīšanas kultūra, drukātais vārds, literaritāte lēnām zaudē savu nozīmi sabiedrībā, un pārmaiņas piedzīvo cilvēku uztvere un vērtību sistēma. Aktuāls kļuvis jautājums par to, kā straujā tehnoloģiju attīstība ietekmē vidusskolēnus un kādi lēmumi jāpieņem izglītībā. Izglītības uzdevums vienmēr ir bijis aicināt vidusskolēnus analizēt sabiedrības simboliskās izpausmes un sniegt atbalstu sabiedrībā pastāvošo kultūras formu izvērtējumā. H. D. Erlingers (H. D. Erlinger) norāda arī uz to, ka mediju teksti ir mūsdienu kultūras formas un izglītības uzdevums ir atbalstīt jauniešus apgūt sabiedrības simbolisko kārtību (*Erlinger, 1999*). Jēgpilnām pārmaiņām jārealizējas literārajā izglītībā, jo arī literatūra eksperimentē ar iespējām, ko sniedz jaunās tehnoloģijas. „Intertekstualitāti, kas virzīja lasītāju citu laikmetu perspektīvā, nomaina hiperteksti”, kas lasītājam liek „slīdēt pa sinhroni korelējošo atsauču (linku) virsmu” (*Pazuhina, 2009, 36*). Elektroniskie mediji eksperimentē ar lasītāju un izvirza jaunus risinājumus jautājumus skolēna – lasītāja kultūras attīstīšanā, jo veidojas jaunas attiecības starp literāro tekstu un lasītāju. B. Leke (B. Lecke) akcentē, ka mediju sabiedrībā literārajai izglītībai ir nepieciešama paradigmu maiņa (*Lecke, 2003*), tieši tādēļ ir nozīmīgi pētīt un diskutēt, kādam jābūt literārās izglītības mērķim Latvijas izglītībā, un jāvienojas, kādas mediju sabiedrībā ir nepieciešamas zināšanas vidusskolēnam – lasītājam literatūras zinātnē un literatūras vēsturē, kādas – par mediju izveides un izpausmes iespējām, funkcijām, īpaši par televīziju un internetu, kas ir galvenie konkurenti drukātam medijam – grāmatai. M. Kūle norāda uz vēl vienu problēmu – masu kultūras dominēšana, kas jāņem vērā, jo „milzīgu ietekmi kultūras zīmju radīšanā ir ieguvusi masu kultūra, kas efektivitāti pārvērš efektīgā izskatā, bet tukšā saturā, mērķtiecīgu aktivitāti aizstāj ar bezmērķa drudžainu izklaidi, bet lietderību reducē uz masu produkcijas ražošanai izdevīgākiem noteikumiem, nevis uz cilvēkam atbilstošām vērtībām” (*Kūle, 2002, 10*). Masu literatūras attīstība izvirza jaunus nosacījumus lasītājam un līdz ar to arī literārajai izglītībai. „Izglītības attīstības vajadzības, rūpes par personības un sabiedrības gara kultūras celsmi jo dienas, jo neatlaidīgāk izvirza arvien jaunus uzdevumus, prasa rast risinājumus arī mākslas pedagoģijā un praksē”, norāda J. Anspaks, kas pētījis Latvijā mākslas pedagoģijas problēmas (*Anspaks, 2006, 226*). Literatūras kā vārda mākslas apguves process izglītībā prasa meklēt jaunas nostādnes literatūras didaktikā, kas raksturotu pedagoga un vidusskolēna darbības specifiku un vārda mākslas apguves specifiku mediju sabiedrībā.

Indivīda kompetenču attīstībai un mākslas izglītībai sabiedrībā tiek pievērsta aizvien lielāka uzmanība: „Lai bērni un pieaugušie pilnvērtīgi piedalītos kultūras un mākslas dzīvē, viņiem ir jāmacās izprast un novērtēt mākslas darbus, ko radījuši viņu līdzcilvēki (bieži saukti par māksliniekiem), kā arī izzināt un dalīties viedokļos par dažādiem esamības un kopesamības

aspektiem. Tā kā mērķis ir nodrošināt visiem cilvēkiem vienādas iespējas piedalīties kultūras un mākslas dzīvē, mākslas izglītība ir jāiekļauj visās izglītības programmās. Mākslas izglītībai ir jābūt arī sistemātiskai, un tā ir jānodrošina vairāku gadu garumā, jo tas ir ilgs process” – tā rakstīts dokumentā „Ceļvedis mākslas izglītībā” (Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija, 2009), kurā tiek apliecināta *mākslas izglītības nozīme 21. gadsimtā*. (Dokuments apspriests 2006. gadā notikušajā Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas UNESCO Pasaules konferencē par mākslas izglītību.)

Literārā izglītība ir viens no mākslas izglītības veidiem. Literārajā izglītībā sevišķi aktuāli ir rūpēties par lasītāja kultūras veidošanos. Literārie darbi (mākslas darbi) ietver noteiktu pasaules izziņu, izskaidrojumu un vērtējumu, tiem ir estētisks raksturs. Lai vidusskolēns izmantotu literārā tekstā ietvertu potenciālu, viņam ir jāapgūst sarežģītais emocionālais un kognitīvais dialogs, komunikācijas process „lasītājs – literārais darbs – autors”. Lai lasītājs atšifrētu literārā darba galvenās idejas un nonāktu līdz tā nozīmes izskaidrojumam, ir nepieciešama mērķtiecīga, apzināta lasītāja darbība un pacietība. Literārās izglītības būtība ir palīdzēt lasītājam atrast veidus, kā iegūt sapratni par literāro darbu, nedodot gatavas interpretācijas un neparedzot „izmācīties” literāro darbu, bet atklājot savus lasītāja paņēmienus, kā lasīt un interpretēt konkrēto literāro darbu, un veidot lasītāja pieredzi. Vidusskolēnu uztveres un saprašanas spējas ir dažādas, tādēļ pedagoga uzdevums ir meklēt risinājumus ikviena lasītāja attīstībai. Literatūra ir māksla, kas prasa no lasītāja ne tikai loģisko domāšanu, bet arī empātiju, jūtīgumu, refleksiju. Tas ir viens no sarežģītākajiem pedagoģiskajiem jautājumiem, kā savienot, līdzsvarot literārajā izglītībā tik būtisko subjektivitāti ar mācību mērķu objektivitāti.

Pašlaik Latvijā pastāv atšķirīgas pieejas kompetences raksturošanai. Promocijas darbā kompetences jēdziens lietots šādā nozīmē: kompetence kā process (spēju un iespēju potenciāls darbībai) un kā rezultāts (darbības kvalitāte un pieredze) (Tiļļa, 2005), jo šāda pieeja vislabāk ļauj raksturot lasītāja literāro komunikāciju. Pamatojoties uz zinātnieku (Dž. Kalers (J. Culler), G. Hāss (G. Haas), K. H. Špiners (K. H. Spinner), U. Abrahams (U. Abraham) u. c.) teorētiskajām atziņām, šī pētījuma ietvaros tiek piedāvāts promocijas darba autores skatījums uz literārās kompetences veidošanos vidusskolā, lietpratīga, radoša lasītāja attīstību. Apzinoties literāro kompetenci gan kā procesu, gan rezultātu literārajā izglītībā, tika īstenots empīriskais pētījums, kas ļauj noteikt, vai vidusskolēniem literārā kompetence veidojas un kādā līmenī tā ir 10., 11. un 12. klasē.

2005./2006. mācību gadā Valsts valodas aģentūrā ir veikts pētījums „Skolēnu sasniegumu analīze tekstveidē latviešu valodas un literatūras centralizētajā eksāmenā: situācijas izpēte un ieteikumi” (LVLA, ISEC, 2007). Pētījumā tiek norādīts, ka vidusskolēni tekstveidē nespēj izmantot literatūras faktus (fakti minēti 14% darbos, taču tie ir nepietiekami analizēti un reizēm neprecīzi). Situāciju raksturo pārsprieduma temats: „Literatūra ir... meklēšana”, kurā

vidusskolēniem dota iespēja atklāt savu lietpratīga lasītāja viedokli, taču šo tematu izvēlējušies maz vidusskolēnu, temata atklāsme atspoguļo tikai virspusēju lasītāja pieredzi. Pētījuma nobeidumā tiek secināts, ka vidusskolēni nespēj noteikt un raksturot teksta saturu un formas, un atzīst, ka vidusskolēniem, beidzot 12. klasi, ir nepietiekama prasme uzmanīgi lasīt, analizēt un izskaidrot tekstu.

Promocijas darba empīriskais pētījums ir nozīmīgs un aktuāls, jo literārā kompetence tiek pētīta vispārējā vidējā izglītībā vidusskolēnu, skolotāju, eksperta-pētnieka skatījumā. Pētījumā tiek veikta ar literārās kompetences veidošanos saistīto teoriju analīze, kas radīja iespēju izveidot literārās kompetences modeli, kurš atspoguļo literāro darbu lasītājam nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, un izstrādāt literārās kompetences kritērijus, to rādītājus un līmeņus. Empīriskā pētījuma gaitā iegūtie rezultāti raksturo vidusskolēnu literārās kompetences līmeni.

Jēdziens „kompetence” 21. gadsimta izglītībā ir kļuvis par nozīmīgu atslēgas vārdu. Kaut arī pastāv uzskati, ka literārā izglītība nav objektīvi uztverama (*Kammler, 2006*) un literārās kompetences sistematizācija ir apšaubāma, jo nav iespējami nekādi tās komponentu apraksti (*Burwitz-Melzer, 2007*), promocijas darba autore apgalvo, ka, izmantojot empīriski pārbaudāmu kompetences modeli, var skaidrāk definēt literatūras mācību priekšmeta būtību un rūpēties par vidusskolēnu personības attīstību un lietpratīga, radoša lasītāja veidošanos.

Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta „Literatūra” standartā (Ministra kabineta noteikumi Nr. 715, 2008) šobrīd neizmanto kompetences pieeju. Tajā izmantotas trīs galvenās pieejas literatūras apguvē: 1) literatūras kā kultūras sastāvdaļas apguve, 2) literatūras kā vārda mākslas apguve, 3) radošās darbības apguve. Kompetences izmantošana literārajā izglītībā izmaina tās paradigmu. Tas nozīmē, ka par galveno mācību priekšmetā kļūst skolēna – lasītāja darbības ar literārajiem tekstiem, kurās soli pa solim vidusskolēns veidojas par kompetentu, radošu lasītāju. Literārās kompetences modelis atklāj iespējas lasītāja kultūras attīstībai mediju sabiedrībā.

Līdz šim Latvijā nav pietiekami pētīta skolēna – lasītāja veidošanās un literārās kompetences pieejas izmantošana literārajā izglītībā.

Balstoties uz promocijas darbā izstrādāto literārās kompetences modeli, ir iespējams literatūras mācību priekšmetā veikt pārmaiņas, kas mediju sabiedrībā nodrošinātu vidusskolēniem iespēju kļūt par lietpratīgiem, radošiem literāro darbu lasītājiem, izveidojot pieredzi apzinātai, jēgpilnai komunikācijai ar literāru tekstu, kā arī aktualizēt Latvijā nepieciešamību pētīt vidusskolēnu uztveres un sapratnes problēmas.

Ja literārās kompetences attīstību izvēlas kā galveno mērķi literārajā izglītībā, vidusskolēniem kļūst saprotamas izvirzītās prasības mācību procesā un viņu sasniegumi, to vērtējums. Kompetences kritēriji, to rādītāji ļauj novērtēt vidusskolēna literārās kompetences līmeni un sekmē mācību sasniegumu vērtēšanas objektivitāti. Skolotājiem tādējādi pilnveidojas

diagnosticēšanas prasmes un iespējas veidot mērķtiecīgas sarunas ar vidusskolēniem par literārās kompetences pilnveidi, kas ir viens no nosacījumiem lietpratīga, radoša lasītāja veidošanās procesā. Literārās kompetences pieejas izmantošana attīsta vidusskolēnu prasmi objektīvi analizēt savas vājās un stiprās puses, kas sniedz iespēju vidusskolēniem mācīšanās procesā izmantot zināšanas par lasītāja kultūras veidošanos un līdz ar to apzināti un pastāvīgi vadīt savas literārās kompetences attīstību. Literārās kompetences modelis var būtiski ietekmēt mācīšanas un mācīšanās procesu un uzlabot mācību kvalitāti.

Kompetence ietver indivīdam piemītošās vai apgūstamās kognitīvās prasmes, lai atrisinātu noteiktas problēmas, kā arī ar tām saistītās motivācijas, volicionālo (nodomu veidošanās, uzturēšanas un realizācijas process) un sociālo gatavību un spējas, lai problēmu risinājumus veiksmīgi un ar atbildību varētu izmantot dažādās situācijās (*Weinert, 1999*). Literārās kompetences pieejas izmantošana loģiskā sistēmā parāda, ko nepieciešams zināt un saprast par literatūru kā mākslas veidu, kādām ir jābūt lasītāja darbībām, kā arī mācību priekšmeta „Literatūra” apguves procesa galvenās sakarības un to, kā vidusskolēni varētu izmantot radošā darbībā iegūto pieredzi, lai spētu dzīvot sabiedrībā, iemantojot vērtības, attieksmes un atbildību.

Mākslas izglītības un literārās izglītības aktualitāte 21. gadsimtā noteica promocijas darba temata „Vidusskolēna literārās kompetences veidošanās” izvēli.

Pētījuma objekts: mācību process mācību priekšmetā „*Literatūra*” vispārējās vidējās izglītības programmā.

Pētījuma priekšmets: vidusskolēna literārā kompetence.

Pētījuma mērķis: izpētīt literāro kompetenci un izstrādāt teorētiski pamatotu un praksē aprobētu vidusskolēnu literārās kompetences modeli un kritērijus.

Pētījuma jautājums: kāda ir vidusskolēnu literārā kompetence mācību priekšmeta „Literatūra” apgūvē vispārējās vidējās izglītības programmā?

Lai sasniegtu pētījuma mērķi un iegūtu atbildi uz pētījuma jautājumu, ir formulēti **pētījuma uzdevumi:**

- 1) analizēt filozofisko, literatūrzinātnisko, psiholoģisko un pedagoģisko literatūru par literāro izglītību un literārās kompetences veidošanos jauniešu vecumposmā;
- 2) izstrādāt literārās kompetences modeli un kritērijus;
- 3) izpētīt vidusskolēnu literāro kompetenci, novērtējot literāro kompetenci atbilstīgi izstrādātajiem kritērijiem;
- 4) izstrādāt ieteikumus literārās kompetences attīstības veicināšanai mācību priekšmeta „Literatūra” apgūvē vispārējās vidējās izglītības programmā.

Pētījumā izmantotās metodes

1. Teorētiskās metodes: literatūras analīze, kontentanalīze.

2. Empīriskās metodes – datu ieguvē, apstrādē un analīzē:

1) datu ieguves metodes – anketēšana, daļēji strukturētā intervija, fokusgrupas diskusija, skolēnu darbības rezultātu analīze;

2) kvalitatīvo datu apstrādē un analīzē izmantota kontentanalīze; kvantitatīvo datu apstrādē un analīzē izmantotas statistiskās analīzes metodes – Kronbaha – alfa (*Cronbach's Alpha*) tests, šķērstabulas (*Crosstabs*), Hī – kvadrāta (χ^2) tests.

Kvantitatīvo datu apstrāde veikta, izmantojot IBM SPSS Statistics programmu.

Pētījuma bāze

Pētījumā tika iekļauti 501 respondents: 408 vidusskolēni (12. klases skolēni); 87 latviešu valodas un literatūras skolotāji; 6 eksperti: Dr. paed. Baiba Kaļķe, asociētā profesore, Latvijas Universitāte, Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte; Dr. paed. Elita Stikute, docente, Latvijas Universitāte, Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte; Mag.paed. Kaspars Špūle, vecākais referents (vispārīzglītojošo mācību priekšmetu pārbaudījumu saturs), Valsts izglītības satura centrs; Mag. paed. Aiva Neimane, vecākā referente (latviešu valoda un literatūra), Valsts izglītības satura centrs; Ilona Bergmane, direktore, latviešu valodas un literatūras skolotāja, Rīgas Teikas vidusskola; Aija Melle, direktore, latviešu valodas un literatūras skolotāja, Rīgas Juglas vidusskola.

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido:

- ✓ teorētiskās nostādnes par literatūru kā mākslas izglītības veidu: H. D. Erlingers (H. D. Erlinger, 1999), J. Fričše (J. Fritzsche, 1994), B. Hurelmane (B. Hurrelmann, 2004), S. Gēlicere (S. Gölitzer, 2004), N. Grēbens (N. Groeben, 2002), J. Rudzītis, 1994; J. Anspaks, 2006;
- ✓ teorētiskās nostādnes par literāro izglītību: G. Herle (G. Härle, 2004), B. Ranks (B. Rank, 2004), V. Matīzens (W. Matthiesen, 2003), U. Abrahams (U. Abraham, 2002), S. Gēlicere (S. Gölitzer, 2004), P. Jostinga (P. Josting, 1997), B. Svitala (B. Switalla, 1997), B. Leke (B. Lecke, 2003), M. Bekers-Mroceks (M. Becker-Mrotzek, 2006), H. Hartvigs (H. Hartwig, 1980);
- ✓ teorētiskās nostādnes par lasītāja veidošanos: V. Īzers (W. Iser, 1976), M. Rifatērs (M. Riffaterre, 1970), S. Fišs (S. Fish, 1972), R. Barts (R. Barthes, 1975), U. Eko (U. Eco, 1979), H. G. Gadamers (H. G. Gadamer, 1999), J. Vilhelms (J. Vilhelm, 2007);
- ✓ teorētiskās nostādnes par kompetences būtību: J. Habermāss (J. Habermas, 1972), G. Hāss (G. Haas, 2001), J. Hartings (J. Harting, 2007) K. Rozebroka (C. Rosebrock, 2009), K. H. Špiners (K. H. Spinner, 2008), I. Maslo, 2005, I. Tiļļa, 2005;
- ✓ teorētiskās nostādnes par literāro kompetenci: Dž. Kalers (J. Culler, 1981), U. Abrahams (U. Abraham, 2005), H. Frommers (H. Frommer, 1988, 2000), B. Svitala (B. Switalla,

- 1997), D. Bīls (D. Buehl, 2001, 2009), M. Nucs (M. Nutz, 1995), J. Krefts (J. Kreft, 1977), G. Valdmans (G. Waldmann, 1998), S. Grezikovska (S. Grzesikowski, 2008);
- ✓ humāmpedagoģijas un konstruktīvisma teorijas: G. V. Olports (G. W. Allport, 1937), Ļ. Vigotskis (Л. Выготский, 2002), Ž. Piažē (J. Piaget, 2002), E. H. Eriksons (E. Erikson, 1968), A. Maslovs (A. Maslow, 1954), O. J. Bogdanova (O. Ю. Богданова, 1995), V. G. Marancmans (В. Г. Маранцман, 1995), G. Svence, 1999;
 - ✓ teorētiskās nostādnes par literatūras apguves procesu: U. Abrahams (U. Abraham, 2002), H. Korte (H. Korte, 2002), G. Hāss (G. Haas, 2001), G. Valdmans (G. Waldmann, 1998); J. Pfeifers (J. Pfeifer, 2002); K. M. Bogdals (K. M. Bogdal, 2002), K. Kamlers (C. Kammler, 2006), I. Šellers (I. Scheller, 2004), M. Kuncs (M. Kunz, 2006), F. J. Pairhūbers (F. J. Payrhuber, 1991).

Promocijas darba izstrādes posmi

Promocijas darbs izstrādāts LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē Pedagoģijas nodaļā Pedagoģijas doktorantūras laika posmā no 2008. gada 1. oktobra līdz 2011. gada 30. jūnijam vairākos pēctecīgos posmos (*0. I. attēls, 12. lpp.*).

Pētījuma zinātniskā novitāte

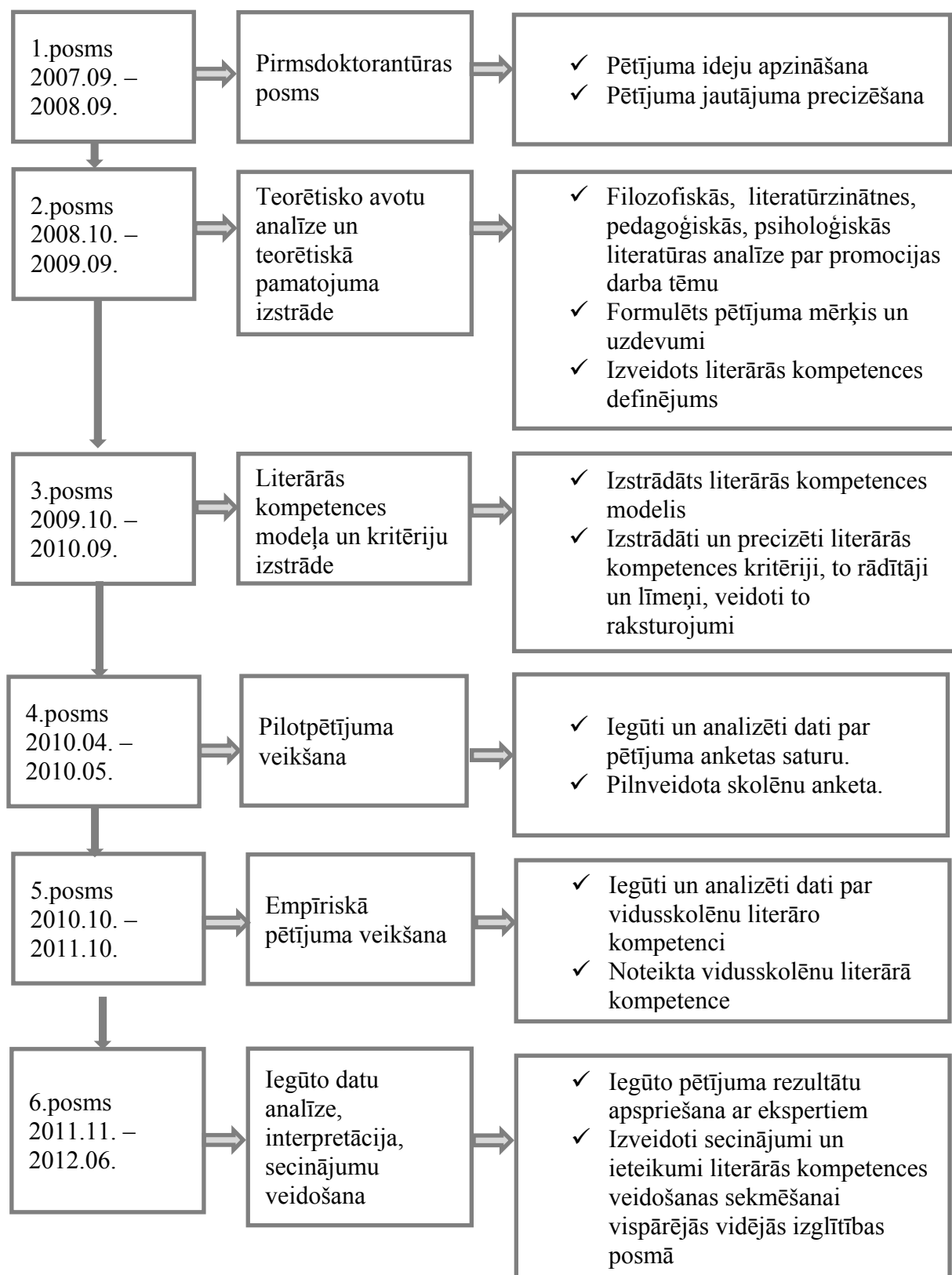
- ✓ Izveidota literārās kompetences definīcija.
- ✓ Izveidots un zinātniski pamatots literārās kompetences modelis.
- ✓ Zinātniski pamatoti formulēti vidusskolēnu literārās kompetences kritēriji, to rādītāji un līmeņi.
- ✓ Izpētīta literārās kompetences veidošanās mediju sabiedrības kontekstā.

Darba praktiskā novitāte

- ✓ Izstrādāti kritēriji, rādītāji un līmeņi literārās kompetences vērtēšanai, kas dod iespēju skolotājam noteikt vidusskolēnu literārās kompetences līmeni un analizēt literatūras apguves procesā izmantotās pieejas un metodikas efektivitāti.
- ✓ Veikta vidusskolēnu literārās kompetences izpēte Latvijas vispārizglītojošās skolās.
- ✓ Izveidoti ieteikumi vidusskolēnu literārās kompetences attīstībai – mācību priekšmeta programmu izveidei un mācību priekšmeta programmu īstenošanai.

Promocijas darba struktūra

Promocijas darba struktūru veido ievads, trīs nodaļas, nobeigums, izmantotās literatūras saraksts un pielikumi. Kopumā analizētas 229 bibliogrāfiskās vienības latviešu, vācu, angļu, krievu valodā. Teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultāti vizualizēti 28 attēlos un 16 tabulās.



0.1. attēls. Promocijas darba izstrādes posmi

Pētījuma rezultātu aprobācija

Pētījuma gaitas un rezultātu apspriešana

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas doktorantūras studijās:

- ✓ *metodoloģiskajā seminārā* 2010. gada 11. martā – prezentētas un apspriestas pētījuma kategorijas, struktūra, metodoloģiskais pamats (Dr.habil.paed., profesores I. Žoglas vadībā);
- ✓ *kolokvijā* 2010. gada 27.maijā prezentēti un apspriesti teorētiskā pētījuma rezultāti, empīriskā pētījuma starprezultāti un turpmākās darbības plānojums;
- ✓ *promocijas darba zinātniskajā apspriešanā (priekšizstāvēšanā)* 2011. gada 8. septembrī prezentēts un apspriests pētījums kopumā (Dr.paed., profesores Z.Rubenes vadībā);
- ✓ *promocijas darba aktualizēšanā* 2012. gada 22.martā – prezentēti empīriskajā pētījumā iegūtie rezultāti – vidusskolēnu literārās kompetences līmenis – ekspertu skatījumā (Dr.paed., profesores Z.Rubenes vadībā);
- ✓ *LU Profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programmā „Skolotājs”* studiju virzienā „Latviešu valodas un literatūras skolotājs” (kods 20498), 2011. gada martā, docentes E. Stikutes docētajā kursā vadītas nodarbības par literāro kompetenci un tās veidošanos;

citur:

- ✓ *Rīgas Izglītības un informatīvi metodiskajā centrā tālākizglītības semināros* 2011. gada 7. martā, 21. martā – prezentēti pētījuma rezultāti par literārās kompetences veidošanos latviešu valodas un literatūras skolotājiem; 2012. gada 8. februārī, 21. februārī – prezentēti empīriskā pētījuma rezultāti par vidusskolēnu literārās kompetences līmeni latviešu valodas un literatūras skolotājiem;
- ✓ *Siguldas novadā tālākizglītības programmā* 2012. gada 26. martā – prezentēti empīriskā pētījuma rezultāti par vidusskolēnu literārās kompetences līmeni latviešu valodas un literatūras skolotājiem;
- ✓ *Valsts izglītības satura centrā* Latviešu valodas un literatūras skolotāju metodisko apvienību vadītāju seminārā 2012. gada 5. martā – prezentēti empīriskā pētījuma rezultāti par vidusskolēnu literārās kompetences līmeni;
- ✓ *Limbažu novadā tālākizglītības seminārā* 2012. gada 3.maijā – prezentēti empīriskā pētījuma rezultāti par vidusskolēnu literārās kompetences līmeni izglītības iestāžu vadītājiem un pedagogiem;
- ✓ *ESF projektā "Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai"* (projekts Nr. 2008/0003/1DP/1.2.1.2.1/08/IPIA/VIAA/002):

aktivitātē „*Mācību un metodisko līdzekļu autoru profesionālā pilnveide*” 2010. novembrī prezentēti pētījuma teorētiskās daļas rezultāti par literārās kompetences veidošanos; 2010. decembrī aizstāvēts projekta kursa darbs „Literārās kompetences veidošanās vidusskolā”;

aktivitātē „*Moderno tehnoloģiju izmantošana latviešu valodas un literatūras apgūvē*” 2011. gada 20. maijā – prezentētas teorētiskā pētījuma atziņas prezentācijā „Elektronisko mācību līdzekļu izveides nosacījumi literatūrā”.

Publikācijas

1. Skalberga, A. (2009). *Dzejas lasītājs. (Elektroniskais metodiskais līdzeklis)*. Rīga: Graph-PHEME, CD-ROM, 601 MB, ISBN 978-9934-8000-2-3
2. Skalberga, A. (2009). *Literatūra. 1.daļa. (Mācību grāmata)*. Rīga: RaKa, 274 lpp. ISBN 987-9984-46-089-5
3. Skalberga, A. (2010). *Kā veidojas lietpratīgs literāro darbu lasītājs? Tagad*, 2010 (5), Latviešu valodas aģentūra, 9.-14.lpp. ISSN 1407-6284
4. Skalberga, A. (2010). *Literatūra 2. daļa. (Mācību grāmata)*. Rīga: RaKa, 369 lpp. ISBN 987-9984-46-129-8
5. Skalberga, A. (2010). *Skolēna literārās kompetences veidošanās (Development of Learner's Literary Competence)*. Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 317.-326.lpp. ISSN 1691-5887
6. Skalberga, A. (2011). *Formatīvā vērtēšana un skolotāja kompetence. Tagad*, 2011 (6), Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 66.-69.lpp. ISSN 1407-6284
7. Skalberga, A. (2011). *Kinofilma literārās kompetences veidošanā (Film and development of literary competence)*. Latvijas Universitātes raksti, 781.sēj. Rīga: Latvijas Universitāte, 161.-174.lpp. ISSN 1407-2157
8. Skalberga, A. (2011). *Literary competence as a value of society in the XXI century. Zinātnisko rakstu krājums (International Academy for the Humanization of Education)*. Liepāja: LiePa, 636.-651.lpp. ISSN 1407-9143
9. Skalberga, A. (2011). *Literārās kompetences veidošanās un skolēnu dažādība (Development of Literary Competence and Diversity of Learners)*. Latvijas Universitātes raksti. 759.sēj. Rīga: Latvijas Universitāte, 138.-151.lpp. ISSN 1407-2157
10. Skalberga, A. (2011). *Literatūra 3.daļa. (Mācību grāmata)*. Rīga: RaKa, 393 lpp. ISBN 987-9984-46-190-8
11. Skalberga, A. (2011) *Vērtēšana latviešu valodā un literatūrā. (Metodiskais līdzeklis)*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 6.-79. lpp. ISBN 978-9984-815-48-0
12. Skalberga, A., Andersone, R. (2012). *Development of high-school students' literary competence in view of educators*. Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional, ATEE 2011 Annual Conference. Belgium: Brussels, pp. 227.-240. ISBN 9789081563932

13. Skalberga, A. (2012). *Literārā kompetence vidusskolēnu skatījumā*. Iesniegts un pieņemts publicēšanai Liepājas Universitātes starptautiskajam zinātnisko rakstu krājumam.
14. Skalberga, A. (2012). *Prozas teksti un literārās kompetences veidošanās vidusskolā*. *Tagad*, 2012 (7), Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 3.- 9.lpp. ISSN 1407-6284
15. Skalberga, A. (2012). *Literārās kompetences veidošanās*. (Monogrāfija). Rīga: Atēna; 270 lpp. (pieņemts publicēšanai; izdošanas procesā) ISBN 978-9984-34-446-1

Ziņojumi starptautiskajās konferencēs

1. Latvijas Universitāte, 70. konference, sekcija „Valoda un literatūra izglītības kontekstā”. Rīga/Latvija, (2012. gada 2.februāris). Referāts „Vidusskolēna literārās kompetences empīriskā izpēte”.
2. Liepājas Universitāte, 16. starptautiskā konference „Vārds un tā pētīšanas aspekti“, sekcija „Vārds, komunikācija, vide“. Liepāja/Latvija, (2011.gada 1. – 2.decembris). Referāts „Literārā kompetence vidusskolēnu skatījumā”.
3. Latvijas Universitāte, 36th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe. *Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional*. Riga/Latvia, (2011. gada 24.- 28.augusts). Referāts: „Development of high-school students' literary competence in view of educators”.
4. Latvijas Universitāte, 69. zinātniskā konference, Mediju pedagogijas sekcija. Rīga/Latvija, (2011.gada 17.februāris). Referāts: „Kinofilma literārās kompetences veidošanā”.
5. International Academy of the Humanization of Education un Liepājas Universitātes starptautiskā zinātniskā konference „Izglītība un pilsoniskā sabiedrība/ Education and Civil society”. Liepāja/ Latvia, (2010. gada 6.-9.septembrī). Referāts: „Literārā kompetence kā sabiedrības vērtība 21.gadsimtā” / „*Literary competence as a value of society in the XXI century*”.
6. Rēzeknes Augstskolas starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība, integrācija, izglītība”, Skolas pedagogijas sekcija. Rēzekne/ Latvija, (2010. gada 19.-20. februāris). Referāts: „Skolēna literārās kompetences veidošanās”/„Development of learner's literary competence”.
7. Latvijas Universitāte, 68. zinātniskā konference, Pedagogijas sekcija „Speciālā pedagogija: pētniecība, studijas, prakse”. Rīga/Latvija, (2010. gada 11. februāris). Referāts: „Skolēna literārās kompetences veidošanās (... ja skolēnu uztvere ir atšķirīga)”.
8. Latvijas Universitāte, 68. zinātniskā konference, sekcija „Valoda, literatūra un izglītība”. Rīga/Latvija, (2010. gada 10. februāris). Referāts: „Literārās kompetences veidošanās literatūras apguves procesā”.

1. LITERĀRĀS IZGLĪTĪBAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS

1.1. Literārās izglītības mērķis un saturs

Viens no Latvijas izglītības attīstības ilgtermiņa mērķiem ir virzība uz sabiedrību, kuras kultūras, sociālo un ekonomisko izaugsmi nosaka iedzīvotāju augsts intelektuālais līmenis (*Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*). Literārā izglītība ir viena no izglītības jomām, kas veido sabiedrībā izpratni par kultūras dzīves vēsturi un tās izpausmes formām, neaprobežojoties ar tradicionālajiem uzskatiem un tradīcijām, bet iekļauj jaunas formas, kas izveidojušās citas kultūras nosacījumos. Literatūras apguves procesā indivīds apzinās kultūras vērtības, kas nodrošina iespēju iekļauties sabiedrībā, īstenot savu profesionālo darbību, attīstīt kultūru sabiedrībā. Literārā izglītība vidējās izglītības posmā ietver mērķi attīstīt augsta līmeņa prasmes, kas nozīmīgas ne tikai mācību procesā, bet arī dzīvē. Mācību priekšmetā „Literatūra” literāro tekstu interpretācijas procesā vidusskolēns gūst pieredzi, kas veido estētisko uztveri, spēju pētīt sabiedrības vērtības un normas un veidot savu personisko pozīciju. Literārie teksti piedāvā daudzveidīgas vērtību sistēmas, kas ļauj veiksmīgi izveidot savus vērtību kritērijus.

To, kā tiek pilnveidota indivīda garīguma pasaule, nosaka tas, kādi estētiskās apziņas veidošanās elementi tiek izvēlēti, vai tie atbilst humānisma principiem un kā tiek izprasts literatūras mācību priekšmets – vai tas pilnā mērā ir saistīts ar cilvēka un personības veidošanos kultūrā – intelektuāli, emocionāli, garīgi, sociāli –, ar iesaistīšanos mūsdienu kultūras mākslinieciskā pasaulē, apzinoties, ka sabiedrība bez garīguma zaudē cilvēcisko, kaut arī zinātniskā tehnokrātija ir augstā attīstības stadijā. Atklāt cilvēka potenciālu, rūpēties par viņa spējām un kompetenci, apzinoties dzīves darbības un sociālas situācijas, – tie ir izglītības mērķi, kuri nozīmīgi arī literārajā izglītībā. Katram mācību priekšmetam ir savi specifiskie uzdevumi, taču mērķis ir kopējs – personības attīstība. Literatūras mācību priekšmeta koncepcija ietver to pieredzi, kas atklāta filozofijā, literatūrzinātnē, un atbilstīgi literatūrzinātnes loģikai, semiotikas nosacījumiem (sintaktiski, semantiski, pragmatiski), psiholoģijas, pedagoģiskajām prasībām un nākotnes darbības vajadzībām mediju sabiedrībā.

Zinātnieks G. Hāss (G. Haas) nosauc sešas galvenās funkcijas literārajā izglītībā, norādot, ka tās ietver arī literatūras mācību priekšmeta mērķus didaktikas izpratnē:

- 1) literatūra kā pasaules izziņa domās un iztēlē, kas atrodas ārpus individuālās dzīves pieredzes;
- 2) literatūra kā māksla (tāpat kā mūzika un tēlotāja māksla), kas ir dzīves izdaiļotāja un sniedz gan izklaidi, gan estētiku baudījumu;
- 3) literatūra kā emocionālās inteliģences attīstītāja, kas izskaidro cilvēka pieredzi un iekšējo noskaņojumu;

- 4) literatūra kā pašizpaušmes forma, kas ietver plašu poētisko gramatiku, metaforas, izteiksmes formas, kas ļauj atrast veidus, kā atspoguļot savu pieredzi, domas un jūtas;
- 5) literatūra kā spēles telpa, kas nodrošina iesaistīšanos aizrautīgās inscenētās spēlēs un pārsteiguma formās;
- 6) literatūra kā estētiska sistēma, kas, balstoties uz lasītvēlmi un lasītinteresi, var izraisīt zinātnisku aizraušanos un nodrošina vienu no sabiedriskās dzīves priekšnoteikumiem – aktīvu iesaistīšanos sabiedrības kultūras „spēlē” (*Haas, 2001, 34, 35*).

G. Hāss (G. Haas) norāda, ka literatūras apguve atver durvis uz literatūras fikcionālo pasauli, respektīvi, uz īstenības simulācijas telpu, stimulē intensīvu uzskatīšanos literatūras telpā, norādot, ka literatūras apguves mērķis ir saprast ne tikai to, ko literārie teksti nozīmē, bet galvenokārt to, ko tie kā spēles un projekcijas telpa nozīmē lasītājam. Sastopoties tekstā ar personām, apzinoties personu konstelāciju, problēmas, negaidītus notikumus, literatūras mācību priekšmets aktivizē lasītāja iztēles spējas un problēmas apzināšanos. Literatūras apguves procesā attīstās galvenās intelektuālās spējas, kas sekmē personības attīstību un ir nepieciešamas gan lasīšanas procesam, darbam ar lasāmvielu, gan arī sapratnei un stabilas attieksmes izveidei pret lasīšanu un literatūru (*Haas, 2001*).

Mākslas īpašā darbība ir runāt par to, ko nevar izteikt vārdiem, sniedzot nepastarpināti garīgas labkvalitātes izjūtu pretstatā nelabkvalitātei, šādi filozofs S. Averincevs (С. Аверинцев) raksturo mākslas vietu mūsdienu pasaulē, kurā dominē masu māksla, šis norādījums aicina apzināties literārās izglītības būtību – apzināties, kāda loma tai ir sabiedrības garīguma pasaules veidošanā, un specifisko, kas nosaka literatūras potenciāla izmantošanu kultūrā (*Аверинцев, 2004*). Literārajā izglītībā ir vienmēr dominējusi tradīcija traktēt literāro tekstu nozīmi personības identitātes veidošanās procesā. 21. gadsimta sākumā literārā izglītība ir saglabājusi šo mērķi – personības veidošanās, taču par būtisku mērķi kļūst arī rūpes par kultūras attīstību, literatūras nozīmes apzināšanos sabiedrībā. J. Rudzītis norāda, ka „literatūra kā vārda māksla ir kultūras daļa, un tās apguve būtībā ir iesaistīšanās kultūras apritē. Cilvēks rada kultūru, un kultūra rada cilvēku kā personību” (*Rudzītis, 2000, 87*). Jautājumi sabiedrībā par to, kas es esmu, kas nosaka personības attīstību un jēgpilnu esamību, ir kļuvuši vēl daudz aktuālāki indivīda dzīvē. Literāro darbu lasīšana un interpretācija ļauj iegūt daudzveidīgas atbildes uz šiem eksistenciālajiem jautājumiem. Lasītājs, sekojot literāro darbu personām, izdara izvēles, kas nozīmīgas arī viņa dzīves aprises meklējumos. „Literārie darbi piedāvā veselu virkni implicītu identitātes veidošanās modeļu” (*Kalers, 1997, 131*). Literārā izglītība iemieso uzskatu, ka literārie darbi pilnveido cilvēku personību. Personības veidošanos nosaka virkne identifikāciju, kuras potenciāls ir literārie darbi, jo tie nodrošina cilvēka spēju būt estētiski jūtīgam, attīstīt valodas prasmes, literalitāti, fantāziju, komunikāciju, empātiju, identitāti, viedokļa veidošanos un zināšanas par realitāti. Literārā izglītība nodrošina cilvēka piederības veidošanos savai kultūrai,

kultūras izpratni, informāciju par sabiedrības struktūrām un sociālajām pārmaiņām. Literatūra arī 21. gadsimtā paliek kā vērtību glabātāja un sargātāja, un tādēļ nav mazsvarīgi, kādi lēmumi tiek pieņemti literārās izglītības pilnveidei. S. Sontāga (S. Sontag) raksta, ka literatūra var mums pasacīt, kāda ir pasaule, ka literatūra var veidot principus un vest pie dziļām zināšanām, kas iemiesotas valodā, naratīvā. Literatūra var trenēt un mācīt mūs raudāt par tiem, kas neesam mēs paši vai kas nav mūsu. Autore akcentē, ka viens no literatūras uzdevumiem ir formulēt jautājumus un konstruēt pretējus apgalvojumus par valdošām patiesībām. Literatūra ir dialogs, respondējoša forma. Literatūru var raksturot kā cilvēka atsaukšanos, atbildi visam dzīvajam un mirstošajam kultūru attīstības un mijiedarbības laikos (*Sontāga, 2003*).

Literatūrzinātnieks Dž. Kalers (J. Culler) arī uzskata, ka literatūras apguve sekmē piedalīšanos kultūrā: „Literatūra ir kultūras troksnis, bet vienlaikus arī informācija par to. Tā ir entropisks spēks un kultūrkapitāls reizē. Tā ir rakstības veids, kas aicina lasīt un ievēd lasītāju jēgas problēmu laukā” (*Kalers, 1997, 53*). Noteiktas literārās izglītības ieguve ir viens no sociālās dzīves priekšnosacījumiem, lai spētu aktīvi iesaistīties sabiedrības kultūras „spēlē” (*Haas, 2001*). Taču pastāv risks, ka jaunieši nemaz necenšas iedziļināties literatūrā, literārā darbā, tikai piešķir tam savu personīgo dzīves pieredzi, bet neveido komunikāciju ar tekstā ieslēptajiem kontekstiem. Ž. Piažē (J. Piaget) to raksturo kā egocentrismu, tas saistīts ar personības attīstības īpatnībām (*Piažē, 2002*). Līdz ar to jaunieši var noraidīt literāro darbu lasīšanu kā nevajadzīgu darbību, savukārt tas ietekmē lasītāja darbību veidošanos un literatūras potenciāls jauniešu personības attīstībā netiek izmantots.

Dž. Kalers norāda, ka literatūra ir komplicēta struktūra, raksturo būtiskas iezīmes literāram darbam un atzīmē, ka „literatūras „literārums” slēpjas spriedzē, ko rada mijiedarbe starp valodas materiālu un lasītāju konvencionālajām gaidām par to, kas ir literatūra” (*Kalers, 1997, 47*). „Literatūra ir valoda, kas izceļ pašu valodu”; kad teksts ir noformēts kā literatūra, ir nepieciešamība pievērst uzmanību skaniskajām struktūrām un citiem valodiskajiem veidojumiem. Literatūrā dažādi teksta elementi un komponenti atrodas sarežģītās attiecībās. Literatūrā starp dažādu valodas līmeņu struktūrām pastāv pastiprinājuma, pretstata vai disonanses attiecības (*Kalers, 1997, 41*). Tādējādi iespējams vispārināt, ka literāra darba izmantošana mācību procesā prasa nevērst uzmanību tikai tradicionāli uz autora komunikatīvo nolūku tekstā vai vispārīgu dzīves atziņu meklēšanu, bet gan uzmanību vēltīt teksta precīzai uztverei. Rodas pedagoģiskas problēmas: katram lasītājam tas ir individuāls process, kuru nevar novērot un objektīvi izvērtēt, saistīts ar indivīda lasītāja biogrāfiju. Svarīgi ir rūpēties mācību procesā par to, lai saglabātos lasīšanas atklāsmes prieks.

Literārs darbs ir valodisks notikums, kas projicē iedomātu pasauli, kurā ir vēstītājs, personāži, notikumi un potenciāla auditorija (tā konkretizējas atkarībā no tā, ko literārais darbs paskaidro un ko uzskata par auditorijai zināmu) (*Kalers, 1997, 42*). Literārie darbi vienmēr

atrodas „īpašās attiecībās ar pasauli – šīs attiecības mēs saucam par fiktīvām” (*Kalers, 1997, 42*). Literārie darbi ir fikcija, kurā tiek projicēta iedomāta pasaule. Pasaule, kas izveidota literārā darbā, un realitāte, kuru izveido lasītājs, atrodas īpašās attiecībās. No komunikācijas ar literāro darbu un lasītāja interpretācijas ir atkarīgs tas, cik nozīmīgas kļūst fikcijas un kā tās ietekmē lasītāja sajūtas un rīcību. Lasītājs sākotnēji veic uztveres darbības tikai izlases veidā, tas paplašina viņa atklājumus par tekstu un sevi, taču var arī neizveidoties vēlme iedziļināties un noskaņot sevi nopietnam darbam ar tekstu, izmantot iztēli, radošo domāšanu, kas dotu iespēju ieraudzīt un izprast literārā darba veidošanas nosacījumus. Tādējādi izveidojas situācija, ka lasītājs atspoguļo sevi literārajā darbā bez dziļākas teksta un sevi izpratnes.

Literārs darbs ir estētisks objekts; tā kā neliterārās komunikācijas funkcijas jau pašā sākumā ir atceltas vai reducētas, tas liek lasītājam domāt par formas un satura mijiedarbību (*Kalers, 1997, 45*). Literārā darba iespējas ir veidot mijiedarbību starp materiālo un garīgo pasauli, visi elementi izveidoti tā, lai literārais darbs veidotu daudzveidīgu interpretācijas telpu katram lasītājam. Literārais darbs kā estētisks objekts spēj veidot lasītāju par „labāku cilvēku”, šāds uzskats saistīts ar subjekta izpratni – „indivīds, kuru definē individuāla subjektivitāte (racionalitāte un morāle), uzskata par diezgan brīvu no sociāli determinējošiem faktoriem” (*Kalers, 1997, 50*). Literārais darbs vingrina iztēli, ietver zināšanu un spriešanas devu, izraisa konkrētas refleksijas un identifikācijas, nodarbina lasītāju ar estētiskiem un ētiskiem jautājumiem, aicina izvērtēt savu uzvedību, paraudzīties „no malas”, māca būt iejūtīgam un smalki niansētam.

Literāram darbam ir raksturīga intertekstualitāte – „darbs pastāv starp citiem tekstiem, būdams attiecībās ar tiem. Kaut ko interpretēt kā literāru nozīmē vērtēt to kā valodisku notikumu, kam piemīt jēga attiecībā pret citiem diskursiem” (*Kalers, 1997, 45*). *Kalers* norāda, ka intertekstualitāte nav noteicošā literatūras iezīme, bet valodas izmantojuma un reprezentācijas jautājums – literatūrā „autori cenšas literatūru attīstīt vai atjaunināt, tāpēc tā vienmēr nozīmē arī refleksiju par pašu literatūru” (*Kalers, 1997, 46*). Literārā izglītība ietver zināšanu veidošanos par literatūras vēsturi, jo katrs literārais darbs ietver noteiktus kontekstus, atsauces uz citu laiktelpu, ne tikai to, kurā lasīšanas laikā atrodas lasītājs. Bez konteksta izpratnes literārā darbā, bez sasaistes ar citiem literārajiem darbiem, lasītāja izpratne var palikt arī bez kādas nozīmes izveidošanās par tekstu. Intertekstualitāte ir saistīta ar literatūrvēsturiskās apziņas veidošanos.

Izvērtējot iepriekš raksturotās literatūras būtiskākās iezīmes, ir iespējams secināt, ka problēmu konteksts veidojas starp literāro darbu un lasītāju (arī autoru), radot daudz jautājumu, kas nozīmīgi literārās izglītības saistībā:

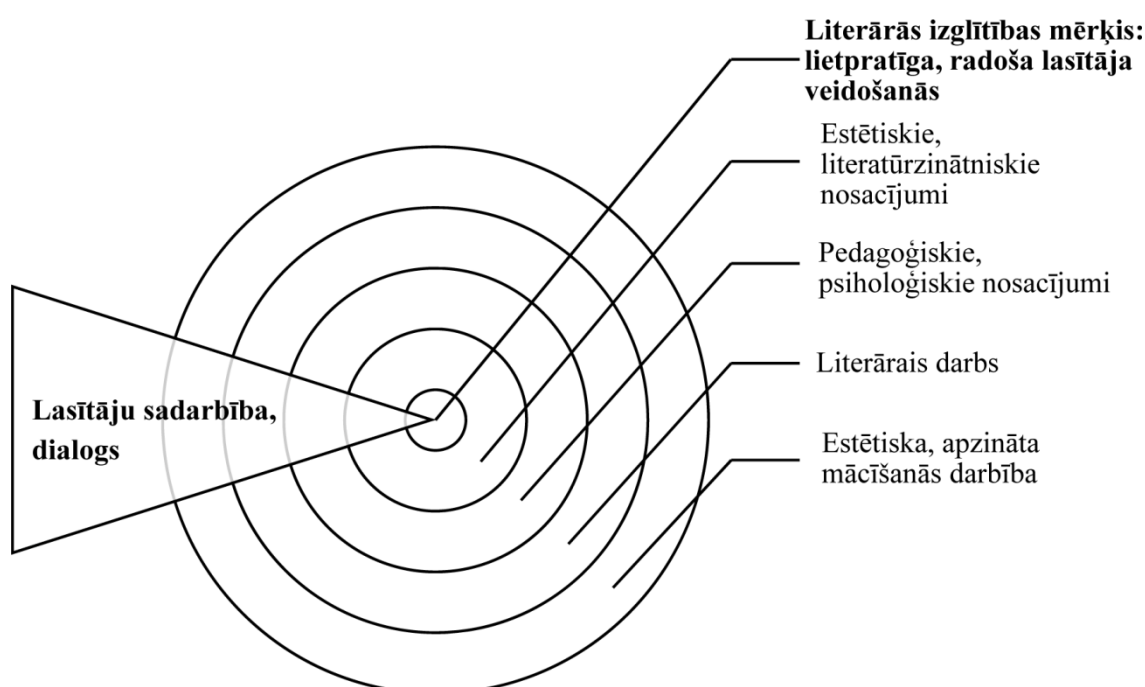
- ✓ kāda nozīme ir konkrētajam literārajam darbam lasītāja individuālajā apziņā;
- ✓ ko literārais darbs nozīmē izziņas un sadarbības aspektā; kā literāro darbu saprast;
- ✓ kā nonākt līdz tā nozīmes interpretācijai;

✓ kādas darbības soli pa solim jāveic lasītājam komunikācijā ar literāro darbu.

Tie ir būtiski jautājumi, kas nosaka, vai literārajā izglītības procesā veidosies radošs, kompetents lasītājs.

Literārās izglītības galvenais mērķis ir lietpratīga, radoša lasītāja veidošanās. Lai izglītības procesā to īstenotu, svarīgi ievērot estētiskos, literatūrzinātniskos, pedagoģiskos un psiholoģijas nosacījumus, īpašu uzmanību veltot literāro darbu izvēlei un tam, kā tiek organizēta estētiska un apzināta vidusskolēna mācīšanās darbība. Rezultatīva lasītāja kultūras attīstība iespējama, ja vidusskolēns piedzīvo dialogu (daudzveidīgas formas), savstarpēju lasītāju – skolēnu sadarbību, kurā tiek iepazītas dažādas lasītāja un lasījuma pieredzes.

Literārās izglītības būtību var atspoguļot diagrammā (*1.1. attēls*), kurā ir ārējie slāņi un iekšpuse (galvenā vērtība). Zinātnieks S. P. Lavlinskis (С. П. Лавлинский) par galveno literārajā



1.1. attēls. Literārās izglītības process

izglītībā nosauc lasītāja fenomenu, lasītāja veidošanos un attīstību, veicinot visu mākslas uztverei nepieciešamos nosacījumus un humanitāru (literāru) domāšanu. Lasītāja kultūra ir pamats izziņai, estētiskās sistēmas apjēgsmei un pašaktualizācijai. Viens no galvenajiem komponentiem lasītāja personības attīstībā ir estētiskās spējas, hermeneitiskās (apzināta sapratne) spējas un pašaktualizācijas prasmes sociokultūras kontekstā (*Lavlinskij, 2002*). Literatūras mācību priekšmetam S. P. Lavlinskis (С. П. Лавлинский) izvirza noteiktus mērķus, viens no tiem ir literatūras mākslas valodas daudzveidības, dzīves un literatūras saistības, kā arī literatūras attīstības apzināšanās. Vidusskolēna komunikatīvā un estētiskā potenciāla atraisīšana, vidusskolēna runas (mutiskās un rakstiskās) attīstīšana nav iedomājama bez izveidotas lasītāja pozīcijas un lasītāja kultūras. Radošās domāšanas izpausmes, izziņas procesa un radošās refleksijas ir galvenie nosacījumi adekvātai mākslinieciskās domas interpretācijai un estētiskās

gaumes izkopšanai. Par ļoti nozīmīgu mācību priekšmeta uzdevumu autors izvirza audzināt lasītāja saprašanas kultūru, kas nozīmē neko citu kā atbildīgu attieksmi pret „svešām” mākslinieciskām domām un citu lasītāju vērtību pozīciju. Lasītājam jāapgūst spēja patstāvīgi vērtēt ne tikai klasiskos literāros tekstus, bet arī mūsdienu literatūru (*Лавлинский, 2003*).

Literārās izglītības process ir vērsts uz nemitīgu dialogu. „Dialogs ir saprašanās process”, raksta filozofs H. G. Gadamer (H. G. Gadamer), uzsverot, ka „saprāšanās process padziļinās, ja abas puses respektē viena otru” (*Gadamer, 1999, 360*). Dialogs literārajā izglītībā ir galvenais nosacījums skolēna – lasītāja veidošanā. Lasītāja kultūra var veidoties tikai tādā situācijā, kurā pastāv iespējas dzirdēt, kādas ir citu lasītāju domas, pieredze. Monologs literārajā izglītībā neveicina lasītāja attīstību. Literatūrzinātnieks M. Bahtins (M. Бахтин) argumentē dialoga nozīmīgumu: „Pasaules nākotnes modelis mainās uz dialogisko modeli,” uzskatot, ka dialogs ir cilvēka dzīve un arī dzīve ir dialogiska (*Бахтин, 1997, 351*).

Ja mērķtiecīgi literārajā izglītībā tiek izmantots dialogs, tas nodrošina iespējas risināt vienu no galvenajām problēmām – vidusskolēnu dažādo literāro spēju attīstību. Skolēna – lasītāja attīstība ir saistīta ar analītiskajām darbībām, par kurām ir jānodrošina dziļas refleksijas. Vidusskolēna literārā attīstība nav tieši saistīta ar personības vispārējo attīstību, jo attieksme pret mākslu veidojas katram cilvēkam individuāli, tā ir vairāk individuāli noteikta. Tas, kas saistīts ar personības veidošanos jauniešu vecumā un var ietekmēt vidusskolēna uztveri un sapratni, ir pretrunīgie procesi 21. gadsimtā, kurā, kā norāda B. Grosegere (B. Großegger), nemitīgus vilinājumus veido postmodernais dzīves stils, patērētājsabiedrības morāle, kurā vienlaikus dominē pārsātinātība un nepietiekamība, drošības un orientieru trūkums attiecībā uz nākotnes iespējām, jo mediji un zīmoli atstāj iespaidu uz jauniešiem un būtiski ietekmē viņu estētiskās vajadzības un darbības (*Großegger, 2010*). Savukārt K. Hurelmans (K. Hurellman), raksturojot cilvēka trīs dzīves posmus (bērns, jaunietis, pieaugušais), norāda, ka jauniešu periodā būtiskas trīs lomas sabiedrībā, kuras ir jāapgūst: 1) partnera un ģimenes loma, 2) kultūras un patērētāja loma, 3) pilsoņa politiskā loma. Šo lomu apgūvē nozīmīga ir 1) intelektuālā un sociālā attīstība, lai spētu sagatavoties patstāvīgai profesionālai eksistencei, 2) dzimuma lomas un sociālo partnerattiecību spēju attīstība, jo tas ir pamats ģimenes veidošanai, 3) darbības modeļu izveide, kas saistīti ar orientēšanos preču, mediju un brīvā laika tirgū, jo tieši tas nosaka, kādu dzīves veidu jaunieši izvēlēsies, kā spēš kontrolēt savas vajadzības un attieksmi pret daudzveidīgajiem piedāvājumiem, 4) vērtību un normu sistēmas veidošanās, ētiskās un politiskās apziņas attīstība, jo indivīds saskaņā ar savu domāšanu un rīcību līdzdarbosies kultūras un politikajā telpā (*Hurellman, 2004*). Lasītāja kultūras veidošanās tiek apzināta kā nepieciešamība ne tikai literārās izglītības robežās, bet arī sabiedrībā kopumā, indivīdam ir jāiegūst kvalitātes, kas nosaka viņa eksistenci mediju noteiktā pasaulē. Mediji var gan sekmēt, gan kavēt interesi par literatūru un literāro darbu lasīšanu, jo, no vienas puses, palielinās vajadzība pēc izklaides, taču tajā visbiežāk

neietilpst literāro darbu lasīšana, no otras puses – tiek piedāvātas daudzas jaunas iespējas, piemēram, internetā iespējama komunikācija ar citiem lasītājiem, autoriem, pieejamas elektroniskās bibliotēkas. Video loma pastiprina vizuālo domāšanu. Neapšaubāmi, tehnoloģijas izmaina cilvēka dzīvi, domāšanu, aktivitāti sociālajā sfērā, un transformējas kultūras prioritātes un vērtības.

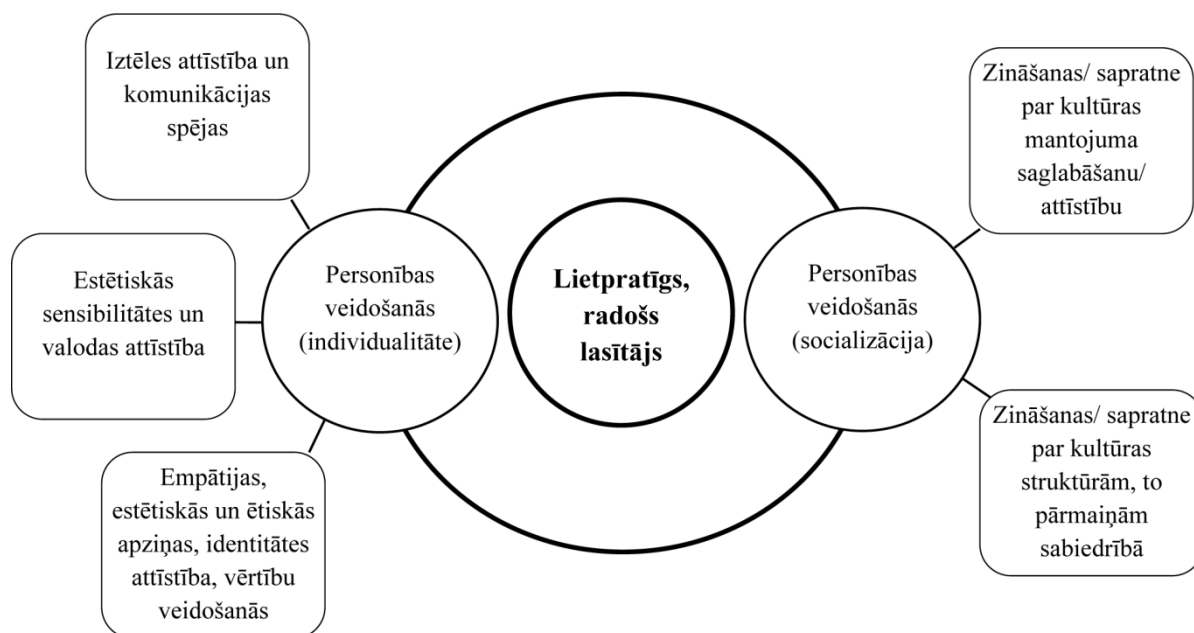
Nozīmīgi literārajā izglītībā ietvert konceptu „skolēns – lasītājs”, kas nozīmē to, ka lasītājs ir persona, kas mācās uztvert, saprast un izskaidrot literāru tekstu un lasīšanas kultūru. Mediju sabiedrībā literārajā izglītībā ir jāmeklē risinājumi, ievērojot strauji mainīgo sociālo vidi un līdz ar to saistītās problēmas skolēnam – lasītājam.

Literārā darba uztvērējam – vidusskolēnam ir jāapzinās sava mākslas darba uztvērēja subjektivitāte, ko M. Bahtins (М. Бахтин) raksturo kā „no viņa paša iekšienes nākošu” pārdzīvojumu. „Līdzpārdzīvojamās cita ciešanas ir pilnīgi jaunas esamības veidojums, tikai manis radīts, no manas – vienīgās vietas iekšēji – ārpus cita īstenojams”. Šis uzskats par mākslas darba uztveršanu ilustrē arī vidusskolēna – mākslas darba uztvērēja radošo „pārdzīvojumu”, kas literārās izglītības procesā ir jāpadara apzināts, literārs darbs kā dzīves uztvere kultūras vērtību kontekstā. M. Bahtins autora un darba uztvērēja apziņu nosauc kā estētisku, kas ietver arī uztvērēja dialogu ar mākslas darbu (*Bahtin, 1979, 91*). Literāro darbu uztverē un sapratnē nozīmīga ir empātija kā izzinoša līdzdalība citas personas emocionālajā stāvoklī, kas ietver kognitīvos, emocionālos un motivējošos elementus (*Bischof-Köhler, 1994*), jo bez empātijas, emocionālās līdzdalības lasītājs nespēj uztvert literāro darbu un iekļauties komunikācijā ar citiem lasītājiem.

Literārā darba interpretācija iekļaujas mākslinieciskajā komunikācijā, kas vienmēr ir subjektīva interpretācija. Savukārt tas vēl vairāk pastiprina nepieciešamību pēc indivīda literārās izglītības un lasītāja kultūras. H. G. Gadamer (H. G. Gadamer) ir uzsvēris, ka saprast mākslas darbu nozīmē hermeneitiski ieiet pēc iespējas dziļāk kontekstā (*Gadamer, 1999*). Tas nozīmē, ka sapratnes veidošanās par mākslas darbu vienlaicīgi nozīmē arī sevis sapratnes procesu un nodrošina iespēju augt pašam – pašattīstību. Kaut arī mainās literatūras nozīmes skaidrojumi sabiedrībā un zinātnē, galvenais neizmainās – literatūras apguve ietver vidusskolēna attieksmes veidošanos pret pasauli, emocionālās inteliģences attīstību, pasaules izziņu un izpratni.

Ievērojot vidusskolēna mācīšanās darbības, literārā teksta lasītāja darbības fikcijas un realitātes līmenī, var secināt, ka literārā izglītība sekmē estētisko jūtīgumu un valodas attīstību, fantāzijas attīstību un komunikāciju, empātiju, identitātes veidošanos, sociālā viedokļa veidošanos un zināšanas par realitāti (1.2. attēls). Literāro tekstu lasīšana ir nozīmīga, jo attīsta arī vidusskolēna spēju būt piederošam kultūrai, kultūras izpratni, informāciju par sabiedrības struktūrām un sociālajām pārmaiņām (*Groeben, Hurrelmann, 2004*). Konceptuālais mērķis – lietpratīgs, radošs lasītājs, tā veidošanās – ietver vispārīgos mērķus – rūpes par vidusskolēna

personības veidošanos un kultūras attīstību sabiedrībā. Literārās izglītības rezultāti iespējami, ja tiek izprasti un precīzi izvēlēti arī detalizētie mērķi, kuri gan ietver zināma veida nenoteiktību, jo



1.2. attēls. Literārās izglītības mērķu struktūra

to izvēle ir saistīta ar skolēnu – lasītāju individuālajām īpašībām un vajadzībām, un tas visvairāk ietekmē mācību procesa norises. Skolotājs tādēļ atrodas sarežģītā situācijā: no vienas puses, literatūras mācību priekšmets ar noteiktiem mērķiem, bet otrā pusē atrodas skolēns – lasītājs ar savām interesēm un vajadzībām. Mērķtiecīga detalizēto mērķu sistēma ir nepieciešama, lai izvēlētos atbilstīgi skolēna – lasītāja līmenim personību veidojošos mērķus, kas saistīti ar individualitāti: iztēles attīstība, komunikācijas spēju attīstīšana, estētiskās sensibilitātes un valodas attīstība, empātijas, ētiskās un estētiskās apziņas, identitātes attīstība, vērtību veidošanās un personību veidojošie mērķi, kas saistīti ar socializāciju: zināšanas un sapratni par kultūras mantojuma saglabāšanu un attīstību, kā arī zināšanas un sapratni par kultūras struktūrām un to pārmaiņām sabiedrībā.

1.2. Literārās izglītības dimensijas

Literatūras jēdziens attiecas uz estētiskajiem objektiem, atdalot tos no citiem objektiem, literārā darba autors dzīves, pasaules objektus tekstā padara par mākslas objektiem. Estētisks skatījums nenozīmē kādu īpašu noteiktu zīmju atlasu vai izkārtojumu, bet sensuālā veidā pauž grupas vai indivīda identitāti un sagādā īpašu patiku (patika par fiktīvu piedzīvojumu, kas varbūt pat realitātē būtu nevēlama). Katru šādu zīmi, ar ko sevi raksturo indivīds vai grupa, var saukt par estētisku, jo nebalstās uz vienošanos, bet sensuālu patikšanu. Sensuālā pašizpaušme nenotiek tikai mākslā, bet estētiskā rīcībā (ķermeņa veidošanā, apģērbā, kustībās, runas veidā, rokrakstā). To

apzīmē arī kā kultūras vai estētisko praksi (*Fritzsche, 1994*). Piešķirot nozīmi estētiskajam ne tikai individualizācijas, bet arī lomu izveidošanās procesā, H. Hartvigs (H. Hartwig) netieši vēršas pret uzskatu, ka estētika vienmēr esot saistīta ar oriģinalitāti un vienreizīgumu (*Hartwig, 1980*). Jēdziens *estētiskais* ietver jēdzienu *poētiskais (literārais, šaurākā nozīmē)*. Estētiskais ir tikpat fundamentāls cilvēka būtības aspekts kā zinātniskā izziņa, valoda un sabiedrība, jo estētiskais attiecas uz iekšējās dabas izpausmi.

Literārā izglītība sekmē tādas sabiedrības veidošanos, kas izprot literatūru un spēj baudīt skaisto, jo pats literārais darbs „neproducē” mākslas saprotošu baudītāju, bet paver cilvēkam estētisko dimensiju, kas nodrošina iespēju kļūt par cilvēku ar estētisku nostāju. Mākslu var izmantot izklaidei, reliģiskiem, politiskiem, komerciāliem mērķiem. Tas nozīmē to, ka cilvēka konfrontācija ar mākslas darbu automātiski neatklāj estētisma fenomenu.

Analizējot J. Fričšes (*J. Fritzsche, 1994*) skaidrojuma par estētiskā būtību, iespējams secināt, ka literārajā izglītībā būtiska ir estētiskā dimensija.

1. Estētiskais kā pašizpaušmes fenomens.

Estētiskais nevis kā mākslas darbs (produkts), bet kā cilvēka būtības aspekts, kā zinātniska izziņa, valoda, sabiedrība; izpaužas caur estētiskajiem simboliem, „radoši veidoto” pašizpaušmi. Jauniešu vidē ir vērojama arvien pieaugoša interese par estētisku sevis izrādīšanu, kas tiek interpretēta kā jauniešu reakcija uz sabiedrībā pieaugošo racionalizāciju, birokrātiju, atsvešinātību. Jauniešiem izpaušmes formas, modes stils kalpo kā norobežošanās, kā pašdefinēšanās. Estētiskais neaprobežojas tikai ar individuālu izpaušmi, ar to ir saistīta identitāte, jo jauniešu identitāte nav Es-identitāte, bet lomas identitāte. Šajā posmā tiek noliegts un paslēpts īpašais, vienreizīgais, konformitāte ir subjektu vajadzība, literatūras jomā tas nozīmē, ka bērnišķīgi jaunrades uzdevumi nav mazvērtīgi, un jauniešu valodas pārņemšana un produktīva attīstība ir progress – lai arī kā nepatīktu naivās oriģinalitātes zudums.

2. Estētiskais kā nostāja.

Estētisko var uzskatīt par noteiktu pozīciju attiecībā pret vidi, kurā neiejaucamies, bet to aplūkojam, ļaujамies tai, piedēvējot noteiktas izpaušmes spējas un pat subjektivitāti. Estētiskās nostājas izpratnē valoda nekalpo tam, lai izteiktu spriedumus, priekšstatus, viedokļus, domas, bet tā ir līdzeklis, lai izpaustu vēl to, kas nav interpretēts. Literāra teksta interpretācijā izmantojam valodas sensuāli uztveramās kvalitātes (tēlainība, skaņa, ritms), kā poētiski līdzekļi tie nekalpo „nepārprotami skaidru” tekstu satura izpušņošanai, bet neaizstājamā veidā piešķir izteiksmi daudznozīmīgiem, apspiestiem un tabu saturiem.

3. Estētiskais kā izziņa.

Estētiskais nav tikai īpaša nostāja, bet arī īpašs uztveres un izziņas veids, šis fenomenoloģiskais uzskats jaunu nozīmi ieguva smadzeņu fizioloģijas pētījumos. Estētiskā

izziņa ir tuvāka tam, ko cilvēku savstarpējās attiecībās dēvē par iejūtību, līdzjūtību, un tā vairāk balstās uz meditāciju, nevis refleksiju (*Fritzsche, 1994*).

Literatūras mācību priekšmets nešaubīgi ir saistīts ar estētisko dimensiju; taču darbs ar literārajiem tekstiem nav garantija, ka estētiskais noteikti izpaudīsies; arī tad neizpaudīsies, ja galvenais mērķis būs t. s. estētiskie tēlošanas līdzekļi (stila līdzekļi) vai formas. Estētiskais spēlē daudz lielāku lomu, ja šie līdzekļi tiek uztverti kā (grupu vai indivīdu) subjektivitātes izpausme, proti, kā zīme subjektīvam redzējumam, uzskatam, pieredzei, noskaņai. Tas ir viegli saprotams darbā ar literārajiem tekstiem; tā ir literatūras būtība/jēga. Taču šo jēgu var arī neatrast. Ja vidusskolēni uzsāk literāru darbību (producējot vai – kā teātrī – reproducējot), tad tas nenozīmē, ka tie uzņemas sabiedrībā definēto autora lomu, bet gan to, ka valodas sfērā viņi dara to pašu, ko ar apģērbu, rotaslietām un dejām: viņi pauž savu subjektivitāti, viņi *sevi* iezīmē, uzvelkot maskas un runājot „svešā mēlē”. (Jaunieši šodien bieži *sevi* izpauž, nosaucot iecienīto popgrupu; tā kalpo gandrīz kā smaržas nosaukums.) Tas nav pretrunā ar iespēju izmantot literatūru kā līdzekli individuālās vai kolektīvās subjektivitātes izpaušanai: jaunieši identificē sevi ar fantāzijas tēliem, atpazīst viens otru pēc „izteicieniem”, ko tie atkārtoti, un rakstot tie veido savu pieredzi un savu iztēli (*Fritzsche, 1994*).

Ētiskā dimensija literārajā izglītībā saistīta ar jauniešu vērtību veidošanos, jo lasītāja darbības ar literāru tekstu balstās arī uz vajadzību iemācīties vērtējoši uztvert īstenību. Lasītājs ir lasīšanas laikā uz brīdi ir „izstājies” no organizētās sadzīves, arī mediju noteiktās vadības, ir radusies laika situācija, kurā jaunietis var sastapties ar sevi un literārajā tekstā ietvertajiem vērtību uzskatiem. Lasītājs vienmēr ieņem kādu pozīciju (apzinātu vai neapzinātu), līdz ar to literārs teksts kļūst par nosacījumu, pēc kura var tikt meklētas atbildes uz ētiskiem jautājumiem. Literatūra nav tikai „specifisks mācību priekšmeta objekts”, bet gan svarīgs mācību medijs, kurā, izprotot sevi un svešo, iespējamās refleksijas par vērtībām (*Abraham, Launer, 2002,30*). Estētiskā pieredze, kas gūta lasot, pati par sevi nedod ieguldījumu cilvēka morāles un rīcības uzlabošanā un nepalīdz izprast labo un ļauno (*Düwel, 2000, 22*), tikai tad, ja mācību procesā tiek apzināti panākta vidusskolēna iesaistīšanās vērtību aspektu atklāsmē, tā lasītājam atklāj daudzveidīgās vērtības literārā darbā un nepaliek emociju virspusējā vērtējumā. Literārajā izglītībā līdz ar to ir nozīmīgi saprast, kāda ir skolotāja pieeja literārajam darbam: vai raugās uz to kā mākslas darbu, estētisku veidojumu vai arī kā uz saskarsmes veicinātāju ar realitāti. Literārā teksta uztvere nav pasīva darbība, tā ir individuāla un radoša darbība, kurā lasītājs, piedzīvojot subjektīvu jēgas atrašanu, sastopas ar vērtību sistēmām un var iekļaut tās savā pieredzē. K. Šusters (K. Schuster) nosaucis ētiskās vērtības, kas ir nozīmīgas literārajā izglītībā: cieņa pret cilvēku, bijība pret dzīvi, līdztiesīgums, solidaritāte, draudzība, spēja dzīvot mierā, empātija, godīgums, izpalīdzība, komunikācijas spēja, vēlme risināt konfliktus, kompromiss, konstruktīvas kritikas spēja, drosme, atklātība, paškontrolē, pašdisciplīna, atbildība par sevi un

līdzatbildība, uzskatu plurālisms, tolerance, atbildība par citu labklājību, cilvēka brīvības atzīšana (*Schuster, 1998, 6*). Literārajā izglītībā ir iespējams atbalstīt vidusskolēnus socializācijā, aicināt vidusskolēnus uz refleksīvu sevis un savas dzīves uztveres izvērtējumu, palīdzēt atbrīvoties no aizspriedumiem, risināt ētiskas dilemmas, kas iekļautas literārā darbā. Literatūra ļauj iedziļināties multikulturālas sabiedrības dzīves situācijās, kas var sagatavot vidusskolēnus mainīgajiem dzīves apstākļiem, veicinot kritiskus izziņas procesus un sabiedrības vērtību apguvi. Literatūras kā socializācijas medija potenciāls ir parādīt lasītājam ne tikai cilvēka personiskās attīstības posmus, bet arī atgādināt, ka „acīmredzamajai savstarpējai atkarībai mūsu planētas ekosistēmas ir pakļautas nepārtrauktiem to cilvēku uzbrukumiem, kuri grib turpināt izšķērdīgo dzīvesveidu” (*Stügers, 2008, 108*).

Literatūrai bez estētiskās dimensijas un ētiskās dimensijas piemīt arī daudzas citas – politiskās, informējošās, izklaidējošās, terapeitiskās utt. Arī šīm dimensijām var būt sava loma literatūras apgūvē; literārais teksts var kļūt par politiskās diskusijas izraisītāju, nemaz neņemot vērā tā estētisko dimensiju. Morālā funkcija ir leģitīma saistībā ar interakcijas kompetenci (svešu perspektīvu pārņemšana, identifikācija ar lomām); citi aspekti ir attaisnojami ar kvalifikācijas faktoriem: literatūra ir svarīga kultūras objektivizācija, kuru pārzina nobriedis laikabiedrs. Būtiski ir tas, ka novārtā nepaliek estētiskā dimensija: tā nav identiska ar morālo dimensiju, un politiskie literārie teksti nav līdz tai reducējami (*Fritzsche, 1994*).

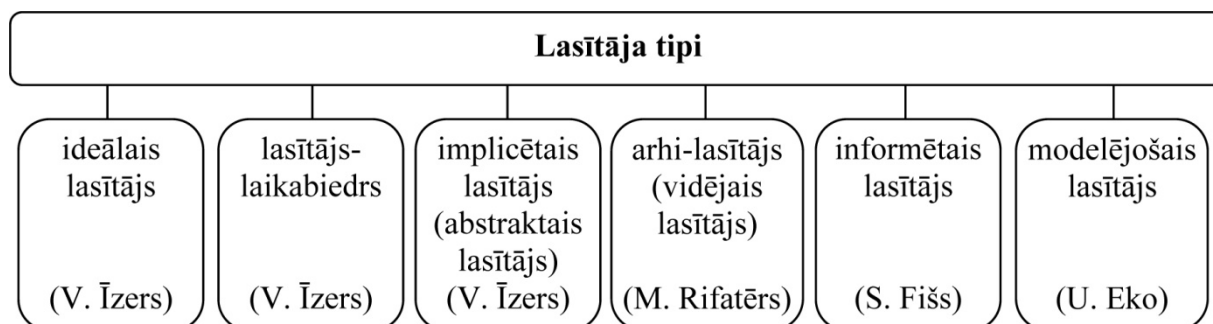
1.3. Lasītājs literārajā izglītībā

1.3.1. Lasītāja fenomena raksturojums

„Lasītāja” problēma jau antīkajā pasaulē nodarbināja Aristoteli, Platonu, Horāciju un citus tā laika domātājus, taču tikai 20. gadsimta beigās literatūrzinātnē rodas daudzi pētījumi, kas veltīti „autora” un „lasītāja” fenomeniem. Uzskati par lasītāju un literāro darbu uztveri ir daudzveidīgi, un tajos atklājas „atšķirīgas izziņas orientācijas” (*Īzers, 1976, 217*). Galvenās diskusijas veidojas par reāli eksistējošu lasītāju, par reālu lasīšanas aktu un to, vai pastāv viens vienīgs modelis literārā darba uztverē. Veidojas teorijas par lasītāju un viņa attieksmi pret literāro darbu, kurās ir raksturots lasītāja tēls kā vidutājs literārajā komunikācijā. Kopumā lasītājs kā literatūras kategorija nav viennozīmīgi skaidrojams. R. Barts (R. Barthes) darbā „Autora nāve” (1968) tradicionālo terminu „autors” aizstāj ar neitrālu terminu „scripteur” – „rakstītājs”, precīzāk „pārrakstītājs”, tādējādi formula „autora nāve” nozīmē to, ka tas, ko saprata ar autoru, nemaz neeksistē – neviens rakstītājs nespēj kontrolēt to, ko viņš raksta; ja literārā teksta nozīmi nevar iegūt no autora, tad lasītājam ir dota brīvība meklēt savu nozīmi: „(..) ir kāds, kas katru vārdu saprot tā divnozīmībā un vēl vairāk – saprot savā priekšā runājošo personāžu kurlumu. Šis kāds ir tieši lasītājs (vai šeit – klausītājs). Tā atklājas rakstības totālā būtība: teksts ir darināts no

daudzslāņainām rakstībām, kas nāk no dažādām kultūrām un nonāk viena ar otru dialogā, parodijā, strīdā; tomēr ir kāda vieta, kur šī daudzslāņainība apkopota, un šī vieta nav autors, kā apgalvoja līdz šim, bet gan lasītājs. Lasītājs ir telpa, kurā tiek ierakstīti visi rakstības citāti, nevienam no tiem nezūdot; teksta vienība ir nevis tā pirmavotā, bet galamērķī, taču šis galamērķis vairs nevar būt personīgs. Lasītājs ir cilvēks bez vēstures, bez biogrāfijas, bez psiholoģijas; viņš ir tikai šis „kāds”, kurš tur vienkopus savāktas visas rakstījuma atstātās pēdas” (Barts, 1992, 21-22). R. Barts apgalvo, ka literāram darbam nozīme piemīt saistībā ar noteiktām diskursa konvencijām un lasīšanas paradumiem, kuri ir jāpēta, lai saprastu literāro struktūru. Lasītājs ir nozīmīgs kā konvenciju krātuve, jo viņš ir to piemērotājs, lasītājs iemieso tos kodus, kas padara lasīšanu iespējamu. R. Barts uzskata, ka būtiski ir lasītāju no patērētāja pārvērst par teksta radītāju (Barts, 1992).

Literatūrzinātnē par lasītāju ir sastopami detalizēti izstrādāti lasītāja tipi (1.3. attēls), un atziņas par tiem var izmantot arī literārajā izglītībā. 20. gadsimta septiņdesmitajos – deviņdesmitajos gados izveidojas vairākas literatūrzinātnes skolas (fenomenoloģija, strukturālisms, poststrukturālisms, psihoanalītiskā kritika u. c.), kuru pārstāvji (V. Īzers (W. Iser), Dž. Kalers (J. Culler), M. Rifatērs (M. Riffaterre), R. Barts (R. Barthes), U. Eko (U. Eco), S. Fišs (S. Fish) u. c.) raksturo lasītāju un lasīšanas darbību.



1.3. attēls. Lasītāja tipi

Hermeneitiskās skolas pārstāvji (H. G. Gadamer (H. G. Gadamer), M. Heidegers (M. Heidegger) u. c.) padziļina uzskatus par lasīšanas darbībām, procesu un teksta sapratni, izmantojot trīs terminus „apvāršņa sakušana”, „spēle”, „dialogs”. Teksts uzrunā lasītāju, atklāj pats sevi, lasītājam ir tikai jābūt gatavam atbildēt, aizmirstot iepriekšējos aizspriedumus. Galvenais uzsvars tiek likts uz valodas likumību ievērošanu, lai vienmēr varētu rekonstruēt jautājumus un spētu veidot dialogu atbilstoši attiecīgās kultūras kontekstam. Apvāršņu sakušana nozīmē to, ka ikviens teksta elements ir veselā sastāvdaļa, ka vēsture ir nepārtraukta. Lasītājs ir pakārtots tekstam un eksistē kā neizvērsta individualitāte. Lasītāja loma nav dziļi apzināta, jo galvenā atziņa veidojas par to, ka dialogs starp literāru darbu un interpretētāju ir spēle, kura pastāv neatkarīgi no spēlētāju apziņas. Literatūra parādās tikai lasīšanas procesā, bet interpretētājs ir savas uzmanības daļa, pret ko viņš nespēj būt objektīvs (Gadamer, 1999).

„Lasītāja jēdziens apraksta pārņemšanas procesu, kad teksta struktūras ar iztēles starpniecību nokļūst lasītāja pieredzes arsenālā” (*Īzers, 1976, 221*). V. Īzers (W. Iser) raksturo lasītāja tipus (konstrukcijas) un norāda, ka „ideālajam lasītājam” vajadzētu realizēt teksta jēgas potenciālu ne tikai neatkarīgi no savas paša situācijas vēsturiskajiem apstākļiem, viņam to vajadzētu izlietot līdz galam. Ja tas izdodas, tad teksts šajā darbībā ir pilnībā patērēts.

V. Īzera (W. Iser) tipi ir „ideālais lasītājs” un „lasītājs – laikabiedrs”. Vienu no modeļiem autors raksturo kā „tīru konstrukciju”, bet otru kā empīrisku substrātu, „lai dokumentētu izziņas mērķus”. „Lasītājs – laikabiedrs” saistīts ar to, kā literāro darbu uztver noteikta publika un izteiktie spriedumi atspoguļo noteiktas attieksmes, nostājas, normas, ko literārais darbs ietver kā kultūras kodu. Pretstatam „lasītājs – laikabiedrs” atrodas „ideālais lasītājs”, kura esamību ir grūti noteikt (šīs abstrakcijas substrāts ir saskatāms literatūras kritiķos, filologos), taču tas ir izkopts lasītājs, kas vadās pēc tiem pašiem kodiem kā teksta autors. „Ideālais lasītājs” ir apveltīts „ar tiem pašiem nodomiem”, pēc kuriem var orientēties rakstīšanas procesā – „ja pieņemtu šādu varbūtību, tad komunikācija izrādītos lieka, jo sazināšanās procesā nodod tālāk to informāciju, kas rodas no nepietiekamas sakritības starp informācijas sūtītāja un saņēmēja kodiem”. „Ideālajam lasītājam faktiski ir jābūt spējīgam lasot pilnīgi realizēt literatūras jēgas potenciālu.” (*Īzers, 1976, 214*). V. Īzers arī norāda, ka ideālais lasītājs ir fikcija, kam nav reāla pamata, taču tā arī ir šī tipa vērtība

V. Īzers (W. Iser) detalizēti izstrādā koncepciju „implicētais lasītājs” (*implied reader*), kas tiek parādīta kā universāla teksta struktūra, lai izskaidrotu reālās lasītāja reakcijas un sintezētu daudzveidīgās lasīšanas procesa darbības („abstrakta komunikatīvā situācija”), kuras rezultātā literārais teksts tiek dekodēts, atšifrēts un pārvēršas mākslas darbā, jo lasītājs ir spējīgs saprast visas autora konotācijas, teksta atšķirīgās stratēģijas. Pēc Īzera uzskatiem, lasīšanas darbība ir saprogrammēta pašā tekstā (*Īzers, 1972*). Bieži implicēto lasītāju dēvē par abstrakto lasītāju.

M. Rifatēra (M. Riffaterre) atklātais tips „arhi-lasītājs” jeb „vidējais lasītājs”, kas vienmēr satiekas „teksta mezgla punktos”, lai reakciju kopība apliecinātu „stilistiskā fakta” eksistenci. Tas kalpo, lai izziņātu teksta iedarbības potenciālu, tādējādi samazinot subjektīvo svārstību diapazonu, kas var veidoties no lasītāja atšķirīgajiem noskaņojumiem. Nepietiekamās iespējas formalizēt iekšēji tekstuālus kontrastus parādās kā iedarbība, kas spēj īstenoties tikai lasītājā. M. Rifatērs norāda uz to, ka nepietiek lasītājam ar lingvistikas arsenālu, lai noteiktu stilistiskas kvalitātes (*Riffaterre, 1970*). V. Īzers (W. Iser) šo modeli „arhi-lasītājs” raksturo kā pārbaudes jēdzienu, kas nepieciešams, „lai izziņātu, kā mainās stilistisko faktu aizšifrējuma koncentrācija” (*Īzers 1976, 217*). Lasīšanas procesu M. Rifatērs raksturo vairākos veidos: lasītājs cenšas lasīt ierastā, vienkāršā nozīmē; lasītājs izceļ tos elementus, kas ir „negramatiski” un ko lasītājs ir spējīgs atdarināt; lasītājs atklāj lietas, kas palielina teksta ekspresijas; lasītājs iegūst

matricu – secinājumus, vārdus, lai ģenerētu jaunas idejas. M. Rifatērs arī norāda uz teksta intertekstualitāti, kas lasītājam liek būt uzmanīgam pret asociatīvajām norādēm, alūzijām, citēšanu un citiem mākslinieciskajiem līdzekļiem, kas saistīti ar domāšanas sfēras sablīvējumiem (*Riffaterre, 1970*).

S. Fiša (S. Fish) tips „informētais lasītājs” (*informed reader*) izskaidro lasītāja veikto teksta pārstrādāšanas procesu. Informētais lasītājs kompetenti runā valodā, kurā izveidots teksts, pārvalda semantiskās zināšanas, kas vajadzīgas, lai saprastu; informētajam lasītājam piemīt literārā kompetence un lasītājs dara visu iespējamo, lai kļūtu informēts. Viņam piemīt visas nosauktās pazīmes un vēl arī jānovēro savas reakcijas, aktualizē tās lasīšanas procesā, lai varētu kontrolēt. „Ja lasītājs pēc savas kompetences sadala tekstu strukturālās vienībās, tad lasīšanai laika gaitā veidojas reakciju secības, kurās rodas teksta jēga”. „Reakciju secība, ko lasītājā izraisa virsējās struktūras, bieži vien tekstos savas īpatnības iegūst ar to, ka stratēģija maldina lasītāju, izsaucot krasu reakciju diferenciāciju” (*Fish, 1972, 175*). S. Fiša modelis pierāda, ka teksta pārstrādāšanas process nav teksta lingvistiska analīze. S. Fiša lasītāja teorija ir nozīmīga, un īpaši ar to, ka viņš pārvirzīja uzmanību no teksta uz lasīšanas procesu, īpaši literārā darba saprašanas procesu, kurā tikai lasītājs ir tas, kas vienmēr rada domu (*Fish, 1972*). Dž. Kalers (J. Culler) uzskata, ka lasīšana vienmēr ir saistīta vēl ar citiem tekstiem un kodiem, kas parādās kā rezultāts šajos tekstos un ietver kultūru. Viņš lasītāju raksturo kā struktūru, kam par elementiem kļūst saprašanas kodi un noteikumi, intertekstualitāte. Katrs literārais teksts un viņa lasītājs parādās kā daļa no literatūras un kultūras sistēmas (*Culler, 1981*).

Receptīvā estētika (V. Īzers (W. Iser), H. R. Jauss (H. R. Jauss), S. Fišs (S. Fish) u. c.) ietver vienu no literārās komunikācijas modeļiem, uzmanību pievēršot recepcijai – literārā teksta uztverei. Literārais darbs nav interpretējams atrauti no pārējā kultūrvēsturiskā procesa, literatūra kā noteikta vēsturiskā laika produkts ir saistīts ar lasītāja pozīciju. Receptīvā estētika atsakās no klasiskajām literārā teksta analīzes metodēm, uzmanību pievēršot lasītāja sociālajai esamībai, kas īstenojas lasītāja darbībā literārā darba uztveres procesā. Literatūras vērtība netiek uzskatīta kā pašvērtība, tā rodas literārā darba lasīšanas un interpretācijas procesā. Par teksta izpratnes modeli tiek izmantots H. G. Gadamera (H. G. Gadamer) uzskats, ka lasītājs tekstu saprot, it kā „uzlaikojot” sev, saistot ar savu pieredzes sistēmu, piemērojot tai teksta ideju sistēmu (*Gadamer, 1999*).

Receptīvā estētika raksturo lasītāju kā recepcijas modeli, ko reprezentē literārais darbs (teksts) un tā potenciāls (domas), sniedzot lasītājam iespējas (uztvere, sapratne). S. Fišs (S. Fish) akcentēja lasītāja domāšanas funkcijas, taču U. Eko (U. Eco) ieviesa terminu „lasītājs – modelis” jeb „modelējošais lasītājs” (*the model reader*) kā iespējamā lasītāja modeli, kuru nosaka un rada autors. Kaut arī tekstā var būt zīmes vai „tukšums”, lasītājs – modelis, izmantojot enciklopēdiju, ir spējīgs aizpildīt „tukšumus”, kas saistīti ar viņa sociālo pieredzi un kultūras konvencijām. U.

Eko ir paredzējis šādu lasītāju – modeli, kas var sadarboties teksta realizācijā specifiskā veidā, un nozīmē to, ka lasītājs ar tekstu darbojas tāpat kā autors. Lasītāja galvenā funkcija un arī mērķis ir radīt mentālu/literāru darbu, un, neskatoties uz lasītāja interpretējošo lomu, U. Eko atzīst arī teksta dabu: lasītājs kā aktīvs interpretējošais princips, kas veidojas tikai teksta lasīšanas/radīšanas procesā (*Eko, 1979*).

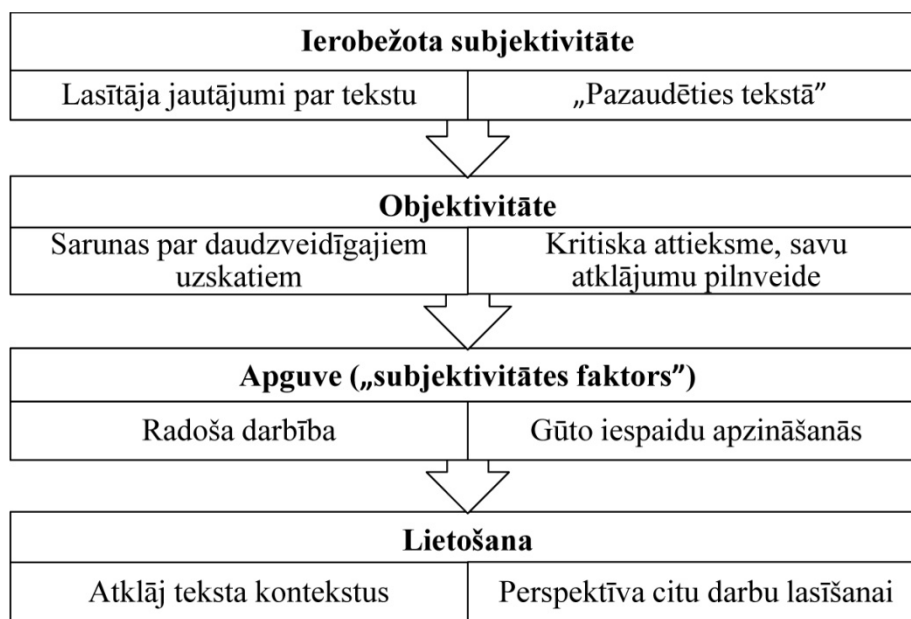
Teorijas par lasītāju pilnveidojas, norādot, cik svarīgi ir apzināties lasītāja koncepcijas un izzināt, kādas attiecības veidojas starp literāro darbu un tā interpretētāju. Atziņas par fenomenālās reālītes objektiem un veidiem, kā tie parādās apziņā, ir atrodamas arī fenomenoloģijā. S. Fiša (S. Fish) „lasītāja – reakcijas kritika” un V. Īzera (W. Iser) teorijas par lasītāju sniedz būtisku informāciju, ka lasītājs uztver literāru darbu caur apziņas prizmu un ka tas pastāv lasītāja pārdzīvojumos. Tādēļ ir iespējams raksturot lasītāja pakāpenisko darbību cauri tekstam un analizēt, kā lasītājs rada nozīmes, saskatot sakarības, aizpildot „tukšumus”, paredzot un secinot. Receptīvā estētika aplūko literāro darbu kā atbildi uz jautājumiem un raksturo darba uztveršanas vēsturi saistībā ar estētiskajām normām un „gaidu apvārsni” (H. R. Jausa (H. R. Jauss) termins). R. Barts (R. Barthes) pievērta uzmanību tam, kā veidojas lasītājam nozīmes, raksturoja lasītāju, kam piemīt pamatkodi, kuru dēļ rodas nozīme (*Barts, 1975*). Lai saprastu lasītāju, nozīmīgi apzināties teorijās orientāciju uz dialogu starp vēsturisko un reālo, attiecībām, kas veidojas starp tekstu (autoru) un lasītāju un viņa lasīšanas kodiem. Analizējot koncepciju „kompetents lasītājs” literatūrzinātnē, iespējams iegūt secinājumus, kādi kodi un konvencijas – estētiskās un kultūras – palīdz reālam lasītājam nonākt pie sapratnes par literāro darbu.

1.3.2. Lasītāja fenomens pedagogijā

Literatūrzinātnes teorētiskie uzskati par lasītāju un lasīšanas darbību, par teksta iedarbību uz lasītāju, par lasītāja lomu teksta nozīmju veidošanā ietekmē arī pieejas, kas tiek izmantotas pedagogijā. Literārajā izglītībā tradicionālajā pieejā lasītāja darbības tiek balstītas orientācijā uz tekstu, taču 20. gadsimta beigās, balstoties uz receptīvās estētikas atziņām, izveidojas jauna pieeja – orientācija uz lasītāju. 20. gadsimta 80. gados tiek izmantota vēl viena pieeja – orientācija uz darbību un producēšanu (G. Hāsa (G. Haas) termins, 1984), papildinot tradicionālo analītisko pieeju ar darbības aspektiem (lasītājam ar tekstu jādarbojas praktiski, patstāvīgi, aktīvi (ilustratīvi, muzikāli, rotaļīgi, iestudējot), izmantojot visas maņas, prātu un emocijas un apvienojot kognitīvos un afektīvos aspektus literārajā izglītībā. Savukārt producēšanas aspekti ietver lasītāja paša produktīvu tekstu, teksta daļu radīšanu. Šī pieeja balstās uz receptīvās estētikas uzskatu, ka lasītājs ir iesaistīts teksta jēgas radīšanā (lasītājs ir kopproducents) un teksta saprašana atkarīga no lasītāja intelektuālās un emocionālās dispozīcijas un imaginācijas (H. R. Jausa (H. R. Jauss), V. Īzers (W. Iser)). Izmantotas poststrukturālistu Ž. Deridā (J. Derrida), M.

Fuko (M. Foucault), Ž. Lakāna (J. Lacan), Demāna (D. de Man) atziņas par to, ka teksts ir dinamisks veidojums, ko veido dažādas nozīmes līnijas, un teksts nav mērķtiecīgs veselums, kas raida objektīvu jēgu. Ļoti nozīmīgi šajā pieejā ir konstruktīvistu H. Maturana (H. Maturana), P. Vaclavika (P. Watzlawick), E. fon Glaserfelda (E. von Glasersfeld), N. Lūmana (N. Luhmann) u. c. argumenti par to, ka teksta nozīme ir lasītāja prāta konstrukts.

Balstoties vairāk uz receptīvās estētikas atziņām, zinātnieks J. Krefts (J. Kref) 20. gadsimta 70., 80. gados izstrādāja vienu no lasītāja darbības modeļiem (1.4. attēls) literārajā izglītībā.



1.4. attēls. Lasītāja modelis literārajā izglītībā, adaptēts no J. Krefta (J. Kref), 1977

J. Krefta (J. Kref) četru posmu modelī pats pirmais ir **ierobežotā subjektivitāte**, balstoties uz uzskatu, ka lasītājam vispirms vajag „pazaudēties” tekstā, lai rastos savi jautājumi. J. Krefts šo posmu dēvē arī par „inkubācijas laiku”, kura norisi mācību procesā ir īpaši jāplāno un jāizvēlas estētiskas formas, saglabājot nosvērtību. Ja lasītājam rodas komentāri un jautājumi par tekstu, tad var notikt pāreja uz otro posmu – **objektivitātes posmu**. Šis posms balstās uz hermeneitiskā apļa atziņām par to, kā lasītājs izprot teksta vienotību, kā konkretizējas teksta aktuālā un vēsturiskā jēga attiecībā pret lasītāja pieredzi. Lasītājs nekad nevar nošķirties no sava izejas stāvokļa (pieredzes), vienalga, vai viņš izskaidro literāro darbu par mūsdienu realitāti vai pagātnes mantojumu. Saprašanas procesā lasītājs vairākkārtīgi iziet ceļu no atsevišķu daļu izpratnes līdz visa darba sapratnei un otrādi. J. Krefts uzskata, ka, neraugoties uz iedziļināšanos tekstā, šajā posmā nenotiek lasītāja nekritiska saplūšana ar tekstu, tikai izveidojas skatījums par atainoto problēmu, kas dod iespēju veidoties kritiskai attieksmei, orientēties uz „citu patiesību”, nevis uz to, ko vēlas izteikt teksts. Plānojot mācīšanās situācijas, būtisks ir dialogs, sarunas, kurās tiktu pārspiesti pretējie uzskati par tekstu, lai katrs lasītājs gūtu motivāciju pārbaudīt un pilnveidot savus atklājumus, konstatējumus. Otrajā posmā lasītāja teksta izpratne kļūst

objektīvāka, trešajā – **apguves posmā** – lasītājs atgriežas atkal subjektivitātē. Literārā darba apguve nav iedomājama bez lasītāja radošās darbības, lai varētu apzināties caur tekstu un savu interpretāciju gūtos iespaidus. Skolēna – lasītāja noslēdzošais posms ir **lietošanas posms**, kurā iegūtā teksta nozīmes interpretācija materializējas citos darbības veidos (projektos, teātra inscenējumos u. c.), lai rastos jaunas perspektīvas citu literāro darbu lasīšanai (*Kreft, 1977*).

Apzinoties komunikācijas procesus, kas jāveic lasītājam, rodas pārlicība, ka nozīme nav literārajā tekstā, bet konstrukcijās, kuras veido un izmanto lasītājs. Lasītājam izpratne par literāro darbu veidojas tikai saistītā ar izziņas darbību, ko nosaka lasītāja spēja domāt, mērķtiecīgi vadīt savu saprašanas procesu un vēlme nemitīgi pilnveidot sevi kā lasītāju.

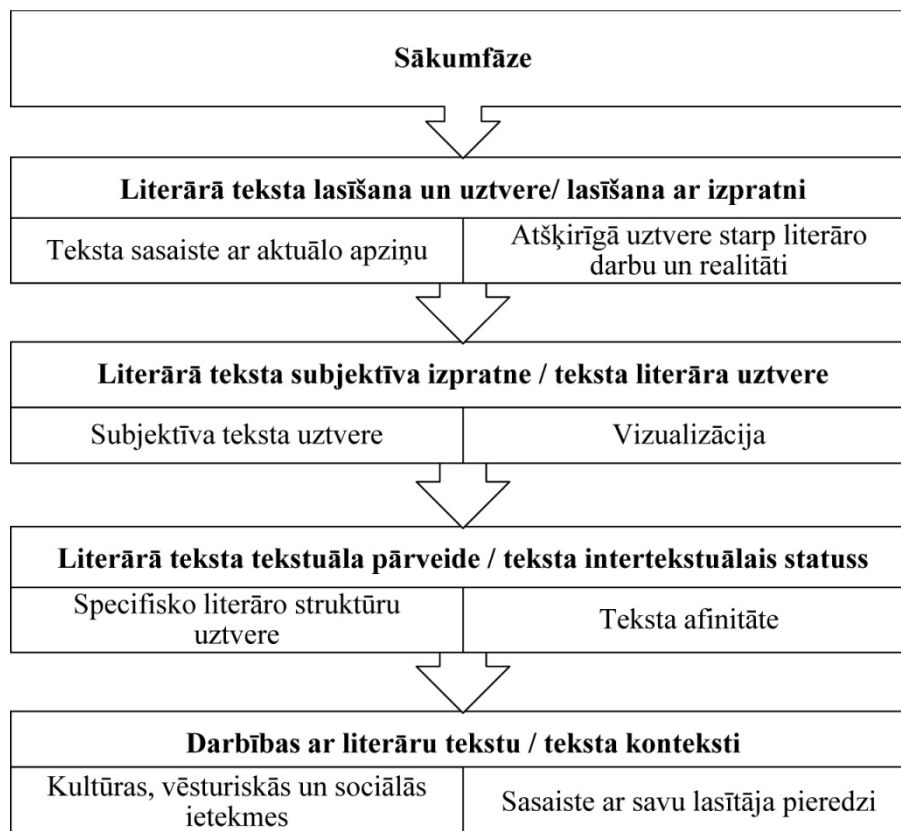
Literārās komunikācijas modelis atklāj, ka lasīšana iekļauj trīs domāšanas līmeņus: uz rindas, starp rindām, ārpus rindas („*on the lines*”, „*between the lines*”, „*beyond the lines*”) (*Wilhelm, 2007*). Vispirms koncentrējas uz to, ko autors uzrakstījis (ko autors raksta), lai saprastu autora vēstījumu, bet pēc tam izvērtē iespējamus secinājumus, kas saistīti ar literāro tekstu, meklē risinājumus, ko tas varētu nozīmēt (kāda ir autora ziņa) – viss saistībā ar versijām, pretrunām, ko autors ir sniedzis vai atstājis kā „tukšumus”. Teksts ir tikai diskusijas sākuma punkts: kādus jautājumus izraisa teksts, kādi ir iespējamie secinājumi, ko teksts nozīmē.

Zinātnieks G. Valdman (G. Waldmann) ir izveidojis piecu posmu modeli, balstoties uz strukturālisma, poststrukturālisma, receptīvās estētikas, semiotikas idejām par to, kādiem procesiem jānotiek lasītājā, lai viņš saprastu literāro tekstu. G. Valdmana pētījumu galvenais mērķis ir izprast veidus, kā veidojas sapratne par literāro tekstu. Savu rezultātu, literārās hermeneitikas modeli (1.5. attēls), iegūst nevis empīriski ar lasīšanas darbības novērošanu, bet ideju vēsturiskajā attīstībā un tiem nav obligāti jābūt saistītiem ar hermeneitikas teorijām.

Pēc G. Valdmana (G. Waldmann), lasītāja darbība sākas ar sākumfāzi, kas tiek izvirzīta kā pirmais posms, kurā skolēns – lasītājs rotaļīgā veidā uzsāk darbības, kas sagatavo četriem posmiem: teksta lasīšanai un uztverei, subjektīvai izpratnei, tekstuālai pārveidei un darbībām ar tekstu.

Skolēna – lasītāja darbības pamatojas uz atziņām, kas nodrošina saprašanas procesu:

- 1) lasītais teksts tiek sasaistīts ar aktuālo apziņu un to atšķirībām starp literāriem un sadzīves tekstiem un realitāti;
- 2) literārā teksta subjektīvā uztvere ir saistīta ar lasītāja iztēlošanās spējām;
- 3) literārajam tekstam piemīt intertekstualitāte, kas nozīmē to, ka piekļuve teksta nozīmei, teksta dziļākās jēgas izpratne notiek lasītājam pievēršoties sistēmām, kodiem, dažādu mākslas formu tradīcijām un arī kultūrai; katrs literārais darbs eksistē kopā ar citiem tekstiem, un teksta būtību var atklāt tekstuālo saikņu identificēšanas procesā;
- 4) literārā teksta lasītājam ir jāizprot vēsturiskie konteksti (vēsturiskās un sociālvēsturiskās ietekmes) un jāspēj tie sasaistīt ar savu pieredzi.



1.5. attēls. Lasītāja modelis literārajā izglītībā, adaptēts no G. Valdmana (G. Waldmann), 1998

Pamatojoties uz šiem literārā teksta saprašanas procesa četriem aspektiem, izveidots G. Valdmana modelis, kas parāda, ka literatūras mācību priekšmeta būtība ir sapratnes veidošanās par literāro darbu, ko ir nepieciešams veidot tā, lai realizētos visi teksta saprašanas posmi. Pirmais posms (**literārā darba lasīšana un uztvere**) ir atkarīgs no skolēna – lasītāja recepcijas kompetencēm, lasīšanas motivācijas un literārā teksta veida. Šajā posmā lasītājam var palīdzēt kopīga lasīšana, citu mediju izmantošana, un galvenais, kas nepieciešams lasītājam, ir šķēršļi rutinētai un virspusējai lasīšanai. Otrajā posmā (**literārā teksta subjektīva izpratne**) lasītājam ir individuāli jāveic radošas darbības, jābalstās uz savām iztēles spējām un jāiegūst subjektīvas refleksijas par literāro darbu. Trešajā posmā (**literārā darba tekstuāla pārveide**) ir jāizzina specifiskās poētiskās struktūras, ko ietver literārais darbs, lai iegūtu teksta izpratni un spētu skaidrot teksta nozīmi. Noslēdzošajā posmā (**darbības ar literāru tekstu**) lasītājs iegūto informāciju par literāro darbu iekļauj vispārējās sakarībās un formulē savu sapratni par literāro tekstu (Waldmann, 1998). Tādējādi noslēdzas hermeneitiskais akts kā jēgveides akts, kurā lasītāja saprašanas process ir sasniedzis rezultātu, iekļaujoties indivīda personīgajā pieredzē. Literārais darbs tiek izdzīvots kā intensīvs garīgs process, kurā tiek konstituēta jēga. Lasīšanas process apliecina nepieciešamību pēc īpašām lasītāja spējām, kas ietver gan spēju šifrēt zīmju valodu, gan tekstu pārradīt jutekliskos tēlos un atšifrēt to saturu un nozīmi. Literārā darba lasīšanas laikā pasaule tiek radīta ar iztēles palīdzību, tas ir dziļi personisks process, kurā lasītājam ir jāidentificējas ar tekstu, nojaucot visas distances, kas varētu pastāvēt starp vēstījumu

un lasītāju. Saprašana ir sevis izzināšana cita esamībā, tā to raksturo Gadamers (H. G. Gadamer) (*Gadamers, 1999*).

Starp J. Krefta (J. Kreft) un G. Valdmans (G. Waldmann) modeļiem nepastāv nekādas būtiskas atšķirības, katram ir tikai savs praktiskais piedāvājums. J. Krefts orientējas uz darbībām, kas jāveic pašam lasītājam, G. Valdmans vairāk konkretizē praktiskas darbības, kas nepieciešamas mācību procesam, tas nodrošina lielākas iespējas to piemērot, plānojot mācīšanās aktivitātes.

Literārās komunikācijas procesā ir svarīgi apzināties, ka nozīme nav tekstā, bet konstrukcijās, kuras veido un izmanto lasītājs uztveres, analīzes un interpretācijas procesos. Lasītājs izpratni gūst izzinātājdarbībā, izmantojot spēju domāt, mērķtiecīgi vadīt savu saprašanas procesu un literārās kompetences pilnveidi. G. Valdmans modelis parāda būtisku vajadzību literārajā izglītībā – likt šķēršļus vidusskolēna virspusējai lasīšanai, un tas nozīmē neko citu kā nepieciešamību balstīties uz apzinātas lasīšanas koncepciju.

Apzinātas lasīšanas koncepcija ietver rūpīgu, lēnu, pētniecisku lasīšanu, kad lasītājs nopietni un atbildīgi izturas pret tekstu un velta tam laiku un uzmanību, kad lasītājs uzdod jautājumus sev lasīšanas procesā un virza uz priekšu savu izziņas interesi. Skolēns – lasītājs gan reti vēlas labprātīgi lasīt apzināti, pētnieciski, intelektuāli, jo šāda lasīšana ir orientēta uz izziņu, nevis izklaidi.

Literārā darba uztvere nav iedomājama bez precīzas, lēnas un rūpīgas lasīšanas, kad lasītājs iegulda laiku un pacietību katrā teikumā, rindkopā un lappusē. Tā ir „statārā lasīšana, kas nozīmē ne tikai biežu lapaspušu pāršķiršanu atpakaļ, bet arī vienas un tās pašas vietas, viena un tā paša teksta atkārtotu lasīšanu. Tā ir „vecmodīga” lasīšana, kas ir imūna pret aktuālajām lasīšanas paātrināšanas tendencēm; tā ir studējoša lasīšana, kas nopietni izturas pret tekstu un velta tam laiku un uzmanību; intelektuāla lasīšana, kas uzdod jautājumus un virzas uz priekšu ar izziņas interesi. Vidusskolēns reti kad labprātīgi lasa „apzināti”. Apzinātā lasīšana pieder pie lasīšanas formām, kas ir jāmāca un jāmācās arī vidējās izglītības posmā. Apzināta teksta lasīšana ir orientēta uz izziņu, nevis izklaidi. Apzinātā lasīšana vairāk ir saistīta ar orientāciju uz tekstu, mazāk iedziļināšanos lasītāja problemātikā. Receptīvās estētikas pieeja tomēr bija orientācija uz lasītāju. Literārajā izglītībā abiem šiem aspektiem – orientācijai uz tekstu un orientācijai uz lasītāju – jābūt sabalansētiem, taču tik un tā par nozīmīgāko risināmo problēmu paliek interese par skolēna – lasītāja uztveri, literārā darba saprašanas un interpretācijas problēmām – kā katrs vidusskolēns „īstenībā” lasa literatūru, kas izraisa viņa interesi literāros tekstos, respektīvi, kā tas reaģē uz „pasaules izskaidrojumiem literatūrā” (*Paefgen, 2003*). Literārais teksts ir tā vērts, lai to studētu pacietīgi, uzmanīgi, lēni un rūpīgi, pievēršanās naivai, dabiskai recepcijas norisei, literārā darba saturam parāda to, vai literārā darba vērtība ir izklaide vai tā estētiskā kvalitāte.

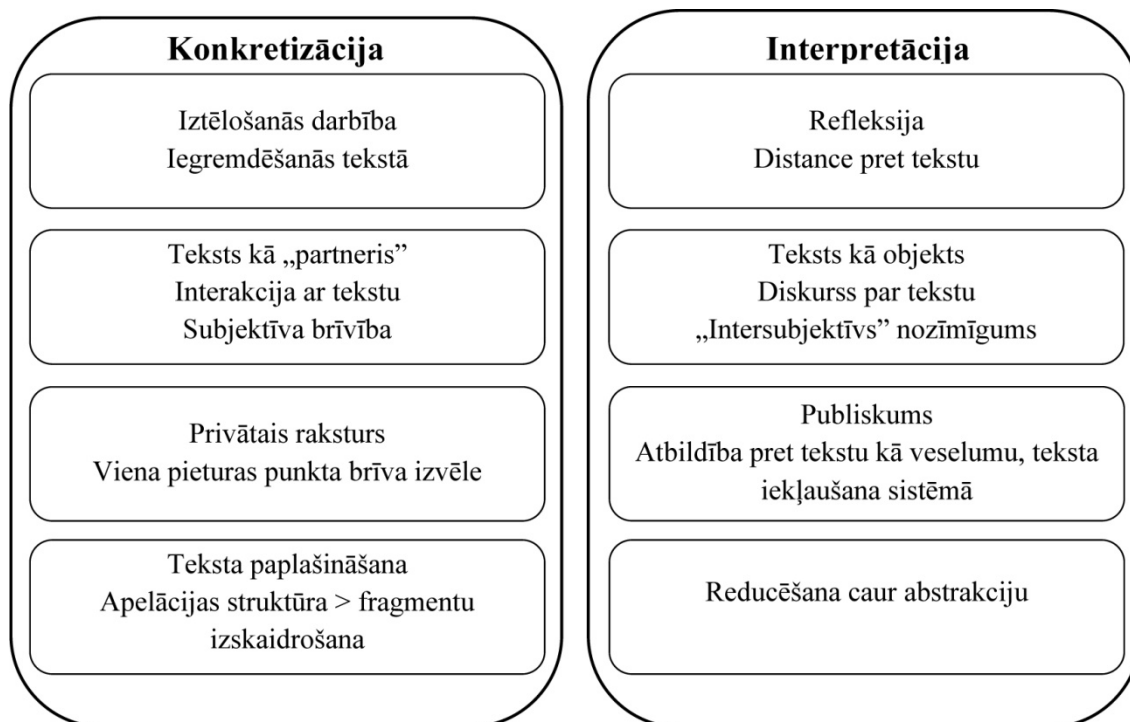
Bez apzinātas lasīšanas pieredzes neviens lasītājs nenonāks līdz teksta nozīmes izprašanai un izskaidrošanai. Klasiskā lasītāja orientācijā uz literārā darba valodu, pievēršoties „vērtīgām” detaļām un valodas ziņā interesantiem elementiem tekstā, lasītājs nonāk pie sapratnes par autora un teksta sniegto pieredzi. Receptīvās estētikas orientācija uz lasītāju, kurā pievēršas lasītāja darbībām un procesiem, atklāj grūtības un problēmas, kas rodas skolēnam – lasītājam literāro darbu lasīšanā, saprašanā un savas pieredzes apzināšanā.

H. R. Jauss (*Jauss, 1994*) un V. Īzers (*Iser, 1976*) uzskata, ka literārais teksts nav visu laiku vienāds, bet ar katru lasīšanas procesu tas atdzīvojas jaunā kvalitātē un tiek papildīts ar aktuālām nozīmēm, un norāda uz lasīšanas vērtību literārajā procesā un to, ka bez lasītāja ar tekstu nekas nenotiek. Šī teorija sasaucas ar receptīvās estētikas lasītāja koncepcijām, kas galvenokārt koncentrējas uz literārās lasīšanas estētiskajiem komponentiem, un norāda uz to, ka lasīšana bieži ir tuva rakstīšanai arī tad, ja rakstīšana nav uzmanības centrā. Skolēnam – lasītājam tādēļ ir jādara daudz vairāk, ne tikai jālasa. Zinātnieks H. Frommers (H. Frommer) ir meklējis, kas skolēnam – lasītājam dod iespēju novērtēt literatūras estētiskās prasības jau teksta lasīšanas sākumā, kas lasītāju sagatavo uzņemties „tekstā iekļauto lasītāja lomu”, lai varētu atklāt estētisko kodu un gūtu prieku lasīšanas laikā. Arī H. Frommers lēnā teksta lasīšanā saredz iespēju, kā lasītājam nonākt pie estētiskas lasīšanas. Galvenais mērķis literārajā izglītībā ir novērst „automātisko” lasīšanu un ar „tukšuma” aizpildīšanu un palēninājumu iegūt mākslinieciskam tekstam atbilstīgu lasītāja attieksmi. H. Frommers atgādina, ka skolēnam – lasītājam ir jāprot pārkāpt tam, kas nerada interesi lasīt tekstu, un iemācīties pretoties kārdinājumam ērti un ātri lasīt. Bez atziņas par lēnu lasīšanu, H. Frommers meklē risinājumus problēmai, kā skolēns – lasītājs var iegūt saistošu interpretāciju, un atzīst, ka to var izdarīt tikai tad, ja literārajā izglītībā vienlīdz nozīmīgi pievēršas gan tekstam, gan lasītājam (*Frommer, 1988*).

H. Frommers (H. Frommer) rakstīšanai lasīšanas procesā atzīst subjektīvas konkretizācijas iespēju, – „piesiet” skolēnu – lasītāju pie teksta un laupīt tam lasīšanas brīvību. Pirmais posms ir teksta „apgūšana”, konkretizācija, lasītāja pieredzes un savu vēlmju projekcija tekstā. Nākamais posms ir teksta uztvere, ko nosaka atbildības izjūta par visu tekstu, arī interpretācija.

Distancētā, apsvērtā interpretācija atšķiras no spontānās konkretizācijas; vienlaikus darbā ar tekstu abi procesi nemitīgi savā starpā mijas un viens otru ietekmē. Attiecībā uz konkretizācijas posmu H. Frommers min šādus momentus (1.6. attēls): „iztēlošanās darbība”, „iegremdēšanās tekstā”, „teksts kā partneris”, „subjektīvā brīvība” un „privātais raksturs” u. c.; interpretācijā ir svarīgi šādi elementi: „refleksija”, „distance pret tekstu”, „teksts kā objekts”, „publiskums” un „teksta iekļaušana kādā sistēmā” u. c. H. Frommers akceptē atziņu, ka pirmais iespaids par tekstu ir pamats, uz kā veido interpretāciju, kura var pilnībā pārveidot un labot brīvo

konkretizāciju. Viņš parāda, kā no subjektīvām konkretizācijām var rasties objektīvas interpretācijas, neizlaižot tradicionālo teksta analīzes posmu (*Frommer, 1988*).



1.6. attēls. Lasītāja modelis literārajā izglītībā, adaptēts no H. Frommera (H. Frommer), 1988

Zinātnieki J. Krefts (J. Krefte), G. Valdmans (G. Waldmann), H. Frommers (H. Frommer) parāda veidus, kā sekmēt pilnīgāku literatūras interpretāciju, piešķirot īpaši lielu nozīmi lasītāja pienākumiem un brīvībai, atstājot teksta tiesības fonā un nepārprotami atsedzot interpretācijas problēmu, ar ko nākas sastapties izglītībā – divdesmit trīsdesmit cilvēki, kas lasa vienu un to pašu literāro darbu, izveido divdesmit trīsdesmit dažādas interpretācijas. Taču galvenais, kas ir jāpanāk literārajā izglītībā – lai visi skolēni – lasītāji būtu lasījuši lēni, apzināti un būtu nonākuši līdz godīgai literārā darba interpretācijai. Lasīšanas procesā runā nevis *teksts*, bet gan pats *lasītājs*. Lasīšanas laikā tie gūst sapratni gan par *tekstu*, gan arī paši par *sevi*.

U. Abrahams (U. Abraham) iesaka praktizēt rakstīšanas formas, lai skolēns – lasītājs varētu distancēties no teksta, un nevis no iegūtās „tuvības”, norādot, ka lasītājam vajadzētu mācīties ne tikai uztvert autora „subjektivitāti, emocionalitāti un juteklību” literārā darbā, bet apzināties pašam savas emocijas un prast tās izpaust. Šī iemesla dēļ teksta analītiskās darbības – kā vienīgā forma –, kas vienmēr ietver interpretējošu saturu, nav piemērota literārajā izglītībā. U. Abrahams uzsver emocionālas rakstīšanas nozīmi literatūras apguvē. Veicot lasītājam nepieciešamos uzdevumus, nav akcentēta „lasīšanas identifikācija” ar izlasīto, bet drīzāk gan distancēšanās. Distance – un ne tikai analīze un radošā teksta izpratne – ir vajadzīga arī tāpēc, lai uztvertu teksta valodas specifiku un pārlicinoši pārveidotu citā formā (*Abraham, 2002*).

N. N. Svetlovskaja (H. H. Светловская) uzskata, ka skolēnam – lasītājam ir labi jāpārvalda lasīšanas darbības, jābūt lasīšanas motivācijai un jāpiemīt lasīšanas prasmēm, tikai tad

tas spēs saprast ikvienu literāro darbu. Literārajā izglītībā var izveidoties vismaz trīs skolēna – lasītāja situācijas, ko nosaka produktīvie un neproduktīvie sakari, kas veidojas starp lasītāju un literāro darbu:

1) lasītājam ir savs noteikts mērķis, viņš izvēlas literāro darbu un lasa. Ja lasītāja mērķis sakrīt ar izvēlēto literāro darbu, tad viss ir atkarīgs tikai no lasīšanas kvalitātes un lasīšanas darbības, kas mobilizē sasniegt arvien jaunus lasītāja mērķus. Lasītāja darbība turpinās kā spontāna sistēma, kas nekad nebeidzas;

2) lasītājam nav izveidojies mērķis, kāpēc lasīt konkrēto literāro darbu; ir laiks, kuru pavada, apskatot literāro darbu. Lasītāju kaut kas ieinteresē, kaut ko viņš grib uzzināt, kaut ko atceras un rodas personīgs mērķis literārā darba lasīšanai. (Lasītājs var izlasīt tikai to, kas viņu interesē.) Ja literārā darba pieredze ir uzrunājusi lasītāju, rodas emocijas, ir iegūti uzskati, zināšanas, cilvēces pieredze, kas veido lasītāja pieredzi, viņš turpina meklēt sev nozīmīgus literārus darbus, un radošā izaugsme var turpināties bezgalīgi;

3) lasītāja mērķi nosaka mācību darbība. Iepazīstot literāro darbu, rodas divas situācijas: a) vajadzība turpināt lasīt (par tēmu, saistībā ar mērķiem); b) nerodas nekāda personiska interese turpināt lasīt. Pirmajā situācijā turpināsies otrā varianta rezultāts – radošā lasītāja pieredze turpināsies, otrajā situācijā – lasīšanas mērķis ir zudis pilnībā, izpildot galveno mērķi (mācību uzdevumu) un noslēdzas lasītāja darbība. Komponenti, kas var nodrošināt lasīšanas darbības nemitīgu pilnveidi, neizveidojas. Šī situācija ir satraucoša literārās izglītības aspektā, jo skolēns – lasītājs zaudē interesi par literatūru, pārstāj lasīt literāros darbus un lasītāja prasmes vispār neizveidojas (*Светловская, 1997*).

Tā kā skolēns – lasītājs vidējās izglītības posmā ir ar ierobežotām lasītāja zināšanām un prasmēm, par visbūtiskāko literārajā izglītībā tiek uzskatīta vidusskolēna motivācijas veicināšana literārā darba lasīšanai un mācīšanās procesu organizēšanai, lai motivāciju sekmējošo darbību būtu pēc iespējas vairāk individuālās un subjektīvās sapratnes attēlošanai, lai vidusskolēniem būtu daudz un dažādu iespēju parādīt savu teksta sapratni. Apzināta mācīšanās ir saistīta ar mācīšanās motīva veidošanos (*Žogla, 2001*).

Divdesmitā gadsimta otrajā pusē literārajā izglītībā izmantotas trīs tradicionālās pieejas, kas promocijas darba autores skatījumā tika izmantotas literatūras didaktikā arī Latvijā:

- 1) „pa autora pēdām”;
- 2) „pa tēliem” („нообразный”, no – образам);
- 3) problēmpieeja.

Pieeja „pa autora pēdām” nozīmē veikt izziņas darbību pa teksta galvenajiem posmiem: epizode, aina, nodaļa. R. Barts (R. Barthes) gan uzskatīja, ka analīze ir „pastaiga pa tekstu”, un lēnā lasīšana ir visnozīmīgākā lasītāja darbība (*Barts, 1989*), taču šajā pieejā lasītājs paliek ārpus literārā darba aktīva līdzpārdzīvojumā, un arī literārā darba „veselums” paliek kā mīkla

lasītājam, jo labākajā gadījumā iegūta pieredze saprast sižetu. Šī pieeja neprasa, lai lasītājam piemistu kādas prasmes un spējas, piemēram, novērtēt to, ko esi lasījis. Tās ir atbildes uz jautājumiem (ko darīja galvenā persona? kur viņš aizgāja? ar ko viņš satikās?), lai sekotu pa pēdām autoram un viņa izveidotajam sižetam (*Маранцман, Чирковская, 1977*).

Veseluma pieeja literārajam darbam saistīta arī ar otro pieeju – analizēt tēlu pēc tēla, kas pastāvēja literārajā izglītībā vairāk nekā piecdesmit gadus. Izveidojas lasītāja darbība, kurā viņš sadala tēlus kādos konceptuālos blokos, analizē personu rakstura īpašības, parāda tās ar atbilstīgiem citātiem, bet citādi visu pārējo tekstu atstāj nekustīgu un neizzinātu. Analizēt personas visbiežāk nozīmē tos zināt, atcerēties un izskaidrot, kādi cilvēki tie bija (piemēram, bija sapņotājs un dzejnieks, labs – slikts, draudzīgs – ļauns utt.), papildinot ar noteiktas ideoloģijas orientieriem. Skolēns – lasītājs ir naivi reālistisks, un šī vērtība „naivais reālisms” arī saglabājas lasītāja apziņā kā estētiska vērtība, un labākajā gadījumā veidojas lasītājs – „biogrāfiska personība”. Izveidojas statisks, inerts lasītājs, kas literāro darbu lasīja mājās, veica vienvēidīgus uzdevumus, skolā vienu stundu pastāstīja autora biogrāfiju, tad bija frontāla saruna par izlasīto, vajadzēja atcerēties dažas epizodes, kas liecināja par to, ka lasītājs tekstu ir pareizi sapratis (vai nepareizi sapratis). Lasītājs šajā pieejā bija tālu no literārā darba mākslinieciskās vērtības (*Федоров, 1984*).

Problēmpieeja literārajā izglītībā saistīta ar problēmpieejas koncepciju izglītībā (Ī. Lernerā (И. Я. Лернер) izstrādāta koncepcija). Šīs pieejas izstrādē iesaistījās filozofi, psihologi, pedagogi, un izvēlēta pieeja literāram darbam bija problēmu analīze. Lasītājs literārajā darbā meklēja un reaģēja uz virkni jautājumu, kas saistīti ar problēmsituāciju (*Маранцман, Чирковская, 1977*). Lasītāja galvenais uzdevums bija aizstāvēt savu pozīciju no izvēlēta skatu punkta, loģiski argumentēt lasītāja pārdomas un secinājumus – lasītājam bija brīvība attiecībās ar tekstu, nevajadzēja to saistīt ne ar notikumiem, ne ar tēlu izpēti, bet kādu loģisku koncepciju, kas ietverta literārajā tekstā. Izstrādājot problēmu uzdevumus, varēja pastāvēt jebkurš analīzes veids, lai risinātu problēmas, tas pat varēja būt nesaistīts ar literāro darbu. Interpretācija neietvēra literārā darba māksliniecisko koncepciju, bet to konceptuālo loģiku, ko saturēja mācību programmā ieteiktie autori. Šo pieeju dēvē par „hermeneitisku katastrofu” (*Пронн, 1976*), tā daļēji sakrīt ar iepriekšējo pieeju, jo analīze tāpat nozīmē tikai sižeta apskatīšanu tekstā.

Latviešu literatūras didaktikā problēmpieeju ir adaptējis J. Rudzītis (*Rudzītis, 1993, 1995*).

Tradicionālās pieejas literārajā izglītībā vairāk akcentē audzinošos aspektus, taču estētiskā un hermeneitiskā darbība netiek aktualizēta. Literārajā izglītībā, balstoties uz M. Bahtina literatūrzinātniskajām atziņām (*Бахтин, 1994*), par galveno pieeju 21. gadsimtā uzskata – literārais darbs kā estētiska kategorija (*Лавлинский, 2003*). Literārā darba adresāts ir reāls, konkrēts lasītājs (nevis abstrakts, kurā saprogrammēta autora ideja), kas iesaistās estētiskā darbībā. Tas ir M. Bahtina uzskats, ka starp autoru un lasītājiem nevar būt saistība, jo abi ir

abstrakti jēdzieni. Receptīvās estētikas kritika nenozīmē to, ka literāro darbu var interpretēt, kā ienāk prātā, svarīgs ir jautājums, ar kādiem līdzekļiem lasītājs var adekvāti nonākt pie literārā darba potenciāla. Literatūrzinātne un estētika atzīmē, ka tikai dialogā starp autoru un lasītāju. Katrā konkrētā situācijā lasītājs sastopas ar dažādiem aspektiem un dialogā veidojas lasītāja sapratne. M. Bahtins uzsver, ka „estētiskā apziņa ir spējīga pārceļt” izzināmo un pārdzīvojamo esamības būtisko jautājumu sfērā, „virsesamības” sfērā (*Bahtin, 1997*). Šādi tiek raksturota gan autora, gan lasītāja apziņa. Tas nodrošina iespēju, ka lasītājam drīkst būt sava unikāla vieta mākslinieciski radošajā aktā.

Zinātnieks S. P. Lavlinskis (С. П. Лавлинский) izdala trīs posmus skolēna – lasītāja darbībai:

- 1) priekšsaprāšana (*предпонимания*) vai lasītāja pirmā pašnoteikšanās;
- 2) teksta analīze vai autora valodas saprašana;
- 3) literārā darba nozīmes interpretācija vai hermeneitiskā apļa problēmu risināšana (*Лавлинский, 2003*).

Lasītāja pirmā posma būtība sakrīt ar H. G. Gadamera (H. G. Gadamer) teoriju – „pirmais hermeneitiskais nosacījums ir priekšsaprātne, kas rodas no [mūsu] darīšanas ar to pašu lietu. Tā nosaka to, kas īstenojams kā vienota jēga un līdz ar to izmantojams kā pilnības priekšvērtums”, (*Gadamer, 1999, 280*), un šajā posmā „pirmais, ar ko sākas saprašana, ir tas, ka mūs kaut kas uzrunā” (*Gadamer, 1999, 284*). Pirmajā posmā pats galvenais ir skolēna – lasītāja pirmie iespaidi un domas par literāro darbu un saistībā ar hermeneitisko apli – iepriekšējā sapratne, jautājuma nostādne. Lasītājam ir jāparedz tās hipotēzes, ko ietver literārais darbs, ko pēc tam varēs pārbaudīt analīzes gaitā. Priekšstatot atsevišķus teksta fragmentus, pārnes tos uz „radošo realitāti” un atbilstīgi pārdzīvo, it kā vēlreiz atkārtu, pārdzīvo dzīvi, kas pieder autora personām. Tas iespējams, pateicoties lasītāja spējai iedzīvoties „svešā” mākslinieciskā realitātē, identificējot savu personību un savu dzīves pieredzi ar literārā darba personu un viņa dzīves vērtību sistēmu. Vienlaicīgi kļūstot par citu, skolēns – lasītājs intuitīvi cenšas izskaidrot savu dzīves pozīciju, distancējot sevi no literārās personas (*Лавлинский, 2003*). Pirmajā posmā lasītājs mācās pats savu subjektivitāti un procesu, kā nonākt pie objektivitātes. Lasītāja jautājumi: „Es esmu kaut ko sapratis, bet – ko? Vai es to sapratu tā, kā autors gribēja? Kāpēc mana sapratne atšķiras no citiem?” sekmē spēju reflektēt, kas šī dialoga rezultātā veido lasītājam estētisko pieredzi. Hermeneitiskā intriga veido to izglītojošo labirintu, kas palīdz katram lasītājam atrast savu pieeju literārajā darbā, un tas kļūst par estētisku objektu un rezultātā estētisku pārdzīvojumu. S. P. Lavlinskis uzskata, ka šajā literārā darba priekšsaprātnes posmā veidojas lasītāja emocionālais diapazons un izveidojas nostāja, kā īstenot lasītājam analītisko darbību otrajā posmā (*Лавлинский, 2003*). H. G. Gadamer šo posmu raksturo: „Vēlākai saprašanaī attiecībā pret sākotnējo produkciju piemīt principiāls pārākums un tāpēc to var atzīt par labāku saprašanaī, tas ne tik daudz sakņojas vēlākajā apzinātībā, izraisot

identificēšanos ar autoru, cik – tieši pretēji – apraksta neatceļamu diferenci starp interpretētāju un autoru, kas dota vēsturiskajā distancē” (*Gadamers, 1999, 281*).

Teksta analīzes posmā skolēnam – lasītājam ir jārisina sarežģīti, aizraujoši uzdevumi, kas tiek izstrādāti un konkretizēti dialogā ar sākotnējām hipotēzēm, kas izstrādātas priekšsaprātnes posmā. Izmantojot izstrādāto analīzes instrumentāriju – jautājumus, lasītājs paplašina savu sapratni. Analīzes gaitu ietekmē izvēlētie lasītāja uzdevumi un lasītāja analīzes pieredze (*Лавлинский, 2003*). Analīze ir viena no saprašanas metodēm, kas lasītāja darbībai palīdz pāriet no stihiskas sapratnes uz dziļas jēgas sapratni, kas veidojas soli pa solim. Mākslinieciskā teksta struktūra ir galvenais analīzes objekts: tekstā var izdalīt elementus, salīdzināt vienu ar otru, ar citiem tekstiem utt. S. P. Lavlinskis (С. П. Лавлинский) uzskata, ka galvenie lasītāja jautājumi šajā posmā: Kā teksts veidots? No kādiem elementiem tas sastāv? Kāpēc teksts ir veidots tieši tā? Literārā teksta veseluma analīze ir izstrādāta literatūrzinātnē un tiek saistīta ar literārās izglītības principiem. Tas savukārt pasargā skolēnu – lasītāju no galvenajiem tradicionālās analīzes netikumiem – nejaušības un izolētības, bet atklāj, kā atsevišķie literārā darba elementi saistīti cits ar citu un atklāj atsevišķo daļu veseluma galveno nozīmi un estētisko būtību (*Лавлинский, 2003*). Lasītājam šajā posmā ir jāievēro būtisks nosacījums – redzēt un nepārkāpt objektīvas analīzes robežu (pēc M. Bahtina (М. Бахтин)) un „godīgi lasīt” tekstu. Literārā darba analīze šajā posmā tiek sadalīta divos līmeņos: sižeta un kompozīcijas. Sižeta analīze tiek īstenota pēc laika, telpas un darbības vienotības principa. Tas nozīmē, ka lasītājam ir labi jāpārvalda telpas un laika jēdzieni, sižeta shēmas un motīvi, personu tipi un funkcijas. Šo elementu noteikšana lasītājam sākumā intuitīvi, pēc tam apzināti ļauj pārvaldīt tipiskos teksta mākslinieciskos kodus (*Лавлинский, 2003*). Strukturālisti uzskata, ka kodu izprašana atļauj lasītājam adekvāti interpretēt estētisko sapratni, un neveido situāciju „saprātne bez sapratnes” (*Лотман, 1970*). Analīze ir sarežģīts posms. „Doma nav pēdējā instance šajā procesā. Pati doma dzimst nevis no citas domas, bet mūsu apziņas (kas aptver mūsu dziņas un vajadzības, mūsu intereses un stimulus, mūsu afektus un emocijas) motivējošā sfērā. Doma pārstāv afektīvo un gribas tendenci. Tikai tā domāšanas analīzē var dot atbildi uz pēdējo „kāpēc”” (*Vigotskis, 2002, 370*). Analīze sižeta līmenī palīdz lasītājam noskaidrot tos jautājumus, kas radušies priekšsaprātnes laikā, un tālāk var virzīt to lasītāja darbību, kas saistīta ar literārā darba kompozīciju. Literatūrzinātne par literārā darba kompozīciju uzskata paņēmienu kopumu, kuru autors izmantojis, kā arī literārā darba uzbūves principu un elementu kopsakarus. Svarīgākie episka darba lasītāja jēdzieni ir „stāstītājs”, „personas” un viņu galvenās runas darbības: „stāstījuma veidi”, „monologs”, „dialogs”, „apraksts”, sarežģītas teksta formas (dienasgrāmata, vēstule, biogrāfija, stāsts stāstā u. c.) Kompozīcijas analīze lasītājam palīdz ne tikai saprast literārā darba ārējo uzbūvi (sākums, beigas, dalījums nodaļās), bet arī iekšējo uzbūvi (fragmentārismu) un fiksēt savu skatījumu par literārā darba notikumiem. Lasītāja pozīcija attiecībā ar stāstītāja pozīciju literārajā izglītībā ir ļoti nozīmīga, jo no šī dialoga ir atkarīgs, kāda lasītājam veidojas

estētiskās darbības pieredze analīzes procesā un kā tiek bagātināta izlasītā teksta sapratne, ne velti šo posmu S. P. Lavlinskis atzīst literārajā izglītībā par vissarežģītāko posmu, ko atvieglot var noteikti jautājumu kopas lasītājam, lai skolēns – lasītājs varētu iegūt visu hermeneitisko „krājkasīti” ar novērojumiem, uzskatiem, spriedumiem, vērtējumiem (*Лавлинский, 2003*). Balstoties uz M. Bahtina uzskatu, šī posma rezultātu nevar uzskatīt par subjektīvu, jo personifikācija balstās uz Es, bet „Es saistībā ar citām personībām, t. i., Es un citi” (*Бахтин, 1997, 391*).

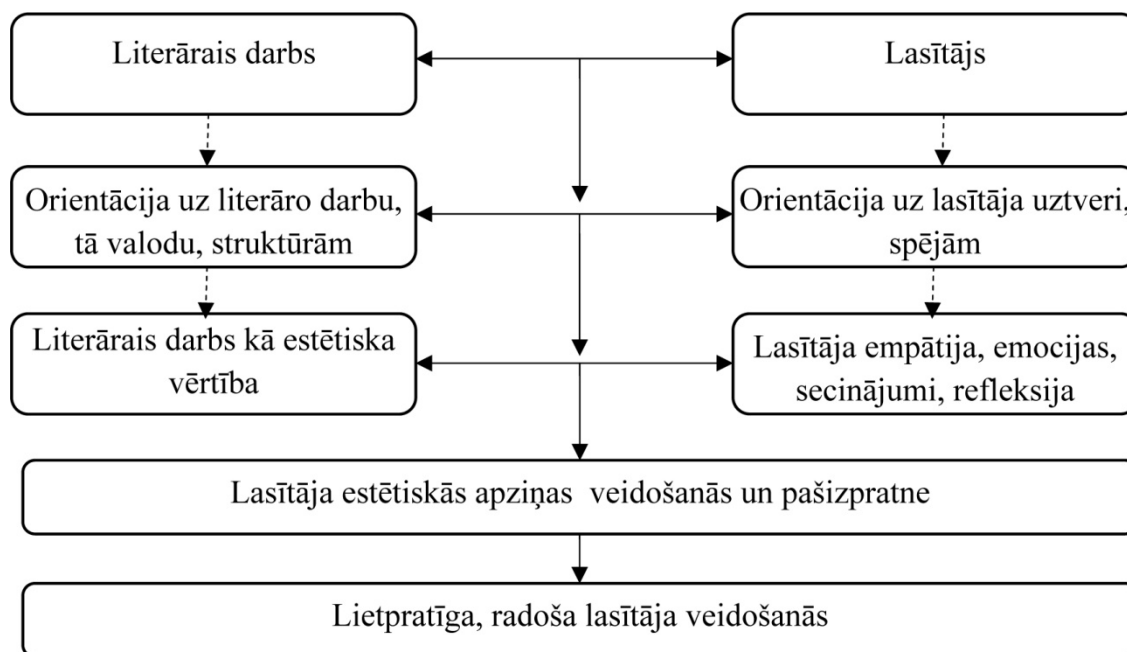
Pēdējais posms – literārā darba nozīmes interpretācija. Lasītāja darbība balstās uz hermeneitiskā apļa problēmu risināšanu: lasītāja uztvere, literārā darba elementu izzināšana un raksturošana tiek saistīta mākslinieciskā veselumā. Tā nav mehāniska lasītāja priekšsaprātnes savienošana ar analīzes rezultātiem, bet radoša, apzināta lasītāja cenšanās atklāt, izskaidrot literārā darba nozīmi kā eksistējošu estētisku objektu. Risinot hermeneitiskā apļa problēmas, lasītāji nonāk saprašanas dialoga zonā, kuru M. Bahtins (М. Бахтин) iztēlojās tā: izejas punkts – konkrēts teksts, virzība atpakaļ – konteksti, virzība uz priekšu – priekšapjūsmošana (un sākums) tālākajam kontekstam (*Бахтин, 1997, 391*). Pats svarīgākais šajā posmā – veidot dialogu ar skolēnu – lasītāju tā, lai radošais potenciāls refleksijās attīstās, nevis pazeminās (*Лавлинский, 2003*). S. P. Lavlinskis (С. П. Лавлинский) atzīmē, ka starp visiem trim posmiem veidojas saistība, kuru pat grūti vienmēr nodalīt, taču svarīgi, lai nevienā no posmiem netiktu nošķirtas estētiskās un hermeneitiskās dominantes, jo katrā konkrētā gadījumā ir „jāslīpē” sapratne saistībā ar konkrētā literārā darba specifiku (*Лавлинский, 2003*).

H. G. Gadamer (H. G. Gadamer) gan atgādina, ka hermeneitikas uzdevums nav izstrādāt saprašanas metodi, bet gan „noskaidrot nosacījumus, kuru ietvaros norisinās saprašana” (*Gadamer, 1999, 280*). S. P. Lavlinska (С. П. Лавлинский) pieejā hermeneitika gan vairāk izskatās kā nosacījumi – paņēmieni, taču pārlicinoši pierāda, kā skolēnam – lasītājam var izveidoties jēgpilna literārā darba saprašana. „Teksta jēga ir pārāka par autoru nevis tikai dažos gadījumos, bet vienmēr. Tāpēc saprašana ir ne tikai produktīva, bet arī neproduktīva izturēšanās. (...) Teksta vai mākslinieciskā darinājuma patieso jēgu nekad nevar izsmelt, tas nekad nenoslēdzas, patiesībā tas ir bezgalīgs process”, „nemitīgi rodas jauni sapratnes avoti, kas atklāj nenojaustas jēgsaistības” (*Gadamer, 1999, 283*).

S. Sontāga (S. Sontag) kritizē tradicionālo hermeneitiku – „pašreiz ir tāds laiks, kad interpretēšana galvenokārt ir reakcionāra, apspiedoša. Līdzīgi automobiļu un smagās rūpniecības gāzēm, kas bojā pilsētu gaisu, mākslas interpretācijas plūdi šodien saindē mūsu maņas. Kultūrā, kurā jau klasiska dilemma ir intelekta hipertrofija uz enerģijas un jušanas spējas rēķina, interpretācija ir intelekta atriebība mākslai. Pat vairāk. Tā ir intelekta atriebība pasaulei. Interpretēt nozīmē noplicināt, iztukšot pasauli nolūkā uzbūvēt „nozīmju” ēnu pasauli” (*Sontāga, 1992, 69*). S. Sontāga interpretācijā saskata divas teorijas – māksla kā ārējās realitātes attēlošana un māksla kā

subjektīva ekspresija, kas saglabājusi uzskatu par mākslas darba satura nozīmīgumu. Satura ideja var kļūt par šķērsli – „izsmalcināts filistrisms”, kas veidojies mākslas darba satura interpretācijā. Interpretācija uzskatāma par „apzinātu prāta darbību, kas ilustrē noteiktu kodu, noteiktus interpretācijas „likumus”, un tās uzdevums ir tāds pats kā tulkojumiem (Sontāga, 1992, 68). „Vecais interpretācijas stils bija uzmācīgs, bet cienījams: virs konkrētajām nozīmēm tas būvēja jaunas. Modernais interpretācijas stils drupina pamatus, un, izdrupinot tos, tas sagrauj; tas rokas „aiz” teksta nolūkā atrast zemtekstu, kurš būtu tas patiesais teksts” (Sontāga, 1992, 69).

Par to, kam vajadzētu interpretācijā pievērst uzmanību, S. Sontāga (S. Sontag) uzskata formu, un par labākajām interpretācijām atzīst tās, kurās spriedumi par saturu un formu ir nošķirti, taču par „augstāko un atbrīvojošāko” vērtību nosauc – transparenci, kas nozīmē „pārdzīvot lietas iekšējo gaismu, – lietas, kāda tā ir”, kaut arī 21. gadsimtā „visaptverošais masveidīgums” ir notrulinājis jutekliskās spējas, ir „jāmācās redzēt vairāk, dzirdēt vairāk, just vairāk” (Sontāga, 1992, 74). U. Eko (U. Eco) uzskats par interpretāciju ir ļoti līdzīgs – „svarīgākais mākslā kā vēstījuma faktā un savstarpējā dialogā, ir saglabāt šo „pabeigtības” un „atvērtības” dialektiku” (Eko, 1993, 10).



1.7. attēls. Skolēna – lasītāja veidošanās

Sintezējot dažādās pieejas, iespējams secināt, ka literārajā izglītībā nevar balstīties uz atziņām, ka galvenais ir literārais darbs un tā valodas estētika, vai arī otrādi – tikai lasītāja emocijas, domas, refleksijas, kas radušās teksta lasīšanas laikā. Literārajā izglītībā nozīmīgas ir atziņas no abām galvenajām pieejām, jāizveidojas tādām modelim (1.7. attēls), kurā skolēns – lasītājs apzinās literāro darbu kā mākslas vērtību, izprot tā estētisko kvalitāti un literārais darbs veido lasītāja identitāti un attīsta estētisko gaumi, lai izveidotos lietpratīgs, radošs lasītājs, kas ir galvenais literārās izglītības mērķis.

Secinājumi

1. Literatūra ir personības attīstības sekmētāja, pasaules izziņas, estētiskās sistēmas, emocionālās inteligences, pašizpaušmes iespēja, kas nodrošina iespēju iesaistīties kultūrā. Literārie darbi palīdz gūt pieredzi, kas veido lasītāja estētisko uztveri un apziņu, spēju pētīt sabiedrības vērtības un normas un veidot savu personisko pozīciju.

2. Literārās izglītības būtība ir indivīda veidošanās kultūrā – intelektuāli, emocionāli, garīgi, sociāli, literāri, iesaistoties kultūras pasaulē 21. gadsimtā mediju sabiedrībā.

3. Literārās izglītības mērķis ir lietpratīga, radoša lasītāja veidošanās. Lietpratīga, radoša lasītāja veidošanos nosaka lasītāju savstarpējā sadarbība, dialogs, kurā veidojas estētiskās spējas, hermeneitiskās spējas, pašaktualizācijas prasmes, radošās domāšanas izpaušmes un lasītāja kultūra. Literārās izglītības procesus ietekmē estētiskie, literatūrzinātniskie, pedagoģiskie, psiholoģiskie nosacījumi, estētiska, apzināta mācīšanās darbības organizācija un literārā darba potenciāls.

4. Skolēna – lasītāja literārā, estētiskā attīstība nav tieši saistīta ar vispārīgo attīstību, jo attieksme pret mākslu veidojas katram cilvēkam individuāli, ievērojot mākslas darba uztvērēja subjektivitāti. Literārajā izglītībā jāņem vērā, ka jaunieši var piedzīvot daudzas uztveres un sapratnes problēmas, kas saistītas ar postmoderno dzīvesstilu un patērētājsabiedrības dominējošo morāli, ko ietekmē mediji.

5. Literārajā izglītībā galvenā dimensija ir estētiskā, estētiskais kā cilvēka būtības aspekts, kā noteikta pozīcija pret vidi, kā īpašs uztveres un izziņas veids. Ētiskā dimensija ietver vērtību veidošanos, jo lasītāja darbības saistītas ar iespēju mācīties vērtējoši uztvert īstenību. Literārais darbs ir mācību medijs, kurā, izprotot sevi un svešo, iespējamās refleksijas par vērtībām un vērtību atklāsme.

6. Lasītājs kā fenomēns filozofijā un literatūrzinātnē tiek skaidrots daudznazīmīgi (V. Īzera (W. Iser) „ideālais lasītājs”, „lasītājs – laikabiedrs”, „implicētais lasītājs”, M. Rifatēra (M. Riffaterre) „arhi-lasītājs”, S. Fiša (S. Fish) „informētais lasītājs”, U. Eko (U. Eco) „lasītājs – modelis”), literatūrzinātnes skolu (fenomenoloģija, strukturālisms, hermeneitika, receptīvā estētika u.c.) atziņas par lasītāju un lasīšanas darbību ļauj secināt, ka „skolēns – lasītājs” ir īpašs koncepts, kuru nepieciešams ievērot pedagoģijā.

7. Sintezējot pedagoģiskās teorijas par lasītāja veidošanos (J. Krefta (J. Kreft), G. Valdmana (G. Waldmann), H. Frommera (H. Frommer), S. P. Lavlinska (С. П. Лавлинский) modeļi), var izveidot didaktisko pieeju skolēna –lasītāja attīstībā, kurā skolēns – lasītājs literāro darbu apzinās kā estētisku vērtību, izprot tā valodas estētiku, savukārt literārais darbs veido lasītāja estētisko apziņu, atspoguļojot lasītāja empātijas spēju, emocijas, secinājumus un refleksiju. Ja savstarpējā mijiedarbē tiek akcentēta orientēšanās uz literāro darbu un lasītāju, tad veidojas literārajā izglītībā lietpratīgs, radošs lasītājs.

2. LITERĀRĀS KOMPETENCES TEORĒTISKĀ ANALĪZE

2.1. Literārās kompetences raksturojums

Darbu ar literārajiem tekstiem sauc par indivīda personības veidojošo spēku, jo literāro darbu estētiskās struktūras un valoda var izmainīt kognitīvās dispozīcijas, ar kuru palīdzību tiek radīta un saprasta pasaule (*Hallet, 2007*). Literārā kompetence ir nozīmīga vidusskolēna personības, identitātes konstruēšanā, jo literārais darbs veicina kultūras informācijas sasaisti, nozīmju saskatīšanu un atslēgšanu, izmantojot estētiskās valodas lietojumu.

Pedagoģiskajos pētījumos kompetence tiek raksturota kvalitatīvi un kvantitatīvi, ietverot plānotos izglītības rezultātus. Kompetence ir saistīta ar indivīda spēju kopumu, kas nodrošina iespēju personībai ne tikai adaptēties nemitīgi mainīgajā pasaulē, bet arī izmainīt nākotni ar atbildīgu sapratni, profesionalitāti, tai pašā laikā efektīvā pašrealizācijā (*Дахин, 2009*). А. Dahins (А. Н. Дахин) uzskata, ka kompetences pieeja izglītībā ir aktuāla tieši globalizācijas laikā, jo tā parāda, kāda ir pedagoģiskā virzība visā pasaulē, nodrošina nacionālās izglītības saistību ar pasaules izglītības sistēmu un atvērtību izglītībā nepieciešamajām pārmaiņām (*Дахин, 2009*). Pedagoģijā kompetences jēdziens tiek definēts dažādi: kompetence kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas kvalificē noteikta veida vai līmeņa uzdevumu veikšanai (*Rauhvargers, 2007*); kompetence kā spēja, kas veidojas, pamatojoties uz zināšanām, izvēlēties situācijai vai darbībai atbilstošākos līdzekļus un adekvāti rīkoties (*Kože, 2003*). Promocijas darbā tiek izmantota pieeja, kurā kompetence tiek uztverta kā spēja, kuras pamatā ir zināšanas, pieredze, vērtības, attieksmes, kas veidojas mācīšanās procesā. Kompetence nodrošina gatavību darbībai, spēju rīkoties autentiskās situācijās, kas izpaužas prasmēs. Kā redzams, šajā kompetences jēdziena izpratnes pieejā atspoguļoti didaktiskie aspekti, kas izmanto kompetences struktūru: zināšanas, prasmes, pieredze, attieksmes, vērtības.

Latvijā kompetences pieeja tiek orientēta uz noteiktu prasību izvirzīšanu skolēnam, kas saistītas ar viņa darbību nākotnē un iespējām īstenot jēgpilnu dzīvi. I. Maslo un I. Tiļļa akcentē kompetenci kā analītisku kategoriju (kā audzināšanas ideālu), kas nozīmē pieredzes gūšanas iespēju pamatotību spēju un pieredzes individuālajā kombinācijā, kas procesuāli nepārtraukti pilnveidojas (*Maslo, Tiļļa, 2004*). Šāda pieeja nodrošina skatījumu uz cilvēka personības veidošanos un kompetenci kā stratēģisko mērķi izglītībā un izglītības kvalitātes analītisko kategoriju.

Kompetences pieejas izmantošana rada iespēju definēt zināšanas, prasmes un attieksmes, kuras nepieciešams vidusskolēniem mācību priekšmeta apgūvē. Protams, zināšanas, prasmes un attieksmes var noteikt, balstoties uz mācību priekšmeta teorijas un prakses atziņām, taču identificēt kompetences veidošanās līmeņus ir krietni sarežģītāk, jo, balstoties uz tiem, vajadzētu skaidri noteikt, kādas specifiskas prasmes ir nepieciešams pilnveidot, attīstīt, lai pārietu no viena

kompetences līmeņa uz nākamo, augstāku līmeni. Lai izstrādātu kompetences līmeņus, nepietiek tikai ar didaktikas, pedagoģijas un psiholoģijas atziņām, būtiskas ir empīriskās atziņas, jo tikai no darbības apraksta izstrādes, to analīzes var izveidot ticamu kompetences līmeņa aprakstu. E. Klīme (E. Klieme) u. c. ir izstrādājuši zināmus noteikumus, kurus var ievērot, veidojot kompetences modeļi arī literārajā izglītībā:

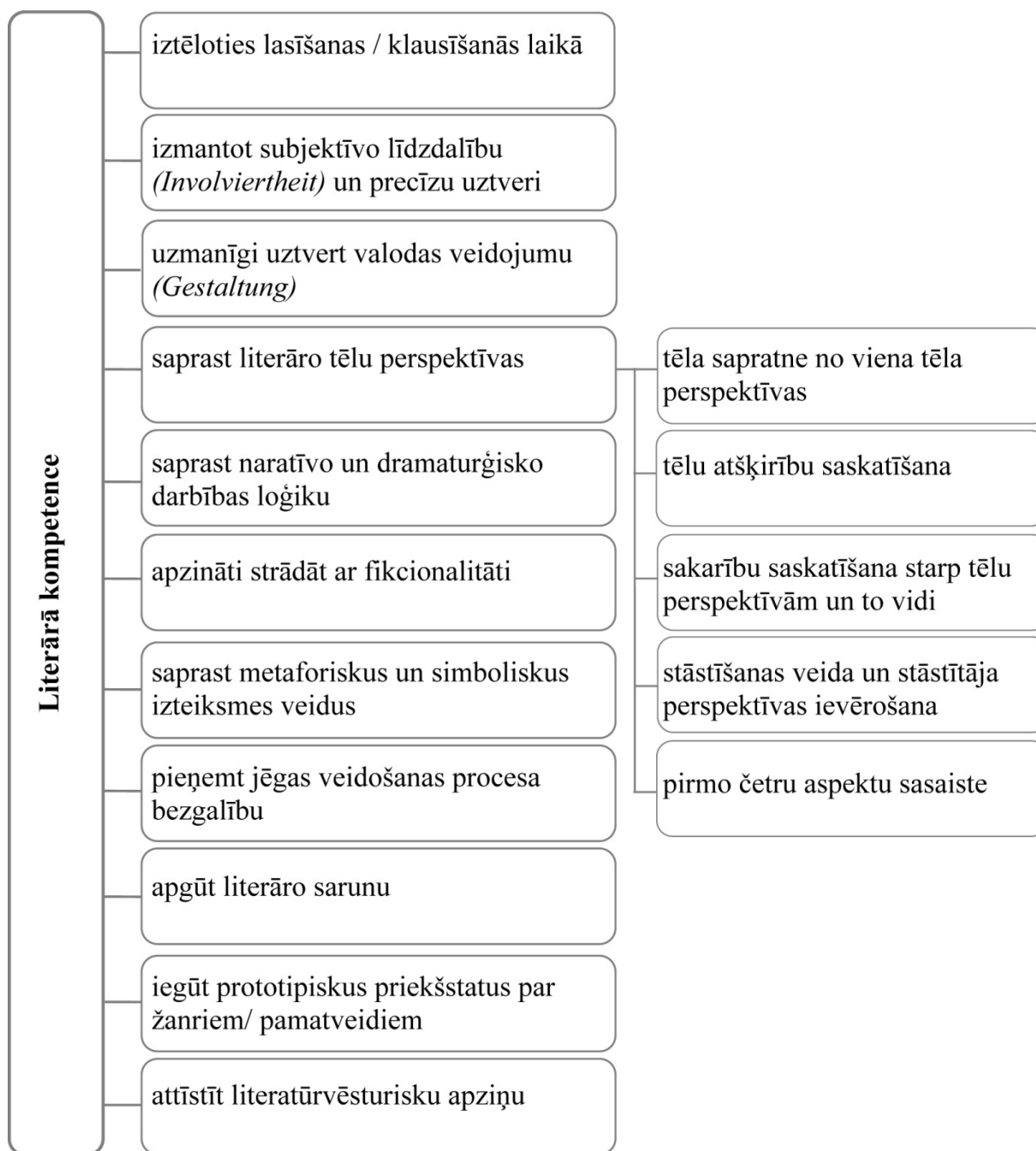
- 1) skaidri jāraksturo kompetences pamatstruktūra;
- 2) jābūt empīriski pārbaudāmam,
- 3) jābūt skaidri saprotamam, kādos kontekstos, kādā posmā, kā ietekmēs skolēnu spēju attīstību;
- 4) modelī ir jāatspoguļo modernā filozofija, ko ietver mācību priekšmets;
- 5) jāparedz, ka mācību priekšmets orientēsies uz procesu un rezultātiem (*Klieme, 2004*).

Literārās kompetences izmantošana izglītībā izmaina paradigmu. Tas nozīmē, ka par galveno mācību priekšmetā kļūst vidusskolēna darbības ar literārajiem darbiem. Tajās vidusskolēns veidojas soli pa solim par kompetentu, radošu lasītāju. Literārā kompetence ietver radošos aspektus, jo skolēnam – lasītājam veidojas pieredze arī rakstīt literārus tekstus, pārradīt literāro darbu citās mediju formās.

Literārās kompetences jēdzienu pirmais sāka izmantot literatūrzinātnieks Dž. Kalers (J. Culler) 20. gadsimta 80. gados, akcentējot ideju par to, ka vairāk izglītoti lasītāji saprot literatūru labāk nekā tie, kas nav izglītoti. Taču ideja par literārās izglītības nepieciešamību ir populāra jau kopš formālās izglītības pirmsākumiem.

Literārā kompetence ietver aprakstu par lasītāju, viņa vajadzībām un sasniegtajiem rezultātiem. Dž. Kalers raksturo divas iespējas iegūt literārās kompetences struktūru. Pirmā iespēja pēc poētikas vai valodniecības pieejas: „Poētika, kas apraksta literāro kompetenci, varētu pievērsties konvencijām, kas rada literāru struktūru un nozīmi – kodiem un konvenciju sistēmām, kas ļauj lasītājam identificēt literāros žanrus, pazīt sižetus, no tekstā izkaisītajām druskām radīt „personāžus”, identificēt literāro darbu tēmas un nodarboties ar tādu simbolisku interpretāciju, kas ļauj novērtēt dzejoļu un stāstu nozīmīgumu” (*Kalers, 1997, 77*). Otra pieeja – hermeneitiskā, jo galvenā interese mūsdienās ir par literārā darba izzināmību un svarīgumu, nevis literatūras funkcionēšanu. „Literārās kompetences ideja galveno uzmanību pievērš implicītajai lasītāju zināšanu bagāžai, ko lasītāji (un rakstnieki) nes līdzi, dodoties tikties ar tekstu, – kādas procedūras ievēro lasītāji, reaģējot uz lasāmvielu. (...) Ja literāru darbu uztver kā lasītāja sapratnē notiekošas secīgas darbības, tad teksta interpretācija varētu būt lasītāja ceļojums uz tikšanos ar šo darbu – kalnup, lejup, sagaidot, ka tiks ievērotas šādas tādas konvencijas, saskatītas noteiktas sakarības, un šis tas no gaidāmā tā arī nepiepildīsies. Interpretēt tekstu tādā nozīmē stāstīt par lasījuma pieredzi” (*Kalers, 1997, 78*).

Pedagoģijā K. H. Špinera (K. H. Spinner) izveidotais literārās kompetences modelis (2006) ir pagaidām visaptverošākais (2.1. attēls), kurā identificētas literārās izglītības un literārās



2.1. attēls. Literārās kompetences modelis, adaptēts no K. H. Špinera (K. H. Spinner, 2006)

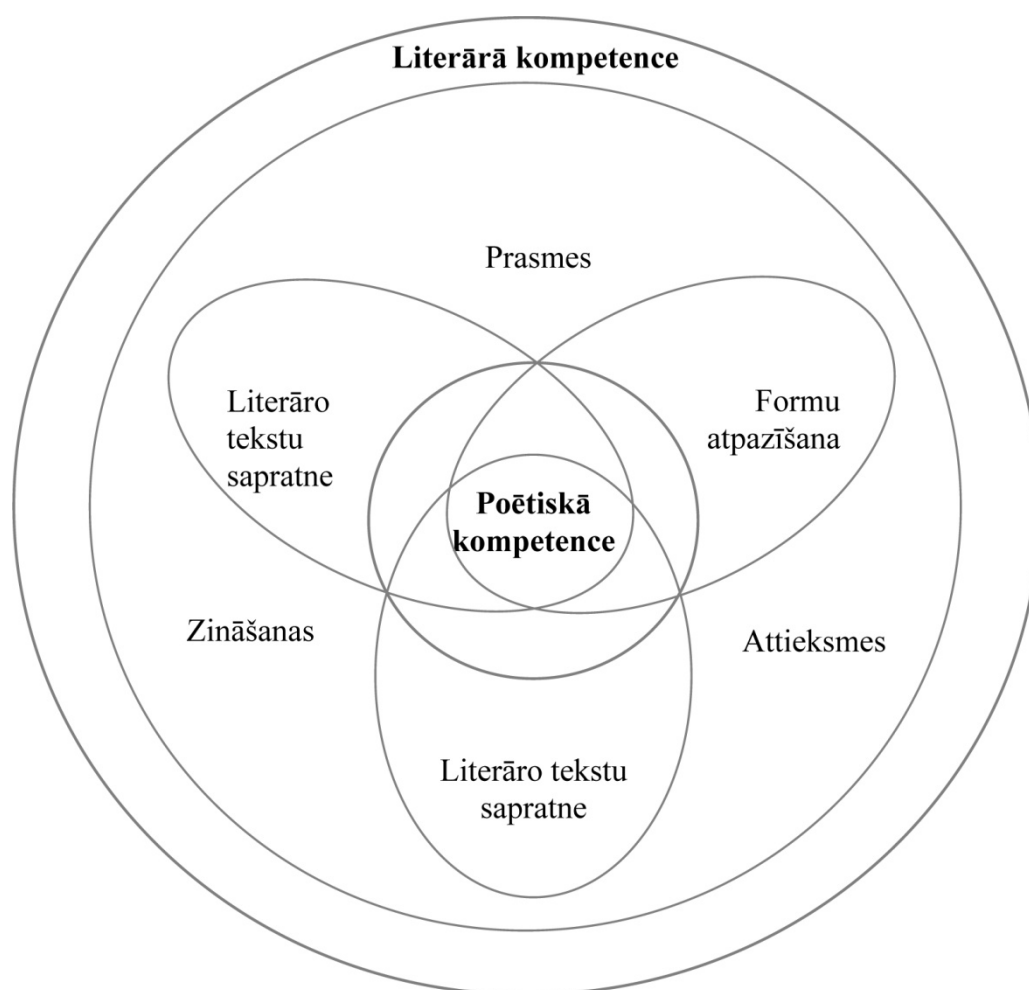
kompetences aspekti. K. H. Špinera modelis neaptver literārās kompetences izvērtēšanas kritērijus, tikai atšifrē literāro kompetenci un katra aspekta nozīmi literārajā izglītībā, autors parāda literārās kompetences daudzslāņainību, nonākot pie vienpadsmit aspektiem:

- 1) iztēloties lasīšanas / klausīšanās laikā;
- 2) izmantot subjektīvo līdzdalību (*Involviertheit*) un precīzu uztveri;
- 3) uzmanīgi uztvert valodas veidojumu (*Gestaltung*);
- 4) saprast literāro tēlu perspektīvas;
- 5) saprast naratīvo un dramaturģisko darbības loģiku;

- 6) apzināti strādāt ar ficcionalitāti;
- 7) saprast metaforiskus un simboliskus izteiksmes veidus;
- 8) pieņemt jēgas veidošanas procesa bezgalību;
- 9) apgūt literāro sarunu;
- 10) iegūt prototipiskus priekšstatus par žanriem/ pamatveidiem;
- 11) attīstīt literatūrvēsturisku apziņu (*Spinner, 2006*).

K. H. Špinera kompetences modelis parāda literārās kompetences plašumu, taču problēma ir tā, ka visu, kas ir saistīts ar literārās kompetences dimensijām un lasītāja darbībām ar literārajiem darbiem, katrs autors dažādi nosauc un raksturo. K. H. Špinera modelī nav norādes par literārās kompetences izvērtēšanu, izņemot aspektā – saprast literārā tēla perspektīvas, kam tiek norādīti 5 līmeņi, kā pieaug prasmes: 1) tēla sapratne no viena tēla perspektīvas; 2) tēlu atšķirību saskatīšana; 3) sakarību saskatīšana starp tēlu perspektīvām un to vidi; 4) stāstīšanas veida un stāstītāja perspektīvas ievērošana; 5) pirmo četru aspektu sasaiste.

U. Abrahama (U. Abraham) koncepcijā netiek raksturota literārā kompetence, tikai nosauktas kompetences sfēras. Galvenā ir poētiskā kompetence, kas veidojas, pārklājoties trīs kompetences sfērām (2.2. attēls).



2.2. attēls. Literārās kompetences modelis, adaptēts no U. Abrahama (U. Abraham, 2005)

Sapratne ir būtiska šīs kompetences sastāvdaļa, U. Abrahams norāda, ka literārā kompetence ir daudz plašāka. Svarīgi ir ne tikai tekstu saprast, bet arī atpazīt formas un veidot literāro komunikāciju recepcijas procesa noslēgumā. Literārā kompetence nebalstās tikai uz lasītprasmi, jo multimedijālajā laikmetā literatūra ir sastopama visdažādākajās formās, sākot no audiogrāmatām līdz ekranizējumiem, kā arī no priekšlasījumiem līdz teātra izrādēm (Abraham, 2005).

Literārā kompetence neietver tikai prasmes „saprast, izmantot un pārdomāt uzrakstītos tekstus, lai sasniegtu savus mērķus, papildinātu savas zināšanas un pilnveidotu savu potenciālu un lai piedalītos sabiedriskajā dzīvē” (lasīšanas kompetences definīcija). Papildu iepriekšminētajam literārā kompetence ietver „vispārējās zināšanas, zināšanas par literāro tekstu veidiem (žanri, virzieni, stili) un to vēsturisko attīstību, par prototipiem, par standarta sižetiem (*Standardplot*) un personu konstelāciju (*story grammar, story scripts*), par stāstīšanas un dramatisēšanas tehnikām, par literāriem terminiem, kā arī prasmes emocionāli iesaistīties literārā tekstā (Abraham, Kepser 2006).

S. Gržezikovska (S. Grzesikowski) uzskata, ka, ņemot vērā literatūras daudzveidību, dažādās literatūras koncepcijas, ir ļoti sarežģīti aprakstīt literāro kompetenci valīda kompetences modeļa izpratnē. Svarīgi ir koncentrēties uz būtiskiem aspektiem un nošķirt vispārējos principus un pieņēmumus attiecībā uz darbībām ar literatūru no vidusskolēnu zināšanām, prasmēm un paradumiem. S. Gržezikovska par svarīgākajiem literārās kompetences aspektiem uzskata:

- 1) literārās kompetences atbilstību procesam, kas virzās uz rezultātu, ko tomēr nav iespējams absolūti sasniegt, jo tas nemitīgi attīstās;
- 2) svarīgs nav mērķa apraksts, bet noteikta literārās kompetences līmeņa sasniegšana kā mērķis (piemēram, vispārējos mācību plānos vai pārbaudes darbos);
- 3) literārās zināšanas ir priekšnosacījums kompetentam literāro darbu lasītājam (piemēram, par literatūras žanriem un paveidiem, laikmetiem un retoriskiem līdzekļiem);
- 4) literāro zināšanu sasaiste ar darbībām ir priekšnosacījums to pamatotai apguvei;
- 5) zināšanas par stratēģijām un pieejas veidiem darbā ar tekstiem, resp., aktivitāšu zināšanas (*Handlungswissen*) ietekmē tekstu saprašanu;
- 6) strādājot ar tekstu, indivīds attīsta priekšstatus par tekstu interpretācijas modeļa vai mentālā modeļa izpratnē;
- 7) literārā kompetence izpaužas prasmē komunicēt ar citiem lasītājiem par interpretācijas rezultātu vai mentāliem modeļiem, respektīvi, diskutēt par gūto teksta sapratni un pieredzi;
- 8) motivētība, mērķtiecība un sociāla gatavība ir būtisks priekšnosacījums darbam ar literāriem tekstiem;

- 9) literārā kompetence empīriski ir tikai nosacīti pārbaudāma, subjektīvā pieeja literatūrai vienmēr pieprasa spēles telpu interpretācijai (*Grzesikowski, 2008*).

G. Hāss (G. Haas) norāda, ka mācību priekšmetā *Literatūra* skolēns – lasītājs attīsta kompetences, kas ir nepieciešamas lasīšanas procesam, literārā darba kā mākslas objekta sapratnei un arī attieksmei pret lasīšanu un literatūru (*Haas, 2001*). Literatūras apguvē nozīmīgākā ir vidusskolēna spēja saprast un interpretēt literāru darbu, ko ir radījis autors. Literārais darbs ir jālasa, jāuztver un jāsaprot kā estētisks objekts, pētot to kā individuālās, mākslinieciskās izpausmes un komunikācijas līdzekli. Vidusskolēns patstāvīgi un mērķtiecīgi izmanto dažādas lasīšanas tehnikas, lai uztvertu literārajā darbā ietvertu informāciju un konkrētā žanra struktūras. Vidusskolēns ir prozas, dzejas un drāmas tekstu lasītājs, kas apgūst spēju saprast un interpretēt, pētot to specifiskās formas, izteiksmes līdzekļus, dažādus vēsturiskos un sociālos kontekstus, pārzinot un izmantojot atbilstīgas zīmju sistēmas (lasīšanas kompetence) un literāros kodus (literārā kompetence). Literārā kompetence nozīmē prasmes uztvert (*rezipieren*) literatūru atbilstīgi tradīcijām, tātad kultūras kontekstā saprast estētiski veidotu tekstu, kas var būt gan klausāmā, redzamā vai lasāmā formā (*Rosebrock, 1999*).

Balstoties uz atziņām par literatūras nozīmi jauniešu personības attīstībā un literatūras mācību priekšmeta didaktiskajiem aspektiem, G. Hāss (G. Haas) literāro kompetenci raksturo kā spēju veidot komunikāciju ar tekstu, emocionālas, afektīvas vai kognitīvas attiecības. G. Hāss norāda, ka literatūras apguvē nozīmīgi ir vairāki literārās kompetences struktūrkomponenti:

- 1) spēja parādīt savas jūtas saistībā ar literāro tekstu, izbaudīt emocionālo spriedzi saistībā ar darbību, darbības personām, identificēties ar fiktīviem notikumiem (emocionālā kompetence);
- 2) spēja atbildēt uz tekstiem, darboties ar tiem aktīvi un produktīvi, justies kā radītājam (radošā kompetence);
- 3) spēja iesaistīties tekstu izvēlē, lēmumos par darba formām ar tekstiem, neatkarīgi no lasītāja situācijas, pieņemt lasīšanu kā „svētkus”, izmantot kā līdzekli problēmu risināšanā vai informācijas iegūšanā (emancipatīvā kompetence);
- 4) spēja literāros tekstus izmantot savā pieredzē, fantāzijas un iekšējās pasaules pieredzi uztvert kā kompleksas īstenības elementus (projekcijas kompetence);
- 5) spēja saskatīt tekstu kā poētisku struktūru, analizēt tā formu, kopumā izpētīt teksta uzbūves līdzekļus un novērtēt to funkcijas (estētiskā kompetence);
- 6) spēja kritiski izpētīt teksta saturu un būtību no ideoloģiskiem, politiskiem, sociāliem, ētiskiem aspektiem un estētiski novērtēt tā formu (kritiskā kompetence) (*Haas, 2001*).

Vidusskolēna spēja veidot komunikāciju ar literāro darbu ir literārās kompetences priekšmetiski saturiskās struktūras galvenā spēju kopa. Literārās kompetences veidošanās ir integratīvs rezultāts literatūras mācību procesam skolā, kas balstās uz noteiktām zināšanām par

literatūru, prasmēm, kas izpaužas mācību procesā un ir nepieciešamas dzīvē: iegūt noteiktu pieredzi literāro darbu interpretācijā, spēju iegūt, kritiski interpretēt un izmantot daudzveidīgo informāciju, vajadzība pašrealizēties un pašizglītoties, aktīva lēmumu pieņemšana, vēlme uzņemties atbildību, konfliktu risināšanas prasmes; spējas produktīvai un radošai darbībai.

Literārā izglītība sekmē vidusskolēna intensīvu uzskatīšanos literatūras telpā. Spēja veidot literāru komunikāciju ar literāro darbu nozīmē saskatīt tekstu kā poētisku struktūru, analizēt tā formu, samantīt tā poētisko kodējumu un sasaistīt ar tekstā pausto nolūku, un kopumā izpētīt teksta uzbūves līdzekļus, kā arī novērtēt to funkcijas. Šis darbību un uzdevumu spektrs bez īstenošanas praksē, t. i., bez vidusskolēniem, kas to piedzīvo, kas ir spējīgi atvērties literāra darba lasīšanas laikā, paliek tikai skaista ilūzija. Promocijas darba autore uzskata: ja vēlamies, lai literatūra un literārā izglītība būtu dzīvotspējīgas, ir jā rūpējas, lai pēc iespējas vairāk vidusskolēnu kļūst par kompetentiem lasītājiem.

Teorētiskās analīzes rezultātā, īpaši baltoties uz hermeneitisko pieeju par literārā darba nozīmes izzināmību un receptīvās estētikas pieeju par lasītāja intelektuālās un emocionālās dispozīcijas teksta jēgas veidošanos, izmantojot Dž. Kalera (J. Culler), G. Hāsa (G. Haas), K. H. Špinera (K. H. Spinner), U. Abrahama (U. Abraham), S. Gržezikovskas (S. Grzesikowski) literārās kompetences raksturojumu, tiek izveidota literārās kompetences definīcija.

Literārā kompetence ir personības spēja uztvert, analizēt, saprast literāro darbu, interpretēt tā nozīmi satura un formas veselumā, apzināties savu lasītāja pieredzi, lai motivēti iesaistītos literārajā komunikācijā, literatūras daudzveidības izzināšanā un individuālās identitātes attīstībā.

Literāro kompetenci nav iespējams attīstīt bez zināšanām. Svarīgi ir saprast, kādas zināšanas ir nepieciešamas vidusskolēnam literārajā komunikācijā. Lai nodrošinātu estētisko spriestspēju, iespēju piedalīties kultūras dzīvē, lasītājam ir nepieciešamas, piemēram, literatūrvēsturiskās zināšanas, tomēr tām ir tikai funkcionāla nozīme. Zināšanas literatūrā ir jāsalīdzina ar instrumentiem, kas nepieciešami tikai līdz brīdim, kad sasniegts mērķis – lietpratīga, radoša lasītāja līmenis. Kad lasītājam ir izveidojusies literārā kompetence, viņš spēj saprast un interpretēt jebkuru literāro darbu, un šī zināšanu „instrumentu” kopa ir atstājama lasītāja veidošanās vēsturei.

F. E. Veinerts (F. E. Weinert) uzskata, ka kompetences aprakstam ir jākoncentrējas arī uz apgūstamajām prasmēm, kuru priekšnosacījums ir zināšanas, un tādēļ skaidri ir jābūt norādītām arī apgūstamajām zināšanām (*Weinert, 2001*). E. F. Veinerts zināšanas uzskata par svarīgu sastāvdaļu kompetences ietvaros, jo bez tām nav iespējams apgūt attiecīgās prasmes un kompetenti rīkoties.

Promocijas darbā izveidotā vidusskolēna literārās kompetences modelis (2.3. attēls) ietver zināšanas literatūrā (literatūras teorijas, literatūras vēstures, zināšanas par lasīšanas uztveri

un interpretāciju), četras prasmju grupas: 1) kognitīvās prasmes: vārda, teikuma, teksta identifikācija; sakarību izveidošana; galveno struktūru atrašana; 2) emocionāli afektīvās prasmes: iztēlošanās, identificēšanās, distancēšanās; 3) reflektēšanas prasmes: savas sapratnes pārbaude, pieredzes izmantošana un attīstīšana; 4) komunikatīvas prasmes: teksta nozīmju izskaidrošana, citas nozīmes atklāšana, kultūras nozīmju apzināšanās. Zināšanas, prasmes un attieksmes (interese par literatūru, savu lasīšanas mērķu apzināšanās) nosaka to, kāda vidusskolēniem izveidosies pieredze radošajā darbībā un literārā kompetence.

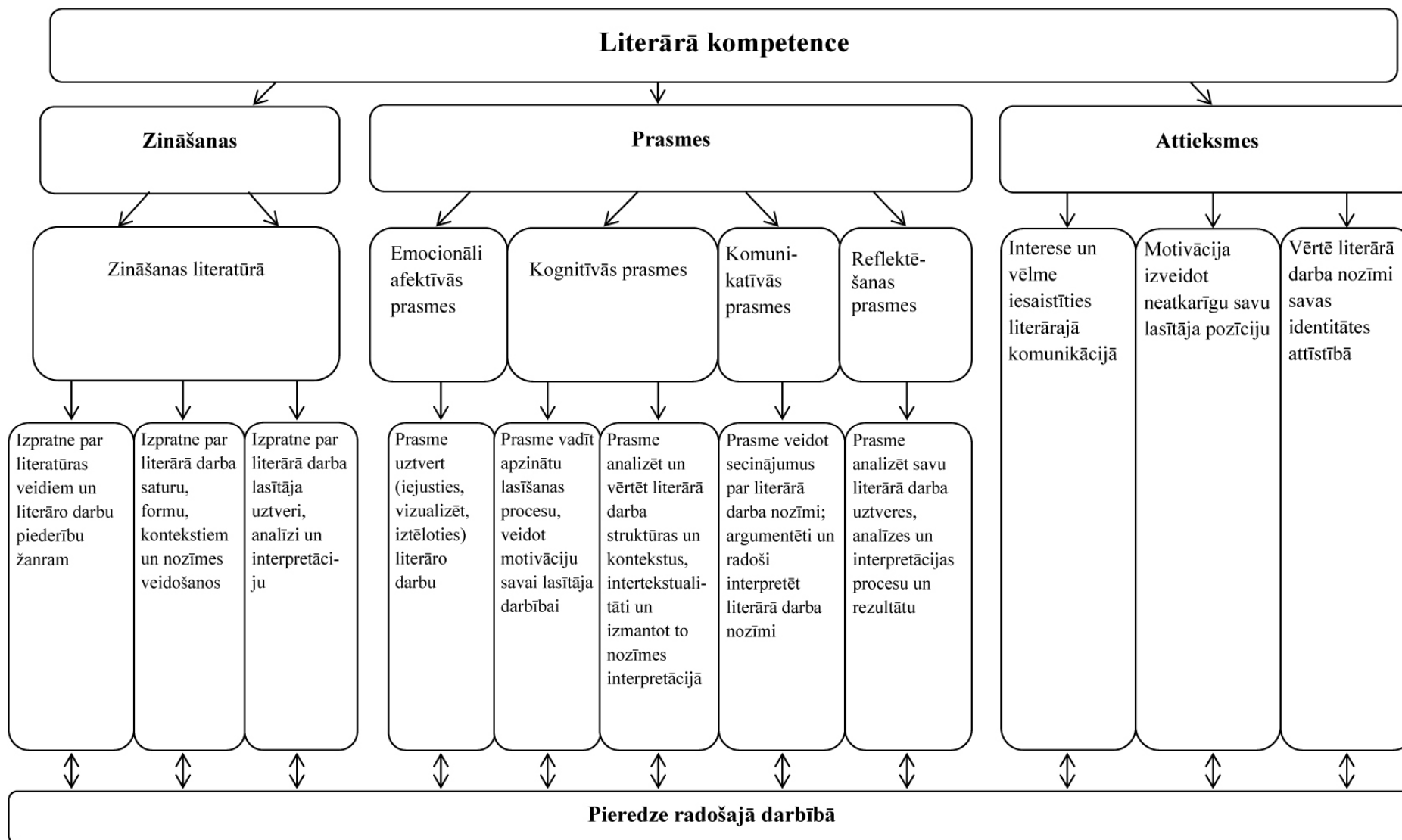
Zināšanas par žanriem ir būtiskas lasītājam, lai varētu apzināties specifisko dzejas, prozas un drāmas tekstiem, taču svarīgi būtu, lai skolēns – lasītājs tos apgūst nevis kā teorētiskas pazīmes, bet gan kopā ar konkrētiem literāriem darbiem. Tieši raksturīgākie literārie žanru piemēri ir tie, kas palīdz orientēties literatūras daudzveidībā, taču žanru noteikšana uzskatāma par problemātisku, jo 21. gadsimta literatūrā žanru robežas ir saplūdušas un grūti nosakāmas. Literatūras vēstures zināšanas ir tās, kas veido lasītājam literatūrvēsturisko apziņu, literārajā izglītībā noteikti iekļaujot atsauces uz mākslas, mūzikas, kino vēsturi. Lasītājs var saprast literāro darbu tad, ja viņš spēj iztēloties tajā ietvertu laiku un telpu. Intertekstuālas sakarības arī lasītājs spēj veidot, ja viņam piemīt literatūrvēsturiskā apziņa (*Spinner, 2006*). Zināšanas par lasītāju, literārā darba lasījuma pieredzi un interpretāciju nosaka, vai lasītājs spēj literārajā komunikācijā iekļauties apzināti, pretējā gadījumā, viņš nespēj veidot jēgpilnu savu lasītāja biogrāfiju.

S. Gržezikovska (S. Grzesikowski) uzskata, ka zināšanas var strukturēt trīs daļās:

- 1) vispārīgās literārās zināšanas;
- 2) sevišķās zināšanas par literatūras veidiem (dzeju, prozu, dramaturģiju);
- 3) specifiskās zināšanas par žanriem (prozā: stāsts, novele, romāns utt.);

Zināšanas tiek iegūtas tikai lietojumā, jēgpilnos vingrinājumos un personīgā pieredzē. Specifiskās zināšanas ir svarīgs priekšnosacījums kompetences apguvē. Tām ir jābūt vidusskolēnu rīcībā vienkāršā formā, lai varētu attīstīt specifisko kompetences aspektu. Vispārīgās literārās zināšanas nodrošina vidusskolēniem galveno, kas nepieciešams lasītājam darbībās ar literāriem tekstiem – fikcijas apziņu (*Grzesikowski, 2008*).

Drāmas un epikas mākslas būtība ir īstenības atdarināšana (bet ne kopēšana). Prozas teksts lasītājam kā izdomātā realitāte ir jāiztēlojas kā notikusi. Drāmas teksts mainās, tiklīdz tā tiek spēlēta uz skatuves. Uz skatuves notiekošajā realitātē skatītājam nav nepieciešams iesaistīties fikcijā – fikcija pārvēršas simulācijā – neesošā atdarinājumā, izlikšanās situācijā. Fikcijas gadījumā, respektīvi, rakstiskā darbā lasītāja fantāzija ir daudz neierobežotāka pret



2.3. attēls. Vidusskolēna literārās kompetences modelis

attēloto notikumu. Turpretī skatītāja fantāzijai simulācijā ir noteiktas robežas, līdz ar to var mainīties skatītāja izjūtas. Tas, kas izlasītajā fragmentā var izraisīt pozitīvas emocijas, izrādē var izrādīties nepievilcīgs, neciešams vai smieklīgs. Daudzas dzīves situācijas (piemēram, tabu tēmas) simulācijā iegūst citu kvalitāti nekā fikcijā. Atšķirības starp fikciju un simulāciju ir saskatāmas arī laika ziņā. Ja prozas tekstā vienas sekundes garas darbības apraksta lasīšanai ir nepieciešama viena stunda, tad uz skatuves ir saglabāta ilūzija, ka darbības un reālais laiks ir gandrīz vienādi. Laika paātrinājums ir iespējams, izlaižot laika periodus starp ainām, laika palēninājums praktiski nav iespējams. Simulācijas process uz skatuves ir daudz vairāk ierobežots, nekā fikcijas iztēlošanās lasītāja fantāzijā.

Vidusskolēniem ir jāizprot fikcijas koncepcija, lai literāros tekstus varētu uztvert kā fikciju, apzināties robežas fikcijai un realitātei. Vidusskolēnam, piemēram, ir jāzina, ka literāros tekstus ir sacerējis autors ar kādu nolūku, kādās fikcijas un īstenības robežās attēlotais saturs atrodas (darbība norit fiktīvā pasaulē, kura vairāk vai mazāk parāda saistību ar reālo pasauli). Lai vairāk saprastu autora nolūku un apzināti veidoto literārā darba efektu, vidusskolēna rīcībā ir jābūt zināšanām par literāro tekstu dažādiem „atslēgšanas” veidiem vispārīgā izpratnē. Šīs koncepcijas ir jāpārzina tik daudz, lai literāro tekstu interpretācijā prastu iekļaut, piemēram, autora biogrāfiju vai sociāli vēsturisko fonu. Literatūrā svarīgas ir arī zināšanas par literāriem laikmetiem un virzieniem, kā arī to raksturojums. Tas nenozīmē tikai literatūrvēsturiskas zināšanas, bet arī zināšanas par literatūras un laikmeta, uz kuru literatūra reaģē, respektīvi, kurā tā tiek sarakstīta, attiecībām. Zināšanas par laikmetiem ietver arī zināšanas par literāro laikmetu saistību ar vēsturiskajiem laikmetiem. Šai sakarā tikpat nozīmīga ir autora pozīcija savā laikmetā un viņa darba iekļaušana literārajā laikmetā. Ar attiecīgo laikmetu bieži cieši ir saistīta literāro tekstu tēma, motīvi, simboli un galvenais saturs, daži no šiem aspektiem atgriežas arvien no jauna, un tie ir raksturīgi vairākiem laikmetiem. Vidusskolēnam ir jāiepazīst šie dažādie aspekti, jo tie palīdz tekstu iekļaut sistēmā, respektīvi, sasaistīt ar citiem tekstiem, ar līdzīgām tēmām, motīviem, simboliem un saturu, piemēram, „zilā puķe” kā romantisma laikmetam raksturīgs simbols (*Grzesikowski, 2008*).

Literāro tekstu interpretācijā nozīme ir teksta valodai un saistībai starp saturu un formu. Lai varētu izskaidrot valodas līdzekļu funkciju, vidusskolēniem ir jāpārzina tekstu veidošanas formas. Daudzi no šiem valodas līdzekļiem ir specifiski tieši prozai vai dzejai, dramaturģijai. Sevišķās zināšanas – zināšanas par dzejas, prozas, dramaturģijas tekstu īpašībām, atšķirībām, kas pastāv starp literatūras veidiem. Piemēram, prozas tekstiem ir raksturīgs stāstītājs, kas klausītājam vai lasītājam stāsta par kādu notikumu. Galvenā uzmanība ir pievērsta notikumam, par ko tiek stāstīts. Vidusskolēniem būtu jāpārzina tipiskie stāstījuma veidi un to svarīgākās pazīmes, stāstītāja dažādās personu raksturošanas iespējas un personu rīcība. Prozas tekstu interpretācijā vidusskolēniem ir jāpazīst arī dažādie stāstījuma redzespunkti (auktoriālais,

personālais, Es-stāstītājs), stāstījuma formas un ar tām saistītais efekts, lai varētu tās izmantot interpretācijas procesā. Attiecībā pret laiku stāstītājs ir brīvs, tāpēc tekstu interpretācijā svarīga nozīme ir stāsta laika un lasīšanas laika attiecībām. Tādēļ vidusskolēniem ir jāzina tādas svarīgas tehnikas kā, piemēram, laika paātrinājums, laika izstiepšana, laika vienlaicīgums vai pat pagriešana pretējā virzienā. Zināšanas par prozu ietver arī zināšanas par žanriem un to īpašībām. Specifiskās zināšanas ir nepieciešamas, lai pienācīgi analizētu un saprastu ikvienu žanra tekstu (*Grzesikowski, 2008*).

Kompetences modelī zināšanu uzskaitījums ir pakāpeniski pilnveidojamo zināšanu apraksts, ko vajag apgūt vidējās izglītības pirmā gada beigās (10. klasē), jo vidusskolēniem pēc tam divu mācību gadu laikā (11., 12.klase) ir jāapgūst prasme patstāvīgi veikt literārā teksta interpretāciju (*Grzesikowski, 2008*). Vidusskolēniem vajadzētu būt iespējai pilnveidot savu literāro kompetenci, gūstot zināšanas par literatūru, par literatūras pamatveidiem, par galvenajiem žanriem, jo šīs zināšanas veido pamatu literārās kompetences attīstībai.

Drāmas, dzejas, prozas tekstiem ir atšķirīgi lasīšanas un analīzes pieejas veidi. Drāmas teksts ir uztverams divējādi: kā lasāms teksts un kā teksta realizācija izrādes formā. Abas šīs uztveres sfēras ir savstarpēji saistītas, tām ir gan kopīgais, gan atšķirīgais, tās dod iespēju dažādām recepcijas formām un ir piemērotas salīdzināšanai. Tas, ka drāmas tekstā vienmēr nozīmīga ir darbība, ir īpaši akcentējams, jo arī mācību darbības vairs nepaliek tikai pragmatiskajā, semantiskajā un sintaktiskā struktūrā, bet kļūst par skolēna – lasītāja recepciju. Drāmas teksta analīze attiecas ne tikai uz lasāmo tekstu, bet arī tā realizāciju izrādes formā. Abas šīs sfēras ir savstarpēji saistītas, un tas dod iespēju lasītājam dažādām recepcijas formām. Tas, ka runa vienmēr nozīmē arī darbību, drāmā ir īpaši akcentējams, un tas ietekmē arī lasītāja darbību. Galvenais mērķis ir teksta izpratne un vidusskolēna interpretācijas rezultāts, piemēram, scēnisks improvizācijas uzvedums.

Lasot dzeju, izmantot citu lasīšanas pieeju. Viens no lasītāja izaicinājumiem ir apjomīgā dekodēšana. To ietekmē dzejas struktūras, ar struktūru saistītās formas, nozīmju intensitāte, kas veido koncentrētu konotācijas un denotācijas sistēmu. Lasītāja uzdevums ir radoši darboties, atteikties no viena vienīga lasīšanas veida vai tīras saprašanas analogiju veidošanas. Interpretējot dzeju, vajadzīgas ir atklātas sarunas un savu domu, jūtu izteikšana mutiski, rakstiski vai dzejoļu rakstīšana, lai izprastu šī literatūras veida tekstus.

Prozas tekstu sapratnei ir nepieciešamas zināšanas par struktūras elementiem, un arī izpēte neaprobežojas ar stāstījuma struktūru pazīmēm, uzmanība tiek pievērsta stāstījuma galvenajām pazīmēm (*Matthiesen, 2003*).

Konteksta izpratne literārā darbā – vēsturisko, literatūrvēsturisko, sociālo sakarību analīze – atkarīga no laikmeta, formām vai motīviem, kas raksturīga konkrētam tekstam. Šādi orientētas lasītāja darbības ar tekstu palīdz atklāt būtiskāko kādā laikmetā, tā pamatidejas,

galvenos jēdzienus, terminus, autorus un svarīgākos darbus uz konkrēta vēsturiskā fona. Tikai tad, ja vidusskolēnam ir konteksta izpratne, kļūst saprotami „aiz teksta” paslēptie uzskati (kultūras izpratne). Bez literatūras, zinātnes, filozofijas, reliģijas un ekonomikas tēmām ir iespējami arī jautājumi par personības autonomiju, par dzimumu attiecībām un nozīmi, par determinismu, par vainas un grēka saistību vai par mākslas jautājumiem. Literatūras apguve var kļūt par kultūras apguvi (*Matthiesen, 2003*). Literatūra piedāvā vēsturiskās, sociālvēsturiskās un kultūrvēsturiskās konstelācijas, kas ir atrodamas zīmīgos laikmeta notikumos.

Prozas tekstu sapratnei ir nepieciešamas zināšanas par tās struktūras elementiem. Ar to nekādā gadījumā nav domāta analīzes aprobežošanās ar stāstījuma struktūras pazīmēm (*Matthiesen, 2003*). Literāro darbu struktūra ir brīva un daudzfunkcionāla; tā balstās uz fikcionālu, konstruētu pasauli. Lasītājs to nevar reducēt līdz vienai nozīmes sfērai. K. H. Špiners (K. H. Spinner) uzskata, ka tekstu analīze ir metodisks darbs ar tekstu, kam raksturīga sistemātiska atlase un funkcionālo sakarību izstrāde, uzskatot analīzi par būtisku interpretācijas pamatu (*Spinner, 1993*). Analīzes priekšnosacījums ir zināšanas par literatūru kā mākslas veidu, intensīvs darbs ar tekstu un radoša pieeja. Tā ietver teksta uzbūves, domu konstrukciju uztveršanas procesus un saturiski nozīmīgo elementu, teksta valodas stilistisku izpēti. M. Nucs (M. Nutz) vērš uzmanību uz nepieciešamību pēc valodas zināšanām, kas orientētas uz lietojumu, kas sastāv no stila tipoloģisko un retorisko kategoriju sajaukuma un veido teksta stāstījuma struktūras, un tādējādi sekmē saprašanas procesus (*Nutz, 1995*).

Balstoties uz teorētiskajām atziņām, var secināt, ka nozīmīgākās zināšanas, kas nepieciešamas literārās kompetences veidošanās procesā, ir par literatūru, par literāru darbu, par literatūras veidiem, žanriem un lasītāja literāro kompetenci. Radošam lasītājam nepieciešamās zināšanas apkopotas 2.1. tabulā.

2.1. tabula. Literārās kompetences zināšanu aspekti

Jomas aspekti	Zināšanu apraksts
Zināšanas par literāro darbu, lasītāja uztveri, analīzi un interpretāciju	Saprot: 1) literārs darbs ir īpašs – fiktīvās attiecībās ar pasauli, kas projicē iedomātu pasauli; 2) literārs darbs ietver attiecības starp runātāju/vēstītāju un autoru, bet nozīmes veidojas lasītāja interpretācijā; 3) literārs darbs ir estētisks objekts, ko veido tā formas un satura mijiedarbe; 4) interpretēt literāru darbu nozīmē analizēt tā daļas un saprast, kā veidojas veselums; 4) intertekstualitāte ir viena no teksta veidošanas koncepcijām, kas jāievēro lasītājam; 5) literāro tekstu uztverē, analīzē un interpretācijā jāizmanto dažādi veidi; 6) literārā kompetence ļauj iesaistīties kultūras procesos, izzināt sociālos, kultūras, vēsturiskos, ģeogrāfiskos aspektus sabiedrībā.
Zināšanas par literatūras veidiem un literāro darbu	Saprot, ka katram no literatūras veidam ir atbilstoši žanri un katram ir savas būtiskās pazīmes, un žanri nozīmē noteiktas konvencijas un lasītāja gaidas. Dzeja: 1) dzejas teksti ir literatūras veids, kurš ietver spēcīgas jūtu izpausmes, kas aptver

<p>piederību žanram; Zināšanas par literāro darbu saturu, formu, kontekstu un nozīmes veidošanos</p>	<p>ikdienas dzīvi, transcendentas vērtības un konkretizē indivīda jūtas;</p> <p>2) dzejas teksti ietver mijiedarbi starp semantiskajām (vārdu struktūras) un nesemantiskajām (ritms, skanējums, burtu atkārtojumi) iezīmēm, un literārā darba satura un formas veidojumu;</p> <p>3) dzejas tekstā autora statuss nav noteikts, bet ir kāds tēls (liriskais Es), kas izkristalizējas, un tikai, identificējot lirisko Es, lasītājs secina par runātāja situāciju, apstākļiem, uzskatiem, izjūtām (runas aktu);</p> <p>4) dzejas tekstu saistība ar retoriku – valodu, kurā bagātīgi izmanto runas figūras (retorisko figūru raksturs un funkcijas).</p> <p>Proza:</p> <p>1) prozas teksts ir literatūras veids, kas stāsta par pasauli, rāda, kā tā darbojas, ļauj ieraudzīt dzīves jomas cita skatījumā un izprast citu cilvēku nodomus;</p> <p>2) prozas teksts ietver vēstījuma struktūras komponentus (sižets, vēstītājs, vēstījuma tehnikas) un nepieciešamību analizēt to iedarbīgumu;</p> <p>3) prozas teksta galvenā iezīme ir sižets, tā veidojuma attīstība (sākums, pārmaiņas, kas ietver sava veida kulmināciju, atrisinājums, kas iezīmē nozīmīgas pārmaiņas) notikumu līmenī un tēmas līmenī; saistība starp beigām un sākumu, kas parāda, kādas ir stāstīšanas vēlmes, kas izraisīja stāsta notikumus; lasītāja spēja identificēt sižetus laika un telpas dimensijās;</p> <p>4) prozas tekstā sižetu rada vēstījums, kad vienu un to pašu „stāstu” pasniedz atšķirīgi; sižets ir prozas materiāls, kas ir pasniegts, sakārtots no noteikta diskursa skatupunkta;</p> <p>5) prozas teksta lasītājs sižetu iegūst no teksta: lasītājs secina vai konstruē elementāros notikumus, kas veido sižetu;</p> <p>6) prozas tekstā katram vēstījumam ir stāstītājs, kas var atrasties ārpus teksta vai būt tā personāžs (pirmās personas vēstījums – es; trešās personas vēstījums – viņš, viņa), lasītājs noskaidro, kas ar ko runā, kad runā, kādā valodā runā, cik autoritatīvs ir runātājs;</p> <p>7) prozas tekstā vēstījuma tehnikas ir skatupunkts, no kura tiek stāstīts, no kādas perspektīvas notikumi nokļūst lasītāja uzmanības centrā.</p> <p>Drāma:</p> <p>1) drāmas teksts ir literatūras veids, kas dzīves daudzveidīgās pretrunas atsedz konkrētos cilvēku raksturos, autora skatījumā un vērtējumā; lugā risinātie konflikti var būt tik sarežģīti, ka autora pieredze neļauj dot tiem objektīvu vērtējumu, galējais un taisnīgais spriedums izkristalizējas attiecīgā laikmeta sabiedriskajā domā;</p> <p>2) drāmas tekstā konflikta rakursā atklājas raksturi, bieži ārējā konflikta (risinās starp raksturiem, sociālā vai sadzīves jomā) un tā peripetiju atveide vienojas ar iekšējā konflikta (psiholoģiskā) norisi; konflikts ir dramatisma izpausme mākslas darbā;</p> <p>3) dramatisms ir drāmas uzbūves princips un arī lasītāja situācija, kad lasītājs zinātkāri gaida, kas notiks tālāk, kā personas rīkosies, kas ar tām atgādīsies, kā notiekošais ir savstarpēji saistīts; lasītājs izjūt spriedzi; dramatisma veidošanās ir saistīta ar informāciju, ko saņem lasītājs;</p> <p>4) drāmas teksts, tikai kļūstot par redzamu rezultātu (izrāde, filma), „iegūst” žanra specifiskās dimensijas, kas ir neatņemamas drāmas sastāvdaļas, – skatuves iekārtojums, kostīmi, rekvizīti un aktieru spēle;</p> <p>5) drāmas teksta rīcībā, lai risinātu personiskās un sociālās identitātes pamatjautājumus un problēmas, ir trīs iespējas ‘vēsts’ nodošanai: personas, to rīcība (darbība) un viņu runas izpausmes (dialogs un monologs);</p> <p>6) drāmas tekstā sižets balstās uz konfliktu, uz konflikta hroniku, tam piemīt lielāks spriegums nekā prozas darbā, jo tas balstās uz asākām pretrunām; sižeta elementi ir ekspozīcija, sarežģījums, darbības attīstība, kulminācija un atrisinājums;</p> <p>7) drāmas tekstā personu konstelācija un personu izpēte pamattekstā un blakus tekstā fiksē drāmas inscenēšanas iespējas un sagatavo lasītāju sociālajai lomai – skatītājs;</p> <p>8) drāmas tekstā autors paliek „slēpts”, personas drāmā ir darbības veicēji, kas ar savu runu un rīcību virza drāmas darbību un attīsta konfliktu; tām var būt noteikti raksturi (uzvedības tipi vai individualizēti raksturi) un uzvedība; ikvienai personai, atrodoties autora noteiktā konfigurācijā un konstelācijā, lugā ir sava funkcija;</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>9) lasītājam pēc iespējas vairāk ir nepieciešama informācija par personām, lai varētu saprast notiekošo drāmā; personas raksturojums ir rodams arī atbildē uz jautājumu, vai informācija par personu un tās raksturu ir pateikta tieši (eksplīcīti) vai lasītājam tā ir jāsecina no verbālo un neverbālo līdzekļu kopuma, kas nozīmē, ka informācija tiek sniegta netiešā (implīcīti) veidā;</p> <p>10) drāmas tekstā personas nerunā kā sadzīvē, to valoda ir stilizēta. Tas nav pašmērķis, bet tam ir noteikts uzdevums;</p> <p>11) drāmas tekstu veido pamatteksts (personu runa) un blakusteksts (personu saraksts, informācija par darbības vietu un laiku un remarkas); blakusteksts dod būtiskas norādes pamatteksta izpratnei un interpretācijai.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ja vidusskolēns pratīs izmantot zināšanas, tad viņš pārvaldīs arī dažādas teksta lasīšanas un saprašanas metodes un paņēmienus un aizvien vairāk un arvien drošāk izmantos tās patstāvīgi. Padziļinātā teksta sapratne prasa no vidusskolēna emocionālu, kognitīvu, komunikatīvu, reflektīvu garīgu darbību, jo teksta interpretācijā vidusskolēns izmanto arī vēsturiskos, sabiedriskos, politiskos, reliģiskos, kultūras, mākslas, literatūras kontekstus, skaidrojot tos un pamatojot savu viedokli. Izpratne par literatūras veidiem un literāro darbu piederība žanram, izpratne par literārā darba saturu, formu, kontekstiem un nozīmes veidošanos, izpratne par literārā darba lasītāja uztveri, analīzi un interpretāciju noteiks arī to, kā skolēnam – lasītājam veidosies emocionāli afektīvās prasmes, kognitīvās prasmes, komunikācijas prasmes, reflektēšanas prasmes.

Emocionāli afektīvās prasmes (iejusties, vizualizēt, iztēloties) nodrošina lasītājam precīzu teksta uztveri, tā nav iedomājama bez iztēles spējām un subjektīvas līdzdalības. Kognitīvās prasmes, kas nodrošina apzinātu lasīšanas procesu un motivācijas veidošanos, kā arī literārā darba analīzes un secinājumu veidošanos, ir pamats, kas nosaka, kādu uzmanību lasītājs veltīs teksta valodas, teksta veidojumam un vai lasītājs literāro darbu uztvers kā estētisku objektu. Lasītājam ir nepieciešamība saprast literārā darba loģiku, apzināties tā fikcionalitāti, analizēt un vērtēt literārā darba struktūras un kontekstus, intertekstualitāti un to lietot interpretācijā. Komunikācijas prasmes ir izmantojamas literārā darba nozīmes izskaidrošanas procesā, ievērojot to, ka teksts nepieprasa noteiktu rezultātu, ka jēgas veidošanās ir bezgalīga, ir tikai būtiski apgūt, kā veidot sarunas ar citiem par literatūru. Literārajā izglītībā sarunas par izlasītajiem literārajiem darbiem uzskatāmas ne tikai par sociālo formu literatūras stundās, bet arī kā izzinoša darbība, kas iekļauj katra lasītāja sapratnes izskaidrojumu, ieklausīšanos cita izteikumos un atbildību par teksta nozīmes jēgas izskaidrošanas procesu. Prasme veidot secinājumus par literārā darba nozīmi, argumentēti un radoši interpretēt literārā darba nozīmi ir literārās komunikācijas pamatā. Reflektēšanas prasmes nodrošina lasītājam iespējas analizēt savu literārā darba uztveres, analīzes un interpretācijas procesu un rezultātu, līdz ar to iegūt pašatskaiti par literārās kompetences veidošanos. Bez attīstītām reflektēšanas prasmēm nav iedomājama arī attieksmju veidošanās:

interese un vēlme iesaistīties literārajā komunikācijā, motivācija izveidot neatkarīgu savu lasītāja pozīciju un vērtēt literārā darba nozīmi savas identitātes attīstībā.

Literārās kompetences attīstība ietver vidusskolēna spēju un gatavību uztvert tekstu daudzveidību tos lasot, klausoties (arī skatoties), saskatīt un analizēt to veidojumu, pētīt pazīmes un funkcijas literārā darba veselumā, parādīt savu sapratni par literārā darba nozīmi. Vidusskolēns apgūst prasmi noteikt literāro tekstu radīšanas un mediju specifiskos attēlošanas nosacījumus, uztvert autora nolūkus un sajūst arī nepateikto tekstā. Vidusskolēns apzināti veido kritisku distanci pret tekstu, to novērtē un reflektē par savu subjektīvo teksta uztveri un salīdzina to ar citu lasītāju, klausītāju un skatītāju uztveri.

Literārs darbs kā autora radīts objekts kļūst par spēli starp autoru un lasītāju uztveres, analīzes un interpretācijas laikā. Skolēnam – lasītājam ir jāizveido komunikācijas process ar literāro darbu, lai viņš spētu izprast literārā darba būtību un izveidot jēgpilnu interpretāciju. V. Īzers (W. Iser) norāda, ka ideālajam lasītājam faktiski ir jābūt spējīgam pilnīgi realizēt literatūras jēgas potenciālu (*Iser, 1976*).

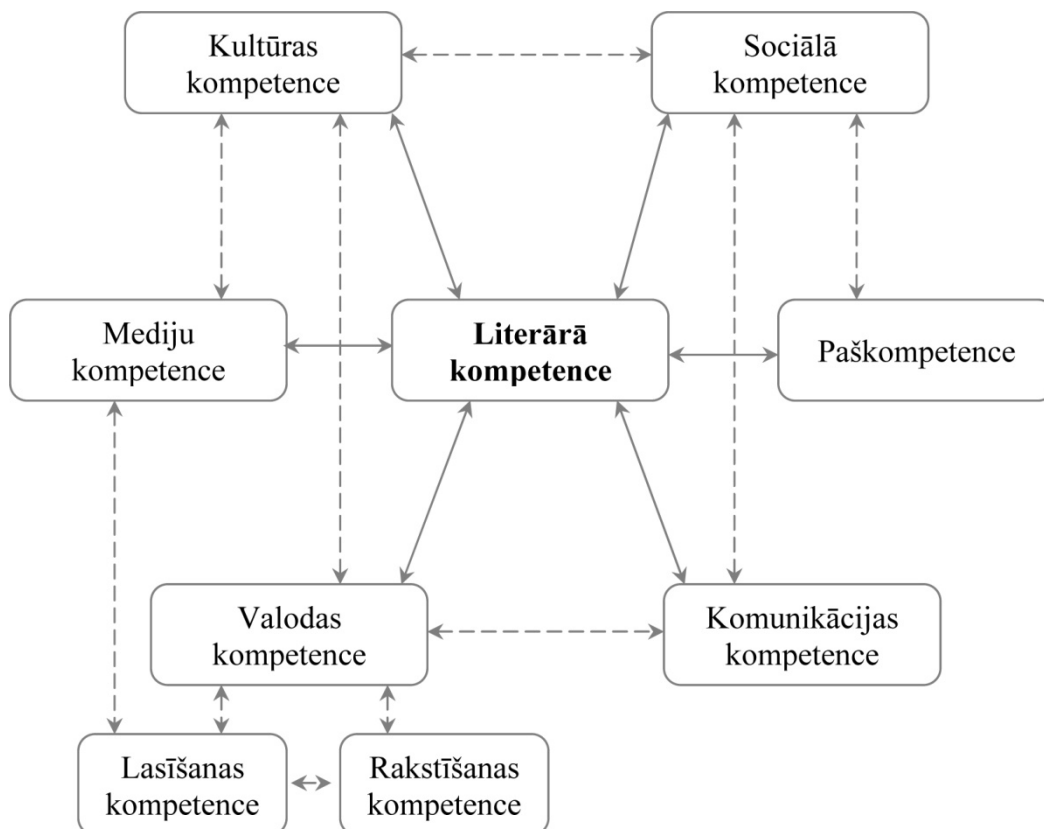
Literāro darbu izpratne saistīta arī ar to, kā tas aizrauj lasītāju, kā teksts aktivizē lasītāju, kā izveidojas dialogs starp lasītāju, tekstu un autoru. Nozīmīgi vadīt vidusskolēna mācīšanās procesu tā, lai lasītājam rodas virkne jautājumu, uz kuriem viņš vēlas iegūt atbildes. Lasītājam nepieciešams izveidot arī kritisku nostāju, lai salīdzinātu savu dzīves pieredzi, ar izpratni turpinātu lasīt literāro darbu, kā viss tajā attīstīsies. Analīze var padziļināt pārdzīvojumu par izlasīto, taču neatbilstīga analīze var arī sabojāt lasīšanas piedzīvojumu. Nozīmīgi iekļaut lasītāju interpretācijas procesā tā, lai viņš zina, ka atbilde par literārā darba jēgu meklējama pašā lasītājā un tekstā (*Bertschi-Kaufmann, Rosebrock, 2009*). Tādēļ dialogā, ko rada literārais darbs, slēpjas vislielākais literatūras spēks, un literatūra ieņem nozīmīgu vietu izglītībā un diskusijās sabiedrībā.

Literārās kompetences veidošanās ir saistīta ar apzinātas lasīšanas apguvi. Ir pavisam ierasti uzskatīt, ka lēni un apzināti jālasa dzeja, jo tās valoda ir daudzslāņaina, kaut arī teksta apjoms ir neliels. Taču tikpat lēna un apzināta lasīšana nepieciešama arī dramaturģijas tekstos, kuri ir grūtāk uztverami to specifikas – dialoga formu – dēļ. Dramaturģisko tekstu lasīšanu parasti apgrūtina arī teksta apjoms. Vēl daudz grūtāk ir ar gariem prozas tekstiem, it sevišķi tad, ja stāsts ir aizraujošs. Ja lasītājam trūkst pieredzes konkrētā žanra literārā darba lasīšanā, tad vēl jo vairāk to nepieciešams lasīt lēni. Lēnu, precīzu, rūpīgu literāro darbu lasīšanu vidusskolēns var apgūt tikai literatūras skolotāja mērķtiecīgi vadītā mācību procesā.

Analizējot literārās kompetences veidošanos, ir loģiski raksturot rezultātu, kādā līmenī ir nepieciešamas zināšanas, prasmes, attieksmes un kuru sasniegto līmeni var uzskatīt par pietiekamu, un kāds ir lietpratīga, radoša lasītāja līmenis.

2.2. Literārās kompetences saistība ar citām kompetencēm

Literārā kompetence ietver lasītāja prasmes uztvert literatūru kultūras kontekstā, saprast estētiski veidotu tekstu, kas var būt gan klausāmā, redzamā vai lasāmā formā. Literārā kompetence vistiešāk ir saistīta ar valodas kompetenci, kultūras kompetenci, sociālo kompetenci, ar paškompetenci, mediju kompetenci un komunikācijas kompetenci (2.4. attēls).



2.4. attēls. Literārās kompetences saistība ar citām kompetencēm

Literārā darba uztvere ir saistīta ar valodas veidojuma uztveri, sākot ar skaņas, ritma uztveri, līdz teksta valodas un stila analīzei. Lai izveidotos literārā kompetence, vidusskolēnam ir jāapgūst gan valodas, gan literatūras zināšanas un jāprot tās izmantot literārā darba uztverē un interpretācijā. Literārās izglītības procesā padziļinās valodas zināšanas, pilnveidojas prasmes lasīt, rakstīt, runāt un klausīties un veidojas sociokultūras pieredze. Literārās kompetences attīstība nav iedomājama bez **valodas kompetences**, īpaši bez lasīšanas un rakstīšanas kompetences. Valodas kompetence ir spēja receptīvi (lasīšana), produktīvi (rakstīšana) izpausties dažādos teksta veidos, respektīvi, tos uztvert (*Stuck, 2008*). Valodas kompetences attīstība dod iespēju izveidot personīgu spriedumu par literāro darbu. Attīstot uzmanību pret valodas veidojumiem literārā darbā, lasītājam veidojas pieredze rakstīt tekstus pēc literārā teksta parauga, tādējādi veidojas pieredze, kā ar valodas formām var panākt noteiktu efektu. Liela nozīme ir rakstīšanai, jo tā palīdz apgūt literārā darba uztverei nepieciešamās prasmes. Literārie darbi

vidusskolēnam jāuztver lasīšanas, klausīšanās darbībā (arī teātra izrādes, kinofilmas skatīšanās darbībā).

Latvijā saistībā ar OECD Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas pētījumiem un tās rezultātiem tiek lietots jēdziens “lasīšanas kompetence” (*Geske, Ozola, 2007*). Starptautiskā pētījuma ietvaros tiek vērtēta arī skolēnu spēja veikt dažādus lasīšanas uzdevumus, kas liecina par viņu spējām iesaistīties autentiskās lasīšanas situācijās.

Lasīšanas kompetence un literārā kompetence atrodas ciešā mijiedarbē, taču var būt izveidojusies situācija, ka literārā kompetence attīstās pirms lasīšanas kompetences (*Gölitzer, 2004; Härle, 2004*). Ja lasīšanas kompetence ir vāji attīstīta, tad literāro kompetenci var attīstīt, lasot priekšā (*Spinner, 2008*). Ja lasīšanas kompetence ir labi attīstīta, tad literārās kompetences attīstība iespējams norisinās daudz veiksmīgāk. „Lasīšanas kompetence nozīmē ne tikai spēju uztvert virspusējo teksta nozīmi, bet spēju saprast un novērtēt autora prasmi, kā arī spēju izteikt savu viedokli par tekstu. Lasītājiem jāsaprot teksta struktūra un žanrs. Viņiem jāspēj izsekot līdzī autoru spriedumiem; salīdzināt un pretstatīt tekstā ietverto informāciju; izdarīt secinājumus; analizēt tekstā esošos pierādījumus saskaņā ar personisko viedokli; saskatīt un izprast ironiju, metaforas un humoru; saskatīt valodas lietojuma nianšes un smalkumus; atpazīt teksta uzbūves veidus, kas kalpo lasītāju pārliecināšanai un ietekmēšanai; saistīt izlasīto ar savu pieredzi un zināšanām” (*Kangro, Geske, 2001*).

Būtiskais, ar ko atšķiras literārā kompetence no lasīšanas kompetences, ir tas, ka lasīšanas kompetence koncentrējas uz lasītāja kognitīvo darbību, bet literārā kompetence arī uz lasītāja uztveri un emocionālo attīstību. Literārajā izglītībā ir jālīdzsvaro lasītāja emocionālais uztveres posms un analīzes process. Lasīšana ir sarežģīta domāšanas prasme, kas nepieciešama rakstu zīmju, teksta, simbolu uztveršanai, saprašanai un izteikšanai ar skaņām, vārdiem un teikumiem. Lasīšanai ir nepieciešama atbilstīga prasme – lasītprasme. Lasītprasme tiek lietota biežāk nekā lasīšanas kompetence. A. Geske, A. Ozola norāda, ka „saistot terminu *lasīšana* ar terminu *kompetence*, iespējams runāt par lasītprasmi apliecināšu procesu, kurā māka uztvert un saprast tekstā pausto rodas un pilnveidojas, izmantojot zināšanas un pieredzi” (*Geske, Ozola, 2007*).

Literārā kompetence ir nodalāma no lasīšanas kompetences, jo 21. gadsimtā literatūru ne tikai lasa, bet arī klausās (klausāmās grāmatas). Literārā kompetence neietver tikai prasmes saprast, izmantot un pārdomāt uzrakstītos tekstus, lai sasniegtu savus mērķus, papildinātu savas zināšanas un pilnveidotu savu potenciālu un lai piedalītos sabiedriskajā dzīvē (*OECD lasīšanas kompetences definīcija*).

Literārie teksti ir daudzveidīgi, un līdz ar to pastāv dažādas interpretācijas iespējas, interpretācijas process saistīts ar antropoloģiskajām spējām un valodas izpausmes modeļiem, kurus piedāvā literārais darbs. Literāro tekstu lasīšanas procesā piedzīvo meklējumus starp strukturēšanu un elaborāciju (apzinātu abstrakciju meklēšanu informācijas reprezentācijai

atmiņā). Elaborācija nodrošina efektīvāku atmiņas izmantošanu. Lasīšanas veidi tiek iekļauti intersubjektīvajā komunikācijas procesā.

PIRLS pētījumos lasītprasme pragmatiskā ziņā nozīmē pamatkompetences, ar kuru palīdzību cilvēki spēj izmantot lasīšanu dažādās dzīves situācijās un uzdevumu veikšanai. Tiem jāiemācās saskatīt un saprast kultūras nozīmi mācību saturā (*Bildungsinhalt*), lai attīstītu kompetences, kas nepieciešamas pašu virzītām mācībām un mācībām visas dzīves garumā (*Klieme, 2007*).

Viens no svarīgākajiem skolas uzdevumiem ir lasīšanas kompetences veidošana. Tomēr jāatzīst, ka, laikam ejot, ļoti ir izmainījusies izpratne par to, ko nozīmē lasīt. Izpētot didaktiskās diskusijas, ir redzams, ka sākotnējais lasīšanas jēdziens ir attīstījies un paplašinājies. Tādi termini kā „lasītprasme”, „apzināta lasīšana”, „lasīšanas kompetence”, „lasīšanas kultūra” un „literalitāte” (*lasītprasme un rakstītprasme*) pārstāv dažādas pozīcijas ar attiecīgiem metodiskajiem secinājumiem. Pēc PISA pētījumiem didaktiskā diskusija ir izveidojusies par to, kā lasītāja prasmes dažādos līmeņos apstrādā informāciju lietišķos un literāros tekstos. PISA un PIRLS pētījumos lasīšanas kompetences modelis balstās uz kognitīvās psiholoģijas un psihometriskās teorijas pamatiem, kur teksta sapratne nozīmē informāciju pārstrādes procesu, kurā lasītājs ar dažādu lasīšanas stratēģiju palīdzību teksta informāciju aktīvi sasaista ar priekšzināšanām un vispārējām zināšanām un konstruē izlasītā mentālu reprezentāciju. Balstoties uz šo teoriju, tiek izdalīti trīs teksta reprezentācijas līmeņi:

- 1) vārdu un teikumu virspusēja reprezentācija,
- 2) teksta semantiskās struktūras (teksta bāzes) reprezentācija,
- 3) situācijas modelis, ko veido teksta pamatā esošo zināšanu struktūra un kura izveidei lasītājam ir jāsaista tekstā iekļautās zināšanas ar savām priekšzināšanām.

PISA pētījuma vispārīgajā koncepcijā ir izdalīti divi saprašanas spēju veidi – uz tekstu balstītais, respektīvi, uz zināšanām balstītais veids, kas iedalīts piecos lasīšanas kompetences aspektos: vispārēja sapratne par tekstu, informācijas iegūšana, teksta interpretācija, refleksija par teksta saturu un formu un to novērtējums. Teorētiskie pamati lasīšanas kompetences novērtēšanai PIRLS un PISA pētījumos un arī to realizācija testos ir līdzīga. PIRLS izdala arī divus lasīšanas nolūkus: literāro tekstu lasīšana un lietišķo tekstu lasīšana ar mērķi iegūt noteiktu informāciju. Papildu lasītprasmes un lasīšanas nolūka aspektiem PIRLS lasīšanas kompetences koncepciju paplašina ar vienu būtisku dimensiju: motivācija un attieksme pret lasīšanu. Jautājumi ir par emocionāli motivējošiem aspektiem (prieks un patika par lasīšanu, lasīšanas vērtība), komunikatīvi sociālie aspektiem saistībā ar kopīgām pārrunām par izlasīto), kā arī par attieksmi pret lasīšanu un lasīšanas paradumiem (lasīšana, lai iegūtu informāciju vai izklaides dēļ). Šai ziņā PIRLS koncepcija par lasīšanas kompetenci atbilst lasīšanas kultūras koncepcijai, ko izstrādājusi B. Hurrelmane (B. Hurrelmann). Viņa kritizē pārsvarā kognitīvi orientēto PISA

konceptiju par lasīšanas kompetenci un uzskata, ka lasīšanas kompetence lasīšanas kultūras, respektīvi, lasīšanas veicināšanas izpratnē nozīmē kultūras praksi, kura neietver tikai kognitīvos saprašanas procesus, bet arī lasīšanas motivācijas izraisīšanu un uzturēšanu, lasīšanas prieka veicināšanu, prasmi izvēlēties un iegūt literāro un komunikatīvo aspektu attiecībā uz pārrunām par izlasīto (*Hurrelmann, 2004*).

Literārais teksts iekļaujas recepcijas procesā (saprašanas un interpretācijas procesos), kas pilnveidojas ne tikai literatūras apguves procesā, bet arī pilnveidojas darbībās ar citiem medijiem un lasīšanas procesā. Literārie teksti tikai daudz dziļāk ietecās lasošā indivīda psihiskajā dimensijā nekā, piemēram, lietišķie teksti – lasīšanas kompetence ir salīdzinoši neitrāla, bet literārā kompetence ir saistīta ar estētiski orientēto literatūras būtības skaidrojumu, kas ir spēcīgāks jau vairāk nekā 200 gadus (*Rosebrock, 1999*).

Ar **rakstīšanas kompetenci** saprot spēju veidot tekstus. Rakstīšanas kompetence ir jāuztver pragmatiski, kā spēja, kurai sevi jāpierāda darbības kontekstā. Katram izteikumam ir jābūt pareizam ne tikai no gramatikas viedokļa, bet arī no pragmatiskā. Valoda ir iekļauta sociālās darbības kontekstā, kurā tā veic komunikatīvu funkciju. Pie valodas kompetences pieder spēja izteikties ne tikai gramatiski pareizi, bet arī komunikatīvi (*Hymes, 1972*). Valodas apguve ir atkarīga no komunikācijas un interakcijas. Dž. Bruners (J. Bruner) un Ļ. Vigotskis (Л. Выготский) ir pierādījuši interakcijas ietekmi uz valodas apguvi bērnībā (*Брунер, 1984; Vigotskis, 2002*). Īpaši tas attiecas uz rakstītprasmes attīstību, kura nav iedomājama bez interakcijas un sistemātiskas mācīšanas un mācīšanās procesiem. Principā runa ir par specifiskām vidējas sarežģītības valodas spējām, kas sastāv no dažādām atsevišķām spējām un zināšanām (dimensijām). Tās ir spēja veidot teikumus, lai tie būtu saprotami, lai tos varētu uztvert laikā un telpā. Lai to panāktu, ir nepieciešams izveidot savu kontekstu, savu situāciju. Runa ir par īpašām leksiskām, gramatiskām un pragmatiskām zināšanām.

Komunikācijas spēja, kas nozīmē komunikāciju ar rakstības līdzekļiem, veido rakstīšanas kompetences galveno pamatu. Tātad rakstiskā komunikācija dod iespēju izmantot specifiskus leksiskus, gramatiskus un pragmatiskus līdzekļus. Arī rakstīšanas zināšanas ir viena no galvenajām rakstīšanas kompetences daļām. Tā nodrošina spēju uztvert un veidot valodas izteikumus rakstiskajā medijā, proti, lasīt un rakstīt. Sapratne par valodas uzbūves formām – sākot no zilbes līdz vārdam un teikumam, un līdz tekstam – iespējams, nebūtu bez zināšanām par rakstu valodu. Varētu iebilst pret rakstības zināšanu iekļaušanu rakstīšanas kompetencē, jo tekstus var sarakstīt arī, izmantojot diktātu vai tehnoloģijas (tā sauktās, *Speech-to-text* programmas). Principā šis iebildums ir pamatots; vismaz viduslaikos šādā veidā ir radušies neskaitāmi teksti. Rakstīšanā ir nepieciešamas īpašas sociālās, kognitīvās spējas, jo sevišķi abstrakcijas un anticipācijas spējas un spēja ieņemt citu perspektīvu. Lai uzrakstītu tekstu citai situācijai, ir nepieciešams abstrahēties no aktuālās situācijas un personīgās perspektīvas un

iejusties lasītāja situācijā, pieņemot tā perspektīvu. Principā tas attiecas uz visu tekstu rakstīšanu, arī tad, ja vienkāršu tekstu rakstīšanā pastāv iespēja orientēties pēc paraugiem. Tā kā rakstiskās darbības parasti ir iekļautas sociālo darbību kontekstā, tad ir nepieciešamas papildu kompetences. Ar rakstību saistītās kompetences lasīšana un rakstīšana apvienojam kopā un nosaucam par literalitāti (lasīšanas un rakstīšanas spējas), lai izpaustu to ciešo saistību (*Becker-Mrotzek, Bötcher, 2006*).

V. Matīzens (W. Matthiesen) rakstīšanas formas, kas saistītas ar literārā darba lasīšanu, uztveri un interpretāciju, iedala vairākos veidos:

- 1) literārā, poētiskā, mākslinieciskā rakstīšana;
- 2) rakstīšana internetā;
- 3) poētisko tekstu analizēšana;
- 4) ar tekstu saistītā informējošā rakstīšana;
- 5) interpretējošā, heuristiskā rakstīšana;
- 6) argumentējošā rakstīšana;
- 7) eseju rakstīšana;
- 8) zinātniski propedeutiskā rakstīšana (*Matthiesen, 2003*).

Literārā, poētiskā, mākslinieciskā rakstīšana (dažreiz pat teksta producēšana) attiecas uz literārām kvalitātēm, uz teksta struktūru, semantiku un plānoto efektu. Literārā rakstīšana aptver piedzīvojumu, iespaidu, pārdzīvojumu, izjūtu attēlošanu, rakstīšanu literārās un žurnālistikas stila formās, kā arī iekšējo monologu rakstīšanu. Asociatīvā rakstīšana, balstoties uz optiskiem un akustiskiem impulsiem, teksta montāža un kolāža, kā arī literārā interpretācija, piemēram, analogu tekstu vai pretēju tekstu rakstīšana, tekstu turpināšana un perspektīvas vai stila izmaiņšana, arī ir literārā, mākslinieciskā rakstīšana. Esejas un kritikas kā nesaistītās pragmatiskās rakstīšanas formas, kā arī brīvi mēģinājumi, stila vingrinājumi, literāro darbu pārstrāde, vingrinājumi argumentācijas loģikai un teksta sakarībai (*Matthiesen, 2003*). Visām šīm rakstīšanas formām ir subjektīvs raksturs, tās interpretē un vērtē tekstus. Ļaujot vaļu zemapziņai, tās ir uz sevi vērsta rakstīšanas formas. Literārais teksts šķietami atvīrās fonā, kļūst par stimulu, taču tik un tā tas ir galvenais objekts, ar ko strādā rakstītājs.

Literārā darba nozīmes skaidrošana vislabāk var attīstīties literārajās sarunās par savu teksta sapratni, tas palīdz iedziļināties un kļūst par izzinošu darbību, dodot savu ieguldījumu, meklējot līdzsvaru starp pašizpaušmi, citu viedokļiem un literāro tekstu (*Spinner, 2006*).

Rakstīšana internetā un rakstīšana ar datoru ietver neizmeltas iespējas brīvai rakstīšanai. Interneta tekstiem ir specifiskas īpatnības, piemēram, tekstu izkārtojama nav noteiktas secības. Bieži ir sastopami hiperteksti, kuros informāciju kā autonomus moduļus var apkopot lielākās sistēmās pēc tematiskiem vai funkcionāliem aspektiem un kuru pazīme ir nelinearitāte un multimedialitāte. Digitālie teksti tiešā vai netiešā veidā aicina uz komunikāciju, piemēram,

piedāvājot kontaktēties ar citiem lasītājiem vai autoriem diskusijas telpās vai norādot uz e-pastu adresēm (*Matthiesen, 2003*). Internets piedāvā neskaitāmas tekstu rakstīšanas iespējas: no savas mājas lapas veidošanas, forumu vai rakstīšanas darbnīcu izstrādes līdz pat interneta literatūras sacerēšanai. Šeit ietilpst visas formas, sākot no dzejas līdz interneta romānam.

Informējošā rakstīšana parādās kā kopsavilkums, teksta analīze, protokols vai zinātniskais darbs par kādu tēmu. Teksta kopsavilkums plašās sacerējuma formās, piemēram, analīzēs, tekstu saprašanā, interpretācijās, ir viens no galvenajiem, kas veido pamatbāzi dažādām darbībām, kā vērtēšana, salīdzināšana un viedokļa veidošana. Informējošā rakstīšana ietver satura uztveršanu, sakarību rekonstrukciju un objektivitāti (*Matthiesen, 2003*). Vidusskolas posmā tā lasītāju sagatavo analīzei un interpretācijai, vingrina prasmes abstrahēt teksta saturu un lietiski un distancēti attēlot (*Spinner, 2006; Härle, 2004*). Prasmes izmantot tekstus, izpētīt to saturu, informācijas vērtību, stilu un teksta žanru, kā arī kompilēt pēc zināmiem aspektiem, reflektējoši sakārtot galvenās domas un izmantot savā argumentācijā veido metodisko bāzi diskusiju saturu un referātu izstrādē.

Poētisko tekstu struktūra ir brīva un daudzfunkcionāla; tā balstās uz fikcionālu, konstruētu pasauli. Analīzes priekšnosacījums ir intensīvs darbs ar tekstu, kreativitāte un rakstīšanas griba (*Fritzsche, 1994*). Ņemot vērā visus nepieciešamos zināšanu elementus, runa nav par iespējami apjomīgāku detaļu apkopojumu, bet gan par dominējošo pazīmju saskatīšanu tekstā, atsevišķu īpatnību sistematizēšanu un par vērtēšanas iespējām. Analīzei nav obligāti jāietver apjomīga interpretācija. Pārāk šaura uzdevuma nostādne, rakstīšanas procesa ignorēšana un nepietiekams laiks darbam ir galvenie iemesli, kāpēc literāro darbu analīze neizveidojas kvalitatīva. Pēc apjomīgiem priekšdarbiem, kas ietver precīzu lasīšanu, vērošanu, saprašanu, strukturēšanu, uzlabošanu, pārkārtošanu un iesākšanu no jauna, vidusskolēns veido jaunas atziņas un ievieš izmaiņas sākotnējos plānos – bieži nepanākot saturisku vai formālu saskaņu. Rakstīšanas realitāte saduras ar nereālām prasībām perfektam rakstu darbam: gala eksāmena sacerējums bez kļūdām bija un ir fikcija (*Matthiesen, 2003; Spinner, 2006; Härle, 2004*).

Interpretējošā, heuristiskā rakstīšana ietver daudzpusīgus uzdevumus ar daudziem priekšnosacījumiem. Ir nepieciešams pārzināt atbilstīgo terminoloģiju un lietotajās pamatzināšanās no dažādām sfērām. Tikpat svarīgi ir vidusskolēnam gūt priekšstatu par to, ka viņa rakstīšana ir māksliniecisks process, kam nepieciešamības gadījumā ir ieteicams dot interpretācijas soļus (*Matthiesen, 2003, Spinner, 2006*). Vidusskolā interpretācijai galvenie nav tie mērķi, kas koncentrējas ap rakstītāja subjektu, bet drīzāk nolūks veidot pēc iespējas estētiski intensīvu pieredzi par literāriem tekstiem. Tādējādi rakstīšana ir līdzeklis literatūras apguvē, kas atbilst teksta autonomijai, vienlaikus nenoliedzot rakstītāja uzskatus un nolūkus. Literārā interpretācija var būt arī prozas tekstu pārveidošana dialogā, iekšējo monologu un vēstuļu sarakstīšana.

T. Zabka (T. Zabka) precīzāk iedala interpretācijas izpausmes formas:

- 1) ekspresīvā interpretācija (savi iespaidi un sapratne kā subjektīva pašizpausme);
- 2) apgalvojošā interpretācija (saistīta ar pretendēšanu uz patiesību);
- 3) skaidrojošā interpretācija (sapatne tiek izskaidrota, līdz ar to tai piemīt argumentējošs raksturs);
- 4) iztīrājošā interpretācija (izpētītas dažādas sapratnes iespējas, neizslēdzot daudzozīmības iespēju). (*Zabka, 2003*).

Argumentējošā rakstīšana tiek uzskatīta par grūtāko rakstīšanas veidu. Iztīrājuma formas ir, piemēram, referāts, traktāts un zinātniskais darbs, kurā tiek iztīrāti dažādi, arī pretēji viedokļi. Šī rakstīšanas veida priekšnosacījums ir pašorganizācija, kas nozīmē informācijas apkopošanu, sakārtošanu, prezentācijas stratēģijas izplānošanu un viedokļa izstrādāšanu. Literārajā iztīrājumā tekstus raksturo, izpēta un iztīrā, balstoties uz literāriem jautājumiem. Vērtējumam nevajadzētu pamatoties tikai uz darba plusu un mīnusu konstatējumu, bet mērķēt arī uz uzlabojumiem (*Matthiesen, 2003*).

Eseju Francijā uzskata par mērķtiecīgu, deduktīvu, lineāru un argumentētu rakstīšanas formu. Anglijā – par induktīvu, subjektīvu un ne tik stingru formu. Vācijā tās domu gaita ir brīvāka un tā ne tikai pieļauj rakstītāja subjektivitāti, bet tieši izvirza prasības stilistiskai kompetencei, literārai suverenitātei un estētiskai sensibilitātei (*Spinner, 2006*). Viens no apstākļiem, kas sagādā grūtības rakstītājiem, ir tas, ka to rīcībā vajadzētu būt plašām zināšanām un dzīves pieredzei, taču kuru tiem nav mācību rakstīšanas situācijās. Tāpēc arī rakstītāja zināšanas īsti netiek paplašinātas. Eseja var būt piesaistīta kādai tēmai vai iztīrājuma jautājumam. Esejas repertuārā ietilpst tādi valodas tēlainās un mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi kā salīdzinājumi, metaforas, vārdu spēles, ironija, zemteksti, informējošas detaļas, satīra, polemika un provokācija.

Zinātniski propedeutiskā rakstīšana – pētnieciskā darba izstrāde. Pētnieciskais darbs nozīmē tekstu izpēti; vidusskolēnu uzdevums parasti ir 10–20 lappušu apjomā uzrakstīt koherentu tekstu. Rakstīšanas forma nav noteikta, uzsvars tiek likts uz tēmas izpēti. Ņemot vērā interneta piedāvātās iespējas, liela nozīme ir materiālu meklēšanai un izpētei, to izvēlei un kvalitātes novērtēšanai (*Matthiesen, 2003*). Tā kā interneta materiāli reti kad tiek kontrolēti un pārbaudīti, tad vidusskolēniem rodas problēmas īsā laikā izvēlēties materiālus praktiski nepārskatāmā informācijas pārpilnībā bez izvēles kritērijiem. Līdzīgi ir ar speciālo un zinātnisko literatūru. Ir nepieciešams vingrināties jau minētajā materiālu meklēšanā un izpētē, kā arī secīgas zinātniskās struktūras izplānošanā, svarīgākās informācijas ekscerpēšanā, tēmas sašaurināšanā, atbilstīgā tēmas attēlošanā un argumentācijas stratēģiju izplānošanā. Vidusskolēniem nenākas viegli rakstīt, vienlaikus kritiski izvērtējot avotus, literatūru un orientējoties uz lasītāju. Tāpēc vidusskolēniem vajadzētu izskaidrot zinātnisko darbu nozīmi un mērķi (*Matthiesen, 2003*).

Minētās rakstīšanas formas orientējas uz dažādām teksta apstrādes un domāšanas procesu sfērām – vērošanu, komentēšanu, analīzi un interpretāciju. Dažādās darbības bieži norit vienlaicīgi, taču ne vienmēr sakārtotā un hronoloģiskā secībā. Rakstīšanas formas attīsta prasmes, koncentrējas uz noteiktiem aspektiem un palīdz nonākt pie kvalitatīvas literārā darba nozīmes sapratnes.

Vidusskolēna spēja veidot atbildīgas darbības (šajā gadījumā uztvert, saprast, interpretēt literāro darbu), nosaka arī vajadzību apzināties saistības ar citiem medijiem – teātri, kino utt. – un zināt par šo mediju uztveri, sapratni un kritiku (mediju kompetence). **Mediju kompetence** ir cieši saistīta un modelējama ar lasīšanas kompetenci – literāro lasīšanu (*Groeben, Hurrelmann, 2002*).

G. Herle (G. Härle), B. Ranks (B. Rank) un K. Rozebroka (C. Rosebrock) norāda, ka literāro tekstu lasīšana skatāma arī kā mediju kompetences daļa (*Härle, Rank, 2004; Rosebrock, 2009*). Mediju kompetencei nav viennozīmīga skaidrojuma, taču biežāk tā tiek raksturota kā spēju kopums izmantot, saprast, kritizēt medijus, kā arī veidot medijus, iekļaujot ne tikai lasītprasmi, bet arī rakstītprasmi. Lasīšanas un rakstīšanas kompetences ir pamatkompetences. Mediju kompetence nodrošina piekļūt, analizēt, novērtēt un veidot komunikāciju visdažādākajās formās. Mediju kompetence piemīt tai personai, kas saprot, prot lietot un kritizēt tekstuālus, intertekstuālus, mediju un intermediju objektus, kā arī izprot to veidošanas aspektus (*Josting, Switalla, 1997*).

21. gadsimts rada pārmaiņas „mūsu paradumā un vēlmē lasīt”, kuras „iespaido gan preses, gan grāmatniecības attīstību”. Latviešu dzejnieks J. Elsbers par sevi saka: „Nesolu lasīt tikai grāmatas, ja varēšu atlaisties ar nedārgu, bet kvalitatīvu datorīņu klēpī – vieglu, klusu, acis negurdinošu, ar superātru tīkla pieslēgumu... (..) es labprāt sāktu veidot savu elektronisko bibliotēku” (*Elsbergs, 2004*). Lasīšanas kompetenci un literāro kompetenci nevar uzskatīt kā kaut ko ekskluzīvu un pētīt atsevišķi. Literārā kompetences veidošanās ir jāskata intermedialās sistēmas kopsakarībās (producēšana, pasniegšana, recepcija, žanri, stili utt.), kā arī saistībā ar medijiem. M. Kempers van den Bogarts (M. Kämper-van den Boogaart) aicina pārdomāt, kā literārajā izglītībā iekļaut noteiktus mediju kompetences aspektus:

- 1) teātra un dramaturģijas saistība,
- 2) teksta un attēla saistība (piem., literatūras ekranizācija) teksta jēdziena plašākajā nozīmes kontekstā,
- 3) kino vēstures un literatūras vēstures saistība,
- 4) zināšanas par medijiem specifiskām izveides un izpausmes iespējām un to funkcijām „elektroniskā tekstā”,
- 5) zināšanas par kino un televīzijas mākslas formām kā dramaturģiskās un vēstījošās prezentācijas formām ar attiecīgām mediālām tradīcijām un konvencijām (no

„aristoteliskās drāmas” līdz „episkai drāmai”; eksperimentāli avangardā kinoestētika, Holivudas kino).

M. Kempers van den Bogarts atzīst, ka literatūras apgūvē ir nepieciešams iekļaut noteiktus mediju terminus, it īpaši tos, kas saistīti ar kino un televīzijas jomām, ka it sevišķi vidusskolas klasēs vajadzētu koncentrēties uz terminu noskaidrošanu, mediju teorijas pamattekstu izpēti, to metodisku sistematizāciju un didaktisku pārstrādi, iespēju robežās sadarbībā ar vizuālās mākslas un sociālo zinību priekšmetiem (*Kämper-van den Boogaart, 2003*).

No šiem aspektiem izriet četri galvenie „mācību mērķi”:

- 1) ideoloģijas kritika, balstoties uz modeļveida sapratni par dialektiskām sakarībām;
- 2) imunitāte pret interešu vadītiem iedarbības un manipulācijas mehānismiem;
- 3) potenciāli demokrātisko, izskaidrojošo tendenču un to formālo (estētisko) un saturisko (politisko) manifestāciju saskatīšana;
- 4) iegūto sociāli estētisko kategoriju izmantošana savā uzvedībā (saprotama kā sociālā darbība) (*Kämper-van den Boogaart, 2003*).

Par mediju pedagoģijas un literatūras apguves integrāciju iestājas arī H. D. Erlingers (H. D. Erlinger), viņš uzskata, ka mediju teksti ir jāuztver ne tikai kā metodiski palīg līdzekļi, bet kā mūsdienu kultūras simboliskas formas, ka izglītības institūciju uzdevums ir atbalstīt jauniešus „apgūt sabiedrības simbolisko kārtību”, un tāpēc ir nepieciešams skatījums uz sabiedrības kārtības izpausmes formām (*Erlinger, 1999*).

M. Kempers van den Bogarts (M. Kämper-van den Boogaart) atgādina, ka jaunieši, no vienas puses, interesējas, piemēram, par „ziepju operās” un citos seriālos atainotajām attiecību problēmām, kuras „mājās” nekad (vai reti) neapspriež, kā piemēram, grūtniecības pārtraukšana, pirmā seksuālā pieredze, konflikti vai problēmas. No otras puses, šo seriālu estētiskā, morālā, „literārā” un filmu tehniskā kvalitāte bieži ir minimāla, taču literatūras mācību priekšmets apzināti pretstata augstvērtīgākus standartus (*Kämper-van den Boogaart, 2003*).

Žanru teorija aptver dažādus medijus, bet ar to nav jāsaprot lielās formas, kā lirika, epika, drāma, vai arī tikai materiālas izpausmes formas, kā grāmata, kino, video, laikraksti, televīzija, bet gan žanrus, proti, gan satura, gan formas ziņā ierobežojamas formas, kas var parādīties literatūrā, kino, presē un televīzijā un kas vienlaikus nozīmē arī citus kultūras izpausmes veidus, kā sabiedriskās konvencijas vai estētiski morālās normas (*Kämper-van den Boogaart, 2003*). Vidusskolēniem tā būtu iespēja apzināties ideoloģiski kritiskos aspektus un tādējādi tiku integrēta mediju audzināšana tēmu, saturu, metožu un modeļu aspektos.

Literārā kompetence ietver spēju un gatavību uztvert literāro tekstu daudzveidību, gan tos lasot, gan klausoties, gan uz tiem skatoties. Saskatot literārā teksta žanrus un to veidošanas nosacījumus, vidusskolēni nosaka arī mediju specifiskos aspektus, uztver autora nolūkus, apzinās

„neapzināto” tekstu ietekmi, salīdzinot savu teksta sapratni ar citu lasītāju, klausītāju, skatītāju interpretāciju. Darbībās ar padziļinātu teksta lasīšanu lasītājs saskata komunikatīvu, reflektīvu, kā arī konstruktīvu garīgu darbību, iekļauj literāro darbu interpretācijā vēsturiskos, sabiedriskos, politiskos, reliģiskos, kultūras, mākslas, literatūras, kā arī vēstures kontekstos, apraksta un pamato subjektīvo viedokli. Rakstīšanas kompetence ietver vidusskolēnu spēju un gatavību uzrakstīt un izveidot savus tekstus atbilstīgi adresātam, droši un elastīgi pārvaldot dažādas tekstu veidu specifiskās formas. Bez analītiski diskursīvām un radošām rakstīšanas formām vidusskolēni pārzina dažādus tekstu veidus, piem., eseju, recenziju, reportāžu. Balstoties uz zināšanām un pieredzi, vidusskolēni spēj atrisināt dažādas rakstīšanas situācijas gan normu, gan valodas ziņā un pakāpeniski attīsta personīgo stilu. Vidusskolēni prot rakstīt par kultūras, mākslas un literatūras tēmām. Literāros tekstus tie pārveido, papildina patstāvīgi vai pēc parauga.

Hermeneitiskās darbības ar literārajiem darbiem ir saistītas ar izpratni par sevi, **paškompetences** veidošanos, tās galvenais mērķis ir sevis izpratnes paplašināšana, padziļināšana un koriģēšana. Paškompetence nozīmē personas darbu pašam ar sevi, kas ietver sevis pazīšanu, sevis novērtēšanu un personīgo motivāciju. J. M. Huka-Šāde (J. M. Huck-Schade) uzskata, ka paškompetence nozīmē iespējas savā darbībā iekļaut savu spēju stiprās puses. Piemēram, fleksibilitāti, iniciatīvu, kreativitāti, inovācijas, uzstāšanos, vadību, intuīciju, pašuztveri un izpausmes spējas (*Huck-Schade, 2003, 15*). Saistība ar literāro kompetenci nozīmē spēju pazīt un pilnveidot savas lasītāja dotības, spēju attīstīt pārdomātu vērtību sistēmu. Tā ietver arī īpašības: patstāvību, atbildību, gatavību gūt sasniegumus. Paškompetences ietver zināšanas un prasmes, kā arī attieksmes, kas stimulē patstāvīgas mācīšanās procesus. Lai plānotu, strukturētu savu mācību procesu, pārbaudītu starprezultātus un nepieciešamības gadījumā izmainītu procesu, ir nepieciešamas metakognitīvās zināšanas un spējas. Tādēļ kompetences modelī ir nozīmīgi arī iekļaut paškontroli, savu sasniegumu reflektīvu vērtējumu. Arī spēja izveidot individuālas attiecības ar literārā darba saturu, saglabāt/uzturēt savu motivāciju lasīt literāro darbu, kā arī prast risināt jautājumus, kas saistītas ar mācīšanās neveiksmēm, pieder pie paškompetences.

Paškompetences veidošanās rada iespējas attīstīt vidusskolēnam prieku par lasīšanu, par literatūru, tā nosaka to līmeni, kādā lasītājs koncentrējas apgūt literatūras veidus un žanus, vēlas attīstīt reflektējošo attieksmi pret literārajiem darbiem un sasaistīt to ar savas dzīves jautājumiem. Paškompetence nosaka, kāda būs vidusskolēna iniciatīva, savas lasītāja pozīcijas izskaidrošana un argumentēšana.

Lasītājs ir iesaistīts sociālo kontekstu analizē, kas iekļauti literārā tekstā (sociālā kompetence), un pasaules, kurā dzīvo, kritiskā vērtēšanā, kā arī tās kultūras, literatūras analizē (kultūras kompetence).

Kultūras kompetences attīstība rada iespējas iesaistīties kultūras dzīvē. Tā neveidojas bez valodas, literatūras un mediju apzināšanās. Vidusskolēns literārā darba interpretācijas

procesā diskutē par sabiedrībā esošajām problēmām, izveidojot savu kritisku un vērtējošu nostāju par konkrētiem jautājumiem. Literārajā izglītībā rūpējas par to, lai sapratne par kultūras dzīves vēsturi un tās izpausmes formām neaprobežotos ar dominējošajiem uzskatiem un tradīcijām, bet meklētu formas, kas pilnveidotu spēju meklēt jaunus kultūras attīstības nosacījumus. M. Stīgers (M. B. Steger), raksturojot globalizācijas iezīmes kultūrā, norāda, ka „finanšu un kultūras laulību negatīvās sekas ir acīmredzamas. TV programmas pārvēršas par globālu „baumu tirgu”, apgādājot visu vecuma skatītājus un lasītājus ar bezsaturīgām detaļām no amerikāņu slavenības privātās dzīves” (Stīgers, 2008, 99). Popkultūras dominēšana kultūrā apdraud arī skolēnu – lasītāju literārajā izglītībā, taču literārā darba kultūras kontekstu izpēte un apzināšanās sekmē sociālās realitātes saglabāšanos vidusskolēnu apziņā un veido kultūras vērtības, kas var mazināt globalizācijas izraisītās sekas vidē. S. Blekbērnis (S. Blackburn) norāda, ka mediju sabiedrībā ir cilvēku noteikti jāaicina domāt, jāpalīdz saprast, ka, proti, nav tā, ka cilvēks ir lelle, kas ieprogrammēta rīkoties noteiktā veidā (Blekbērnis, 2007).

Sociālās kompetences veidošanos sekmē hermeneitiskie procesi, kas ietver intersubjektīvo komunikāciju un to, ka sava sapratne lasītājam par literārā darba nozīmi tiek prezentēta citiem, tiek meklēts kopīgais un atšķirīgais. Analizējot, interpretējot un veidojot literārus darbus, vidusskolēni iegūst priekšnosacījumus ētiskai un estētiskai uztverei, viņi attīsta un pilnveido radošās spējas un vērtību izpratni. Literārā izglītība nodrošina vidusskolēniem iespēju izpētīt sabiedrības vērtības un normas, nostiprināt personīgo pozīciju un tādējādi attīstīt sociālo kompetenci. Komunikācijas procesu izpratne, kas saistīta ar situācijas, adresāta sapratni, citu sacīto uztveri no dažādām perspektīvām, objektīvas un subjektīvas informācijas apzināšanās, analizējot daudzveidīgos dzīves modeļus, kas ietverti literārajos darbos, veido vidusskolēniem sociālo kompetenci. Interpretējot literāros darbus, kas radīti dažādos gadsimtos un mūsdienās, vidusskolēni izzina dažādu kultūru vērtības, dažādas vērtību sistēmas, nodrošinot savu vērtību veidošanos, taču neaizmirstot par pienākumiem attiecībā pret demokrātiskajiem un humānajiem principiem 21. gadsimta mediju sabiedrībā. Sociālā kompetence ietver literāro komunikāciju pēc tekstu izlasīšanas, empātijas un konfliktu risināšanas spēju attīstību (Stuck, 2008, 41). Vērtību savstarpējās sakarības ietilpst sociālās izglītības procesos, jo tās nekad jaunietim neizveidojas pašas no sevis, tikai mācīšanās procesā. Literārā izglītība ietver jauniešu sociālās uzvedības veidošanos, jo sociālās, personiskās un kultūras pieredzes rezultātā, kas saistīta ar konkrēta literārā darba uztveri un interpretāciju, vērtības internalizējas. Sociālā kompetence ir saistīta ar vērtībuzglītību, tādējādi tā nevar būt nekas cits kā indivīda vērtību sistēmas mērķtiecīga konstruēšana saistībā ar potenciālu, ko ietver literārais darbs un literārās sarunas ar citiem lasītājiem.

Kompetenču saskares sfērā veidojas **komunikācijas kompetence**, kas ietver arī darbības paņēmienus (argumentēšanu, pārliecināšanu, kompromisu meklēšanu u. c.), kā arī prezentēšanas

paņēmienu, lai uzrunātu auditoriju (*Stuck, 2008, 41*). Literārajā izglītībā tiek izmantota arī teātra pedagoģija, kuras pamats ir estētiskā darbība, taču viennozīmīgi tā attīsta arī valodas un literāro kompetenci, kultūras un sociālo kompetenci, jo literārā darba uztvere un interpretācija ir saistīta ar indivīda radošo un sociālo darbību. Saistība, kas veidojas starp valodas un komunikācijas kompetenci, ir raksturota daudzās teorijās (N. Čomskis (N. Chomsky), 1965; D. Haimss (D. Hymes), 1972; J. A. van Eks (J. A. van Ek), 1986; u. c.). Literārās izglītības sociālajās interaktivitātēs vidusskolēns tiek komunikatīvi izglītoti, mācās efektīvi sarunāties ar citiem un apgūst veiksmīgas komunikācijas formas (*Schülein, Zimmermann, 2002*).

Literatūras mācību priekšmets dod iespēju attīstīties daudzveidīgām kompetencēm, jo vienlaicīgi ar literāro kompetenci veidojas arī valodas kompetence, kultūras un sociālā kompetence, paškompetence, mediju kompetence un komunikācijas kompetence.

2.3. Vidusskolēna literārā kompetence un tās vērtēšanas kritēriji

Literārās izglītības uzdevums vidējās izglītības posmā ir lasītāja identitātes un kultūras attīstība. Vidusskolēnu vecums ir no 15 (16) līdz 18 (19) gadiem, to dēvē par jauniešu periodu (*Svence, 1999*). Analizēt vidusskolēnu personības attīstību šajā periodā var ļoti daudzveidīgi. Personības attīstības periodi ir raksturoti Ļ. Vigotska (Л. Выготский), Ž. Piažē (J. Piaget), E. Ēriksona (E. Erikson), A. Maslova (A. Maslow) zinātniskajos darbos, taču jaunieša estētiskā, īpaši literārā, attīstība nav tieši saistīta tikai ar vispārējo personības attīstību, to nosaka attiecības, kādas veidojas lasītājam ar mākslu, literatūru. Promocijas pētījuma kontekstā ir nozīmīgi apzināties tos psihiskos procesus, kas saistīti ar skolēna – lasītāja darbību. Svarīgākie no tiem ir uztvere, domāšana, atmiņa, uzmanība. Uzmanība saistīta ar informācijas atlasīšanu un tās saglabāšanu, uztvere – kā spēja atspoguļot pasauli, kas ietverta literārā darbā. Vidusskolas posmā uzmanība vēl var sagādāt grūtības, ja vidusskolēnam kāds literārais darbs šķitīs neinteresants, viņš nespēs uz to koncentrēties. Savukārt tas ietekmēs arī uztveri – tā būs virspusēja un pavirša. Lasītāja darbībā domāšana nozīmē veidot vispārīgākus par tēliem, struktūrām, ietverot analīzi, sintēzi, salīdzināšanu. Jauniešu vecumā pastiprinās abstraktā domāšana, kritiskā domāšana, taču mazinās tēlainā domāšana, vislielākās problēmas sagādā patstāvība domāšanā. Atmiņa noteiks to, ko lasītājs iegaumēs, reproducēs vai aizmirsīs. Skolēna – lasītāja literārā attīstība ietver arī radošumu, iztēli, emocijas un estētiskās jūtas, tēlainu atmiņu, valodas izjūtu, interesi par cilvēka psiholoģiju, pašizteikšanās vajadzību. O. J. Bogdanova (O. Ю. Богданова). V. G. Marancmans (В. Г. Маранцман) uzskata, ka jautājumā par skolēna – lasītāja kultūras attīstību var izdalīt trīs galveno aspektus:

- 1) lasītāja kultūras attīstību nosaka literārās spējas (receptīvās un radošās);

- 2) ir nepieciešami kritēriji, kas palīdz apzināties lasītāja attīstības posmus un soļus, kas veicami, lai veidotos attieksme pret literatūru;
- 3) lasītāja kultūras attīstību ietekmē lasīšanas darbības un analītiskās darbības prasmes (*Богданова, Маранцман, 1995, 69*).

Skolēna – lasītāja emocionālā sfēra ir viena no nozīmīgākajām, tā nosaka literārās spējas un literāro attīstību. Ja lasītājs apzinās savas emocijas un emociju diapazons ir plašs, var adekvāti tās raksturot, tad lasītājs uztvers literārā darba saturu un formu, spēs interpretēt literāru darbu.

Ir zināms, ka visi cilvēki piedzīvo emocijas jau kopš bērnības, bet aprakstīt un raksturot tās var tikai nedaudzi. Cilvēks var izjust ļoti daudzveidīgas emocijas, bet emocionālo stāvokļu diferencēšana veic adaptācijas funkciju. K. Izards (C. Izard) uzskata, ka katrai emocijai piemīt unikāla motivējoša funkcija un tā ir specifiska pārdzīvojuma forma, ka emocijas izraisa dažādus pārdzīvojumus, taču atšķirīgi ietekmē cilvēka kognitīvo sfēru un uzvedību, jo tos pārstāv mijiedarbība ar perceptīviem, kognitīviem un kustību procesiem, un savukārt perceptīvie, kognitīvie un kustību procesi ietekmē emocionālā procesa norisi (*Izard, 1991*). Emocionālais intelekts paredz jūtīgumu pret sevi un citiem cilvēkiem, kā arī empātiju, emociju adekvātu izpaušmi un kontroli. Empātiju var raksturot kā izzinošu līdzdalību citas personas emocionālajā stāvoklī, ietverot kognitīvus, emocionālus un motivējošus elementus (*Bischof-Köhler, 2000*). Empātija literāro tekstu uztverē ir izmantojama, lai aptvertu divas dažādas spējas: emociju uztveri kā kognitīvi orientētu spēju un iejušanās emocijas, kas vairāk uztverama kā uz emocijām orientēta aktīva darbība (*Olsen, 2011*). Literārā darba sapratne ir saistīta ar to, vai lasītājs uztver savus un literārās personas emocionālos stāvokļus un personu emocijas, vai spēj saistīt ar specifiskiem kontekstiem.

Emocionālais jūtīgums pret literārā darba vārdu, intonāciju, stilu, kas sastopama kā spēle literārā darbā, palīdz uztvert un „uzminēt” literārā darba valodā paslēptās nozīmes. Lasītājam uztverē ir nepieciešams konkretizēt vārdus, dzirdes, redzes, izjūtu tēlus, bez šīs emocionālās darbības lasītājs nemaz neuztver literāro darbu un mākslas darbā ietverto nozīmi.

Lasītāja spēcīga emocionālā reakcija ir saistīta arī ar iztēli, ar radošo sfēru. Radošā sfēra uzskatāma par apzināti attīstāmu, lai lasītājs spētu nonākt pie jauniem secinājumiem, radītu literārus darbus u. c. Ļ. Vigotskis (Л. Выготский) uzskatīja, ka pāreja no bērna iztēles uz pieauguša cilvēka saturīgu radošumu notiek pusaudža gados. Augsta līmeņa radošums ir mērķtiecīgs un to ietekmē iekšējā runa un izglītība. Domāšana jēdzienos ļauj indivīdiem analizēt un kombinēt pieredzi jaunā, daudz sarežģītākā veidā (*Vigotskis, 2002*). Radoši lasītāji spēj saskatīt atšķirīgas idejas, spēj idejas no viena konteksta pārnest citā, lai radītu jaunu perspektīvu. Lasītājam būtiska ir spēja domāt metaforiski, paraudzīties uz situāciju literārā darbā no cita redzes viedokļa, izdomāt dažādus variantus, līdz izvēlas savai uztverei visprecīzāko.

Vizualizācija, iztēle ir būtiski komponenti lasītāja radošajā sfērā, un literārais darbs sekmē spēju apziņā radīt un transformēt tēlus. Radošās sfēras attīstība nosaka to, vai skolēns – lasītājs atbrīvosies no ierobežojumiem, trafaretiem, vai meklēs savu skatījumu katru reizi no jauna, nevis paļausies uz paraugu un savu pieredzi. Par radošās darbības pieredzes attīstību A. J. Starko (A. J. Starko) norāda, ka personībai ir nepieciešamas vairākas būtiskas īpašības: gatavība uzņemties risku, neatlaidība, meklējot problēmu risinājumus, atvērtība pieredzei un jaunām zināšanām, tolerance pret nesaprasto, intereses, augsti vērtē oriģinalitāti, iemieso intuīciju, spēcīgas jūtas un iekšējo aktivitāti (*Starko, 1995*).

Literārs darbs nav realitāte, mākslas situācijas un sajūtas tiek tēlotas, izmantojot valodu, un tas no lasītāja automātiski pieprasa analīzi. Varētu teikt, ka lasītājs vienmēr balansē starp emocijām, iztēli un pārdomām. Skolēnam – lasītājam, uztverot un objektīvi analizējot literāro darbu, ir jāveic specifiska, analītiska darbība, kas saistīta ar literatūras kā mākslas izpratni, tās mākslinieciskās sistēmas apzināšanu, kā arī literārā darba satura un formas veseluma izpratni. Bez labi attīstītas prasmes analizēt lasītājs šos uzdevumus nespēj īstenot.

Lasītāja – vidusskolēna vecums ir nozīmīgs intelektuālo spēju attīstībā, domāšana kļūst intelektuālāka un abstraktāka, un viņš ir spējīgs veidot vispārinājumus, meklēt likumības, saistības, kas atrodas aiz atsevišķām detaļām literārā tekstā. Lasītājs ir apguvis loģiskās domāšanas operācijas, prot izvirzīt hipotēzes, improvizēt dažāda satura informāciju un meklēt risinājumus nestandarta problēmām. Problēmu lasītājam – vidusskolēnam var sagādāt viņa vēlme apliecināt savu individualitāti ar oriģinalitāti radošā domāšanā un darbībā, jo tā šajā vecumā ir vairāk ārišķīga un vēlme ir pievērsties tikai tam, kas pašam individuāli ir svarīgi. Vidusskolēna kreativitāte ir saistīta ar personības identitāti, un tas nosaka viņu dzīves, uzskatu stilu.

Pašregulācija balstās uz lasītāja sevis apzināšanos, pašizpratni, savukārt refleksijas nosaka personības pašregulācijas darbību. Ž. Piažē (J. Piaget) un Ļ. Vigotskis (Л. Выготский) uzskata, ka cilvēks savas attīstības procesā interiorizē tās attieksmes, kas gūtas ārējā darbībā – ārējā pāriešana iekšējā kvalitātē (*Piažē, 2002; Vigotskis, 2002*). Bez interiorizācijas neveidojas lasītāja „iekšējā nobriešana”. Tas, ko lasītājs uztvēris, apzinājies, kas saglabājies viņa atmiņā, var pāriet nākamajā attīstības pakāpē. Ļ. Vigotska apzīmējumi šīm pakāpēm ir „tuvākā attīstības zona” (aktuālākā) un „tālākā attīstības zona” (*Vigotskis, 2002*). Bez apzinātas pašvadības nevar īstenoties skolēna – lasītāja prasmju attīstība un pilnveide. Ir nozīmīgi palīdzēt lasītājam izveidot šādu paradumu – „pārstrādāt” iegūto informāciju par sevi kā lasītāju, lai tās rezultātā viņš izveidotu „shēmas”, kas palīdz uztvert un saprast literatūru un sevi kā lasītāju. Katram lasītājam viņa „iekšējie plāni un shēmas” (Ž. Piažē termins) veidojas atšķirīgi, nekad nebūs divu vienādu pašizpratnē iegūto rezultātu, taču tikai tā iespējams apzināties, kā skolēns – lasītājs ieguvīs konkrēto interpretāciju par literāro darbu un iegūst motivāciju meklēt citus risinājumus.

Pašvadību ietekmē pašcieņas līmenis (*Piažē, 2002; Vigotskis, 2002*), taču bez tās lasītājs neiegūst pārliecību par to, ko viņš spēj, kas izdodas, kā gūt panākumus, un šīs prasmes veidojas.

Humānistiskās psiholoģijas teorijās 20. gadsimtā (A. Maslovs (A. Maslow), K. Rodžers (K. Roger), U. Abrahams (U. Abraham, 2002), S. V. Olports (G. W. Allport) u. c.) ir pamatots uzskats, ka personība ir pašregulācijā esoša sistēma, kas pati sevi nosaka, kam ir sava kodola struktūra, savs Es, taču spēja ieklausīties iekšējos impulsos ļauj izvērtēt visu, kas ar viņu notiek, un pieņemt lēmumus. Lēmumus par savu izvēli cilvēks pieņem tad, ja ir noteicis savu Es, spēj to identificēt, apzināties katrā dzīves situācijā. G. V. Olports uzskata, ka personības attīstību virzošais spēks ir vajadzība pašrealizēties un katrā personībā slēpjas kāds pirmcēlonis, kas kalpo kā pašrealizācijas avots (*Allport, 1937*). Pašrealizācija ietver aktīvus dzīves meklējumus, dažādu sociālo lomu un darbības veidu izmēģināšanu. Pozitīvais vērtību spektrs, kas ietverts literārajos darbos, ir nozīmīgs vidusskolēnam, lai sagatavotos jēgpilnai dzīvei sabiedrībā. Intereses attīstība par sevi ir saistīta ar pašapziņas attīstību. Literatūra sekmē lasītāja spēju noteikt savas esības jēgu. Lasītāja pašmotivācija, pašregulācija, pašvērtējums veidojas tikai regulārās refleksijās (*Кулюткин, 2002*).

Literārā darba saprašana ietver daudzus procesus, katram lasītājam tie var būt noteiktā līmenī.

Balstoties uz daudzveidīgajām atziņām par skolēnu – lasītāju zinātniskajās teorijās, tika izstrādāts vidusskolēna – lasītāja darbības (2.2. tabula) raksturojums. Par galvenajiem principiem izvēloties lasītāja interpretācijas brīvību un atvērtību kā nosacījumus tam, lai interpretācijas darbība varētu atklāt skolēna – lasītāja literārā darba skatījumu, lasītājs to var īstenot radoši un lai literatūras mācību priekšmets īstenotu mērķus, kas atbilstu sabiedrības un indivīda vajadzībām 21. gadsimtā.

2.2. tabula. Vidusskolēna – lasītāja darbības raksturojums

Vidusskolēna – lasītāja darbība	Vidusskolēna galvenā darbība	Psihiskie procesi	Literārās kompetences modeļa struktūrelementi	Mācīšanās darbība
Lasītāja emocijas	Lasītāja pašnoteikšanās, lasītāja pašapatauja par lasītāja emocijām un empātiju saistībā ar literāro darbu	Sajūtas, emocijas, empātija	Zināšanas literatūrā Emocionāli afektīvās prasmes, Attieksmes	Mācīšanās apzināties savu emociju pieredzi saistībā ar konkrētu literāro darbu un attīstīt empātiju
Literārā darba subjektīva uztvere	Lasītāja pieredzes apzināšanās, tēlu sintēze,	Emocijas, intuīcija, uzmanība	Zināšanas literatūrā Emocionāli	Mācīšanās iejusties literārā darbā

	vizualizācija, fikcijas un realitātes apzināšanās		afektīvās prasmes; Attieksmes	
Literārā darba objektīva uztvere	Teksta struktūras analīze, intertekstualitāte, interakcija, diskurss, teksta veseluma aptveršana	Domāšana, iztēle	Zināšanas literatūrā; Kognitīvās prasmes	Mācīšanās pētīt, analizēt literārā darba struktūras, kontekstus un aptvert tekstu veselumā
Literārā darba nozīmes interpretācija	Literārā darba nozīmes interpretācija: teksta nozīmes paplašināšana, izskaidrošana	Domāšana, iztēle	Zināšanas literatūrā; Komunikatīvās prasmes Attieksmes	Mācīšanās būt radošam literārā darba nozīmes izskaidrošanā
Lasītāja refleksija	Lasītāja refleksija par lasījuma piederzi, pašizpratne	Uzmanība, griba	Zināšanas literatūrā Reflektēšanas prasmes; Attieksmes	Mācīšanās analizēt un saprast sava lasījuma pieredzi un pilnveides vajadzības un iespējas

Lasītāja emocijas – ietver pašapatauju par literāro darbu un savām lasītāja emocijām, kas radušās komunikācijas sākumposmā ar literāro darbu, un ir saistītas ar lasītāja subjektīvismu un identitāti, jo lasītājs var lasīt tikai „līdzīgi pats sev” – lasītāja identitāte un izlasītā uztvere ir identiska. Šī ir S. Fiša (*Fish, 1972*) atziņa, ka katrs lasītājs pieder kādai „saprāšanas kopienai”, ar noteiktām vērtībām, lasīšanas prasmēm un saprāšanas pieņēmumiem par lasītāju. To labi raksturo latviešu dzejnieks J. Indāns, stāstot par savu lasītāja pieredzi, atzīstot, ka „savāda sajūta pārņem, domājot par ko it kā tik pašsaprotamu kā literatūras lasīšana. Taču tas ir pašsaprotami tikai no personiskās pieredzes. Kas vienam ir nepārkāpjams bauslis, otram ir iedvesmas avots šaubām, bet trešajam tas vispār neizraisa nekādu refleksiju. Tajā pašā laikā vienīgais ceļš uz sapratni var būt tikai caur savu kā lasītāja personiskā ceļa prizmu. Tās šķautņņū lauztajā gaismas starā meklējama motivācija atrast sevi caur tekstu. Un tas sākas neapzināti.” (*Indāns, 2012,308*) Tieši tādēļ literārajā izglītībā ir nepieciešams sagatavot skolēnu – lasītāju šādam apzinātam posmam, uzsākot lasītāja darbību katru reizi no jauna.

Lasītājs domā ne tikai par sevi, savu lasītāja pieredzi un emocijām, bet arī par tekstu. Vēlmi apzināties sevi kā lasītāju un refleksijas kvalitāti ietekmē literārā darba izvēle un lasīšanas motivācija, un noteikti kultūras vide, kurā šāds dialogs jāveido.

Lasītājam ir nepieciešams izmantot jautājumu kopas (2.3., 2.4., 2.5., 2.6. tabulas) katrā lasītāja darbības posmā, tas var palīdzēt veikt mērķtiecīgas mācīšanās darbības un iegūt nepieciešamo rezultātu.

2.3. tabula. Jautājumu kopa lasītājam pirmajā posmā – lasītāja emocijas

Jautājumi sev kā lasītājam	Jautājumi par literāro darbu
Kādas ir manas emocijas un jūtas? Ar kādām emocijām un jūtām uzsāku lasīt tekstu? Kādas ir manas gaidas par autoru, par teksta žanru? Kāda ir mana pieredze lasīt šī žanra darbus? Kādiem mērķiem es lasu – atpūtai, priekam vai mācību uzdevumam? Kādus lasīšanas paņēmienus labāk izmantot konkrētajā situācijā? Vai labi apzinos savas lasītāja stiprās un vājās puses?	Kādi pieņēmumi man ir par tekstu? Vai es esmu lasījis kādu no šī autora darbiem? Vai es zinu, kad un kāpēc autors šo tekstu ir sarakstījis? Kādas ir manas gaidas par darba saturu un formu? Kāda ir mana attieksme pret šo tekstu? Kā man vajadzētu lasīt šo tekstu? Ko man nozīmē nosaukumā ietvertā informācija? Kādas jaunas asociācijas izraisa teksta nosaukums? Par ko būs šis teksts, spriežot pēc tā nosaukuma? Kādas jaunas emocijas rodas, izlasot teksta pirmo rindkopu?

Skolēns – lasītājs, veicot pašaptauju, ir pārdomājis un apkopojis savu pieredzi, ko ietver konkrētais literārais darbs, prognozējis kaut ko literārajā darbā, identificējis netiešās norādes, kas nozīmīgas lasīšanas tālākajā darbībā, taču pats svarīgākais ir apzināties, kādas emocijas dominē, uzsākot lasīt literāru tekstu, kāda ir lasītāja emocionālā attieksme iesaistoties lasīšanas darbībā. Posma noslēgumā skolēns – lasītājs ir „atradis pats sevi” konkrētā situācijā, uzsākot lasīšanas darbību, un tā rezultāts – lasītāja pašnoteikšanās, emocionālās reakcijas, par kurām var spriest pēc lasītāja aktivitātes un emocionālās reakcijas precizitātes. Šāds posms sagatavo skolēnu – lasītāju pievērst uzmanību informācijai tekstā un teksta pirmajai lasīšanas reizei.

Literārā darba subjektīva uztvere sākas ar teksta lasīšanu un tā satura uztveršanu. Lasītājs iegūst pirmo informāciju par literāro tekstu, kas visbiežāk tiek apkopota, atbildot uz k-jautājumiem: kas, kur, kad, kam, par ko. Taču šī posma lasīšanas kvalitāte ir atkarīga no lasītāja emocionālās sfēras attīstības, spējas izmantot iztēli un prasmes vizualizēt tekstā ietverto informāciju. Lasīšanas laikā ir nepieciešams vizualizēt, iztēloties visu ietverto tekstā. D. Bīls (D. Buehl) uzskata, ka lasītājam šis ir nozīmīgs process – iejusties literārajā darbā. D. Bīls arī norāda, ja lasītājs aizmirst iztēloties, tad viņam veidojas uztveres problēmas, pēc tam nespēj atcerēties, kas un kā bija atainots tekstā. Nozīmīgi ir iemācīties skolēnam – lasītājam visam, kas ietverts tekstā, izveidot saikni ar savu pieredzi un dalīties ar šo informāciju, ko ir „redzējuši” lasīšanas laikā. Šajā posmā lasītājs izmanto savu dzīves pieredzi, kas saistīta ar teksta saturu, piedzīvo notikumus, iepazīst personas, viņu raksturus, rīcību, situācijas un bieži nonāk pie secinājumiem – „man patīk”, „man nepatīk” (Buehl, 2009). Galvenais šajā posmā ir nonākt pie sapratnes par literārā darba saturu, ko lasītājam nodrošina savas pieredzes izmantošana un motivācija lasīt un saprast literāro darbu. Atbilstīgi lasītāja pieredzei var veidoties lasīšanas situācijas, kurās rodas ne tikai iespēja uztvert saturu, bet arī sintezēt tēlus un izjust autora

meistarību (vārdu tēlus, ritmu, tēlu veidojumu utt.), un lasītājs tekstu uztver ļoti niansēti, apzinoties savu uztveres procesu. Taču, zināms, ja literārais teksts paliek tikai lasītāja subjektīvajā līmenī, tad viņš nav spējīgs izprast un spriest par teksta nozīmi.

2.4. tabula. Jautājumu kopa lasītājam otrajā posmā – literārā darba subjektīva uztvere

Jautājumi par lasītāju	Jautājumi par tekstu (pēc pirmās izlasīšanas)
Kā spēju vizualizēt ietvertu tekstā? Kādus vārdus, tēlus, frāzes es gribētu atcerēties? Ko varu atpazīt savā pieredzē? Kas ir pretrunā ar manu pieredzi un uzskatiem? Kāda ir mana motivācija saprast teksta saturu?	Ko es esmu sapratis tekstā? Vai tekstā ir vietas, ko vajadzētu pārlasīt, lai labāk saprastu? Kurus no vārdiem, tēliem man ir grūti saprast? Kuri no vārdiem, tēliem mani pārsteidz? Ko man vajadzētu vēl uzzināt, lai varētu labāk saprast tekstu?

Skolēnam – lasītājam šis ir sarežģīts posms, jo nepieciešams gan atcerēties savā pieredzē, gan izveidot jaunus tēlus. Ir skolēni – lasītāji, kas spēj iztēloties tikai to, kas ir viņu atmiņā, taču radīt jaunus (pārveidot, kombinēt) tēlus ir sarežģīti; komentēt tos ne tikai kā literārā darba elementus, bet arī dzīves kopsakarībās palīdz emocionālā atmiņa. Literārajā izglītībā būtu nozīmīgi, ja šajā posmā izdotos ne tikai palīdzēt skolēnam – lasītājam apgūt prasmi izveidot iztēlē situāciju, bet arī izmantot savu intuīciju, kas palīdzētu uztvert literāro darbu. Lai spriestu par šī perioda lasītāja rezultātiem, nozīmīgi ir analizēt lasītāja aktivitāti, iztēles plašumu, līmeni, līdz kuram var tēlus konkretizēt un saistīt ar literārā darba idejām.

Trešajā posmā – literārā darba objektīvajā uztverē – lasītāja uzdevums ir uztvert ne tikai literārā darba saturu, bet arī formu un saprast, ka saturs un forma eksistē veselumā. Viens no analīzes aspektiem ir saskaņot literārā darba satura un formu veidojošos elementus un saprast to funkciju konkrētajā situācijā. Lai izprastu literārā darba saturu un formu, ir jāsaprot gan literārā darbā izvēlētie valodas līdzekļi, gan kompozīcijas veidojums. Lasītājs mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus (stilistiskos elementus) uztver un saprot pilnībā tad, kad ir pievērsis uzmanību skaņai, leksikai, semantikai, sintaksei. Viena no lasītāja prasmēm ir ieraudzīt tekstā valodas izteiksmes līdzekļus un izskaidrot to nozīmi (atšifrēt epitetus, metaforas utt.), pateikt, kāda nozīme tiem ir tēlu veidošanā, noskaņojuma, attiecību izteikšanā, satura atklāsmē. Dž. Kalers (J. Culler) norāda, ka literārā darba analīzē pastāv „nošķirums starp poētiku un hermeneitiku”, poētika par „apstiprinātām nozīmēm vai rezultātiem” izzina, „kā tie tika sasniegti”, bet hermeneitika „uzreiz pievēršas tekstiem un jautā, ko tie nozīmē” (Kalers, 2007, 76). Literārajā izglītībā ir nozīmīgi pārdomāt, cik daudz ļaut dominēt lingvistiskajam modelim, izzinot, kā teksti ir panākuši savu efektu, cik daudz modelim, kas balstās tikai uz lasītāja individuālu sapratni, jo abi modeļi atšķiras ar mērķiem un pierādīšanas veidiem (Kalers, 2007). Analizējot literāro darba saturu un kompozīciju, lasītājs pievēršas „konvencijām, kas rada literāru struktūru un nozīmi, – kodiem vai konvenciju sistēmām, kas ļauj identificēt literāro

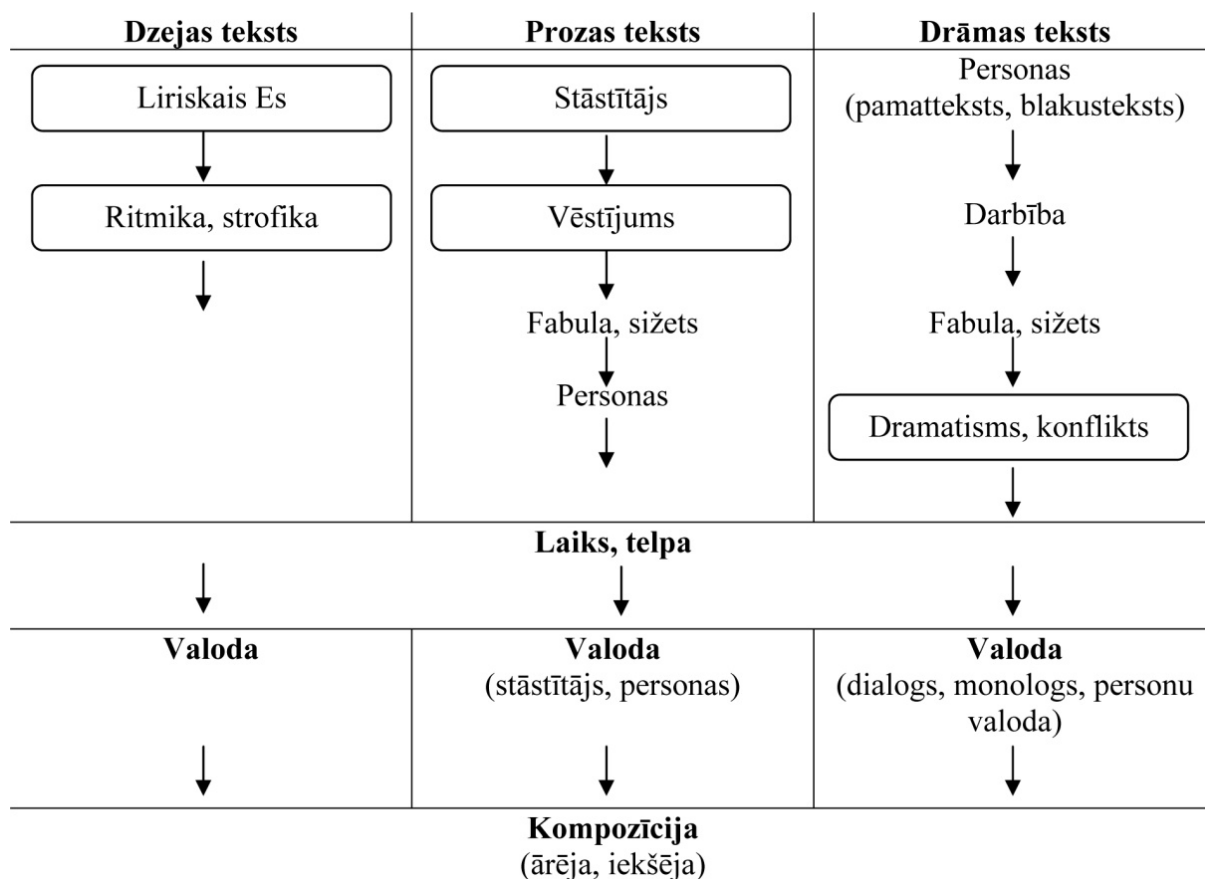
darbu tēmas un nodarboties ar tādu simbolisku interpretāciju, kas ļauj mums novērtēt dzejoļu un stāstu nozīmīgumu” (*Kalers, 2007, 77*). Lai izprastu literārā darba kompozīcijas veidojumu, lasītājs pievērš uzmanību teksta sadalījumam daļās, to savstarpējai saistībai, nosaka fabulas un sižeta elementus, saprot to lomu sižeta veidojumā, izskaidro to nozīmi saistībā ar nosaukumu, žanru, tēlu struktūru un savstarpējo saistību (dabas apraksts – persona, portrets – raksturs, laiks un telpa – personas, autors – stāstītājs utt.) Tāpat lasītājs nedrīkst aizmirst par intertekstualitāti, reminiscencēm, alūzijām no citiem tekstiem (literārie un neliterārie) saistībā ar saturu, formu un lasītāja asociācijām. Teksta struktūru analīze nosaka to, vai lasītājs sapratīs literāro darbu, savukārt tas parāda, ka nav iespējams pastāvēt kādai vienai vienīgajai interpretācijai. Literārā darba satura analīzi lasītājs apzinās kā iespēju saprast autora ietvertās idejas. Lasītājam jāiegūst secinājumi par literārā darba tēmu, problēmu, personu tēliem, telpu un laiku, konfliktu, tā attīstību un atrisinājumu. Šajā posmā lasītājs saprot, kā tēls tiek parādīts lasītājam, kādu saturu iekļāvis autors un kā lasītājs to var saprast. Lasītājs pamana personas noskaņojumu, emocionālo stāvokli vai liriskā Es emociju dinamiku un saprot izmaiņu iemeslus. Lasītājs pievērš uzmanību tam, vai saprot personas raksturu, rīcību, izteikumus, domas, jūtas un nosaka personas īpatnības. Saskata, kāda saistība pastāv starp personas iezīmēm un rīcību, personas attīstībai ar laiku un darbības vietu. Saskata konfliktu iemeslus, redz darbības attīstības loģiku, spēj izskaidrot konflikta cēloņus, diferencē autora un savu attieksmi, izsakot vērtējumu. Lasītājs prot aizkonkrētā saredzēt kopīgo, aizsatura – ideju. Šī posma lasīšanas darbības kvalitāti un analīzes rezultātus ietekmē lasītāja dzīves pieredze, kultūra, prasmes, kas nepieciešamas literārā darba satura un formas uztverei un analīzei. Dž. Kalers atgādina, „ja literāru darbu uztver kā lasītāja sapratnē notiekošas secīgas darbības, tad teksta interpretācija varētu būt kā lasītāja ceļojums uz tikšanos ar šo darbu – kalnup, lejup, sagaidot, ka tiks ievērotas šādas tādas konvencijas, saskatītas sakarības, un šis tas no gaidāmā tā arī nepiepildīsies” (*Kalers, 2007, 78*). Šajā posmā lasītāju var ietekmēt daudzi faktori, viens no būtiskākajiem – kādu jautājumu kopu izmanto skolēns – lasītājs un kādi ir konkrētā literārā darba žanra lasīšanas paradumi.

Dzejas, drāmas un prozas teksti lasītājam šajā posmā prasa ievērot to specifiskās īpatnības. Drāmas teksti prasa no lasītāja, lai tas tekstu prastu attiecināt uz tā realizāciju izrādes formā. Drāmas teksts un izrāde ir savstarpēji saistītas lietas, taču tomēr ļoti atšķirīgas, kas lasītājam prasa pārdomāt, kādas receptīvās formas izmantot teksta uztveres un analīzes procesā. Galvenais rezultāts tāpat ir sapratnes veidošanās par tekstu, taču labi būtu zināt lasītājam, ka interpretācijas vēlamais rezultāts ir scēniska improvizācija vai izrāde. Dzejas tekstu uztverē un analīzē ir savas īpatnības – apjomīgas, sarežģītas dekodēšanas darbības, ko ietekmē strukturālās saistītās formas, daudznozīmīgums, intensitāte. Lasītājam dzejas tekstu analīzē ir jābūt spējīgam radoši darboties un pašam apzināties to, ka viens lasīšanas veids un saprašanas veids nav iespējams, ka nepieciešamas atklāti komentāri par analīzes procesu un sarunas par saprašanas

rezultātu. Arī prozas tekstu uztverei un analīzei ir nepieciešamas noteiktas zināšanas par teksta struktūras elementiem.

Lasītājam ir nozīmīgi apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas var būt nepieciešamas konkrētā literārā darba saprašanā – kā izzināt būtiskāko kādā laikmetā, tā laika pamatidejas, galvenos jēdzienus, terminus, autorus un nozīmīgākos darbus vēsturiskajā laikā. Ir literārie teksti, kuru saprašana bez politisko strāvājumu vai autora un darba savstarpējām attiecību izzināšanas nav iespējama. Šādas papildu tēmas, par ko lasītājam kādā konkrēta darba sakarā vajadzētu būt informētam, var būt saistītas ar literatūru, zinātni, filozofiju, reliģiju, ekonomiku, socioloģiju u. c.

Skolēna – lasītāja šī posma rezultāti vienmēr būs ļoti atšķirīgi, jo tā galvenie kritēriji ir uztveres precizitāte un sapratnes dziļums, kādā lasītājs spēj apzināties satura un formas vienotību literārā darbā, izprast literārā darba tēmu, problemātiku, konfliktus, lirisko ES, personu raksturus, autora attieksmes un mākslinieciskās idejas.



2.5. attēls. Literārā darba galvenie struktūras komponenti

Jautājumu kopa lasītājam katram literatūras veidam ir atšķirīgs. Tas saistīts ar galvenajiem literārā darba struktūras komponentiem (2.5. attēls), un netiek ievērota klasiskās, modernās vai postmodernās literatūras specifika.

2.5. tabula. Jautājumu kopa lasītājam trešajā posmā – literārā teksta objektīva uztvere

Jautājumu tēmas	Dzejas tekstam	Prozas tekstam	Drāmas tekstam
Autors, liriskais Es, stāstītājs	Liriskais Es Kāda ir liriskā Es runas situācija? Kādas emocijas un domas izsaka liriskais Es? Vai liriskais Es vēlas ietekmēt citu uzskatus un aicināt uz darbību? Vai liriskais Es apzinās savu individualitāti? Kā mainās liriskā Es perspektīvas? Kāda ir liriskā Es valoda: vienkārša vai samākslota? Vai liriskais Es ir atklāts pret lasītāju?	Stāstītājs Kam autors tekstā ir uzticējis atbildību izvēlēties notikumu attēlošanu – stāstītājam vai personai? Kāda ir stāstītāja komunikācija ar lasītāju? Kādi ir stāstītāja redzespunkti? Kāda ir stāstītāja attieksme? Kādu iespaidu uz stāstījumu atstāj izvēlēta stāstītāja redzespunkts?	
Vēstījums		Kādas vēstījuma formas izmanto stāstītājs? Kādas personu runas formas tiek izmantotas? Kā tiek veidots vēstījums?	
Sižets, darbība, notikumi		Kāds ir sižeta veidojums? Vai sižeta veidojums ir balstīts uz konfliktu? Vai ir viena sižeta līnija vai vairākas? Kā sižeta līnijas ir sadalītas pa posmiem? Kāda ir sižeta galvenā līnija un/vai blakus līnijas? Kāda loma ir sižetam galveno personu atklāsmē? Kā notikumi ir savstarpēji saistīti?	Kāda ir darbības uzbūve? Kādi motīvi ierosina darbību? Kā ir veidota katra darbības līnija? Vai darbība ir loģiski un psiholoģiski argumentēta? Vai darbība ir pabeigta vai nepabeigta? Kāds princips izmantots ainu izkārtojumā (simetrija, kontrasts, montāža)? Vai darbības norise ir lineāra? Kā ir izveidota lugas darbība – kā vienots veselums vai veidojas fragmentārisms?
Dramatisms, konflikts			Kāds ir galvenais konflikts (iekšējais/ārējais)? Kā konflikts ir veidojies? Kā konflikts attīstās? Kāds ir konflikta atrisinājums?
Personas		Cik personas darbojas literārajā darbā? Kuras ir galvenās personas un kuras ir blakus personas? Kādas ir to funkcijas? Kā personas ir savstarpēji saistītas? Kādi personu raksturošanas	Kuras ir galvenās personas un kuras ir blakus personas? Kādā konfigurācijā atrodas personas? Vai bieži mainās personas darbības vieta un darbība? Ko par personu var spriest pēc ārējā izskata, sociālā

		<p>veidi ir izmantoti? Ko par personu var spriest pēc ārējā izskata, sociālā stāvokļa, ārējās izpausmes, iekšējās pasaules atainojuma attiecībām ar citām personām? Vai personas ir statiski vai dinamiski veidotas? Kā tiek veidota personu attīstība? Kā izpaužas personības individualitāte? Vai persona prezentē kādu noteiktu stereotipu? Vai personas raksturs ir viegli izprotams vai tas ir pretrunīgs? Vai personu domu, jūtu un rīcības motīvi tiek atklāti vai neatklāti? Kādus konfliktus izraisa personu rakstura iezīmes? Kāda ir personu nozīme darbības attīstībā?</p>	<p>stāvokļa, ārējās izpausmes, iekšējās pasaules atainojuma attiecībām ar citām personām? Kas raksturo personu? Kā persona tiek raksturota? Kā persona vērtē savu rīcību? Ar ko īpašu atšķiras viena persona no otras? Kas ir personu galvenais rīcības motīvs un virzītājspēki – raksturs vai situācija, kurā persona atrodas? Kādas vērtības ir svarīgas personai? Kā persona pārvalda savas emocijas? Kā persona risina konfliktsituācijas? Kādas ir kādas personas runas un komunikācijas spējas? Kādu informāciju par personu sniedz remarkas?</p>
Pamat-teksts un blakus-teksts			<p>Kādas ir pamatteksta un blakusteksta proporcionālās attiecības? Kā ir atspoguļota personu verbālā un neverbālā darbība? Kādu informāciju sniedz blakusteksts par personu uzvedību un reakcijām? Kāda informācija ir ietverta blakustekstā?</p>
Ritmika un strofika	<p>Atskaņas Vai dzejolī ir atskaņas? Kā tās izvietotas? Kāda izveidojas beigu atskaņu shēma? Kādi ir izmantotie atskaņu veidi? Kā atskaņas strukturē tekstu?</p> <p>Ritms Kāda ir uzsvērto un neuzsvērto zilbju secība un to skaits? Vai nepastāv kontrasti starp pantmēru un autora individuālo ritmu? Kādi veidojas brīvās vārsmas atkārtojumi?</p> <p>Strofika Kādas ir strofu formas (divrindes, trīsrindes</p>		

	<p>utt., brīvie panti)? Kādas ir dzejoļa rindu un strofu sintaktiskās attiecības? Kādas ir atkāpes no tradicionālās teikumu uzbūves?</p>		
Laiks un telpa	<p>Laiks Kādas ir norādes par laiku? Vai ir saskatāms laika ritējums? Vai dzejolis ir vēsturiski datēts? Kuri no darbības laikiem atrodami dzejolī? Vai laikam ir simboliska nozīme?</p> <p>Telpa Vai ir nosakāma liriskā Es atrašanās vieta? Vai liriskais Es atrodas „skatupunktā”, no kura kaut kas tiek novērots? Vai telpai ir simboliska nozīme?</p>	<p>Laiks Kādā vēsturiskā laikā notiek darbība? Kāda ir stāstījuma laika struktūra: stāstīšanas un lasīšanas laika proporcionālais sadalījums? Kāds ir stāstījuma laiks? Kādās laika dimensijās norisinās darbība? Kādas ir atkāpes no dabiskā laika ritējuma: paredzējumi, pagātnes notikumu apraksti? Vai laikam ir simboliska nozīme?</p> <p>Telpa Kur notiek darbība? Vai attēlotā telpa ir reāla darbības telpa vai noskaņu telpa? Kā telpa raksturo personu dzīvi? Kā telpa saistīta ar darbības attīstību? Ar kādiem līdzekļiem raksturota darbības norises vieta? Vai telpai ir simboliska nozīme?</p>	<p>Laiks Kādā vēsturiskā laikā notiek darbība? Cik ilgā laikā risinās darbība? Vai darbības laiks lugā ir vienāds ar izrādes laiku vai tas ir garāks/īsāks? Kam ir lielāka nozīme – notikumiem pagātnē, nākotnē vai pašreiz notiekošajam? Vai darbības laikam ir simboliska nozīme?</p> <p>Telpa Kur notiek darbība? Vai attēlotā telpa ir reāla darbības telpa vai noskaņu telpa? Kā telpa raksturo personu dzīvi? Kā telpa saistīta ar darbības attīstību? Vai darbības vietai, telpai ir simboliska nozīme?</p>
Valoda un runa, intonācija	<p>Liriskā Es valoda Fonētika Kāds īpašs skanējums veidojas starp diviem vai vairākiem vārdiem? Vai dzejolī ir patskaņi, divskaņi un līdzskaņi, kas saskaņojas divos vai vairākos vārdos? Vai ir vārdu saknes, kas atkārtojas? Vai veidojas spēles ar vārdiem, to skanējumu? Vārdu krājums Kas raksturīgs vārdu krājumam, vārdu izvēlei? Kādas atkāpes veidojas no tradicionāli lietotas leksikas? Kādus tēlainās</p>	<p>Stāstītāja un personu valoda Vārdu krājums Kas raksturīgs vārdu krājumam? Kāda saistība veidojas starp vārdu grupām tematikas vai argumentācijas ziņā? Vai stāstītājs īpaši pamanāmi raksturo kādu lietu vai arī izvairās no konkrētu jēdzienu lietošanas (eifēmismi/ tabu vārdi)? Kādi leksikas slāņi ir saskatāmi? Vai pamanāmi modes vārdi, tukšas vai stereotipiskas frāzes? Vai ir novecojuši vārdi (arhaismi) vai jaunvārdi (neologismi)? Vai tekstā ir vārdi un izteicieni, kas jāsaprot pārnestā nozīmē? Vai stāstītājs izmanto tēlainās izteiksmes līdzekļus? Vai ir novērojama stila neatbilstība, ironija,</p>	<p>Personu valoda Dialogs un monologs Kāds ir dialogu un/vai monologu valodas stils? Kādas sintaktiskās struktūras, tēlainās izteiksmes un retoriskie līdzekļi tiek izmantoti dialogā un/vai monologā? Kas raksturīgs personu leksikai? Kā tēlainās izteiksmes un retoriskie līdzekļi atklāj personas raksturu? Vai personām ir kopēja valodas telpa un pasaules uzskats? Monologa analīze Kādā runas situācijā atrodas persona? Kāds rezultāts (piem., atziņa un/vai lēmums) ir sasniegts? Kādus valodas līdzekļus izmanto (teikuma uzbūve,</p>

	<p>izteiksmes līdzekļus var saskaņāt?</p> <p>Kuri ir galvenie tēli?</p> <p>Kāds ir simbolisko tēlu skaidrojums?</p> <p>Sintakse</p> <p>Vai dzejolī tiek izmantoti vienkārši vai salikti teikumi?</p> <p>Kuram vārdam vai teikuma daļai ir pakārtota teikuma daļa?</p> <p>Vai pastāv novirzes no tradicionālās teikumu uzbūves?</p>	<p>atsvešināšanās efekts, absurdas vai groteskas iezīmes?</p> <p>Kāds nolūks ir tekstā lietotajām stilistikajām īpatnībām?</p> <p>Kāds ir dominējošais valodas stils?</p> <p>Vai ir izmantoti citāti?</p> <p>Sintakse</p> <p>Kādi teikuma veidi ir izmantoti tekstā?</p> <p>Kādi runas aktu veidi tiek izmantoti?</p> <p>Kādā veidā ir sasaistīti teikumi?</p> <p>Vai teikumu daļas ir saistītas bez saikļiem vai ar sakārtojuma vai pakārtojuma saikļiem?</p> <p>Vai ir saskatāmas sakarības starp teikumu uzbūvi un runas nolūku?</p>	<p>vārdu izvēle, leksika, retoriskās figūras)?</p> <p>Kāda ir monologa funkcija lugā? Kā monologs var ietekmēt lasītāju?</p> <p>Dialoga analīze</p> <p>Kā sarunas dalībnieku attiecības izpaužas sarunā?</p> <p>Kāds ir sarunas veids (sarunas formas)?</p> <p>Kādas ir sarunas dalībnieku intereses un nolūki dialoga sākumā?</p> <p>Kā sarunas dalībnieki mēģina sasniegt savus mērķus? Kādu rezultātu tie sasniedz?</p> <p>Vai personas respektē cita citu kā vienlīdzīgu, vai kāds mēģina izspēlēt savu pārkumu?</p> <p>Kurš vada sarunas norisi?</p> <p>Vai runas saturs atbilst personas būtībai?</p> <p>Vai sarunas dalībnieki klausās viens otru, vai "runā viens otram garām"?</p> <p>Vai viņi saprot viens otru?</p> <p>Vai sarunas dalībnieki runā patiesību?</p>
Kompozīcija	<p>Ārējā kompozīcija</p> <p>Kāda ir dzejoļa ārējā forma?</p> <p>Iekšējā kompozīcija</p> <p>Kā dzejoļa saturs ir sadalīts strofās un pantos?</p> <p>Kāda saistība veidojas starp atsevišķām dzejoļa daļām?</p> <p>Kādu kompozīcijas principu ir iespējams saskaņāt dzejoļa veidojumā?</p> <p>Kāda ir dzejoļa forma?</p> <p>Kā dzejoļa forma saistīta ar satura attīstību?</p>	<p>Ārējā kompozīcija</p> <p>Kādās daļās, nodaļās, rindkopās teksts ir sadalīts?</p> <p>Iekšējā kompozīcija</p> <p>Kādi notikumi stāstījumam ir izvēlēti un kā tie tiek sakārtoti un sasaistīti?</p> <p>Kādi mākslinieciskās kompozīcijas līdzekļi tiek izmantoti, veidojot stāstījuma secību?</p> <p>Kā tiek veidots stāstījuma sākums?</p> <p>Kā tiek atklāti darbības sākuma apstākļi tālākajā stāstījumā?</p> <p>Kā ir veidotas stāstījuma beigas, pasniegts darbības rezultāts?</p> <p>Vai noslēgums ir pārsteidzošs un darbība noslēdzas ar negaidītu pavērsienu?</p> <p>Vai darbība noslēdzas pirms rezultāta?</p> <p>Kādi stāstījuma uzbūves principi izvēlēti?</p> <p>Kura no īpašajām kompozīcijas tehnikām ir izmantota?</p> <p>Kā tiek veidota kompozīcijas struktūra?</p>	<p>Ārējā kompozīcija</p> <p>Kā luga sadalīta cēlienos, ainās, skatos?</p> <p>Iekšējā kompozīcija</p> <p>Kāda darbība notiek ainā/cēlienā?</p> <p>Kādas ir darbojošās personas ainā/cēlienā?</p> <p>Kā aina/cēliens iesākas un ar ko beidzas?</p> <p>Vai ainas/cēliena laikā notiek izmaiņas?</p> <p>Kā ainā/cēlienā izmainās personu savstarpējās attiecības, uzskati, attieksme, raksturi?</p> <p>Kādi konflikti tiek atklāti vai turpinās ainā/cēlienā?</p> <p>Kādas darbības notiek iepriekšējās un turpmākajās ainās?</p> <p>Kāds varētu būt autora nolūks cēlienu/ainu iekļaut tieši šajā lugas vietā?</p> <p>Kā aina/cēliens ietekmē turpmāko notikumu attīstību lugā?</p>

Ja skolēna – lasītāja darbība iepriekšējos trīs posmos ir sasniegusi savus potenciālos rezultātus – emocijas ir apzinātas, soli par solim sapratne par teksta satura un formas struktūrām ir iegūta un literārā darba forma ir kļuvusi apzināta attiecībā pret autora idejām – , tikai tad lasītājam ir iespēja skaidrot savu literārā darba saprašanas līmeni, atbildot uz daudzveidīgiem jautājumiem, īstenojot radošas darbības, kas saistītas ar konkrētā darba interpretāciju. Dž. Kalers norāda, ka „interpretēt tekstu tādā nozīmē stāstīt par lasījuma pieredzi”, ka tā visbiežāk ir izveidojusies situācija, kad „darbs tiek interpretēts, atbildot uz jautājumiem, kas lasītājam parādījušies „pie apvāršņa”” (Kalers, 2007, 78).

Ceturtais posms – **literārā teksta nozīmes interpretācija** – „gala nozīmē var izpausties kā spēle ar jautājumu: „Par ko gan īsti ir šis darbs?”, tikai „spēlē atbildei jāatbilst zināmiem nosacījumiem” (Kalers, 2007, 79). Dž. Kalers (J. Culler) to raksturo ar piemēriem par Šekspīra lugu „Hamlets”: vai „Hamlets” ir par dāņu princi vai Elizabetes laika pasaules kārtības sabrukumu, vai vīrieša bailēm no sieviešu seksualitātes, vai par zīmju nedrošumu – atkarīgs no „spēles noteikumiem”, un visbiežāk saistībā ar kādu no teorētiskajām pieejām literatūrai – psihoanalīzes, jaunās kritikas, marksisma, jaunā vēsturiskuma, feminisma, dekonstrukcijas, postkoloniālās teorijas, geju un lesbiešu studijas. Dž. Kalers norāda, ka šie teorētiskie diskursi nav tikai interpretācijas veidi, bet gan tas, kas tiek uzskatīts par nozīmīgu sabiedrībai un kultūrai. Tādēļ autora ieteikums ir šāds: „Svarīgākais ir tas, kā jūs pie šīm atbildēm nonākat, kā jūs savā atbildē apspēlējat teksta fragmentus”, atbildot uz galveno jautājumu: „Kas nosaka nozīmi?” (Kalers, 2007, 80). H. G. Gadamera (H. G. Gadamer) norādījumi par to, ka teksta patieso jēgu „nekad nevar izsmelt, tas nekad nenoslēdzas”, ka rodas „jauni sapratnes avoti, kas atklāj nenojaustas jēgsaistības” (Gadamers, 1999, 283), padara šo interpretācijas posmu skolēnam – lasītājam atbildīgu un ļoti radošu posmu. Skolēna – lasītāja darbība šajā posmā ir saistīta ar secinājumu veidošanu, kas ļauj iegūt skaidru ziņojumu par to, kā izlasītais literārais darbs tiek saprasts un kas ir pats svarīgākais tekstā. Lasītājs veido kopsavilkumu visai iepriekšējai darbībai, apkopojot informāciju pēc būtības un apzinoties savu personīgo nozīmi, ieguvumu. Šādu kopsavilkumu veidot lasītājam ir sarežģīti un tādēļ galvenās prasmes, kas nepieciešamas šajā posmā, ir saistītas ar pamatkonceptijas izveidošanu par izlasīto literāro darbu, atceroties to, ka nav jānokļūst pie vienas pareizās sapratnes. Vidusskolēna literārā darba interpretācijai ir jānokļūst dialogā ar citiem lasītājiem, un pats galvenais šajā posmā ir specifiskas sarunas, diskusijas par lasītāju radītajiem literārā darba nozīmes skaidrojumiem, kas šajā posmā vairs nebalstās uz izjūtām, emocijām, bet uz analīzē iegūtiem atzinumiem. Sarunas un diskusijas par iegūtajiem interpretācijas rezultātiem palīdz precizēt skolēna – lasītāja uztverē radušos literārā darba nozīmi. „Literārā darba nozīme nav nedz tas, kas autoram kādubrīd bijis prātā, nedz arī teksta īpašība vai lasītāja pārdzīvojums. Nozīme ir neizbēgams jēdziens, jo tā nav vienkārša vai vienkārši nosakāma. Tā vienlaikus ir subjekta pieredze un teksta īpašība. Tas ir gan tas, ko mēs

saprotam, gan tas tekstā, ko mēs cenšamies saprast. Nozīmi var vienmēr argumentēt, un tādējādi nozīme nekad nav iepriekš nolemta, par to katreiz ir jālemj no jauna, un lēmumi par to nekad nav nepārsūdzami. (..) Nozīme ir kontekstatkarīga, bet konteksts ir neierobežots” (Kalers, 2007, 82). H. G. Gadamers par nozīmes veidošanos norāda, ka „hermeneitiskā apziņa kļūst tik plaša, ka pārspēj pat estētisko apziņu, taču estētikai ir jāiekļaujas hermeneitikā” (Gadamers, 1999, 162). Tieši šī iemesla dēļ arī literārajai izglītībai ir svarīga vieta izglītībā un sabiedriskajās diskusijās, nodrošinot kultūras saglabāšanos un reizē veidojot lasītājus.

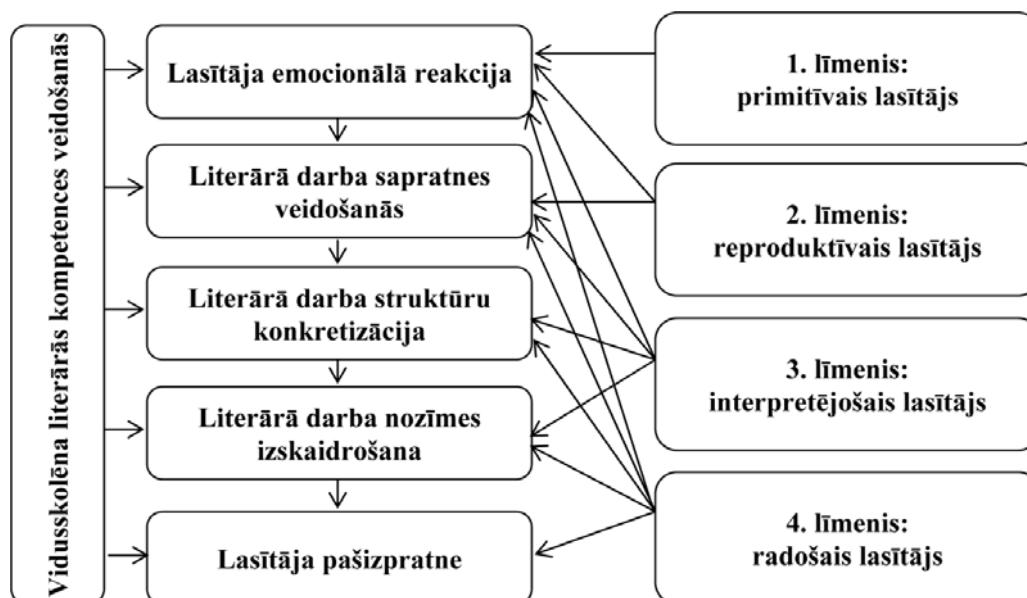
Piektais posms – **lasītāja refleksija** par savu pieredzi – noslēdzošais posms, kura nozīmīgumu raksturo potenciāls apzināties sevi kā lasītāju, jo ir iespējams izvērtēt savu jauno pieredzi, kas radusies literārā darba uztveres, analīzes un interpretācijas procesā. Tieši šis posms izskauž tās situācijas literārajā izglītībā, kad lasītājam ir vēlme teikt, ka izlasīja, bet nesaprata, jo, veicot refleksiju par sevi kā lasītāju, viņi ir izvērtējuši, kā lasa, kā ir sapratuši literārā darba nozīmi, kādas lasīšanas darbības un paņēmienus ir izmantojuši, un sapratuši, kā pilnveidot sevi kā literārā darba lasītāju. Skolēns – lasītājs šajā posmā vienmēr pārlicinās, ka lasīšana nozīmē saprast. Skolēna – lasītāja sarežģīto situāciju raksturo J. Indāns: „Mūsu laikos lasītpriekam ironiskā kārtā visvairāk traucē tieši informācijas pārsātinātība, kas mūs ietver interneta veidā. Tā kā šis medijs prasa salīdzinoši ārkārtīgi mazus ieguldījumus, turklāt ir nemateriālas formas, tas ir visdemokrātiskākais un reizē valodu visrelativizējošākais tekstuālas informācijas pasniegšanas veids. Šajā vidē tikpat kā nekas neierobežo iegūt informāciju, līdz ar to lasītāja uztvere ar laiku pārblīvējas, jo cilvēks nespēj vienlaicīgi fokusēties uz vairākām problemātikām. Tad sākas izvēle, kad pēc dotā brīža uzstādījumiem, tiek atsijāti *spamu* tipa teksti, meklējot pēc tiem pašiem uzstādījumiem ko tādu, kas varētu saslēgties ar iekšējo aktualitāšu fokusu. Taču, tā kā šo *spamu* ir ļoti daudz, tos filtrējot, neizbēgami tiek nejauši atsijāti arī teksti, kas nebūt nav *spams*, bet gan varētu būt pat ļoti būtiski. Tieši šī jēgas filtrēšana nogurdina uzmanību, un, galu galā, nonivelē attieksmi pret tekstu līdz atslēgvārdu – tātad klišeju – līmenim. Tādam no *spamu* sijāšanas nogurušam lasītājam saglabāsies šie uzstādījumu arī grāmatu un citu mediju izvēlē. Tā vietā, lai iedziļinātos tekstā, tiks meklētas uz ātru roku patērējamas frāzes, kas ātri ved pie mērķa. Tā, protams, ir galējība, un nebūt ne visi interneta lietotāji tik viegli “nogurst”, tomēr šī tendence divkārti bīstama ir jauniešiem, kas pasauli iepazīst caur interneta superdinamisko vidi, jo viņiem jau automātiski grāmatas lasīt būs grūtāks un monotonāks process” (Indāns, 2012, 309). Tas vēlreiz apliecina vajadzību skolēnu – lasītāju iesaistīt šī posma darbībā, kas sekmē lasītāja pašapziņu un pašattīstību.

2.6. tabula. Jautājumu kopa lasītājam piektajam posmam – lasītāja refleksija

Jautājumi sev kā lasītājam
Kādam bija jābūt manam teksta lasīšanas ātrumam?
Kādus izzīņas paņēmienus es izmantoju?
Kuras lasīšanas pieejas palīdzēja saprast tekstu?
Kā izveidojās teksta kopējā sapratne?

Kuras teksta vietas es ignorēju pirmajā lasīšanas reizē?
 Kāda nozīme bija otrajai teksta lasīšanas reizei?
 Kā man izdevās aizpildīt autora „baltos laukumus” tekstā?
 Kā izmainījās teksta sapratne pēc trešās teksta lasīšanas reizes?
 Kuri aspekti tekstā vēl joprojām ir neskaidri un vajadzētu uz tiem meklēt atbildes?
 Kā papildījās manas gaidas par tekstu?
 Kā manu literārā darba sapratni vērtēja eksperts/skolotājs un citi lasītāji?

Pirmajos divos posmos skolēns – lasītājs atbild uz jautājumiem: ko autors raksta? kāds ir autora vēstījums? Trešajā posmā: kāda ir autora ziņa, kas ietverta tekstā? Ceturtajā posmā teksts kļūst par lasītāja diskusijas objektu: kādas diskusijas rodas par tekstā ietverto nozīmi? Piektajā posmā veido refleksiju: kāds es esmu lasītājs? Literārā tekstā nav fiksētas noteiktas nozīmes vai vērtības, līdz ar to nav viena pareizā literārā darba nozīme, kas būtu jāiegūst interpretācijas posmā, un tieši tādēļ ir nepieciešams piektais posms, kurā lasītājs atbildīgi pārskata savu izveidojušos lasītāja pozīciju un apzinās savas lasītāja prasmes un attieksmi pret literatūru un lasīšanu. Literārā darba nozīme ir zināmā mērā „darījums”, kas īstenojas mijiedarbībā starp tekstu un lasītāju (lasītājiem), to varētu salīdzināt kā lasītāja dzīves vadību caur tekstu.



2.6. attēls. Vidusskolēna literārās kompetences kritēriji un līmeņi

Pētījuma gaitā, balstoties uz teorētiskajām atziņām par vidusskolēna – lasītāja darbības posmiem, tika izstrādāti vidusskolēna literārās kompetences kritēriji un līmeņi (2.6. attēls), kas ietver vidusskolēna – lasītāja darbību attīstības raksturojumu četros līmeņos – no augstākā (4. līmenis) līdz zemākajam līmenim (1. līmenis) pēc pieciem kritērijiem: lasītāja emocionālā reakcija, sapratnes veidošanās par literāro darbu, struktūru konkretizācija literārā darbā, literārā darba nozīmes izskaidrošana, lasītāja pašizpratne. Atbilstīgi katram kritērijam tiek izstrādāti rādītāji, kas atspoguļo lietpratīga, radoša lasītāja veidošanos (skatīt 2.7. tabulu).

2.7. tabula. Literārās kompetences kritēriji, rādītāji un līmeņi

Kritēriji	Rādītāji	1.līmenis	2.līmenis	3.līmenis	4.līmenis
1.Lasītāja emocionālā reakcija	Emociju veidošanās	Spēj raksturot izlasīto, izmantojot tikai emocionālās reakcijas „patīk”, „nepatīk”.	Spēj raksturot tikai to, kas emocionāli ir vistuvākais literārajā darbā.	Spēj raksturot savas emocionālās reakcijas saistībā ar autora izvēlēto pozīciju.	Spēj raksturot savas emocionālās reakcijas apzināti, adekvāti un loģiski, saskata emocionālās izmaiņas arī literārā darbā.
	Empātija	Spēj līdzpārdzīvot, iejusties to personu emocionālajos stāvokļos, kas lasītājam interesē.	Spēj līdzpārdzīvot, iejusties vienas vai vairāku personu dažādos emocionālos stāvokļos.	Spēj līdzpārdzīvot, iejusties tajā, ko ietver teksta saturs, to izprotot.	Spēj līdzpārdzīvot, iejusties tajā, ko ietver teksta saturs, arī autora pozīcijā.
	Emociju apzināšanās	Reti prot identificēt savas lasītāja emocijas, bet nespēj tās izskaidrot.	Bieži prot identificēt savas lasītāja emocijas, bet reti spēj tās izskaidrot.	Vienmēr prot identificēt savas lasītāja emocijas, bet daļēji spēj tās izskaidrot.	Vienmēr prot identificēt savas daudzveidīgās lasītāja emocijas un spēj izskaidrot to veidošanos.
2. Sapratnes veidošanās par literāro darbu	Savas pieredzes izmantošana	Reti aktivizē savu pieredzi, neapzinās, ka tas palīdz saprast literāro darbu.	Bieži aktivizē savu pieredzi, taču teksta saprašanas procesā reti spēj to izmantot.	Vienmēr aktivizē savu pieredzi, taču teksta saprašanas procesā daļēji spēj to izskaidrot.	Vienmēr aktivizē savu pieredzi (arī veido) un izmanto to pilnībā teksta saprašanas procesā.
	Satura uztvere	Reti uztver teksta saturu pilnībā, nespēj vadīt savu uztveres procesu.	Bieži uztver teksta saturu fragmentāri, daļēji spēj vadīt savu uztveres procesu.	Vienmēr uztver teksta saturu pilnībā, gandrīz vienmēr spēj vadīt savu uztveres procesu.	Vienmēr uztver teksta saturu niansēti, vienmēr spēj vadīt savu uztveres procesu.
	Tēla sintēze	Bieži nespēj sintezēt tēlus, pilnībā vizualizēt izlasīto literārajā darbā, neizmanto iztēli.	Reti spēj sintezēt tēlus, fragmentāri spēj vizualizēt izlasīto literārā darbā, daļēji izmanto iztēli.	Bieži spēj sintezēt tēlus, vizualizēt izlasīto literārajā darbā, izmanto iztēli.	Vienmēr spēj sintezēt tēlus, niansēti vizualizēt izlasīto literārajā darbā, izmanto iztēli.
	Motivācija	Bieži neveidojas interese, vajadzība saprast literāro darbu.	Reti veidojas vispārīga, neapzināta interese, vajadzība saprast literāro darbu.	Bieži veidojas mērķtiecīga interese un vajadzība saprast literāro darbu.	Vienmēr veidojas apzināta un patstāvīga motivācija saprast literāro darbu, arī tad, ja rodas grūtības saprast.
3. Struktūru konkretizācija	Literārā darba satura struktūras	Reti izdodas uztvert visas saturu veidojošās struktūras,	Bieži izdodas uztvert visas saturu veidojošās	Vienmēr izdodas uztvert visas saturu veidojošās	Vienmēr izdodas uztvert visas saturu veidojošās struktūras,

literārā darbā	Literārā darba formas struktūras	nespēj izskaidrot to veidojumu. Reti izdodas uztvert visas formu veidojošās struktūras, nespēj izskaidrot to veidojumu.	struktūras, reti spēj izskaidrot to veidojumu. Bieži izdodas uztvert visas formu veidojošās struktūras, reti spēj izskaidrot to veidojumu.	struktūras, bieži spēj izskaidrot to veidojumu. Vienmēr izdodas uztvert visas formu veidojošās struktūras, reizēm nespēj izskaidrot to veidojumu.	vienmēr spēj izskaidrot to veidojumu. Vienmēr izdodas uztvert visas formu veidojošās struktūras, vienmēr spēj izskaidrot to veidojumu.
	Literārā darba uztvere veselumā	Reti spēj izveidot secinājumus par literārā darba saturu saistībā ar formu vienkāršiem tekstiem.	Bieži spēj izveidot secinājumus par literārā darba saturu saistībā ar formu vienkāršiem tekstiem.	Vienmēr spēj izveidot secinājumus par literārā darba formu saistībā ar saturu vienkāršiem tekstiem.	Vienmēr spēj izveidot secinājumus par literārā darba formu saistībā ar saturu neatkarīgi no teksta sarežģītības.
	Literārā darba žanra specifikas identificēšana	Reti spēj identificēt literārā darbā žanra specifiku vienkāršiem tekstiem.	Bieži spēj identificēt literārā darbā žanra specifiku vienkāršiem tekstiem.	Vienmēr spēj identificēt literārā darbā žanra specifiku vienkāršiem tekstiem.	Vienmēr spēj identificēt literārā darbā žanra specifiku sarežģītības.
	Literatūrvēsturiskā apziņa	Reti spēj patstāvīgi apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas ir nepieciešamas teksta satura uztverē.	Daļēji spēj apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas ir nepieciešamas, nespēj izskaidrot tekstā kultūras sakarības.	Vienmēr spēj apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas ir nepieciešamas, daļēji spēj izskaidrot tekstā kultūras sakarības.	Vienmēr patstāvīgi spēj apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas ir nepieciešamas, vienmēr spēj izskaidrot tekstā kultūras sakarības.
4. Literārā darba nozīmes izskaidrošana	Secinājumu veidošana un izskaidrošana	Reti spēj veidot secinājumus par literārā darba nozīmi un tos izskaidrot.	Bieži spēj veidot secinājumus par literārā darba nozīmi, nozīmes skaidrojums sagādā grūtības.	Vienmēr spēj veidot secinājumus par literārā darba nozīmi, reti nozīmes skaidrojums sagādā grūtības.	Vienmēr spēj veidot secinājumus par literārā darba nozīmi un argumentēti tos skaidrot, spēj patstāvīgi izvēlēties atbilstīgāko izteiksmes formu.
5. Lasītāja pašizpratne	Pašrefleksija	Reti spēj reflektēt un analizēt atsevišķas lasītāja darbības, neplāno literārās kompetences pilnveidi.	Daļēji spēj reflektēt un analizēt atsevišķas lasītāja darbības, reti plāno literārās kompetences pilnveidi.	Vienmēr spēj reflektēt par lasītāja darbībām, bieži plāno literārās kompetences pilnveidi.	Vienmēr spēj reflektēt un analizēt lasītāja darbības un patstāvīgi plānot kompetences pilnveidi.

1. līmeņa (primitīvais skolēns – lasītājs) apraksts.

1. līmeņa lasītājs ir „primitīvais lasītājs”, kas literārajā darbā ietverto uztver kā negrozāmu realitāti vai absolūtu sadomājumu (fikciju), sadalot to labajā un sliktajā (lasītāja moralizēšana), un literāro darbu uztver tikai kā virspusēju pārdzīvojumu. Estētiskajām formām vēl netiek pievērsta nekāda uzmanība.

Kritērijs: lasītāja emocionālā reakcija. Emocijas lasītājam 1. līmenī ir spēcīgākās literārā darba uztverē un sapratnē, arī loģiskos spriedumus par izlasīto lasītājs aizstāj ar emocionālām reakcijām, kas visbiežāk dominē „man patīk”, „man nepatīk” līmenī.

Kritērijs: literārā darba sapratnes veidošanās. Lasīšanas laikā lasītājs 1. līmenī sevi nekontrolē, nemeklē saskares punktus savā pieredzē, kas palīdzētu saprast literāro darbu. Lasīšanas laikā piedzīvo daudz uztveres nepilnību, trūkst pašam informācijas, ko lasa un ko domā. Nespēj vizualizēt, neizmanto iztēli, lai palielinātu saprašanas līmeni. Pats sev lasīšanas motivāciju, interesi un prieku neprot radīt.

Kritērijs: literārā darba struktūru konkretizācija. Neveidojas literārā darba uztvere veselumā, jo lasītājs uzmanību pievērš tikai dažām struktūrām, kas saistītas visbiežāk ar saturu – galvenajiem notikumiem, kulmināciju, lasītājs ir uztvēris tikai atsevišķas teksta struktūras.

Kritērijs: literārā darba nozīmes izskaidrošana. Lasītājs 1. līmenī spēj pastāstīt par saturu, bet nespēj raksturot personas, laiku un telpu. Nav spējīgs saprast literārā darba loģiku, personu raksturus un skaidrot teksta nozīmi, estētiskās jūtas neapzinās.

Kritērijs: lasītāja pašizpratne. Lasītājs 1. līmenī nav motivēts analizēt savas lasīšanas darbības un savu lasītāja pieredzi.

2. līmeņa (reproduktīvais skolēns – lasītājs) apraksts.

2. līmeņa lasītāju var dēvēt par „reproduktīvo lasītāju”, jo izveidojas situācija, kurā lasītājs no literārā darba intuitīvas sapratnes nonāk līdz apzinātai sakarību saprašanai tekstā, tikai neizdodas izprast literāro darbu veselumā, tā lasītājam vēl ir kompleksa un sarežģīta.

Kritērijs: lasītāja emocionālā reakcija. Emocijas literārā darba uztverē 2. līmenī lasītājam ir galvenās, tās nosaka sapratnes veidošanās par literāro darbu, taču raksturot spēj tikai to, kas ir emocionāli tuvākais literārajā darbā. Lasītājs sāk saprast empātijas nozīmi literārā darba uztverē. Veidojas līdzpārdzīvojums attiecībā pret tām personām, kuras lasītājs uzskata par simpātiskām. Lasītājam augstākā attīstības pakāpe ir sevis apzināšanās.

Kritērijs: sapratnes veidošanās par literāro darbu. Lasītājs 2. līmenī lasīšanas laikā mēģina aktivizēt savu pieredzi, mācās apzināties, kā tas palīdz saprast literāro darbu. Lasīšanas laikā piedzīvo daudzas uztveres nepilnības, saprot, ka nesaprot, bet nezina, kā to atrisināt. Neizdodas vizualizēt pilnībā, izmantot iztēli tā, lai spētu ieraudzīt to, ko lasa, tikai daļēji iejūtas tekstā. Pats vēl savu lasīšanas interesi un prieku neprot vadīt.

Kritērijs: struktūru konkretizācija literārā darbā. 2. līmenī lasītājs literārā darbā uztver atsevišķas detaļas, epizodes, notikumus, savstarpējo saistību neizdodas saskatīt, netiek ievērotas arī struktūras, kas ir darba fonā un saistītas ar autora attieksmi, idejām.

Kritērijs: literārā darba nozīmes izskaidrošana. Lasītājs 2. līmenī, secinājumus veidojot, par literārā darba nozīmi un autora pozīciju vispār nedomā.

Kritērijs: lasītāja pašizpratne. Lasītājam 2. līmenī ir grūtības analizēt savas lasīšanas darbības un savu lasītāja pieredzi.

3. līmeņa (interpretējošais skolēns – lasītājs) apraksts.

3. līmenis ietver „interpretējošā lasītāja” koncepciju, kas atbilst Dž. Kalera (J. Culler) uzskatiem par interpretāciju, ka literāru darbu nevar interpretēt „pilnīgi patvaļīgi”, ka lasītājam ir „sūri grūti jānopūlas, lai pārliecinātu citus par sava lasījuma piemērotību”, un galvenais jautājums, uz ko lasītājam jāatbild, – „kas nosaka nozīmi?” (Kalers, 2007, 80). Šajā līmenī lasītājam veidojas erudīcija, estētiska uzmanība pret tekstu un orientēšanās literārajā daudzveidībā.

Kritērijs: lasītāja emocionālā reakcija. Lasītājam 3. līmenī emocijas ir nozīmīgas literārā darba uztverē un saprašanā, taču ne tik augstā attīstības pakāpē – pret autora izvēlēto pozīciju tekstā. Savu emocionālo skatījumu spēj raksturot par personu jūtu pasauli, neizsvītrojot ietverto zemtekstu. Apzinās savu emociju dinamiku, argumentē savas jūtas pret konkrēto literārā darbā. Empātija un līdzpārdzīvojums saistīts ar saturu, ko ietver teksts.

Kritērijs: sapratnes veidošanās par literāro darbu. Lasītājs 3. līmenī seko līdzī savai teksta saprašanai lasīšanas laikā, spēj vizualizēt, iejusties, iztēloties, lai palielinātu savu saprašanas līmeni. Zina, kādus paņēmienus izmantot, kā risināt problēmas, ja nesaprot tekstu. Pats rada lasīšanas motivāciju, interesi un prieku.

Kritērijs: struktūru konkretizācija literārā darbā. Lasītājam 3. līmenī sapratne par literārā darba struktūrām pilnveidojas, taču visvairāk interesē tās teksta struktūras, kas saistītas ar notikumiem, personām. Teksta satura struktūru konkretizācija ir augstā līmenī. Formas elementus uztver saistībā ar personu raksturu. Kompozīcija vēl neinteresē, vienīgi tikai intuitīvā līmenī reaģē uz konfliktiem, apzinās kulmināciju.

Kritērijs: literārā darba nozīmes izskaidrošana. Lasītājs 3. līmenī vēl neuztver tekstu pilnībā, līdz ar to nespēj izveidot pārliecinošus secinājumus par literārā darba nozīmi, taču sniedz savu vērtējumu par literāro darbu, nespējot „aizpildīt tukšumus” tekstā.

Kritērijs: lasītāja pašizpratne. Lasītājs 3. līmenī apzinās, kādas lasīšanas darbības veic, kāda ir izveidojusies lasīšanas pieredze un kā pilnveidot savu lasītāja pieredzi, taču nav motivācijas veidot mērķtiecīgu savas lasītāja darbības pilnveidi.

4. līmeņa (radošais skolēns – lasītājs) apraksts.

4. līmenis (augstākais līmenis) ietver „radošā lasītāja” koncepciju, kas balstās uz atziņu par „ideālo lasītāju”, kuram ir jābūt spējīgam lasot pilnīgi realizēt literatūras jēgas potenciālu

(Īzers, 1976). Literārajā izglītībā tiek iekļauta šī ideja – vidusskolēns kļūst par lietpratīgu, radošu literāro darbu lasītāju, kuram ir gatavība reaģēt uz variējošām atkāpēm literārā darbā un tiek pilnveidota spēja veidot kopsakarības aizvien sarežģītākos tekstos. Šis lasītājs iekļaujas radošajā procesā, un viņa domāšana jau darbojas pēc mākslinieciskās domāšanas likumībām.

Kritērijs: lasītāja emocionālā reakcija. Lasītājs 4. līmenī nebalstās uz intuitīvo, emocijas ir apzināta pozīcija, tās ir adekvātas. Emocionālas reakcijas lasītājam veidojas arī par literārā darba formu, autora meistarību atbilstīgi literārā darba žanram. Lasītāja emocijas ir bagātīgas, spēj tās izteikt vārdos un izskaidrot, kā tās veidojušās. Lasītājs spēj diferencēti uztvert personu emocijas un ar emocijām saistītos darbības motīvus, pamatot. Tā kā viņš nepārtraukti aktīvi iejūtas mainīgos emocionālos stāvokļos, tad viņš spēj arī iepriekš paredzēt.

Kritērijs: sapratnes veidošanās par literāro darbu. Lasītājam 4. līmenī veidojas apzināta un patstāvīga motivācija saprast literāro darbu. Lasītājs kontrolē sevi lasīšanas laikā, apzinās, kā veicināt savu iedziļināšanos tekstā pat tad, ja novēro sev „robus” teksta sapratnē. Vizualizē, izmanto iztēli, lai palielinātu savu saprašanas līmeni. Vienmēr pārdomā savu sapratni un izmanto paņēmienus atbilstīgi saviem lasīšanas mērķiem. Pats motivē sevi lasīt, ir ieinteresēts un gūst lasīšanas prieku.

Kritērijs: struktūru konkretizācija literārā darbā. Lasītājam 4. līmenī literārā darba struktūru sapratne ir augstā pakāpē – ir skaidra darba struktūra, tās elementi, spēj uztvert literārā darba veselumu, formu saistībā ar saturu. Apzinās kontekstu nozīmi teksta nozīmes sapratnē, skaidrojot valodas likumības, autora un lasītāja situāciju un visu, kas būtisks konkrētam tekstam.

Kritērijs: literārā darba nozīmes izskaidrošana. Lasītājs 4. līmenī vienmēr vērtē teksta nozīmi, veido secinājumus par literārā darba nozīmi un argumentēti tos skaidro, spējot patstāvīgi izvēlēties atbilstīgāko izteiksmes formu. Literārās sarunās un rakstiskās formās lasītājs atklāj savu prasmī runāt ar citiem lasītājiem par savu teksta jēgas sapratni, spēj iedziļināties citu teiktajā, citu lasītāju pieredzi uztver kā izzinošu darbību.

Kritērijs: lasītāja pašizpratne. Lasītājs 4. līmenī apzinās, kādas lasīšanas darbības veic, kāda ir izveidojusies lasīšanas pieredze, un ir motivēts to attīstīt.

Literārajā izglītībā ir nozīmīgi mācību procesā zināt, no kāda līmeņa pozīcijām lasītājs „tuvojas tekstam”, lai pilnveidotu vidusskolēna literāro kompetenci, 1., 2. līmeņa lasītāji nespēj paši bez cita „radoša lasītāja” atbalsta nonākt pie savas teksta sapratnes. Salīdzinot 1., 2. un 3., 4. līmeņa lasītājus, ir iespējams secināt, ka nozīmīgas ir lasītāja konstrukcijas, kuras konkrēts lasītājs izmanto, veidojot secinājumus interpretācijā, un kādus kontekstus lasītājs ir spējīgs iekļaut saprašanas procesā. To būtiski ietekmē tas, kādas saistības lasītājs spēj izveidot starp iepriekšējām zināšanām, pieredzi un konkrētajā literārajā darbā iekļauto jauno pieredzi, ar kādiem paņēmieniem lasītājs spēj veidot literārā darba nozīmi savā uztverē, kādas ir lasītāja spējas domāt un vadīt savu lasīšanas procesu (plānot, uzraudzīt sapratni, pārskatīt lasīšanas

posmus un savu sapratni), kādas izveidojas attiecības starp lasītāju un literāro darbu, kādas pūles un atbildību lasītājs iegulda lasīšanas un interpretācijas procesā. Vidusskolēnam – lasītājam, iekļaujoties kvalitatīvā mācību procesā, ir iespējams attīstīt visas nepieciešamās prasmes, kas vajadzīgas, lai kļūtu par „radošo lasītāju”, sasniegtu augstāku literārās kompetences līmeni. Lai pēc iespējas vairāk vidusskolēnu sasniegtu savus labākos rezultātus, par galveno uzdevumu ir jāizvēlas lasītāja uztveres un literārā darba saprašanas attīstīšana: emocionālās aktivitātes, lasītāja iztēles un kreativitātes aktivizēšana, literārā darba satura un formas apjēgšanas paplašināšana, analītisko un metakognitīvo prasmju attīstīšana, literārā darba nozīmes sintezēšanas pieredzes veidošana, neaizmirstot to, ka „interpretācijas rīcībā ir atvērtība” un „„atvērtību” uztvērējs var īstenot radoši” (Эко, 2004). Taču pats svarīgākais „literārā darbā (literatūrā kā darbā)” ir „pārvērst lasītāju no patērētāja par teksta radītāju” (Barthes, 1975, 4).

Literārais darbs ietver daudz elementu atbilstīgi katram literārā darba veidam (dzeja, proza, drāma), lasītājam ir jāaktivizē zināšanas, iztēle un jāizveido sava uztveres, analīzes un interpretācijas procesa koncepcija. Lai nodrošinātu veiksmīgu literārā darba interpretācijas procesu, attieksmes veidošanos pret literatūru un konkrētiem literārajiem darbiem, ir nepieciešams literārajā izglītībā pievērst uzmanību vidusskolēna literārās kompetences veidošanās nosacījumiem.

Radošs lasītājs konstruē savu sapratni par literāro darbu, kas nozīmīga gan fikcijas, gan realitātes līmenī. Lasītājam visas dzīves laikā tas var nozīmēt gan patīkamu laika pavadīšanu, izklaidi, piedzīvojot prieku, skumjas, spriedzi, fantāzijas, atpūtu, gan informācijas ieguvu (zināšanas, vērtēšanu, argumentēšanu utt.). Taču lasītājam bez literārās kompetences, primitīvam lasītājam literāro darbu lasīšana un interpretācija var būt nesaprotama pasaule, vidusskolēns paliek ārpus literatūras telpas, literārās komunikācijas ar vienīgu secinājumu: „Es nesapratu. Man nepatīk.”

Literārās kompetences attīstība aptver vidusskolēna gatavību uztvert tekstu daudzveidību, tos lasot, klausoties (arī skatoties), saskatīt un analizēt to veidojumu, pētīt pazīmes un funkcijas literārā darba veselumā, parādīt savu sapratni par literārā darba nozīmi. Vidusskolēns apgūst prasmi noteikt literāro tekstu radīšanas un mediju specifiskos attēlošanas nosacījumus, uztvert autora nolūkus un sajūst arī nepateikto tekstā. Vidusskolēns apzināti veido kritisku distanci pret tekstu, to novērtē un reflektē par savu subjektīvo teksta uztveri un salīdzina to ar citu lasītāju, klausītāju un skatītāju uztveri. Tās ir galvenās vidusskolēna mācīšanās darbības literatūras apgūvē.

Secinājumi

1. Literārās kompetences pieejas izmantošana literārajā izglītībā izmaina paradigmu, par galveno literatūras mācību priekšmetā kļūst skolēna – lasītāja darbības ar literāro tekstu, radoša,

lietpratīga lasītāja veidošanās. Literārā kompetence ietver informāciju par lasītāju, viņa vajadzībām un sasniegtajiem rezultātiem.

2. Sintezējot Dž. Kalera (J. Culler), K. H. Špinera (K. H. Spinner), U. Abrahama (U. Abraham), S. Gržezikovskas (S. Grzesikowski), G. Hāsa (G. Haas) teorētiskās atziņas par literāro kompetenci, tika izveidota literārās kompetences definīcija, kas raksturo vidusskolēnam nepieciešamās prasmes uztvert, analizēt, saprast, interpretēt literāro darbu, akcentējot lasītāja pieredzes apzināšanos un motivāciju iesaistīties literārajā komunikācijā. Literārās kompetences modelī ietvertas skolēnam – lasītājam nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nosaka radošās darbības pieredzes veidošanos.

3. Skolēnam – lasītājam, interpretējot literāros darbus, ir jāievēro literārā darba veida un žanra specifika. Balstoties uz Gržezikovskas (S. Grzesikowski) atziņām tiek izstrādāta atbilstoši literārās kompetences struktūrai to specifisko zināšanu raksturojums, kas jāievēro dzejas, prozas, drāmas teksta interpretācijā. Literārās kompetences veidošanās saistīta ar apzinātas lasīšanas (lasītprasmes augstākais līmenis) apguvi mācību procesā.

4. Literārā kompetence ir saistīta ar valodas kompetenci, lasīšanas un rakstīšanas kompetenci. Kvalitatīva literārā darba uztvere iespējama, ja skolēnam – lasītājam tiek attīstīta paškompetence, kultūras kompetence, sociālā kompetence, kā arī komunikācijas kompetence un mediju kompetence.

4. Vidusskolēna literārās kompetences kritēriji, to rādītāji un līmeņi tika veidoti, izmantojot atziņas par lasītāja darbībām (lasītāja emocijas, subjektīva uztvere, objektīva uztvere, teksta nozīmes interpretācija, lasītāja refleksija), par literārā darba uztveres un sapratnes veidošanos (iztēle, analīze, sintēze, pašregulācija), par psihiskiem procesiem (sajūtas, emocijas, empātija, intuīcija, uzmanība, domāšana, iztēle, griba), kā arī ievērojot mācīšanās darbību (mācīšanās apzināties savu emociju pieredzi saistībā ar konkrēto literāro darbu, mācīšanās iejusties literārā darbā, mācīšanās pētīt, analizēt teksta struktūras, kontekstus un aptvert tekstu veselumā, mācīšanās būt radošam teksta nozīmes izskaidrošanā, mācīšanās analizēt un saprast sava lasījuma pieredzi). Atbilstīgi lasītāja darbībai ir izstrādātas jautājumu kopas, kas var palīdzēt mācīšanās laikā sasniegt augstāku literārās kompetences līmeni.

5. Vidusskolēna literārās kompetences noteikšanai izstrādāti pieci kritēriji un tiem atbilstīgi rādītāji: 1) lasītāja emocionālā reakcija (emociju veidošanās, empātija, emociju apzināšanās); 2) sapratnes veidošanās par literāro darbu (savas pieredzes izmantošana, satura uztvere, tēla sintēze, motivācija); 3) struktūru konkretizācija literārā darbā (literārā darba satura struktūras, literārā darba formas struktūras, literārā darba uztvere veselumā, literārā darba žanra specifikas identificēšana, literatūrvēsturiskā apziņa); 4) literārā darba nozīmes izskaidrošana (secinājumu veidošana un izskaidrošana) 5) lasītāja pašizpratne (pašrefleksija).

6. Literārā kompetence ir raksturota četros līmeņos: 1) primitīvais skolēns – lasītājs (1. līmenis; zemākais); 2) reproduktīvais skolēns – lasītājs (2. līmenis); 3) interpretējošais skolēns – lasītājs (3. līmenis); 4) radošais skolēns – lasītājs (4. līmenis: augstākais).

3. VIDUSSKOLĒNA LITERĀRĀS KOMPETENCES IZPĒTE

3.1. Pētījuma organizācija

3.1.1. Pētījuma dizains

Pētījums balstās uz interpretatīvo paradigmu (*Wilson, 1981, Keller, 2009*), kura tiek izmantota, lai izprastu cilvēka darbību, cilvēka aktīvo un radošo zīmju lietojumu kā cilvēka darbības spēju sastāvdaļu. Interpretatīvā paradigma ir saistīta ar kvalitatīvās pētīšanas stratēģiju un veidiem, īpaši tas attiecas uz datiem, kas ir analīzes pamatā. Interpretatīvā paradigma nosaka nepieciešamību iesaistīt pētījumā pašu subjektu skaidrošanas paraugus, skatījumu un ikdienas zināšanas, un pētniekam ir nemitīga saistība ar prakses formām. Interpretatīvās paradigmas izvēli noteica pētījuma mērķis – izpētīt vidusskolēnu literāro kompetenci un izstrādāt teorētiski pamatotu un praksē pārbaudītu vidusskolēnu literārās kompetences modeli un kritērijus.

Empīriskais pētījums ietver pētījuma mērķu un jautājumu formulēšanu, metodes izvēli, vērtējuma kritēriju un instrumentu izvēli datu ieguvei, pētījuma izlases izveidi, iegūto datu ticamības un validitātes noteikšanu, zinātniskās ētikas ievērošanu, datu analīzes metožu izvēli, datu interpretāciju un iegūto rezultātu atspoguļošanu (*Kropļijs, Raščevska, 2010*).

Pētījuma mērķis ir izpētīt, kāda ir vidusskolēnu literārā kompetence pedagogiskajā praksē. Pētījuma metožu izmantošana ļauj iegūt vispārināmu informāciju par pētījuma priekšmetu un objektu. Vidusskolēnu literārā kompetence pētīta ar kvalitatīvajām un kvantitatīvajām metodēm (skatīt 3.1. tabulu). Kvalitatīvās metodes sniedz dziļu ieskatu vidusskolēnu motivācijā, interesēs, ļaujot novērtēt sasniegto literārās kompetences līmeni. Kvantitatīvā pētījuma rezultāti nepieciešami, lai tos varētu vispārināt un attiecināt uz ģenerālo kopu.

Kvalitatīvās metodes:

- 1) fokusgrupu diskusijās un daļēji strukturētās intervijās vidusskolēni un skolotāji sniedz informāciju, kas nodrošina aptaujās savāktu datu un to interpretācijas kvalitāti un dziļāku izpratni par dalībnieku attieksmēm un viedokļiem;
- 2) daļēji strukturētā intervijā eksperti (augstskolu docētāji, VISC speciālisti, izglītības iestāžu vadītāji) pauž viedokļus par vidusskolēnu literārās kompetences līmeni un iespējamajiem risinājumiem;
- 3) skolēnu darbības rezultātu analīzē iegūst informāciju, kas ļauj izvērtēt noteiktas parādības un procesus; eksperts – pētnieks ir promocijas darba autore, kura atbilstīgi literārās kompetences kritērijiem, to rādītājiem un līmeņiem analizē skolēnu literāro darbu interpretācijas.

Kvantitatīvās metodes:

- 1) vidusskolēnu anketēšana ļauj iegūt datus no liela respondentu skaita, lai konstatētu „lietu pašreizējā stāvokļa momentuzņēmumu” (*Denscombe, 1998*) – skolēnu

pašnovērtējumu par savu literāro kompetenci, izvērtējot apgalvojumus pēc pētījumā izstrādātiem literārās kompetences kritērijiem, to rādītājiem un līmeņiem;

- 2) skolotāju anketēšana – vidusskolēnu literārās kompetences vērtējums pēc apgalvojumiem, kas doti, lai varētu analizēt literāro kompetenci atbilstīgi pētījumā izstrādātajiem kritērijiem, to rādītājiem, līmeņiem un salīdzināt ar skolēnu anketēšanas rezultātiem.

3.1.tabula. Vidusskolēnu literārās kompetences izpēte

Laika posms	Pētījuma metode	Skolēni	Skolotāji	Eksperts pētnieks –	Eksperti
2010.10. – 2011.03.	Aptauja	408 vidusskolēni	66 skolotāji		
2011.04. – 2011.06.	Fokusgrupu diskusija	8 vidusskolēni	9 skolotāji		
2011.04. – 2011.06.	Daļēji strukturētā intervija		12 skolotāji		6 eksperti
2011.04. – 2011.08.	Skolēnu darbības rezultātu analīze	307 vidusskolēnu darbi		1 pētnieks	

Galvenie pētījuma izvērtēšanas kritēriji: validitāte un ticamība. Pētījuma validitāte raksturo „iespējamību, ka konstatētās attiecības starp atkarīgo un neatkarīgo mainīgo ir īstas”, taču ārējā validitāte raksturo „pakāpi, kādā pētījuma rezultāti var tikt pārnesti uz citu no pētījuma apstākļiem atšķirīgu vidi” (*Kropļijs, Raščevska, 2010, 33*). Validitātei tiek izmantota datu avotu triangulācija (vidusskolēns – skolotājs – eksperts-pētnieks), iegūto datu apjoms un kvalitāte, respondentu iesaistīšana rezultātu interpretācijā.

Lai nodrošinātu adekvātu pētījuma mērinstrumentu saturu, atklātu nepilnības un veiktu korekcijas aptaujas izpildes procedūrā un pētījumu mērinstrumentu saturā, tika organizēts 1. pilotpētījums. Pilotpētījumā izmantota kvantitatīvā pētīšanas metode ar mērinstrumentu – anketu, kuru veido 14 jautājumi. Pilotpētījuma mērķis ir izvērtēt anketas atbilstību promocijas darba uzdevumu izpildei – izzināt, kāda ir vidusskolēnu literārā kompetence. Pilotpētījuma izlasi veidoja 60 vidusskolēni. Iegūtie dati apstrādāti, iegūtie rezultāti analizēti un interpretēti (skatīt 11. pielikumu). Aprēķinātais Kronbaha-alfa (KA) saskaņotības koeficients 1. pilotpētījumā iegūtajiem datiem ir KA=0,83 (literārā kompetence), KA=0,56 (lasītāja emocionālā reakcija), KA=0,67 (sapratnes veidošanās par literāro darbu), KA=0,73 (struktūru konkretizācija literārā darbā). Tas parāda, ka saskaņotība nav pietiekama visiem iegūtajiem rezultātiem un anketas jautājumi tika analizēti un uzlaboti (labots vairāk par 50%). Lai aprobētu literārās kompetences

noteikšanai uzlaboto anketu, tika veikts 2. pilotpētījums. 2. pilotpētījuma izlasi veidoja 60 vidusskolēni (izvēlēti jauni respondenti). Aprēķinātais Kronbaha-alfa (KA) saskaņotības koeficients 2. pilotpētījumā iegūtajiem datiem ir KA=0,81 (literārā kompetence), KA=0,47 (lasītāja emocionālā reakcija), KA=0,72 (sapratnes veidošanās par literāro darbu), KA=0,70 (struktūru konkretizācija literārā darbā). Tas parāda, ka saskaņotība nav pietiekama visiem iegūtajiem rezultātiem un anketas jautājumi tika uzlaboti (labots mazāk par 50%). Izvērtējot 2. pilotpētījuma norises gaitu un iegūtos rezultātus, tika veikts empīriskais pētījums Latvijā. Aprēķinātais Kronbaha-alfa (KA) saskaņotības koeficients empīriskajā pētījumā iegūtajiem datiem ir KA=0,87 (literārā kompetence), KA=0,64 (lasītāja emocionālā reakcija), KA=0,75 (sapratnes veidošanās par literāro darbu), KA=0,81 (struktūru konkretizācija literārā darbā). Tas parāda, ka saskaņotība ir laba un pieņemama visiem iegūtajiem rezultātiem.

3.1.2. Pētījuma bāze

Pētījumā tika iekļauts 501 respondents: 408 vidusskolēni (12. klases skolēni); 87 latviešu valodas un literatūras skolotāji; 6 eksperti: 2 docētāji, 2 izglītības politikas veidotāji, 2 izglītības iestāžu vadītāji.

Pētījuma respondentu izlase tika veidota atbilstīgi pētījuma būtībai un mērķgrupai – vidusskolēnu un skolotāju nejaušā izlase no visas Latvijas. Pētījumā respondenti – vidusskolēni (12. klases skolēni), kas apgūst literatūru vispārējās izglītības programmās, respondenti – skolotāji, kas ir praktizējoši latviešu un valodas literatūras skolotāji vidusskolās un ģimnāzijās, skolotāji ar lielu darba pieredzi. 66 skolotāji iesaistīti aptaujā, 12 skolotāji – daļēji strukturētās intervijās un 9 – fokusgrupas diskusijās. Respondenti ir zinoši un radoši latviešu valodas skolotāji (pedagoģiskā pieredze no 10 – 35 gadiem), kuri šobrīd strādā vispārējās vidējās izglītības sistēmā. Skolotāji iesaistījās trīs (dzejas, prozas un drāmas teksta) skolēnu darbības rezultātu ieguves vadīšanā, kā arī piedalījās aptaujā par vidusskolēnu literāro kompetenci. Respondentu – vidusskolēnu vecums 12. klasē ir 18 – 19 gadi. Vidusskolēni (8 respondenti), kas iesaistījās grupas fokusdiskusijā, ir jāraksturo kā gadījumizlase, jo tika izvēlēti vidusskolēni, kuriem ir atšķirīga attieksme pret literatūru un lasīšanu.

Pētījumā iegūtos 307 skolēnu darbības rezultātus (101 dzejas tekstu interpretācija, 102 prozas tekstu interpretācijas, 104 drāmas tekstu interpretācijas) analizēja eksperts-pētnieks – pētījuma autore.

Intervijām par empīriskā pētījumā iegūtajiem rezultātiem izvēlēti eksperti: VSIC (Valsts izglītības satura centrs) latviešu valodas un literatūras speciālisti: satura jautājumos Aiva Neimane un pārbaudes satura jautājumos Kaspars Špūle; Elita Stikute, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes docētāja literatūras didaktikas kursiem un praktizējoša

latviešu valodas un literatūras skolotāja, un LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes asociētā profesore Baiba Kaļķe, kura docē pedagoģiskos kursus un ir arī praktizējoša latviešu valodas skolotāja, un vēl 2 izglītības iestāžu vadītājas – Rīgas Teikas vidusskolas direktore Ilona Bergmane, Rīgas Juglas vidusskolas direktore Aija Melle, kuras vienlaicīgi ir arī latviešu valodas un literatūras skolotājas.

3.1.3. Procedūra

Pilotpētījumi veikti 2009./2010. mācību gadā, empīriskais pētījums veikts 2010./2011. mācību gadā.

Literatūras apguves procesā 12. klasē skolēni spēj kvalitatīvi vērtēt savu literāro kompetenci, jo ir izveidojušies pieredze un atbilstīgas prasmes pašnovērtēšanai, kā arī ir radošā pieredze interpretēt daudzveidīgus literāros darbus. Tieši tādēļ empīriskajā pētījumā izvēlēti 12. klašu skolēni, kas gatavojas beigt vispārējās vidējās izglītības programmu. Empīriskajā pētījumā piedalījās 12. klases skolēni:

- ✓ atbildēja uz 14 anketas jautājumiem (anketa tika vispirms aprobēta divos pilotpētījumos);
- ✓ izstrādāja 3 literāro darbu interpretācijas (tās tika analizētas atbilstīgi literārās kompetences kritērijiem, rādītājiem un līmeņiem).

3.2.tabula. Empīriskā pētījuma norise

Laiks	Uzdevumi	Darbība
2010.10. – 2011.03.	Izpētīt, kā vidusskolēni vērtē savu literāro kompetenci un skolotāji vērtē skolēnu literāro kompetenci.	Aptauja: vidusskolēnu pašvērtējums un skolotāju vērtējums.
2011.04. – 2011.05.	Analizēt skolotāja viedokli par vidusskolēna literāro kompetenci	Daļēji strukturētās intervijas un fokusgrupu diskusijas ar skolotājiem.
2011.03. – 2011.07.	Analizēt vidusskolēnu darbības rezultātus (literāro darbu interpretācijas) un noteikt, literārās kompetences līmeni, kurā vidusskolēni spēj uztvert, saprast un interpretēt dzejas, prozas un drāmas tekstus.	Skolēnu darbības rezultātu analīze: eksperta-pētnieka vērtējums.
2011.05.	Analizēt vidusskolēnu viedokli par viņu literāro kompetenci un literatūras apguves procesu.	Vidusskolēnu fokusgrupu diskusija.
2011.04. – 2011.08.	Analizēt un secināt, kāda ir vidusskolēna literārā kompetence	Iegūto rezultātu analīze un interpretācija.
2011.09. – 2011.10.	Analizēt ekspertu viedokli par konstatēto vidusskolēnu literārās kompetences līmeni	Ekspertu intervijas.

3.1.4. Datu ieguves metodes

Empīriskajā pētījumā izvēlēta aptauja, lai konstatētu, kā vidusskolēni vērtē savu literāro kompetenci 12. klasē (3. pielikums) un kā latviešu valodas un literatūras skolotāji vērtē vidusskolēnu literāro kompetenci 12. klasē (4.pielikums). Aptauja veidota atbilstīgi literārās kompetences 5 kritērijiem, to 14 rādītājiem un 4 līmeņiem Vidusskolēnu un skolotāju aptaujas ir gandrīz identiskas, ir veiktas tikai redakcionālas izmaiņas (piemēram, 1. jautājums vidusskolēniem: „Vai Jums literārā darba lasīšanas laikā ir nozīmīgas emocijas?”; 1. jautājums skolotājiem: „Vai skolēniem literārā darba lasīšanas laikā ir nozīmīgas emocijas?”; piemēram, līmeņu aprakstā vidusskolēniem: „visbiežāk patīk vai nepatīk”, „visbiežāk tikai par to, kas man vistuvākais”, taču skolotājiem: „visbiežāk patīk vai nepatīk”, „visbiežāk tikai par to, kas skolēnam vistuvākais”). Anketēšanā iegūtie dati tika kodēti (A1, A2.. – skolotāji intervijās, B1, B2.. – skolotāji fokusgrupas diskusijās, C1, C2.. – skolēni fokusgrupas diskusijās) un apstrādāti, izmantojot IBM SPSS Statistics programmu.

Daļēji strukturētās intervijas ar 12 skolotājiem palīdzēja precizēt anketās iegūto informāciju un iegūt individuālus spriedumus par vidusskolēnu literārās kompetences līmeni, izmantojot gan daļēji strukturētos jautājumus, gan arī papildu jautājumus, kas radās sarunas laikā.

Ekspertu intervijas (8., 9. pielikums) tika izmantotas pētījuma beigās, lai iegūtu kompetentu un vispusīgu informāciju par sasniegto vidusskolēna literārās kompetences līmeni un padziļinātu izpratni un interpretācijas iespējas par iegūtajiem datiem.

Pētījumā divās fokusgrupu diskusijās piedalījās 9 skolotāji, lai noskaidrotu, kādi ir galvenie nosacījumi, kas nosaka literārās kompetences līmeni vidusskolā, kā arī skolotāju izpratni par rādītājiem, pēc kuriem tiek novērtēta literārā kompetence. Savukārt vidusskolēnu fokusgrupas diskusijā piedalījās 8 skolēni, lai izzinātu, kā vidusskolēni vērtē savu literāro kompetenci.

Fokusgrupu diskusijas mērķis bija noskaidrot viedokļus par vidusskolēna literāro kompetenci. Fokusgrupas uzmanība tika vērsta uz literārās kompetences kritērijiem un to rādītājiem, pamatojoties uz vidusskolēnu pieredzi un praksē pārbaudītajiem profesionālajiem darbības modeļiem. Fokusgrupas jautājumi izstrādāti vienotā struktūrā ar interviju jautājumiem. Pētījumā fokusgrupas diskusijas deva iespēju noskaidrot, kāpēc vidusskolēni sasniedz konkrēto literārās kompetences līmeni.

Intervijās, fokusgrupu diskusijās iegūtie dati fiksēti kopsavilkuma formā (5., 6., 7. pielikums).

Vidusskolēnu darbības rezultātu (literāro darbu interpretācijas) analīze ir izvēlēta, lai izvērtētu vidusskolēnu literāro kompetenci. Vidusskolēnu literāro darbu interpretācijas analīzi

veica eksperts-pētnieks – pētījuma autore. Tekstu izvēle (10. pielikums): dzejas teksts – V. Belševicas dzejolis no krājuma „Jūra deg” (1966) – „Tu biji kails un vēju aplauzts koks”; prozas teksts – I. Ābeles stāsts „Uzdāviniet man vijolīti” no stāstu krājuma „Sniega laika piezīmes” (2004), drāmas teksts – fragments (1. cēliens) no R. Blaumaņa komēdijas „Skroderdienas Silmačos” (1902). Literāro darbu izvēles kritērijs – iespēja demonstrēt sasniegto literārās kompetences līmeni (atšķirīgas literāro darbu tēmas; raksturīgas satura un formas struktūras; nosakāma teksta žanra specifika un ir iespējams izmantot literatūrvēsturisko informāciju; pārstāv klasiskās un modernās literatūras iezīmes).

Empīriskajā pētījumā iegūtie kvalitatīvie dati tika interpretēti, analizējot, kāda ir vidusskolēnu literārā kompetence pēc pieciem kritērijiem: lasītāja emocionālā reakcija, sapratnes veidošanās par literāro darbu, struktūru konkretizācija literārā darbā, literārā darba nozīmes izskaidrošana un lasītāja pašizpratne. Lai iegūtu plašāku priekšstatu par vidusskolēnu literāro kompetenci, pētījuma ietvaros tika veikta kvantitatīva to datu analīze, kuri iegūti aptaujās (skolēnu pašvērtējums, skolotāju vērtējums), un vidusskolēnu darbības rezultātu analīzes rezultāti, kurā tika analizētas respondentu prasmes uztvert un interpretēt dzejas, prozas un drāmas tekstus.

3.1.5. Datu apstrādes un analīzes metodes

Kvalitatīvo datu apstrādei (intervijas, fokusgrupu diskusijas, skolēnu darbības rezultāti) izmantota hermeneitiskā pieeja, kurā tiek akcentēta saistība starp iegūtā materiāla veselumu un daļām, aptverot tekstu kopumā. Kvantitatīvo datu analīze veikta, izmantojot *IBM SPSS Statistics* programmu.

Pētījumā izmantotās datu apstrādes un analīzes metodes:

- 1) kontentanalīze – kvalitatīvo datu analīze (intervijas, fokusgrupu diskusijas, skolēnu darbības rezultāti). „Kvalitatīvās analīzes mērķis ir noteikt stāstījuma nozīmi, iedziļinoties tā saturā” (*Kropļijs, Raščevska, 2010, 128*), kontentanalīzē stāstījuma teksts tiek sadalīts satura vienībās, kas atspoguļo respondenta pieredzi, rada iespēju noskaidrot satura vienības jēgu. Individuālajās atbildēs ir atzīmēti citāti, kas ietver satura vienības, kuras pēc tam iespējams apvienot atbilstīgi literārās kompetences kritērijiem, to rādītājiem un līmeņiem.
- 2) Kronbaha – alfa (Cronbach's Alpha) tests, lai noskaidrotu izvēlēto kritēriju un rādītāju ticamību un saskaņotību.
- 3) šķērstabulas grupu biežumu sadalījumu salīdzināšanai apvienotas ar Hī – kvadrāta metodi. Hī – kvadrāta (χ^2) tests salīdzina divu vai vairāku izlašu proporciju sadalījuma pa kategorijām atšķirību būtiskumu. Tests vislabāk piemērots diskrētiem

datiem, jo tiek aplūkoti tikai biežumi, ar kādiem izlašu dati pieder konkrētajām kategorijām (procentuālie sadalījumi), bet netiek ņemta vērā precīza informācija par mērījumiem. Gadījumos, ja nozīmības līmenis ir lielāks par 0,05, uzskatāms, ka nav būtisku atšķirību. Ja nozīmības līmenis ir mazāks vai vienāds ar 0,05, uzskatāms, ka ir būtiskas atšķirības. Ja nozīmības līmenis ir mazāks vai vienāds ar 0,01, uzskatāms, ka ir ļoti būtiskas atšķirības. Ja nozīmības līmenis mazāks vai vienāds ar 0,001, uzskatāms, ka ir maksimāli būtiskas atšķirības.

3.2. Pētījuma rezultāti

3.2.1. Lasītāja emocionālā reakcija

Lasītāja emocionālā reakcija ir viens no literārās kompetences kritērijiem, kas ļauj konstatēt literārās kompetences līmeni, atklājot, vai lasītājam piemīt pirmās nepieciešamās prasmes literāra teksta lasīšanai un uztverei. Emocionālā reakcija ir saistīta ar rādītājiem „lasītāja emociju veidošanās”, „empātija” un „emociju apzināšanās”.

Lasītāja emocijas nosaka to, vai vidusskolēnam būs motivācija apzināti lasīt un saprast literāro darbu. Katrs lasītājs tekstu izlasīs „līdzīgi sev”, taču tā ir lasītāja būtība, un literatūras apguvē tieši tas visvairāk motivē vidusskolēnu apzināti lasīt un izraisa interesi par literatūru. Literārā kompetence nepilnveidojas, ja vidusskolēns neapzinās, ko nozīmē „izlasīt sevi” literārā darbā un kā tas var palīdzēt teksta uztverē un sapratnē.

Fokusgrupu diskusijas un interviju kontentanalīze atklāj, ka vidusskolēni savu lasītāja pieredzi un lasītāja emociju veidošanos pamato ar literārā darba izvēli. Ja literārais darbs nav izraisījis interesi, tas neļauj izveidoties arī emocijām. Fokusgrupas diskusijā vidusskolēns skaidro: „*Es jūtu līdzī tēliem, iztēlojos sevi viņu vietā. Līdzpārdzīvoju, kur valda spriedze, intrigas, grūtības sagādā tādi darbi, kuros nenotiek nekas spraigs, darbība stāv uz vietas*” (C6). Literāro darbu izvēle vidusskolā ir viens no literārās izglītības jautājumiem, par ko nepieciešamas diskusijas skolotāju vidē, apzinoties to, ka mediju tehnoloģijas strauji attīstās, ka vidusskolēns dzīvo mediju sabiedrībā. Tas gan nenozīmē, ka vidusskolā vajadzētu domāt par asa sižeta un izklaidējošiem tekstiem, bet ir nepieciešami kritēriji, pēc kuriem izvēlēties literāros tekstus atbilstīgi vidusskolēnu literārās kompetences līmenim, tā attīstībai.

Skolēnu darbības rezultātu kontentanalīze ļauj secināt, ka bieži vidusskolēniem neizdodas apzināties savas emocijas un literārajā darbā ietvertās emocijas, īpaši tas attiecināms uz dzejas un drāmas tekstiem. Vidusskolēniem, interpretējot prozas tekstus, lasītāja emocionālo reakciju izdodas atspoguļot biežāk un daudz augstākā līmenī, piemēram, interpretējot I. Ābeles stāstu „Uzdāviniet man vijolīti”, vidusskolēnam ir izdevies apzināties emociju veidošanos un sniegt savu argumentāciju: „*Mani pārņēma dusmas un varbūt pat mazliet riebums pret Iljas māti,*

konkrētāk pret tāda tipa sievietēm, kuras nedomā, vai viņas ir gatavas grūtniecībai un rūpēm par bērnu, vai tas ir finansiāli iespējams un vai bērns varēs uzaugt pilnvērtīgā ģimenē. Manuprāt, cilvēkiem ir dotas pārākas smadzeņu spējas pār citām radībām, lai tās izmantotu, lai plānotu un analizētu, un lai dzīvi spētu izdzīvot, domājot ne tikai par sevi, bet arī par cilvēkiem, kuri ir no tevis atkarīgi. Mani pārņēma prieks, ka mūsdienās vēl pastāv labestība, līdzjūtība un cerība, ka viss mainīsies uz labu, kuras piemita gan Birutai, kas bija parādīts ļoti spilgti, gan Iljam, ko varēja saprast zemtekstā, kaut vai arī dažbrīd varēja šķist, ka ir gluži pretēji, ainās, kad Ilja ar draugiem pavadīja laiku aizmirstot par svarīgāko – ģimeni, es domāju, ka tas tā tika rādīts, jo Iljas personība vēl attīstās un viņam vēl būs jāpārvar daudz šķēršļu, bet beigās pierādās, ka Ilja ir uz pareizā dzīves ceļa, uzzinot informāciju, ka viņš ir uzvarējis Baltijas jauno vijolnieku konkursā”. Skolēnu darbības rezultātu kontentanalīze pierāda arī to, ja lasītājam ir nozīmīgas, apzinātas un adekvātas savas emocijas, viņš spēj tās saskatīt arī literārajā darbā, līdz ar to arī pārējos rādītājos šajā kritērijā vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. vai 4. līmenī (skatīt 13. pielikumu).

Eksperts-pētnieks secina, ka vidusskolēniem, lasot dzejas, prozas un drāmas tekstus, visgrūtāk emocionālo reakciju ziņā ir uztvert dzejas un drāmas tekstu. Lasītāja emocijas un līdzpārdzīvojumu visvairāk ir izraisījis prozas teksts.

Skolotāji fokusgrupas diskusijā arī norāda, ka vidusskolēniem emocijas veidojas tikai tad, ja teksts viņus ir ieinteresējis. Taču visbiežāk intelektuālus un klasiskus darbus vidusskolēni izlasīs, bet bez emocionālas iesaistīšanās (B1, B2). Skolotāji diskusijā atklāj, ka mācību satura pārblīvētība neļauj pievērst nepieciešamo uzmanību emociju veidošanās posmam (B6). Fokusgrupas diskusijā vidusskolēni izsaka viedokli, ka pastāv divas atšķirīgas pieredzes: 1) „Man ir iespēja iejusties un visu izdomāt, tas bagātina manu dzīves pieredzi” (C2); 2) „Ja mani neinteresē, es jau pēc puslapas neko neatceros un nav nekādas emocijas” (C1).

Skolotāji atzīst to, ka pat vēl 12. klasē ir daudz tādu vidusskolēnu, kas spēj apzināties un raksturot tikai to, kas emocionāli ir vistuvākais literārajā darbā (nodevību, sāpes, mīlestību, dusmas, vilšanos, uzvaras izjūtu, atstumtības bezspēcību, iejūtību), lasītāja prasmi – pašmotivāciju – izlasīt un iejusties tekstā, ja tas sagādā kādas uztveres grūtības, vidusskolēni nav apguvuši. Intervijā tika izteikts viedoklis, ka „literatūrā skolēni meklē tikai pārdzīvojumus, izjūtas. Šogad skolēni atklāja Ziedoni kā jaunu un interesantu dzejnieku, patika arī O. Vācietis (ne tik viennozīmīgi kā Ziedonis), K. Skujenieks, L. Stumbre. Ļoti smagi pieņēma V. Belševicu („Piezīmes uz Indriķa Latvieša...” saprata tikai ar kopīgas lasīšanas un skaidrošanas palīdzību), R. Ezera viņiem likās garlaicīga. Manuprāt, šodienas skolēni ir daudz pragmatiskāki, racionālāki, grūti uztver metaforisku un simbolisku valodu. Daudziem uztvere ir ļoti tieša, un asociatīva valoda viņus kaitina” (A7). Eksperte Aija Melle norāda, ka skolēnam – lasītājam „traucē tas, ka nav tēlainās domāšanas. Viss skolotājam ir jāskaidro, jo skolēns vairs nesaprot

ne Belševicu, ne Vācieti. Tikai tad, kad iemāci, kā lasīt, kā „kost tekstu vaļā”, var kaut kas notikt ar mūsdienu skolēnu. Kādā veidā „atkost tekstu”? Ko tajā tekstā meklēt? Kas ir katrā tekstā? Ja skolēns to nesaprot, skolēns nekad nelasīs.” Tas liecina, ka skolotājiem ir šobrīd jāmeklē jauna metodiskā pieeja, kā sekmēt skolēnam – lasītājam nepieciešamās prasmes literārā darba uztverei, – lasītāja emociju veidošanās, empātija un emociju apzināšanās ir pamatnosacījums literārā darba uztverei un sapratnei.

Fokusgrupas diskusijā skolotāji norāda uz vienu no risinājumiem – *„vajadzētu darīt tā, ka visu gadu 10. klasē mācās uztvert literatūru kā mākslas veidu, bez literatūras noteiktiem attīstības periodiem, jo tikai tad skolēns būs gatavs nopietnam lasītāja darbam”* (B1, B3).

Emocionālā reakcija lasītājam nepieciešama pēc iespējas augtākā līmenī, jo tas būtiski ietekmē, kā pilnveidosies citas lasītāja prasmes, attieksmes, kā veidosies lasītāja intereses, motivācija un lasītprieks. Tas, protams, īpaši ir saistīts ar skolēna – lasītāja empātiju, spēju līdzpārdzīvot literārā teksta lasīšanas laikā.

Ja lasītāja prasmes saskatīt citu personu emocijas un korekti tās atšifrēt ir nepietiekamas, tas traucē veidoties par radošu lasītāju, literārās kompetences veidošanos augstākajā līmenī, un skolēns – lasītājs neiepažīst literāro darbu lasīšanas prieku. Skolēna – lasītāja literārā darba interpretācijā (pēc I.Ābeles stāsta „Uzdāviniet man vijolīti” izlasīšanas) labi saskatāma empātijas nozīme teksta uztverē un sapratnē: *„Lasot stāstus, dzeju, lugas vai citus daiļliteratūras darbus, es vienmēr iztēlojos, kā izskatās personāžs, telpa, kurā risinās notikumi, kāda ir tēlu valoda, kā izskatās pats notikums. Šis stāsts, manuprāt, bija viegli vizualizējams, jo, lai gan tas ir monologs, valoda ir ikdienišķa, un nav grūti iztēloties notikumus. Ainā pie loga, kur kaķa dzīvība bija atkarīga no maza, emocionāli nestabila puisēļa lēmuma, man nācās apstāties, lai ievilktu elpu un saņemties, lai izlasītu stāstu līdz beigām, jo šis notikums uzrunā ļoti emocionāli un psiholoģiski dziļi, stāsta kulminācijas brīdis”*. Cits vidusskolēna literārā darba interpretācijas fragments: *„Parasti ir grūti uztvert tekstus, kurā ir tikai monologs, un paralēli notiek citi notikumi, kuri atklājas monologā, tomēr šajā stāstā viss ir saprotams un, iespējams, bez paralēlajiem notikumiem, piemēram, intervētājas raudāšanas vai brīžiem, kad pensionāre aizrunājās par citiem notikumiem, es, kā lasītājs, nespēju tik ļoti pieķerties un identificēties ar veco kundzi, kas kulminācijas brīdī radīja lielu līdzpārdzīvojumu”*.

Literārais teksts ir viena no iespējām, kā vidusskolēns var piedzīvot daudzveidīgas cita cilvēka jūtas un atšķirt savas jūtas no citu jūtām. Lasītājam, veidojot dialogu ar literāro darbu, ir nozīmīgi iemācīties saskatīt tajā emocijas un saistīt tās ar savu pieredzi. Empātijas attīstība ir nozīmīga vidusskolēna personības attīstībā. Intervijās skolotāji skaidro, ka vidusskolēni empātiju pilnībā neizmanto, jo *„skolēni labprāt analizē situācijas tajos literārajos darbos, kas viņu pasaules uztverei ir saprotami. Piemēram, par mīlestības izraisītajām emocijām*

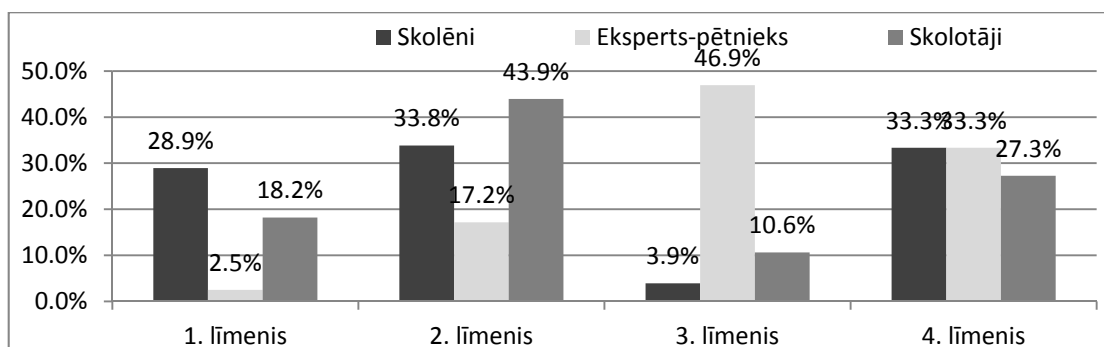
viskompetentāk spriež tie vidusskolēni, kuri jau paši guvuši zināmu pieredzi – vai nu ir iemīlējušies, vai arī jau cietuši šo jūtu un emociju dēļ. Tāpat ir ar attiecībām ģimenē, vēsturiskā laika izpratni. Ja ir pieredze, kas emocionāli pārdzīvota, skolēnu daiļdarbs saista, ja pieredzes trūkst, emocionāli darbs atstās lasītāju vienaldzīgu vai labākajā gadījumā rosinās tikai lasītājā pārdomas” (A11). Tas liecina, ka literatūras apguves procesā ir nepieciešamas izmantot metodisko pieeju, kas sekmē empātiju arī tādās lasītāja situācijās, kas nav vidusskolēna pieredzē. Lasītāja empātijas nozīmi literārā darba uztverē ilustrē šāds vidusskolēna literārā darba interpretācijas fragments: „*Teksts mani uzrunāja patiesi dziļi, un es sapratu, kā jūtas vecie cilvēki, kuri redz uzaugam savus vai, kā stāstā, tuvus bērnus, bet tai pašā laikā nevar ietekmēt to, par ko bērns kļūs. Ļoti jauki bija lasīt pēdējos vārdus par to, ka Ilja tomēr kļuvis par mūziķi un ar lieliem panākumiem. Es saprotu to, ka Ilja mīlēja savu māti, bet paklausīja Birutas kundzes teiktajam un dzīvē sasniedza panākumus. Teksts iedvesmoja mani, un visai drīz es steigšos aprunāties ar savām omēm un iejusties viņu jaunības dzīvesstāstā.*” Iespējams, literatūras apgūvē biežāk jāveido situācijas, kas sekmē individuālas un subjektīvas sapratnes veidošanos, kā arī parāda lasītāja emocionālās reakcijas nozīmi tālākā teksta uztverē un nozīmes skaidrojumā.

Kvalitatīvā datu analīze parāda, ka būtiski ir mainījusies vidusskolēnu emocionālā attieksme, ka maz tādu literāro darbu mācību priekšmetu programmās, kas ir emocionāli aktuāli vidusskolēnam, visbiežāk mācību saturā izvēlētajos literārajos darbos ir latviešu literatūras klasiskie darbi 10. un 11. klasē – vidusskolēni neatpazīst sev tuvo, līdz ar to teksti nav lasītājam emocionāli saistoši. Vidusskolēnu emociju identificēšanas un izskaidrošanas pieredze, empātija sagādā lasītājam grūtības, literārā kompetence kritērijā „lasītāja emocionālā reakcija” lielākajai daļai vidusskolēnu nav 4.līmenī, līdz ar to zināma daļa vidusskolēnu zaudē interesei par literatūru, neiepazīstot lasītprieku un interesi lasīt.

3.3.tabula. Vidusskolēnu literārās kompetences līmeņi kritērijā „lasītāja emocionālā reakcija” skolēnu pašvērtējumā, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumā

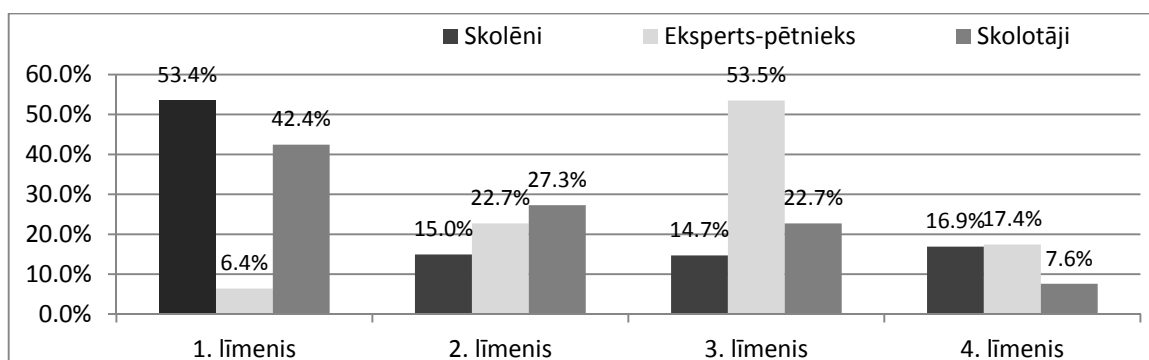
Emociju veidošanās	1. līmenis (% skolēnu)	2. līmenis (% skolēnu)	3. līmenis (% skolēnu)	4. līmenis (% skolēnu)
Skolēni	28.9%	33.8%	3.9%	33.3%
Eksperts-pētnieks	2.5%	17.2%	46.9%	33.3%
Skolotāji	18.2%	43.9%	10.6%	27.3%
Empātija				
Skolēni	53.4%	15.0%	14.7%	16.9%
Eksperts-pētnieks	6.4%	22.7%	53.5%	17.4%
Skolotāji	42.4%	27.3%	22.7%	7.6%
Emociju apzināšanās				
Skolēni	12.5%	34.6%	30.4%	22.5%
Eksperts-pētnieks	17.7%	27.9%	41.4%	13.0%
Skolotāji	4.5%	62.1%	28.8%	4.5%

Kvantitatīvā datu analīze parāda (3.3. tabula), ka rādītājā „emociju veidošanās” (3.1. attēls) 28,9% vidusskolēnu atzīst, ka literārā kompetence ir tikai 1. līmenī – spēj raksturot izlasīto, izmantojot tikai emocionālās reakcijas „patīk” vai „nepatīk”, 33,8% vidusskolēnu literārā kompetence ir 2. līmenī – spēj raksturot tikai to, kas emocionāli ir vistuvākais, 3,9% vidusskolēnu uzskata, ka literārā kompetence ir 3. līmenī – spēj raksturot arī autora izvēlēto pozīciju saistībā ar savu emocionālo skatījumu, 33,3% vidusskolēnu literāro kompetenci rādītājā „emociju veidošanās” vērtē 4. līmenī – spēj apzināties un novērtēt savas un literārajā darbā iekļautās emocijas, saskatīt emocionālās izmaiņas arī tekstā un spēj izskaidrot tās, loģiski argumentējot.



3.1.attēls. Rādītājs „emociju veidošanās” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

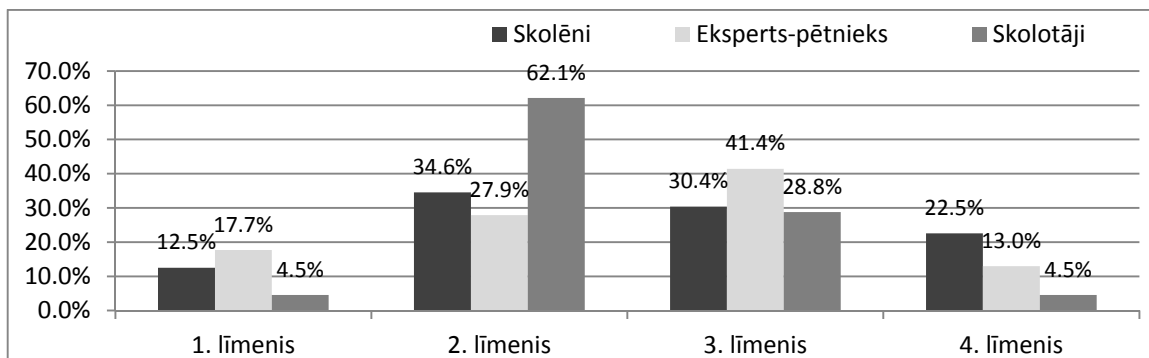
Empātija rada iespēju lasītājam iejusties literārā darba situācijās, uztvert lirisko Es dzejas tekstos, stāstītāju un personas prozas tekstos, bet drāmas tekstos – darbojošās personas dialogos. 53,4% vidusskolēnu novērtē literāro kompetenci rādītājā „empātija” (3.2. attēls) 1. līmenī – spēj iejusties un līdzpārdzīvot tikai tajos emocionālajos stāvokļos, personās, kas ir ieinteresējis; 15% vidusskolēnu novērtē literāro kompetenci 2. līmenī – spēj iejusties un līdzpārdzīvot vienas vai vairāku literārā darba personu dažādos emocionālajos stāvokļos; literāro kompetenci 3. līmenī vērtē 14,7% vidusskolēnu – atzīst, ka spēj iejusties, līdzpārdzīvot un izprast literārā darba saturu. Tikai 16,9% vidusskolēnu novērtē literāro kompetenci 4. līmenī – spēj ne tikai iejusties un līdzpārdzīvot tajā, ko ietver teksta saturs, bet arī autora pozīcijā.



3.2.attēls. Rādītājs „empātija” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

Emociju apzināšanās ir apzināta lasītāja darbība, kas ietver noteiktu refleksijas kvalitāti, nodrošinot pilnīgu pašatskaiti par izraisīto rezonansi un komunikāciju ar tekstu. 12,5% vidusskolēnu uzskata, ka viņi reti spēj identificēt savas lasītāja emocijas, – literārā kompetence

rādītājā „emociju apzināšanās” (3.3. attēls) ir 1. līmenī; 34,6% vidusskolēnu novērtē literāro kompetenci šajā rādītājā tikai 2. līmenī – bieži prot identificēt savas lasītāja emocijas, tikai reti spēj tās izskaidrot, 30,4% vidusskolēnu literāro kompetenci novērtē 3. līmenī – vienmēr prot identificēt savas lasītāja emocijas, tikai daļēji spēj tās izskaidrot, bet 22,5% vidusskolēnu vērtē literāro kompetenci 4. līmenī – atzīstot, ka vienmēr prot identificēt savas daudzveidīgās lasītāja emocijas un spēj tās izskaidrot.



3.3.attēls. Rādītājs „emociju apzināšanās” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

Literārās kompetences līmenis kritērijā „lasītāja emocionālā reakcija” vidusskolēnu pašnovērtējumā liecina par to, ka skolēnam – lasītājam pirmie iespaidi par literāro darbu neizveidojas tā, lai viņš spētu izvirzīt pirmās hipotēzes, ko ar interesi var pārbaudīt tālākajā teksta analīzes procesā. Tas, iespējams, arī traucē vidusskolēnam teksta fragmentus atbilstīgi pārdzīvot un iedzīvoties mākslas darbā. Lasītājs, neiemācoties atzīt savu subjektivitāti, nevar nonākt pie estētiskās, radošās pieredzes literatūras apguves procesā.

Skolotāju vērtējumā literārā kompetence rādītājā „emociju veidošanās” (3.1. attēls) 18,2% vidusskolēnu ir 1. līmenī, 43,9% vidusskolēnu – 2. līmenī, 10,6% vidusskolēnu – 3. līmenī, 27,3% vidusskolēnu – 4. līmenī. Skolotāji atzīst, ka lielākā daļa vidusskolēnu prot identificēt savas lasītāja emocijas, tikai reti spēj tās izskaidrot. Skolotāji rādītājā „empātija” (3.2. attēls) lielākai daļai vidusskolēnu (42,4%) literāro kompetenci vērtē tikai 1. līmenī – atzīst, ka vidusskolēni spēj iejusties un līdzpārdzīvot personu emocionālajos stāvokļos, kas lasītājam interesē. Skolotāju vērtējumā literārā kompetence šajā rādītājā 27,3% vidusskolēnu ir 2. līmenī, 22,7% vidusskolēnu – 3. līmenī, bet 7,6% vidusskolēnu – 4. līmenī. Rādītājā „emociju apzināšanās” (3.3. attēls) skolotāju vērtējumā literārā kompetence lielākai daļai vidusskolēnu (62,1%) ir 2. līmenī – bieži prot identificēt savas lasītāja emocijas, bet reti spēj tās izskaidrot.

Literārās kompetences līmenis kritērijā „lasītāja emocionālā reakcija” skolotāju vērtējumā parāda, ka skolotāji apzinās, ka vidusskolēniem neveidojas pirmie lasītāja soļi tā, lai skolēns – lasītājs uzreiz atrastu savu pieeju literārajam darbam un varētu aizrautīgi turpināt iedziļināšanos tekstā.

Eksperta-pētnieka vērtējumā, balstoties uz trim vidusskolēnu literāro darbu interpretācijām, literārā kompetence rādītājā „emociju veidošanās” (3.1. attēls) gandrīz pusei vidusskolēnu (46,9%) ir 3. līmenī, kas liecina, ka vidusskolēni spēj raksturot autora izvēlēto pozīciju saistībā ar savu emocionālo skatījumu, 2,5% vidusskolēnu darbi liecina, ka viņi vāji spēj raksturot izlasīto arī patīk/nepatīk reakcijās, līdz ar to literārā kompetence šajā rādītājā ir 1. līmenī, 17,2% vidusskolēnu literārā kompetence – 2. līmenī, 33,3% vidusskolēnu – 4. līmenī. Rādītājā „empātija” (3.2. attēls) 53,5% vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. līmenī – spēj līdzpārdzīvot, iejusties teksta saturā, izprotot to. 6,4% vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī, 22,7% – 2. līmenī, 17,4% vidusskolēnu – 4. līmenī. Rādītājā „emociju apzināšanās” (3.3. attēls) 41,4% vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. līmenī – prot identificēt savas lasītāja emocijas, bet tikai daļēji spēj tās izskaidrot, 27,9% vidusskolēnu literāro darbu interpretācijās apliecina, ka literārā kompetence šajā rādītājā ir 2. līmenī, 17,7% vidusskolēnu – 1. līmenī, bet 13% vidusskolēnu – 4. līmenī.

Eksperta-pētnieka vērtējums par vidusskolēnu literārās kompetences līmeni kritērijā „lasītāja emocionālā reakcija” atsedz būtisku faktu – ir literārie darbi, kuri vidusskolēnus spēj iesaistīt emocionāli estētisku pārdzīvojumu meklējumos un apstiprina uzskatu: ja lasītājs emocionāli identificējis savu personību ar literārā darbā ievērtoto dzīves pozīciju, tad viņš nonāks pie literārā darba satura sapratnes.

Kvantitatīvā datu analīze parāda, ka vidusskolēni nav apguvuši literārā darba lasīšanai nepieciešamās prasmes veidot, apzināties un novērtēt savas emocijas un literārajā darbā iekļautās emocijas, tās izskaidrot un loģiski argumentēt, vismaz tā, lai palīdzētu lasītājam teksta uztverē un sapratnē, līdz ar to literārā kompetence kritērijā „lasītāja emocionālā reakcija” lielākai daļai vidusskolēnu nav 3. līmenī (interpretējošais lasītājs) un 4. līmenī (radošs lasītājs). Vidusskolēnu empātija nav attīstīta tā, lai lasītājs spētu iejusties literārā darba saturā, autora pozīcijā un piedzīvot līdzpārdzīvojumu. Visvairāk vidusskolēnu literāro darbu raksturo „tas mani interesē”, „tas mani neinteresē”, nespējot emocionāli iejusties tekstā. Literārās kompetences 2. līmenis kritērijā „lasītāja emocionālā reakcija” ietekmē literārās kompetences līmeni citos kritērijos, īpaši kritērijā „saprattnes veidošanās par literāro darbu”.

Hī kvadrāta tests (12. pielikums) parāda, ka rādītājos „emociju veidošanās”, „empātija” un „emociju apzināšanās” pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp salīdzināmajām grupām/izlasēm (visos rādītājos nozīmības līmenis ir 0,00; mazāks par 0,05) – būtiskas atšķirības starp vidusskolēnu pašnovērtējumu, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumiem. Vidusskolēnu pašvērtējuma un skolotāja vērtējuma atšķirības skaidrojamas ar skolotāju attieksmi pret vidusskolēnu lasītāja darbībām literatūras apguves procesā, kas izteikta fokusgrupu diskusijās par lielo steigu mācību procesā un par to, ka netiek tik daudz uzmanības veltīta katrai lasītāja darbībai, jo skolotāju galvenais mērķis ir izvēlēts – sagatavot vidusskolēnus

centralizētajam valsts eksāmenam. Eksperta-pētnieka viedoklis veidojas, balstoties uz trim vidusskolēnu interpretācijas darbiem. Lielākai daļai vidusskolēnu literāro darbu interpretācijas uzbūves ir veidotas atbilstīgi skolotāju visbiežāk izmantotai metodiskajai pieejai – nosaukt literārā darba konkrētās struktūras, taču bez dziļāka sapratnes skaidrojuma un argumentācijas, parasti lasītāja emocionālās reakcijas un to izskaidrojums netiek iekļauts jautājumu kopā. Tikai tajās vidusskolēnu literāro darbu interpretācijās, kas atbilst literārās kompetences 4.līmenim, ir ieraugāma lasītāja individuāla pieeja, parādot gan savu subjektīvo, individuālo uztveri un sapratni, gan arī objektīvo literārā darba analīzi, apzinoties, ka literārajā darbā saturs un forma eksistē veselumā. Eksperta-pētnieka vērtējums būtiski atšķiras no vidusskolēnu pašnovērtējuma un skolotāja vērtējuma, jo skolēna – lasītāja emocionālās reakcijas, lasot konkrētos literāros darbus, ir vienīgais, uz ko vidusskolēni balstās savās interpretācijās. Līdz ar to eksperta-pētnieka vērtējums šajā kritērijā ir daudz augstāks, arī rādītājā „empātija”, jo lielākā daļa vidusskolēnu apliecina spēju iejusties konkrēto tekstu saturā.

3.2.2. Sapratnes veidošanās par literāro darbu

Sapratnes veidošanās par literāro darbu ir literārās kompetences kritērijs, kurā vērtē vidusskolēna spēju uztvert un saprast literāro darbu, izmantojot savu lasītāja pieredzi vai veidojot jaunu pieredzi, vadot savu uztveres procesu, iztēli un pašmotivāciju. Sapratnes veidošanās par literāro darbu ir saistīta ar rādītājiem „savas pieredzes izmantošana”, „satura uztvere”, „tēlu sintēze” un „motivācija”.

Rādītājā „savas pieredzes izmantošana” tiek raksturotas lasītāja prasmes apzināti aktivizēt savu pieredzi, kas palīdz saprast konkrēto literāro tekstu. Tas nozīmē arī to, ka vidusskolēnam ir jāprot kontrolēt savu iedziļināšanos tekstā un risināt tās lasītāja situācijas, kurās novēro „robus” savā pieredzē un līdz ar to teksta uztverē.

Fokusgrupu diskusiju kontentanalīze parāda, ka vidusskolēni ļoti maz lasa, līdz ar to viņiem neveidojas lasīšanas pieredze un lasītāja prasmes. To apstiprina arī eksperte E.Stikute: „Skolēni vairs nelasa. Ir izmainījusies viņu attieksme pret literatūru. Neuztver literatūru kā pašpildināšanas iespēju. Daiļdarba analīzes procesā ir gatavi visu paņemt no interneta vides, skolēni vairs nevēlas domāt paši.”

Interviju kontentanalīze atklāj, ka vidusskolēni labākajā gadījumā izmanto tikai savu pieredzi – „darba saturs vislabāk tiek uztverts, ja autors runā par skolēna vecumam saprotamām un pārdzīvotām lietām, vērtībām, emocijām, tiklīdz jauna pieredze ir jāveido, rodas problēmas” (A9). Fokusgrupas diskusijas analīze parāda, ka literārā darba sižetu vidusskolēni saprot, taču sapratne par literārā darba būtību neizveidojas (B1,B6). Vislabāk vidusskolēni saprot reālistiskus darbus, bet tiklīdz ir kādas atkāpes no realitātes literārajā darbā, tā teksta saturu neuztver (B2).

Skolotāju skatījumā vidusskolēni nespēj vadīt savu uztveres procesu, „*nespēj tikt galā ar „tukšiem laukumiem”*” (B1), visvairāk problēmas sagādā tēlu sintēze (B4, B9) – „*ja tekstā ir zemteksti, metaforas, tad puse skolēnu to nesaprot*” (B3). Īpašas problēmas vidusskolēniem sagādā klasiskie literārie darbi, īpaši tie, kuru pamatā ir vēsturiski notikumi, jo vidusskolēni neprot orientēties ne vēstures jautājumos, ne arī prot veidot jaunu pieredzi, kas nepieciešama konkrētā literārā darba sapratnē (B2).

Vidusskolēnu literāro darbu interpretācijās atrodami piemēri, kas apliecina, ka lasītājam nav izdevies uztvert tekstu, nav radusies interese un vajadzība to saprast:

„*Dzejolis ir par kādas ainavas mīlestību, kura ir apbrīnojami skaista un nepazīstama. No tās neko nevar sagaidīt. Dzejniece salīdzina sevi ar ainavām. Viņa stāsta par mērķiem, kurus vēlas sasniegt. „Es – lapots tītenis ar ziliem ziedu zvaniem” – cilvēka attieksme un cerības uz labu nākotni.*” (Pēc V. Belševicas dzejoļa „Tu biji kails un vēju aplauzts koks” izlasīšanas.)

„*Dzejolī darbojas divi tēli – tītenis (sieviete), koks (vīrietis). Starp šiem tēliem valda ļoti spēcīga mīlestība. Tēlu savstarpējās attiecības ir diezgan sarežģītas, manāmi konflikti. Manāms tas, ka sievietes jūtas ir ļoti spēcīgas, bet vīrietis it kā baidās no šīs mīlestības, un viņš vēlas attiecības pārtraukt. Tas ir grūti izdarāms, jo sieviete nav ar mieru atlaist savu lielo mīlestību. Vēlāk atklājas tas, ka sieviete ir spiesta palikt pie vīrieša, lai viņš nepaliek viens šajā skarbahājā dzīvē. Sievietes mīlestība papildina vīrieti garīgi. Dzejolī parādīts tas, ka pat vislielākie pretstati ir saderīgi.*” (Pēc V. Belševicas dzejoļa „Tu biji kails un vēju aplauzts koks” izlasīšanas.) „*Tēlu savstarpējās sarunas vai dialogi ir veidoti sarežģīti. Vienu brīdi viņi vienkārši runā, tad dzied, tad vēl teksts sākas vāciski. Pēc manām domām, šo tekstu ir grūti uztvert un izprast. Pēc manām domām, šo lugu būtu labāk skatīties teātrī, tā to būtu vieglāk uztvert. Dialogos ir jūtama laimes sajūta, jo nevienu brīdi nav saspīlējumu un kļūdu. Remarkas, manuprāt, parāda notikumu īsteno nozīmi, jo tad var iztēloties, kā viss ir patiesībā.*” (Pēc R. Blaumaņa lugas „Skroderdienas Silmačos” fragmenta izlasīšanas.)

„*Šāda veida teksts neļauj aplūkot notikumus patiesā gaismā, jo viss lasītais ir tikai viena cilvēka viedoklis, domas un uzskati, kas izteikti no viņa viedokļa. Ļoti iespējams, ka šim cilvēkam ir kādi aizspriedumi, bez šaubām, savi uzskati un iespaidi, kā arī kāda noteikta reliģiskā pārliecība, no kuras viņš ietekmējas, tādēļ, iespējams, pavērsdams skatījumu uz notikumiem nedaudz citādākā gaismā. Viņš iztēlo satiktos cilvēkus tādus, kādi tie liekas viņam, piemēram, ja kāds, iepazīstoties, šķītis vēss un atturīgs, arī turpmāk, kaut nedaudz, šo īpašību ‘stāstītājpersona’ piedēvēs šim cilvēkam, lai ko arī stāstītu. Tāpat ir arī šajā stāstā – vecā kundze Biruta, stāstot par kaimiņos dzīvojušo Ilju, lielāko tiesu dēvē viņu par brīnišķīgu bērnu ar eņģeļa balsi. Ļoti iespējams, ka viņš tiešām labi dziedāja, bet tikpat iespējams, ka kāds cits varētu pateikt par viņu daudz ko citu, kas nemaz neparādītu viņu tik labu un talantīgu.*” (Pēc I. Ābeles stāsta „Uzdāviniet man vijolīti” izlasīšanas.)

Vidusskolēni fokusgrupas diskusijā atklāj, ka jaunieši dzeju nelasa gandrīz nemaz, jo to ir ļoti grūti saprast, un tas, viņuprāt, visiem nav iespējams, jo lasīt dzeju ir ļoti smags darbs (C3), prozu ir uztvert un saprast vieglāk (C1), drāmas tekstu viens pats lasītājs vispār nevar izlasīt, tos vajag lasīt kopā klasē (C6). Vidusskolēni atzīst, ka literāro darbu nevar uztvert, ja neaktivizē savu pieredzi (C3), nevizualizē un neiztēlojas (C2, C4, C5, C8) un neizveidojas motivācija saprast tekstu (C1, C7).

Vidusskolēnu literāro darbu interpretācijas apliecina, ka vēlme un motivācija saprast tekstu augstākā līmenī vidusskolēniem ir izveidojusies, lasot I. Ābeles stāstu „Uzdāviniet man vijolīti”: „*No visa mācību gada man ļoti iepatikās I. Ābeles „Uzdāviniet man vijolīti”. Mums vajadzēja par to rakstīt, es tajā saskatīju sevi. Ne jau tai puīša vai vecmāmiņas lomā, es tajā atradu savu dzīvi, es zinu tās vietas, kas tur aprakstītas, es zinu katru vietu Arkādijas parkā. Un vēl man patīk viss cilvēcīgais, kas tajā stāstā. Jā, tas ir stāsts nedaudz par mani un manu dzīvi*” (C1). Prozas teksts ir aktivizējis skolēna – lasītāja dzīves pieredzi, rosinājis vizualizēt un līdz ar to arī radījis motivāciju izlasīt un saprast I. Ābeles stāstu „Uzdāviniet man vijolīti”: „*Lasot stāstu, atcerējos savu bērnību, to, ko vēlējos, kādas bija manas prioritātes un par ko vēlējos kļūt es. Tagad tas liekas mazliet smieklīgi un par to smejos, bet neapzināti pastāv iespēja, ka kļūšu par to, par ko vēlējos kļūt bērnībā*”. „*Stāstā bija ļoti daudz vietu, kuras es varēju vizualizēt, kā tas notiek dzīvē, bija dažādas redzes un dzirdes gleznas... Varēju iztēloties to, kā skolotāja iziet no klases, jo ir šokā par zēna rokām. Skolotājas izskats bija interesants*” tāda pelēka un nogurusi, tik sīva, it kā rādāmo koku būtu norijusi””.

Satura uztvere ir saistīta ar lasītāja prasmi uztvert teksta saturu niansēti, apzinoties savu uztveres procesu un risinot uztveres problēmas, ja tādas literārā teksta lasīšanas laikā radušās.

Skolotāji intervijās norāda, ka „*mūsdienu jauniešiem vispār nav īpašas vēlmes lasīt, bet, ja nu viņi beidzot uz to ir iedrošināti, tad, protams, viņi vēlas saprast literārā darba saturu. Skolēni vēlas lasīt vairāk jaunāko literatūru, bet tā viņus savukārt atbaida ar zemtekstiem, reizēm pārlietu izsmalcināto valodu, ar prasībām daudz iedziļināties un dziļāk domāt. Skolēni gribētu lasīt viegli uztveramus literārus darbus par mūsdienīgo pasauli*” (A10). Skolotāji atzīst, ka vidusskolēniem problēmas sagādā ne tikai klasiskā literatūra, bet arī postmodernā literatūra, jo viņi uzskata, ka „*lielākoties autori runā paši ar sevi par sevi, un lasītājs dažkārt nemaz autoram nav būtisks. Tādus literāros darbus lasa ar grūtībām, jo saturs viņiem ir svešs*” (A8). Skolotāji norāda, ka literatūras apguves procesā ir dažādas situācijas: „*Ir tādi skolēni, kas saturu uztvēruši uzreiz, bet ir tādi, kuri arī pēc skaidrojuma un analīzes klasē nesaprot un līdz ar to arī nepieņem*” (A3). Gan fokusgrupas diskusijās, gan intervijās vidusskolēni atzīst, ka ļoti daudz ir atkarīgs no skolotāja – kā viņš prot ieinteresēt, kā soli pa solim palīdz uztvert tekstu un izraisīt diskusiju (B7, A3, A4). Vidusskolēni un skolotāji apzinās, ka šobrīd skolotājam ir ļoti daudz jāpalīdz lasītājam literārā teksta uztveres procesā: „*Šodienas skolēnam vairāk jāskaidro literārie*

darbi. Daļai nez kāpēc liekas, ka obligātā literatūra noteikti nekas labs nav, jo sabiedrībā, tai skaitā ģimenē, valda stereotipi un lasīšanas tradīcijas. Vēlāk gan izrādās, ka visi skolas laikā lasītie darbi palīdzējuši mazliet pakāpties pa personības trepītēm” (A12). Skolotāja loma sapratnes veidošanās procesā par literāro darbu tiek akcentēta skolotāju intervijās un skolēnu fokusgrupu diskusijās. Vidusskolēni atzīst skolotāja nozīmi radoša lasītāja attīstībā: „No skolotāja ir atkarīgs, kāda es būšu lasītāja, kāda būs mana lasītāja biogrāfija” (C4), „skolotājs dod pamatu, lai vēlāk lasītu Blaumani, Šekspīru” (C2), „literatūras skolotājs propagandē lasīšanas ideju” (C6). Eksperts K.Špūle arī norāda, ka no literatūras skolotāja darbības ir atkarīga skolēna – lasītāja veidošanās, ka skolotājam ir jābūt pārliecinātam par savu izvēlēto metodisko pieeju darbā ar literāro tekstu. Eksperts akcentē skolotāja izvēles brīvību un līdz ar to arī radušās problēmas: „Programmas paraugs ierobežo skolotāju, un skolotājs vairs nedomā pats... Kurš ir vadītājs lasīšanas procesā? Skolēns kopā ar skolotāju meklē dzeju, ko lasīs. Tikai tad veidosies lasītājs. Ko lasīsim? Ko šogad lasīsim?” Eksperte E.Stikute uzskata, ka „vairāk psiholoģijas zināšanas vajadzīgas literatūras skolotājam. Lai zinātu savu skolēnu, kāpēc viņš tā lasa, kāpēc viņš tā rīkojas”.

Tēla sintēze ir lasītāja darbība, kurā no sākotnējiem emocionālajiem iespaidiem un vispārinājumiem izlasītais pārvēršas noteiktās emocionālās tēlu nozīmēs. Tā ir darbība, kuru nevar piedzīvot bez iztēles un spilgtas vizualizēšanas, īpašas emocionālas domāšanas, kas ļauj gūt sapratni par literāro darbu.

Kontentanalīze atklāj, ka vidusskolēniem ir problēmas iztēles izmantošanā literārā darba uztveres procesā. Tas nozīmē, ka vidusskolēni nespēj pietiekami iesaistīt savu dzīves un lasītāja pieredzi uztveres procesā, lai izveidotos nepieciešamās asociācijas un spētu vizualizēt uztverē konkrētos mākslas tēlus. Vidusskolēni fokusgrupas diskusijā akcentēja, ka vizualizācija palīdz, ka „viss, ko lasa, ir jāiztēlojas, kā pēc filmas noskatīšanās”, taču visi šādu pieredzi neizmanto (C5). Vidusskolēni atzīst, ka viegli tēlu sintezēt ir prozas tekstā, bet ar dzejas tekstiem ir grūtības (C3). Intervijās skolotāji norāda, ka ar katru gadu vidusskolēniem uztvert mākslas tēlus ir arvien grūtāk un „labāk tiek uztverti tēli darbos, kuros ir ilustrācijas vai kuri ekranizēti un iestudēti. Mazāk jāpiepūlas pašam. Lai gan to nevar apgalvot par visiem” (A4). Skolotāji fokusgrupas diskusijā atzina, ka vidusskolēniem ir problēmas ar metaforisko domāšanu (B1, B2). Skolotāji norādīja, ka tēla sintēze ir jāapgūst pamatskolā (B5), jo 10. klasē šai prasmei ir jāpiemīt jau augstā līmenī (B8), citādi trīs gados vidusskolēnam literārā kompetence neattīstīsies (B4, B9).

Lasītāja motivācija nosaka to, kā viņš veido attiecības ar literāro darbu, vai pats spēj radīt interesi un iedziļināties tekstā, gūt lasīšanas prieku vai arī to spēj tikai ar cita atbalstu.

Skolēnu fokusgrupas diskusijā tika izteikti viedokļi: „Es lasu tikai to, ko vajag literatūras stundās” (C3), „jāsamierinās ar to, ko liek lasīt” (C5), „to, ko skolotājs nosaka, lasa nelabprāt” (C1), „ko skolā liek, to daru, cenšos izdarīt” (C7). Šie viedokļi atspoguļo to, kāpēc vidusskolēnu

motivācija un interese saprast literāru darbu nav augstā līmenī (4.līmenī). Ja vidusskolēns – lasītājs nav iemantojis lasītprieku, viņš piespiedu kārtā (pozitīvo mācību sasniegumu vērtējuma dēļ) kaut kā paveiks mācību uzdevumu, taču bez rūpēm par sevi kā lasītāju un nedomās par savu prasmju pilnveidi.

Intervijās skolotāji atzīst, ka motivācija un interese ir saistīta ar skolotāja darba stilu, viņa ieinteresētību atklāt vidusskolēniem literāro darbu un rosināt interesi par to, ka „*literārais darbs ir kas vairāk par tā satura saprašanu*” (A8), ka skolotājs „*rūpējas par lasītāja pieredzi – cik daudz lasīts, redzēts, dzirdēts un kādā līmenī skolēni literāros darbus ir izlasījuši*” (A6).

Eksperte E. Stikute izveidojušos situāciju raksturo šādi: „*Skolēniem ir satura uztveres problēmas, koncentrēšanās problēmas, kas traucē viņam kļūt par labu lasītāju. Skolotājam vajadzētu zināt daudz par skolēnu. Ja skolotājs ievieļ ķeksīti žurnālā un negrib zināt, kāpēc skolēnam nepatīk literatūra, nekas nemainīsies... Skolotājs ir aizņemts ar 101 darbu, klasē ir 34 skolēni. Katru dienu ir jābūt atgriezeniskai saiknei par to, kas noticis ar skolēnu... Skolotājs ir paniskā laika trūkumā.*”

Ekspertes A. Melle un I.Bergmane uzskata, ka nav pietiekami daudz metodiskā atbalsta literatūras skolotājam, lai skolotājs spētu apzināties, kā mediju sabiedrībā ir mainījies vidusskolēns, kāda ir viņa uztvere „informācijas pārblīvētības laikā” un kāpēc vidusskolēns tik ļoti sevi sargā no literatūras.

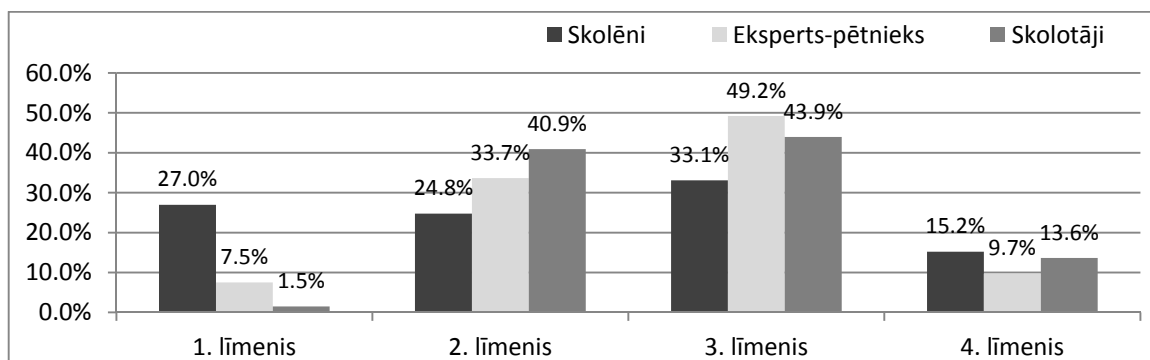
Kvalitatīvā datu analīze parāda, vidusskolēni nespēj koncentrēties un apzināti iedziļināties literārā darba saturā, nespēj to izdarīt patstāvīgi bez skolotāja atbalsta. Skolotāji vidusskolēnu zemo literārās kompetences līmeni saista ar laika problēmu, nemitīgu steigu literatūras apguves procesā, jo visbiežāk viņu mērķis ir apgūt pēc iespējas vairāk literāro darbu, autoru, tātad koncentrējas uz literāro darbu kvantitāti, nevis iedziļināšanos un pamatīgumu (kvalitāti). Ja prasmes, kas nosaka sapratnes veidošanos par literāro darbu, nav izveidojušās, tad tas kavē arī citu lasītāja prasmju veidošanos, un vidusskolēniem neveidojas motivācija lasīt literārus darbus.

3.4.tabula. Vidusskolēnu literārās kompetences līmeņi kritērijā „sapratnes veidošanās par literāro darbu” skolēnu pašvērtējumā, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumā

Savas pieredzes izmantošana	1. līmenis (% skolēnu)	2. līmenis (% skolēnu)	3. līmenis (% skolēnu)	4. līmenis (% skolēnu)
Skolēni	27.0%	24.8%	33.1%	15.2%
Eksperts-pētnieks	7.5%	33.7%	49.2%	9.7%
Skolotāji	1.5%	40.9%	43.9%	13.6%
Satura uztvere				
Skolēni	25.9%	60.7%	11.1%	2.2%
Eksperts-pētnieks	12.6%	29.4%	50.2%	7.8%
Skolotāji	13.6%	62.1%	22.7%	1.5%
Tēla sintēze				

Skolēni	12.3%	37.7%	30.6%	19.4%
Eksperts-pētnieks	32.0%	21.4%	40.8%	5.8%
Skolotāji	27.3%	47.0%	24.2%	1.5%
Motivācija				
Skolēni	14.2%	24.8%	39.5%	21.6%
Eksperts-pētnieks	8.4%	33.0%	50.8%	7.8%
Skolotāji	7.6%	27.3%	53.0%	12.1%

Kvantitatīvā datu analīze (3.4. tabula) parāda, ka rādītājā „savas pieredzes izmantošana” (3.4. attēls) visvairāk vidusskolēnu (33,1%) literārā kompetence ir 3. līmenī, vidusskolēni atzīst, ka viņi vienmēr aktivizē savu pieredzi, bet nespēj to izmantot literārā teksta sapratnes veidošanās procesā. 27% vidusskolēnu literāro kompetenci novērtē 1. līmenī – reti aktivizē savu pieredzi un neapzinās, kā tas var palīdzēt saprast literāro darbu. Literāro kompetenci šajā rādītājā 2. līmenī novērtē 24,8% vidusskolēnu – atzīst, ka bieži aktivizē savu pieredzi, taču vienmēr teksta saprašanas procesā nespēj to izmantot. Tikai 15,2% vidusskolēnu atzīst, ka viņu literārā kompetence ir 4. līmenī – savu pieredzi vienmēr aktivizē, ja nepieciešams, arī veido, un spēj pilnībā to izmantot teksta saprašanas procesā.



3.4. attēls. Rādītājs „savas pieredzes izmantošana” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

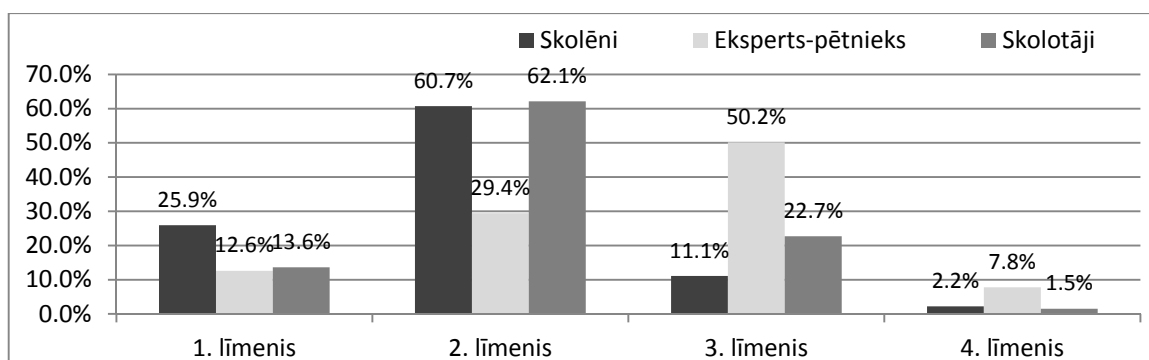
Literārās kompetences līmenis kritērijā „saprates veidošanās par literāro darbu” vidusskolēnu pašnovērtējumā atspoguļo vairākas būtiskas iezīmes, ko nepieciešams ievērot literatūras apguves procesā: 1) skolēnam – lasītājam ir nozīmīgi identificēties ar literārā darba personām, literārā darbā ietvertu dzīves vērtību sistēmu, jo tikai tad viņš spēs apzināties arī savu dzīves pozīciju; 2) lasītājā literārā darba saturam ir jāizraisa rezonanse, kas palīdz atklāt vienu no literatūras noslēpumiem – ar katru lasīšanas reizi teksts „piepildīsies” ar lasītājam aktuālām nozīmēm; 3) literāro darbu lasīšana ir vērtība, kas atspoguļo literatūrteorijā balstītu uzskatu – bez lasītāja ar literāro darbu nekas nenotiek; 4) skolēnam – lasītājam ir jāveic daudz papildu darbību lasīšanas laikā, lai nonāktu pie literārā darba sapratnes.

Eksperta-pētnieka vērtējumā, analizējot vidusskolēnu trīs literāro darbu interpretācijas, rādītājā „savas pieredzes izmantošana” 49,2% vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. līmenī – aktivizē savu pieredzi saistībā ar konkrētā teksta saturu, taču teksta saprašanas procesā to

izmanto tikai daļēji. 33,7% vidusskolēnu literārā kompetence ir 2. līmenī – bieži aktivizē savu pieredzi, taču teksta saprašanas procesā to nespēj nemaz izmantot. 7,5% vidusskolēnu literārā kompetence šajā rādītājā ir zemā līmenī, 1. līmenī – savu pieredzi vispār neaktivizē, un šķiet, nemaz arī neapzinās, kā tas lasītājam varētu palīdzēt saprast konkrēto literāro tekstu. Literārā kompetence 4. līmenī ir tikai 9,7% vidusskolēnu – aktivizē savu pieredzi, arī veido, ja tas nepieciešams, un izmanto to pilnībā teksta saprašanas procesā.

Eksperta-pētnieka vērtējums apliecina: ja kritērijā „lasītāja emocionālā reakcija” literārā kompetence ir 3. līmenī, tad tas palīdz lasītājam nonākt pie literārā darba sapratnes, kaut arī ne vienmēr visu spēj argumentēti izskaidrot. Vidusskolēns iemācās uzņemties tekstā iekļauto lasītāja lomu, līdz ar to gūst motivāciju iedziļināties literārajā darbā. H. Frommers (H. Frommer) to raksturo kā atbilstīgas lasītāja attieksmes izveidošanos, jo tikai tad lasītājs spēj pretoties nemitīgam ērtas lasīšanas kārdinājumam (*H. Frommer, 2000*).

Skolotāju vērtējumā lielākā daļa vidusskolēnu literārā kompetence rādītājā „savas pieredzes izmantošana” ir 2. līmenī (40,9%) un 3. līmenī (43,9%) – aktivizē savu pieredzi, taču ne vienmēr spēj to izmantot saprašanas procesā. Literārā kompetence šajā rādītājā 1,5% vidusskolēnu ir 1. līmenī, 13,6% vidusskolēnu – 4. līmenī.



3.5. attēls. Rādītājs „satura uztvere” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

Rādītājā „satura uztvere” (3.5. attēls) visvairāk vidusskolēnu (60,7%) savu literāro kompetenci vērtē 2. līmenī – gandrīz vienmēr uztver teksta saturu pilnībā, prot daļēji apzināti vadīt savu uztveres procesu. 25,9% vidusskolēnu – 1. līmenī – atzīst, ka viņu prasmes satura uztverē ir nepietiekamas, ka bieži veidojas situācijas, kurās neizdodas uztvert saturu pilnībā, kā arī nespēj vadīt savu uztveres procesu. 11,1% vidusskolēnu literārā kompetence šajā rādītājā ir 3. līmenī – uzskata, ka vienmēr uztver teksta saturu pilnībā, gandrīz vienmēr izdodas vadīt savu uztveres procesu. 2,2% vidusskolēnu literārā kompetence ir 4. līmenī – uzskata, ka vienmēr tekstu uztver niansēti un vienmēr spēj vadīt savu uztveres procesu.

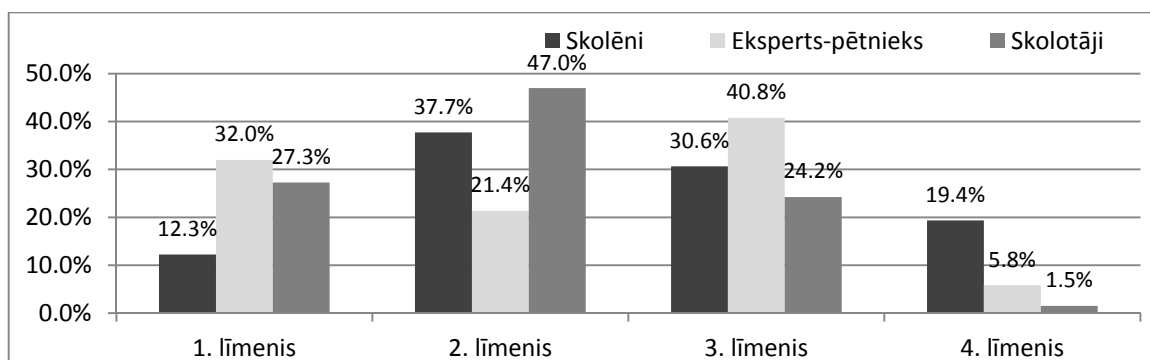
Skolotāju vērtējums rādītājā „satura uztvere” ir līdzīgs vidusskolēnu pašvērtējumam – visvairāk vidusskolēnu (62,1%) literārā kompetence ir 2. līmenī, 22,7% vidusskolēnu –

3. līmenī, tikai 1,5% vidusskolēnu – 4. līmenī, bet 13,6% vidusskolēnu literārā kompetence – 1. līmenī.

Skolotāju vērtējums apliecina nepieciešamību vidusskolēniem sniegt atbalstu lēnas, precīzas lasīšanas pieredzes veidošanā, kas ne tikai palīdz satura uztverē, bet palīdz apzināties lasītāja atbildību un nostiprina emocionālās saiknes ar tekstu.

Eksperta-pētnieka vērtējums par vidusskolēnu literārās kompetences līmeni rādītājā „satura uztvere” ir atšķirīgs: 50,2% vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. līmenī – ir uztvēruši literāros darbu saturu pilnībā, taču ne visiem izdevies vadīt savu uztveres procesu. 12,6% vidusskolēnu nav uztvēruši teksta saturu pilnībā un arī nespēj vadīt savu uztveres procesu – literārā kompetence ir 1. līmenī. 29,4% vidusskolēnu pierāda, ka viņi gandrīz spēj uztvert saturu pilnībā, taču vadīt savu uztveres procesu spēj tikai daļēji – literārā kompetence ir 2. līmenī. 7,8% vidusskolēnu literārā kompetence šajā rādītājā ir 4. līmenī, jo interpretācijas darbos izdevies parādīt, ka spēj tekstu uztvert niansēti, kā arī vadīt savu uztveres procesu.

Eksperta-pētnieka secinājums: vidusskolēni spēj vislabāk pieņemt tos literārā darba satura aspektus, ko viņi var uzskatīt par piederošiem vai vēlamiem savai dzīvei. To apliecina vidusskolēnu prozas darba interpretācijas. Literatūras apguves procesā ir vēlams pievērst lielāku uzmanību tam, ka skolēns – lasītājs, gūstot sapratni par literāro darbu, var iegūt sapratni paši par sevi, tādējādi motivējot lasītāju iedziļināties tekstā.



3.6. attēls. Rādītājs „tēla sintēze” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

Rādītājā „tēla sintēze” (3.6. attēls) visvairāk vidusskolēnu (37,7%) uzskata, ka viņi reti spēj sintezēt tēlus, fragmentāri spēj vizualizēt izlasīto literārā darbā un tikai daļēji izmanto savu iztēli, lai veidotos sapratne par literāro darbu – literārā kompetence ir 2.līmenī. 30,6% vidusskolēnu atzīst, ka bieži spēj sintezēt tēlus, vizualizēt izlasīto, bet iztēli apzināti izmanto tikai daļēji – literārā kompetence ir 3. līmenī. 12,3% vidusskolēnu literārā kompetence šajā rādītājā ir 1. līmenī – bieži nespēj sintezēt tēlus, pilnībā vizualizēt un neizmanto iztēli. 19,4% vidusskolēnu literārā kompetence ir 4. līmenī – vienmēr spēj sintezēt tēlus, niansēti vizualizēt izlasīto un vienmēr izmanto iztēli.

Tēlu sintēze skolēnu vērtējumā ir viens no grūtākajiem lasītāja uzdevumiem. Iespējams, ja vidusskolēnam ir problēmas uztvert literārā darbā iekļautās emocijas, tad viņam neizdodas „ieraudzīt” mākslas tēlu. Tas, ko mērķtiecīgi ir nepieciešams vingrināt literatūras apguves procesā, ir tēlainā domāšana, lai vidusskolēns apzinātos tēlu sintēzi kā domu un jūtu vienību.

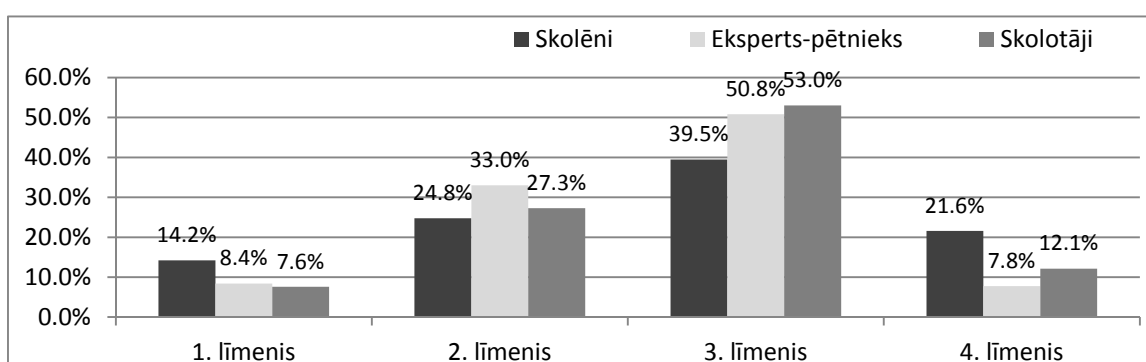
Skolotāju vērtējums saskan ar vidusskolēnu pašvērtējumu – lielākai daļai (47%) vidusskolēnu literārā kompetence rādītājā „tēla sintēze” ir 2. līmenī, 27,3% vidusskolēnu – 1. līmenī, 24,2% vidusskolēnu – 3. līmenī, bet 1,5% vidusskolēnu – 4. līmenī.

Skolotāju vērtējums apstiprina vajadzību literatūras apguves procesā akcentēt mākslas savdabību, fantāzijas drosmi, mākslas tēla rašanos – lielāku uzmanību veltīt vidusskolēnu sagatavošanai literārā darba uztverei, izmantojot atsauces uz mākslas veidiem.

Eksperta-pētnieka vērtējumā 40,8% vidusskolēnu literārā kompetence rādītājā „tēla sintēze” ir 3. līmenī – bieži ir izdevies sintezēt tēlus, ko nespētu paveikt, ja nepiemistu prasme vizualizēt izlasīto un izmantot iztēli. 32% vidusskolēnu pierāda interpretācijas darbos, ka viņi nespēj sintezēt tēlus, vizualizēt izlasīto un neizmanto iztēli – literārā kompetence šajā rādītājā ir 1. līmenī. 21,4% vidusskolēnu literārā kompetence ir 2. līmenī – reti sintezē tēlus, fragmentāri tos vizualizē un iztēli gandrīz neizmanto. 5,8% vidusskolēnu literārā kompetence ir 4. līmenī – spēj sintezēt tēlus un niansēti izlasīto vizualizēt, izmanto iztēli.

Eksperta-pētnieka vērtējums apliecina, ja vidusskolēns nespēj izprast mākslas tēla būtību, tad literārā darba nozīmes skaidrojumā viņš nebūs sasniedzis augstāku literārās kompetences līmeni – vienīgais vērtējums par literāro darbu būs „man patīk”, „man nepatīk” līmenī.

Rādītājā „motivācija” (3.7. attēls) visvairāk (39,5%) vidusskolēnu uzskata, ka viņu literārā kompetence ir 3. līmenī – vienmēr veidojas mērķtiecīga interese un vajadzība saprast



3.7. attēls. Rādītājs „motivācija” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

literāro darbu. 14,2% vidusskolēnu uzskata, ka biežāk viņiem neizveidojas interese un vajadzība saprast literāro darbu – literārā kompetence ir 1. līmenī, 24,8% vidusskolēni atzīst, ka reti viņiem veidojas mērķtiecīga interese un vajadzība saprast literāro darbu – literārā kompetence ir

2. līmenī. 21,6% vidusskolēnu literārā kompetence šajā rādītājā ir 4. līmenī – vienmēr veidojas apzināta un patstāvīga motivācija saprast literāro darbu (arī tad, ja ir radušās grūtības saprast).

Vidusskolēnu pašvērtējums parāda, ka pašmotivācija iedziļināties literārajā darbā nav raksturīga skolēna – lasītāja iezīme. Pašmotivācijas trūkums saistāms ar vidusskolēnu grūtībām koncentrēties un neprasmi iedvesmot sevi radošai lasītāja darbībai.

Skolotāju vērtējumā arī visvairāk skolēnu (53%) literārā kompetence rādītājā „motivācija” ir 3. līmenī – vienmēr piemīt interese un vajadzība saprast literāro darbu. 7,6% vidusskolēnu neveidojas interese un vajadzība saprast literāro darbu – literārā kompetence ir 1. līmenī, bet 12,1% vidusskolēnu literārā kompetence – 4. līmenī – apzināta un patstāvīga motivācija saprast literāro darbu. 27,3% vidusskolēnu literārā kompetence šajā rādītājā ir 2. līmenī – reti ir saskatāma interese un vajadzība saprast literāro darbu.

Skolotāji neatzīst motivāciju iedziļināties literārā darbā par lielākās vidusskolēnu daļas problēmu, taču literatūras apguves procesā nepieciešams veltīt uzmanību jautājumam, kā lasītājs var motivēt sevi radošam darbam, kā savas apzinātās lasītāja emocijas var izmantot lasīšanas procesā.

Eksperta-pētnieka vērtējumā 50,8% vidusskolēnu literārā kompetence rādītājā „motivācija” ir 3. līmenī – ir interese un vajadzība izlasīt un interpretēt trīs literāros darbus, 8,4% vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī – nav par šiem darbiem izveidojusies interese un līdz ar to arī motivācija tos saprast. 33% vidusskolēnu literārā kompetence ir 2. līmenī – ir daļēji ieinteresēti saprast literāros darbus (bez motivācijas lasījuši drāmas un dzejas tekstu, taču ar interesi prozas tekstu). Tikai 7,8% vidusskolēnu literārā kompetence šajā rādītājā ir 4. līmenī – interpretācijas darbos apliecina apzinātu un patstāvīgu motivāciju saprast literāro darbu, arī tajās situācijās, kad radušās grūtības saprast.

Eksperta-pētnieka secinājums: vidusskolēni nespēj sevi motivēt iedziļināties literārā darbā, tiklīdz sastopas ar uztveres grūtībām. Ja literatūras apguves procesā skolotāji izmantotu pieeju – sekmēt lasītāja pašizpratni, tad vidusskolēnu literārā kompetence rādītājā „motivācija” būtu augstākā līmenī.

Kvantitatīvā datu analīze parāda, ka vidusskolēniem ir grūtības literārā darba satura uztvere – ir grūtības tekstu uztvert un saprast pilnībā, kā arī apzināties savu uztveres procesu un risināt radušās uztveres problēmas. Vidusskolēnu literārā kompetence kritērijā „saprātnes veidošanās par literāro darbu” nav augstā līmenī, ja vidusskolēni nespēj sintezēt tēlus, izmantot savu pieredzi konkrētā literārā darba sapratnē un nespēj patstāvīgi motivēt sevi iedziļināties literārā darbā.

Hī kvadrāta tests (12. pielikums) parāda, ka rādītājos „savas pieredzes izmantošana”, „satura uztvere”, „tēla sintēze” un „motivācija” pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp salīdzināmajām grupām/izlasēm (visos rādītājos nozīmības līmenis ir 0,00; mazāks par 0,05) –

būtiskas atšķirības starp vidusskolēnu pašvērtējumu, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumiem. Kritērijā „saprātnes veidošanās par literāro darbu” skolotāju un vidusskolēnu viedokļu atšķirības skaidrojamas ar to, ka literatūras apguves procesā reti tiek analizētas skolēna – lasītāja uztveres un saprātnes problēmas, līdz ar to skolēniem un skolotājiem ir atšķirīgi priekšstati par katru no rādītājiem. Eksperta vērtējums ir atšķirīgs, jo vidusskolēnu literāro darbu interpretācijās ir daudz konkrētāk iespējams analizēt katra rādītāja izpausmes un saistību ar pārējiem kritērijiem un secināt par katras lasītāja prasmes izpausmēm. Vērtējums veidojies, tikai balstoties uz vidusskolēnu konkrētajiem interpretācijas rezultātiem, to neietekmē informācija par lasītāja pieredzi, kas veidojusies literatūras apguves procesā.

3.2.3. Struktūru konkretizācija literārā darbā

Literārā darba struktūru konkretizācija ir literārās kompetences kritērijs, kas nosaka, vai lasītājam izveidosies savs argumentēts redzējums par izlasīto un viņš nonāks pie literārā darba nozīmes skaidrojuma. Literārās kompetences līmeni šajā rādītājā ietekmē vidusskolēna pieredze lasīt dzejas, prozas un drāmas tekstus, žanra specifikas identificēšanas pieredze, kā arī lasītāja literatūrzinātnes un literatūrvēsturiskās zināšanas. Literārā darba struktūru konkretizācija ietver piecus rādītājus: literārā darba satura struktūru analīze, literāro darbu formas struktūru analīze, literārā darba uztvere veselumā, literārā darba žanra specifikas identificēšana, literatūrvēsturiskā apziņa.

Literārās kompetences kritērijā „literārā darba struktūru konkretizācija” vērtē, kā vidusskolēns saprot literārā darba saturu un formu, vai apzinās, ka saturs un forma eksistē veselumā. Lai izprastu literāro darbu, lasītājam ir gan jāuztver tekstā izvēlētie valodas līdzekļi, gan jāizprot kompozīcijas veidojums. Lasītājs mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus (stilistiskos elementus) uztver un saprot pilnībā tikai tad, ja ir pievērsis uzmanību skaņai, leksikai, semantikai, sintaksei. Viena no lasītāja prasmēm ir ieraudzīt tekstā valodas izteiksmes līdzekļus un izskaidrot to nozīmi (atsifrēt epitetus, metaforas utt.), pateikt, kāda nozīme tiem ir tēlu veidošanā, noskaņojuma, attiecību izteikšanā. Analizējot literāro darba saturu un kompozīciju, lasītājs pievēršas kodiem, konvenciju sistēmām, kas ļauj identificēt literārā darba tēmu, novērtēt teksta nozīmīgumu. Lai izprastu literārā darba kompozīcijas veidojumu, lasītājs pievērš uzmanību teksta sadalījumam daļās, to savstarpējai saistībai, nosaka fabulas un sižeta elementus, saprot to lomus sižeta veidojumā, izskaidro to nozīmi saistībā ar nosaukumu, žanru, tēlu struktūru, un savstarpējo saistību (dabas apraksts – persona, portrets – raksturs, laiks un telpa – personas, autors – stāstītājs utt.) Šajā kritērijā lasīšanas darbības kvalitāti un analīzes rezultātus ietekmē lasītāja dzīves pieredze, kultūra un lasītāja prasmes, ko ietver kritēriji „lasītāja emocionālās reakcijas” un „saprātnes veidošanās par literāro darbu”. Lasītājam ir jāievēro dzejas, drāmas un

prozas tekstu specifiskās īpatnības, nozīmīgi ir apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas var būt nepieciešamas konkrētā literārā darba saprašanā – kā izzināt būtiskāko kādā laikmetā, tā laika pamatidejas, galvenos jēdzienus, terminus, autorus un nozīmīgākos literāros darbus vēsturiskajā laikā. Šādas papildu tēmas, par ko lasītājam kāda konkrēta darba sakarā vajadzētu būt informētam, var būt saistītas ar literatūru, zinātņi, filozofiju, reliģiju, ekonomiku, socioloģiju utt.

Vidusskolēna literārās kompetences līmenis kritērijā „struktūru konkretizācija literārā darbā” vienmēr būs atšķirīgs, jo to ietekmē lasītāja uztveres precizitāte un sapratnes dziļums.

Fokusgrupu diskusijas un interviju kontentanalīze atklāj, ka lielākai daļai vidusskolēnu nav motivācijas veikt lēnu un rūpīgu literārā darba lasīšanu, kas nodrošinātu lasītājam pozitīvas pieredzes veidošanos un augstu literārās kompetences līmeni kritērijā „literārā darba struktūru konkretizācija”. Skolotāja intervijā norādīja: „*Ja skolēnam darbs ir interesants, tuvs problēmu ziņā, tad viņi cenšas to izlasīt, saprast, labprāt analizē, vērtē varoņu rīcību. Citādi ir, ja darbs viņiem neinteresants... Tādos gadījumos vienīgais motivēšanas „ierocis” - balles vai punkti par darbu...*” (A4). Cita skolotāja norāda uz vispārēju problēmu literārā darba struktūru konkretizācijā: „*Literāro darbu skolēniem izdodas uztvert tikai virspusēji. Skolēni nav motivēti un nevēlas saprast piedāvātos tekstus. Tādēļ ir nepieciešama skolotāja un skolēnu sadarbība tekstu meklējumos, pagaidām gan vēl tas neizdodas praksē*” (A3). Dzejas teksta interpretācijā ir būtiski vidusskolēnam atklāt, vai liriskais Es stāsta par divu cilvēku mīlestību un par kādām mīlestības izpausmēm stāsta. Vidusskolēnu literāro darbu interpretācijas parāda, ka maz ir to skolēnu – lasītāju, kas atklāj, kā nonāk līdz saviem secinājumiem: „*Dzejolis sākas ar atskatu pagātnē, „Tu bijī kails un vēju aplauzts koks”, par laiku, pirms attiecības sākās. Jau pirmajos pantiņos uzsvērta doma, ka, tikai pateicoties attiecībām, mīlas objekts ir kļuvis bagātāks, skaistāks - „Nu dūc ap tevi atkal bišu spiets”. Tālākajā dzejoļa gaitā izskan liriskā es pārmetums partnerim par to, ka viņa mīlestība netiek pienācīgi novērtēta, „Tev liekas, ka tu salapojis pats”. Dzejoļa nobeigumā sāpīgi izskan atziņa, ka, lai gan šī mīlestība nes sāpēs un ciešanas, liriskais es nespēj šīs attiecības pārtraukt, „Es aiziet nevaru no tevis, sausais koks”.*” (Pēc V. Belševicas dzejoļa „Tu bijī kails un vēju aplauzts koks” izlasīšanas.)

Skolotāju skatījumā 12. klasē vidusskolēniem vēl daudz grūtību sagādā satura struktūru uztvere. Vidusskolēnu izteikumi fokusgrupas diskusijā nedaudz ilustrē šo situāciju: „*Var jau pētīt, bet es uzreiz pasaku, vai darbs ir labs vai slikts*” (C3), „*analizēju, ja patīk*” (C5), „*nekad nevaru pateikt vārdos to, ko domāju*” (C7), „*ja man tēma tuva, tad izprast būs viegli*” (C8). Šie izteikumi sasaucas ar skolotāju intervijās norādītajām problēmām un liecina, ka mācību procesā netiek atrisinātas skolēna – lasītāja uztveres, analizēšanas, sintezēšanas un vispārināšanas problēmas. Taču, ja vidusskolēni neuztver literāro darbu veidojošās struktūras, tad viņi kā lasītāji

nebūs izveidojuši radošo pieredzi uztvert un saprast literāru darbu kā mākslas darbu, tā būs viņu apziņā tikai kā viena no mediju saistošās/nesaistošās ziņas.

Literārā darba formas struktūru analīzes rezultāti ļauj vērtēt to, vai lasītājs uztver formas elementus, kas nozīmīgi literārā darba veidojumā. Formas elementu uztverē katram lasītājam vajadzētu būt izveidojušies saviem ieradumiem, kā tos analizēt, lai nepazaudētu literārā darba noskaņu un māksliniecisko baudījumu (īpaši tas attiecināms uz dzejas tekstu analīzi). Vidusskolēnu literāro darbu interpretācijās atrodami neskaitāmi daudz piemēru, kas parāda, ka lasītājam nepiemīt pieredze apzināti analizēt formas struktūras, lai pēc tam iegūtos secinājumus izmantotu literārā darba nozīmes skaidrojumā: „*Liriskais es raksta, ka vīrietis ir pazudis savā dzīvē vai atteicies turpināt dzīvot un šī sieviete, kura palīdz šim vīrietim turpināt savu dzīvi*”; „*dzejolī ir maz tēlainās izteiksmes līdzekļu. Tajā nav salīdzinājumu, bet ir daži epiteti*”; „*dzejolis ir veidots no daudz metaforām, alegorijām un simboliem, kas ļauj iedomāties divus skatus vienlaicīgi*”; „*dzejolis sastāv no 16 rindām jeb 4 četrīnīdām, katrā rindā 6-7 vārdi*”; „*atskaņas un pantmērs palīdz dzejolim ritēt straujāk, tas palīdz atklāt liriskā varoņa izjūtas - satraukumu, sāpes, straujo mīlestību*”; „*laika un telpas posms šajā dzejolī ir diezgan ilgs, jo paiet laiks, kamēr vītenis aptinās ap koku, koks sazaļo*”. (Pēc V. Belševicas dzejoļa „Tu bijī kails un vēju aplauzts koks” izlasīšanas.)

Prozas teksta interpretācijās vidusskolēni apliecina, ka spēj analizēt formas struktūras literārajā darbā, īpaši valodas struktūras: „*Daiļdarbā figurē visdažādākie leksikas slāņi. Ir manāmi samērā daudzi aizguvumi, kas bija raksturīgi un aktuāli 70. gados, kad tika radīts šis stāsts. Piemēram – manufaktūra, demonstrācija, ekoloģisks, poltergeists, bomži, babuška u.c. Šur tur pavīd arī pa kādam vulgārismam, piemēram – figņa. Vecvārdus pārstāv tādi vārdi kā funktierēt, delverīgs, dikti u.c. Kā zināms, veciem cilvēkiem piemīt īpašība savā runā izmantot deminutīvus, arī šī stāsta galvenā varone piekopj šo īpašību. Daiļdarbs ir pārpildīts ar šādām vārdu formām - bildīte, kaķītis, princītis, cukuriņš, siksnīņa, puisītis, dēliņš, cimdiņš, odziņas, vijolīte, tirdziņš, aptiekārīte, kārpiņas u.c. Deminutīvu lietošana piešķir darbam siltuma sajūtu, kā arī palīdz paust varoņa izjūtas, šinī gadījumā pensionāres patīkamās atmiņas par mazo zēnu. Lai piešķirtu stāstam emocionālāku nokrāsu, autore izmanto dažādus salīdzinājumus, kuri ļauj lasītājam iedomāties tā brīža situāciju, varoņa izskatu, vai izjūtas. Piemēram – „Man bija laiks kā jūra”; „man ir viens zēns, kas dzied skaisti kā eņģelis”; „domas man pa galvu skrēja kā bites”; „Pēc tam būs kā pa purvu – ne gala, ne malas”; „Pilnīgi kā dzērve pretī nokliedzās”. Arī epitetu izmantošana palīdz lasītājam uzburt situācijas atainojumu prātā. Ir izmantoti šādi epiteti – kārpainais eņģelis, briļļu čūska, stulbs kaķis u. c. Ir vērojamas šādas metaforas – „vārdiem lielāks spēks nekā manam slāpeklim”; „bet man zeme zem kājām dega”; „tumšās acis deg vien”. Personifikācija – „Saule tinās tādos kā baltos lēveros, pabāza cauri vienu stariņu, tad otru”. Šinī darbā tika likts neliels uzsvars uz dzelteno krāsu, šinī gadījumā dzeltenā krāsa tika*

aprakstīta kā prieka krāsa.” (Pēc I. Ābeles stāsta „Uzdāviniet man vijolīti” izlasīšanas.) Taču ir vidusskolēni, kas ne tikai nespēj izpētīt prozas teksta valodu, bet arī neapzinās tādas struktūras kā stāstītājs, vēstījums, kuras tomēr uzskatāmās par galvenajām struktūrām, lai iegūtu sapratni par prozas tekstu. Šis piemērs liecina, ka vidusskolēnam nav zināšanu par stāstītāju prozas darbā: *„Tekstam savdabīgs ir tas, ka ir tikai viens stāstītājs – viņa. Ir arī dialogi, taču viņa uzdod jautājumu un pati atbild. Teksts ir ļoti uztveramā valodā, dažādi sarunvalodas vārdi, piemēram, izfunktierēju, mašīnas šmiukst un citi.*” (Pēc I. Ābeles stāsta „Uzdāviniet man vijolīti” izlasīšanas.)

Skolotāji intervijās atklāj, ka reti vidusskolēni pievērš uzmanību formas struktūrām, *„uz to ir īpaši jāmudina, bet, ja to dara sistemātiski, beigās tas jau kā reizrēķins tiek pieņemts, kā absolūti nepieciešams. Lielākā interese ir sajūta, lasot neparastas formas literāros darbus”* (A11); *„ja skolotājs īpaši pievērš uzmanību kāda literāra darba formai, tā veidojumam, tad arī skolēni meklē, akcentē savdabību, bet bieži arī jaucas un nesaprot, kas bijis teikts, jo klausoties arī nedzird. Manuprāt, vairāk interesē prozas žanri – novele un stāsts. Stipra brīnīšanās notika par I. Ābeles stāstu “Uzdāviniet man vijolīti””* (A5), *„varbūt esmu zināmā mērā skeptiķe, bet man liekas, ka lielāko skolēnu daļu (izņemot dažus) literārā forma pati par sevi neinteresē. Ja saista sižets un darba saturs, tad jaunieši gatavi analizēt arī formu. Bet arī to, cik svarīga ir forma, vajag viņiem parādīt”* (A8). Skolotāju izteikumi ļauj secināt, ka bez mērķtiecīgi izvēlētas metodiskās pieejas literatūras apguves procesā vidusskolēni nekad neapgūs lasītāja prasmi uztvert formas struktūras un tās izskaidrot. To arī apliecina vidusskolēni fokusgrupas diskusijā: *„To daru tad, ja tiešām nepieciešams saprast darbu sīkumos, piemēram, rakstot kādu analīzi. Vai arī gadījumos, kad pašai radusies tāda interese”* (C8). Taču, ja nav iepriekš izveidojusies izpratne par literārā darba satura un formas struktūrām, tad lasītājā literārā darba nozīmes izskaidrojums vispār neizveidojas.

Literārā darba uztvere veselumā nozīmē to, ka lasītājs spēj uztvert un saprast satura un formas saiknes. Literārā darba struktūru analīzes mērķis ir lasītāja prasmes apguve – saskatīt satura un formas saderību vai nesaderību, tādējādi atklāt, kas ir unikāls mākslas darbs.

Skolotāji intervijās atspoguļo uzskatu, ka liela nozīme ir skolotāja darbam 10. klasē, *„ja sistemātiski strādā, tad 12. klasē jau noteikti var par literārā darba nozīmi sākt runāt. Problēma ir skolēnu nespēja redzēt darbu telpā un laikā, jo informācijas pārbagātība nerada pasaules kopīgo kultūrainu”* (A7). Skolotāji norāda, ka situācijas pedagoģiskajā procesā izveidojas atšķirīgas: *„Ir skolēni, kuri var. Manā pieredzē tādu nav pārāk daudz, bet ir. Reizēm ir bijuši gadījumi, kad literārā darba veseluma uztvere, izpratne vainagojusies ar jaunatklāsmēm, kas nav bijušas pat skolotājam. Literārā darba nozīmības skaidrojums grūti padodas tiem, kuri maz lasa, maz interesējas par dzīves daudzpusību, kuri nespēj sastatīt vairākas lietas”* (A4). Cits viedoklis: *„Domāju, tas nav viegli jebkurā vecumā. Skolēni grib vienkāršot saturu, nedomāt par*

zemtekstu, simboliem” (B3), tādēļ līdz literārā darba nozīmes izskaidrojumam nonāk tikai tad, „ja klasē bijis darbs ar tekstu soli pa solim” (B8).

Literārā darba žanra specifikas identificēšana ir sarežģīts konstrukts lasītājam, jo katrs literārais darbs ir atšķirīgs, nekad mācību procesā nav iespējams apgūt kādu viennozīmīgu žanru pazīmju kopu, kas vienmēr atkārtotos un būtu viegli piemērojama ikvienam tekstam. Vidusskolēniem ir jābūt vispārīgiem priekšstatiem par tipiskākajiem žanra aspektiem, lai orientētos literārajā daudzveidībā. Vidusskolēnu literāro darbu interpretācijās atrodami arī gadījumi, kad lasītājs nemaz nezina, kāda žanra darbu viņš lasa: „Pasakā galvenokārt ir tikai galvenie četri pasakas varoņi. Pirmais ir Ilja, kas stāstā tiek raksturots kā” smuks no sejas”. *Mati tumši, vijīgi. Acis tumšas. Reizēm domāju, ka viņam tēvs varētu būt no tiem tumšajiem... Vai čigāns. Nē, čigāns ne, čigāniem tās brūnās acis sit citas krāsas pušu. Bet viņam acis bija vairāk uz zaļo pusi, tādas pelēcīgas varbūt. Lielas acis bija Iljam, tumšas,” vēl kā kluss un nerunīgs. Otrā ir šī stāsta stāstītāja Laine, kura nav aprakstīta stāstā, bet viņa ir veca kundzīte, kas dzīvo viena, kura ir pazaudējusi gan vīru – Vilis, gan kaķi – Princis. Trešā ir žurnāliste vārdā Biruta, kas tāpat kā Laine nav daudz pieminēta šajā stāsta, bet zināms, ka ir jauna sieviete, kurai ir divi bērni. Un ceturtā ir Iljas māte Daša, kas ir raksturota kā „Dikti šerpa bija. Nerunīga un vienmēr kaut kur prom. Skrēja apkārt.” (Pēc I. Ābeles stāsta „Uzdāviniet man vijolīti” izlasīšanas.)*

Intervijās skolotāji norāda, ka „skolēni prot pamatžanrus atšķirt, taču ne vienmēr novērtē katra žanra specifiku, nianšes. Lasīšanas procesā tās parasti atceras, ja skolotājs atgādina” (A4), „skolēni spēj izprast literatūras veidus, bet žanrisko robežu atklāsmē sagādā būtiskas grūtības. Protams, viņi spēj atšķirt komēdiju no tragēdijas, stāstu no romāna... Bet novele – stāsts...” (A9). Skolotāji norāda, ka elementāro spēj atšķirt gandrīz visi vidusskolēni, bet specifisko tikai daži un ka vidusskolēniem literatūras teorijas jautājumi šķiet sarežģīti, tāpēc raksturīgās žanra pazīmes spēj saskatīt galvenokārt tikai prozas tekstos, atzīstot, ka „spēja izprast literāra darba žanra specifiku jauniešiem nav īpaši augsta, jo viņi nesaskata tam jēgu, neredz motivāciju” (A12). Skolotāju izteikumi pārlicina par nepieciešamību mācību procesā pievērst uzmanību žanra specifikai, lai neizveidotos negatīva attieksme pret literāra darba savdabību. Skolotāja fokusgrupas diskusijā norādīja, ka ir nepieciešams atrast tādus literāros darbus, kas būtu tipiski savam žanram, un noteikti iekļaut mācību procesā, lai nevajadzētu vidusskolēnam vienkārši tāpat iegaumēt noteiktas žanra pazīmes (B9).

Vidusskolēni literāro darbu interpretācijās izvairās minēt literatūrvēsturisku informāciju vai skaidrot kultūras sakarības. Šādi piemēri, kuros lasītājs atsauces uz autora stilu un salīdzina konkrēto literāro darbu ar citiem darbiem, ir atsauces uz kultūras faktiem, sastopami tikai tajās vidusskolēnu literāro darbu interpretācijās, ja vidusskolēna literārā kompetence ir 4.līmenī: „Vizmas Belševicas dzejai piemīt augsta dzejas un domas kultūra. Dzejas pamatmotīvi –

personības sabiedriskās esamības problēma, pašcieņas un tautas pašapziņas saglabāšana. Nereti dzejoļos jūtama asa vēršanās pret visu seklo, mazisko, paužot spītu, sevis aizliegšanu lielu mērķu labā, arī personības garīgo vientulību. Dzejoļi kontrastaini, ekspresīvi, tajos atskabargainais spīvums satinās ar trauslu maigumu.” (Pēc V.Belševicas dzejoļa „Tu biji kails un vēju aplauzts koks” izlasīšanas.) „Dzejolis balstīts uz simbolu „koks” – koks apzīmē saikni, kas savieno debesis un zemi, bezgalīgo un galīgo, redzamo un neredzamo. Tas pārstāv vienlaikus Māti-Zemi un Tēvu-Debesis, kas apliecina to, kāpēc svētākajās tradīcijās kokus uzskata par cilvēku pārstāvjiem tikpat lielā mērā kā par dievu sūtņiem. Tiek vēstīts par Dzīvības koku, Pasaules koku, Laba un ļauna atzišanas, Filozofu koku, Svēto koku, centra koku, pasaules asi u.t.t. Tieši koks pasaules simbolu kultūrā ieņem ļoti nozīmīgu vietu, salīdzinājumā ar citiem objektiem, tēliem un būtnēm. Koki dzīvo saskaņā ar gadalaiku ritmiem. Radīšanas redzamajā un neredzamajā laukā tie simbolizē evolūciju. Koks rudenī noņem lapas un pavasarī iegūst jaunu lapotni, tādējādi simbolizē nāvi un atdzimšanu, tātad pāriemiesošanos.” (Pēc V.Belševicas dzejoļa „Tu biji kails un vēju aplauzts koks” izlasīšanas.)

Zināšanas par literatūras vēsturi palīdz saprast literāro darbu kā reakciju uz noteiktu vēsturisko laiku, izveidot personisko lasītāja uztveri par citiem šī autora literārajiem darbiem, tādējādi veidojot skolēna – lasītāja literatūrvēsturisko apziņu. Spēja atsaukties uz citiem literārajiem darbiem, saprast intertekstuālās sakarības – tas ir pamats literatūrvēsturiskās apziņas izpausmēm skolēna – lasītāja darbībā.

Skolotāji intervijās vidusskolēnu literārās kompetences zemu līmeni skaidro ar to, ka vidusskolēniem reti ir vēlme meklēt literatūrvēsturisko informāciju, ka viņus nesaista literatūrvēsturiskā informācija, visbiežāk tikai filozofiskā un psiholoģiskā, un vidusskolēni to darīs tikai tad, ja skolotājs šādu uzdevumu mācību procesā būs izvirzījis: „Ja skolēniem uzdots veidot prezentāciju par izvēlēto jautājumu, tad tiek meklēta literatūrvēsturiskā informācija. Pēc tam paši secina, ka tomēr tam ir arī būtiska nozīme literārā darba interpretācijā. Skolēni galvenokārt izmanto ikdienā biežāk lietotos interneta avotus (dažādus portālus), kur dažkārt ir kļūdaina informācija” (A6). Skolotāji norāda, ka mācību procesā ir jāiekļauj „šis iespējamais „saprātnes” ceļš” (A8), ka „literatūrvēsturiskā informācija sagatavo lasītāju literārā darba izpratnei. Ja skolotājs par vienu no uzdevumiem izvirza prasību iepazīties ar laikmetu, tā iezīmēm, sabiedriski politisko situāciju, rakstnieka dzīvi un personību, daiļdarba rašanās apstākļiem un laiku, tad tas neapšaubāmi atvieglo izpratnes ceļu skolēnam. Savas iniciatīvas vadīts, skolēns reti iet šādu izpētes ceļu” (A6). Vidusskolēni fokusgrupas diskusijā apliecina skolotāju secinājumus: „Ir riebīgi darbi, kuros ir cipariņi augšā, bet cipariņi paskaidroti tikai beigās. Tad gan apnīk, pazūd vēlme lasīt, un tad vairs nelasu paskaidrojumus” (C1) vai arī „man arī patīk, ka atsauces ir uzreiz lapās un grāmatas beigās ir ziņas par autoru” (C2). Kāpēc vidusskolēni saka, ka „neko nezinām par padomju laiku, lai saprastu darbus tajos laikos” (C5),

nemaz nav tik viegli apzināties, jo bez literatūras mācību priekšmeta izglītības programmās ir vēstures mācību priekšmets, kas arī nodrošina pamatzināšanas literāro darbu izpratnei konkrētā laikmetā. Noteikti arī kino, mūzikas, mākslas vēstures izmantošana literatūras apgūvē var sekmēt izprast literāros darbus noteiktā laika posmā, jo tikai tad, ja lasītājam kļūst saprotami literārā tekstā ietvertie priekšstati par laiku un telpu, lasītājs tuvojas pilnīgākai uztverei un sapratnei.

Eksperts K. Špūle norāda uz vidusskolēnu problēmām: „*Eksāmenā šogad (2010./2011. mācību gads) visvājākie rezultāti bija par Blaumaņa darbu. Skolēni nespēj noteikt neko, tikai sadzīvisko līmeni. Jāņi ir dzeršanas svētki. Tātad problēma ir dzeršana. I. Žoludes darbs bija sarežģītāks, bet tajā spēja iedziļināties. Blaumanis vairs nav zināms. Eksāmens parāda arī to, ka skolēni nav redzējuši „Skroderdienas „Silmačos””. Stundās ir jāpanāk, ka skolēni iemācās daudzveidīgi raudzīties uz darbu.*” Eksperts izsaka arī savu viedokli, kāpēc šāda situācija ir izveidojusies: „*Literārā darba izvēli nosaka skolā skolotājs, svarīgi, lai skolotājs nebūtu klišejs. Vai skolotājam būs vieglāk, ja nebūs eksāmena? Literatūra nav virzienu mācīšana. Skolotāji neprot lasīt standartu. Kā jālasa standarts, ja tas ir mākslas priekšmeta standarts?*”

Eksperte B. Kaļķe norāda uz daudz dziļākām vidusskolēnu motivācijas problēmām: „*Ja varētu izvēlēties, kādus mācību priekšmetus mācīties, tad daudzi literatūru vispār neizvēlētos, jo to uzskata par nelietderīgu laika patēriņu, un mēs varētu sākt runāt nevis par dabaszinātņu atbalstu skolās, bet gan par humanitāro mācību priekšmetu krīzi.*” Vidusskolēni fokusgrupas diskusijā jautāja, vai tiešām literārais darbs ir jālasa vairākas reizes, jo vairākas reizes var izlasīt tikai dzejoļus, taču lasītājam, īpaši, ja ir konstatētas uztveres problēmas, būtu jāzina, ka neviens nevar pateikt, cik reizes katram jālasa konkrētais literārais darbs, lai spētu noteikt un raksturot literārā darba struktūras un nonākt līdz literārā darba nozīmes skaidrojumam.

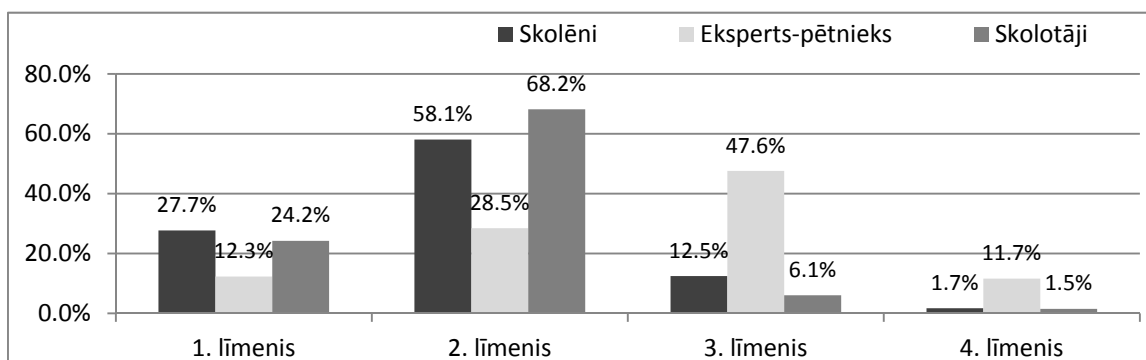
Kvalitatīvā datu analīze ļauj secināt, ka vidusskolēni tos literāros darbus, kurus piedāvā lasīt skolotājs literatūras stundās, bieži uzskata par nevērtīgiem, līdz ar to tekstus lasa un uztver ļoti virspusēji. Vidusskolēni vēlas visu uztvert viegli, bez piepūles, viegli uztveramus literāros darbus, galvenokārt veidotus reālisma koncepcijā. Vidusskolēniem trūkst literatūras teorijas zināšanu, kas ļautu uztvert satura un formas struktūras konkrētā darbā un iegūt secinājumus par literārā darba nozīmi. Vidusskolēniem nepiemīt prasmes literāro darbu lasīt lēni un apzināti ne tikai patstāvīgā mācīšanās procesā, bet arī skolotāja vadītā uztveres un saprašanas procesā, jo skolotāji neizmanto apzinātu lasīšanu kā metodisko pieeju, kas skolēnam – lasītājam jāapgūst un jāizmanto teksta lasīšanas laikā, ja mērķis ir nonākt līdz literārā darba nozīmes izskaidrošanai.

3.5.tabula. Vidusskolēnu literārās kompetences līmeņi kritērijā „literārā darba struktūru konkretizācija” skolēnu pašvērtējumā, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumā

Literārā darba satura struktūras	1.līmenis (% skolēnu)	2. līmenis (% skolēnu)	3. līmenis (% skolēnu)	4. līmenis (% skolēnu)
Skolēni	27.7%	58.1%	12.5%	1.7%

Eksperts-pētnieks	12.3%	28.5%	47.6%	11.7%
Skolotāji	24.2%	68.2%	6.1%	1.5%
Literārā darba formas struktūras				
Skolēni	29.2%	59.6%	9.6%	1.7%
Eksperts-pētnieks	37,9%	25.2%	35.9%	1.0%
Skolotāji	25.8%	65.2%	9.1%	0.0%
Literārā darba uztvere veselumā				
Skolēni	10.8%	45.6%	28.7%	15.0%
Eksperts-pētnieks	59,5%	23.3%	16.2%	1.0%
Skolotāji	16.7%	45.5%	31.8%	6.1%
Literārā darba žanra specifikas identificēšana				
Skolēni	21.8%	42.9%	24.5%	10.8%
Eksperts-pētnieks	43,7%	26.2%	28.8%	1.3%
Skolotāji	4.5%	45.5%	36.4%	13.6%
Literatūrvēsturiskā apziņa				
Skolēni	64.0%	29.7%	4.9%	1.5%
Eksperts-pētnieks	88,7%	3.2%	7.1%	1.0%
Skolotāji	51.5%	40.9%	6.1%	1.5%

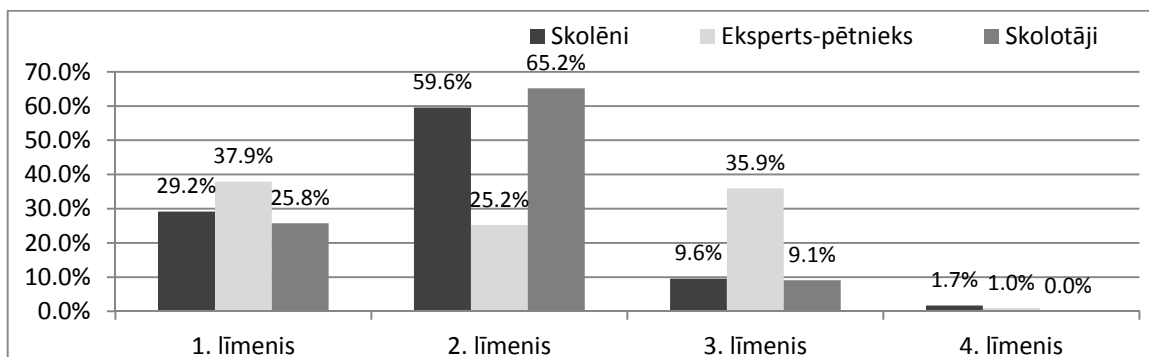
Kvantitatīvās datu analīzes rezultāti (3.5. tabula) atklāj vidusskolēnu skatījumu par literārās kompetences līmeni kritērijā „struktūru konkretizācija literārā darbā”: rādītājā „literārā darba satura struktūras” (3.8. attēls) visvairāk vidusskolēnu (58,1%) uzskata, ka viņu literārā kompetence ir 2. līmenī – bieži izdodas uztvert visas satura veidojošās struktūras, taču reti spēj izskaidrot to veidojumu, rādītājā „literārā darba formas struktūras” (3.9. attēls) 59,6% vidusskolēnu uzskata, ka literārā kompetence ir 2. līmenī – bieži izdodas uztvert arī visas



3.8. attēls. Rādītājs „literārā darba satura struktūras” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

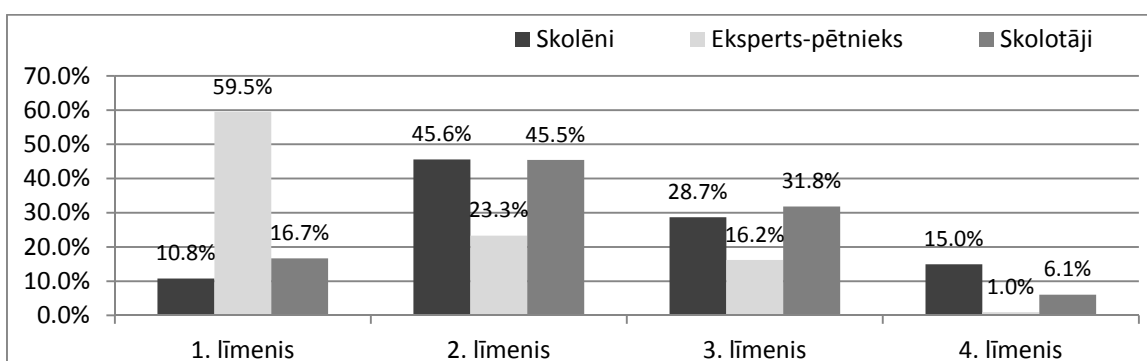
formu veidojošās struktūras, taču reti spēj izskaidrot to veidojumu, rādītājā „literārā darba uztvere veselumā” (3.10. attēls) 45,6 % vidusskolēnu literārā kompetence ir 2. līmenī – bieži spēj izveidot secinājumus par literārā darba saturu saistībā ar formu tikai vienkāršiem tekstiem, rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana” (3.11. attēls) 42,9% vidusskolēnu atzīst, ka literārā kompetence ir 2. līmenī – literārā darba žanra specifiku spēj identificēt tikai

vienkāršiem tekstiem, bet rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa” (3.12. attēls) 64% vidusskolēnu savu literāro kompetenci vērtē 1. līmenī – prasmi patstāvīgi apzināties, kādas kultūrvēsturiskās zināšanas ir nepieciešamas literārā darba uztverē, literārā kompetence 2. līmenī ir tikai 29,7% vidusskolēnu – daļēji spēj apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas ir nepieciešamas, taču nespēj izskaidrot tekstā ietvertās kultūras sakarības.



3.9. attēls. Rādītājs „literārā darba formas struktūras” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

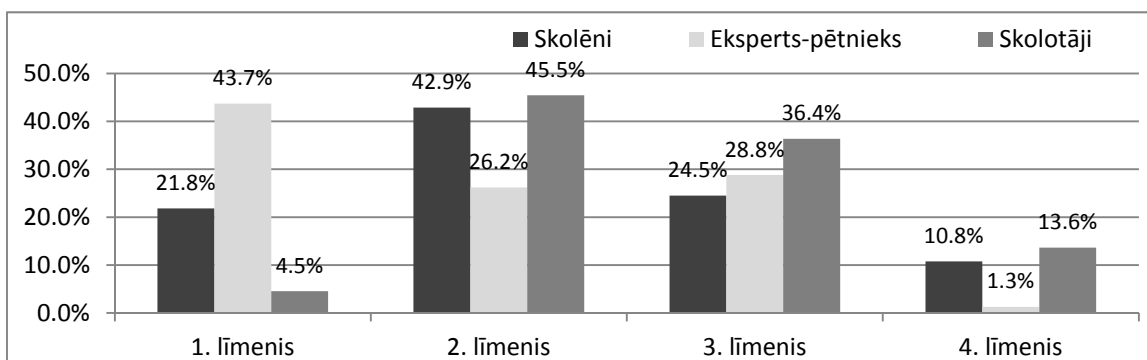
Rādītājā „literārā darba satura struktūras” literāro kompetenci 1. līmenī novērtē 27,7% vidusskolēnu – reti izdodas uztvert visas saturu veidojošās struktūras un nespēj izskaidrot to veidojumu, rādītājā „literārā darba formas struktūras” literāro kompetenci novērtē 29,2% vidusskolēnu – reti izdodas uztvert visas formas veidojošās struktūras un nespēj izskaidrot to veidojumu, rādītājā „literārā darba uztvere veselumā” literāro kompetenci 1. līmenī novērtē 10,8% vidusskolēnu – reti spēj izveidot secinājumus par literārā darba saturu saistībā ar formu pat vienkāršiem tekstiem, rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana” literāro kompetenci 1. līmenī vērtē 21,8% vidusskolēnu – reti spēj identificēt literārā darbā žanra specifiku vienkāršiem tekstiem.



3.10. attēls. Rādītājs „literārā darba uztvere veselumā” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

Rādītājā „literārā darba satura struktūras” 3. līmenī literāro kompetenci novērtē 12,5% vidusskolēnu – vienmēr izdodas uztvert visas saturu veidojošās struktūras, tikai reizēm tās nespēj izskaidrot, bet 4. līmenī literāro kompetenci vērtē 1,7% vidusskolēnu – vienmēr izdodas uztvert visas saturu veidojošās struktūras un vienmēr spēj izskaidrot to veidojumu. Rādītājā „literārā darba formas struktūras” literāro kompetenci 3. līmenī novērtē 9,6% vidusskolēnu – vienmēr

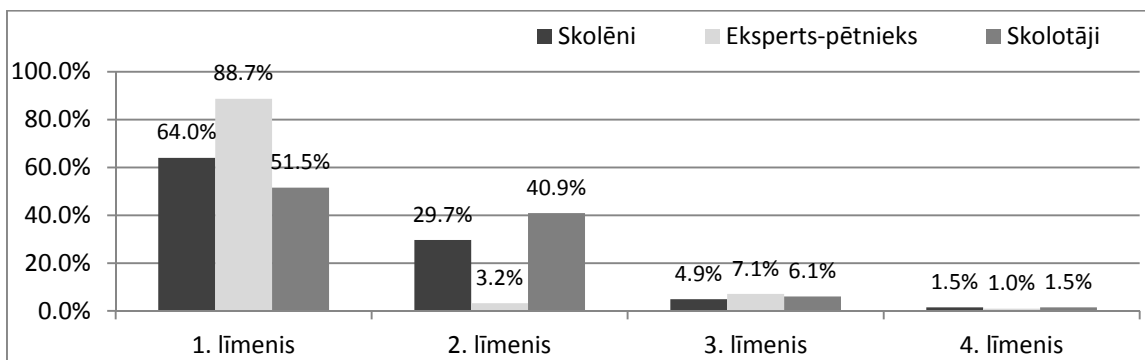
izdodas uztvert visas formu veidojošās struktūras, taču reizēm nespēj izskaidrot to veidojumu, bet literāro kompetenci 4. līmenī – 1,7% vidusskolēnu, kas uzskata, ka vienmēr izdodas uztvert visas formu veidojošās struktūras un vienmēr spēj tās izskaidrot. Rādītājā „literārā darba uztvere veselumā” 3. līmenī literāro kompetenci novērtē 28,7% vidusskolēnu, uzskatot, ka viņi vienmēr spēj izveidot secinājumus par literārā darba saturu saistībā ar formu vienkāršiem tekstiem, bet 4. līmenī literāro kompetenci novērtē 15% vidusskolēnu – uzskata, ka vienmēr spēj izveidot secinājumus par literārā darba saturu saistībā ar formu neatkarīgi no teksta sarežģītības pakāpes.



3.11. attēls. Rādītājs „literārā darba žanra specifikas identificēšana” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

Rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana” literāro kompetenci 3. līmenī novērtē 24,5% vidusskolēnu – vienmēr spēj identificēt literārā darbā žanra specifiku vienkāršiem tekstiem, bet literāro kompetenci 4. līmenī – 10,8% vidusskolēnu – vienmēr spēj identificēt literārā darbā žanra specifiku neatkarīgi no teksta sarežģītības. Rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa” literāro kompetenci 3. līmenī novērtē 4,9% vidusskolēnu – vienmēr spēj apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas ir nepieciešamas, taču tikai daļēji spēj izskaidrot tekstā ietvertās kultūras sakarības, 4. līmenī literāro kompetenci novērtē 1,5% vidusskolēni, kuri atzīst, ka pilnībā spēj apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas ir nepieciešamas un vienmēr spēj izskaidrot tekstā ietvertās kultūras sakarības.

Kritērijā „literārā darba struktūru konkretizācija” lielākā daļa vidusskolēnu atzīst, ka literārajos darbos neizdodas uztvert pilnībā saturu un formas veidojošās struktūras, žanra specifiku un konteksta informāciju pat vienkāršos tekstos. Literārā darbā vidusskolēni uztver atsevišķas detaļas, epizodes, notikumus, taču savstarpējo saistību neizdodas saskatīt, netiek ievērotas arī struktūras, kas ir darba fonā un saistītas ar autora attieksmi un literatūrvēsturiskajām zināšanām un kultūras sakarībām. Tas liecina par to, ka vidusskolēni literārā darba analīzi neapzinās kā vienu no saprašanas metodēm, kas ļauj lasītājam no neapzinātas sapratnes pāriet uz dziļu sapratni, kas ir vienīgā iespēja, kā nonākt līdz literārā darba kā mākslas darba nozīmes skaidrojumam.



3.12. attēls. Rādītājs „literatūrvēsturiskā apziņa” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

Skolotāju vērtējumā lielākai daļai skolēnu visos rādītājos literārā kompetence ir tikai 2. līmenī: 68,2% vidusskolēnu – rādītājā „literārā darba satura struktūras”, 65,2% vidusskolēnu – rādītājā „literārā darba formas struktūras”, 45,5% vidusskolēnu – rādītājā „literārā darba uztvere veselumā”, 45,5% vidusskolēnu – rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana”, 40,9% skolēnu – rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa”. 1. līmenī literārā kompetence ir 24,2% vidusskolēnu rādītājā „literārā darba satura struktūras”, 25,8% vidusskolēnu – rādītājā „literārā darba formas struktūras”, 16,7% vidusskolēnu – rādītājā „literārā darba uztvere veselumā”, 4,5% vidusskolēnu – rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana”, 51,5% vidusskolēnu – rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa”. 3. līmenī literārā kompetence rādītājā „literārā darba satura struktūras” ir 6,1% vidusskolēnu, 4. līmenī – 1,5% vidusskolēnu, literārā kompetence rādītājā „literārā darba formas struktūras” 9,1% vidusskolēnu ir 3. līmenī, bet literārā kompetence 4. līmenī nav nevienam vidusskolēnam, rādītājā „literārā darba uztvere veselumā” literārā kompetence 31,8% vidusskolēnu ir 3. līmenī, 6,1% vidusskolēnu – 4. līmenī, rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana” literārā kompetence 36,4% vidusskolēnu ir 3. līmenī, 13,6% vidusskolēnu – 4. līmenī, rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa” literārā kompetence 6,1% vidusskolēnu ir 3. līmenī, 1,5% vidusskolēnu – 4. līmenī.

Skolotāju vērtējums kritērijā „struktūru konkretizācija” liecina par vidusskolēnu izpratnes trūkumu literatūras veidu specifikā, jo tikai tad, ja lasītājam piemīt dzejas, drāmas, prozas specifikas izpratne, viņš spēj analizēt literāro darbu satura un formas vienībā. Literatūras apguves procesā ir daudz lielāka uzmanība jāvelta mākslas būtības izpratnei, līdz ar to katram skolotājam nepieciešama sava pieeja, kā vidusskolēniem sekmēt satura un formas struktūru uztveri.

Eksperta-pētnieka vērtējumā rādītājā „literārā darba satura struktūras” visvairāk vidusskolēnu – 47,6% vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. līmenī – spēj uztvert saturu veidojošās struktūras literārajos darbos un izskaidrot to veidojumu, taču rādītājā „literārā darba formas struktūras” visvairāk vidusskolēnu – 37,9% vidusskolēnu literārā kompetence ir tikai 1. līmenī – nav izdevies uztvert visas formu veidojošās struktūras un līdz ar to nespēj izskaidrot

to veidojumu, rādītājā „literārā darba uztvere veselumā” visvairāk vidusskolēnu – 59,5% vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī – nespēj izveidot secinājumus par literārā darba saturu saistībā ar formu konkrētajiem literārajiem darbiem, rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana” visvairāk vidusskolēnu – 43,7% vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī – nespēj identificēt pilnībā dzejas, prozas un drāmas teksta specifiku, rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa” visvairāk vidusskolēnu – 88,7% vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī – nespēj apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas nepieciešamas konkrēto literāro darbu sapratnē.

Eksperta-pētnieka vērtējumā rādītājā „literārā darba satura struktūras” 12,3% vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī, 28,5% vidusskolēnu ir 2. līmenī. Rādītājā „literārā darba formas struktūras” 25,2% vidusskolēnu literārā kompetence ir 2. līmenī, rādītājā „literārā darba uztvere veselumā” literārā kompetence 23,3% vidusskolēnu ir 2. līmenī, rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana” literārā kompetence 26,2% vidusskolēnu ir 2. līmenī, rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa” literārā kompetence 3,2% vidusskolēnu ir 2. līmenī.

Eksperta-pētnieka vērtējumā rādītājā „literārā darba formas struktūras” literārā kompetence 35,9% vidusskolēnu ir 3. līmenī, rādītājā „literārā darba uztvere veselumā” literārā kompetence 16,2% vidusskolēnu ir 3. līmenī, rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana” literārā kompetence 28,8% vidusskolēnu ir 3. līmenī, rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa” literārā kompetence 7,1% vidusskolēnu ir 3. līmenī.

Eksperta-pētnieka vērtējumā 4. līmenī literārā kompetence rādītājā „literārā darba satura struktūras” ir 11,7% vidusskolēnu, literārā kompetence rādītājā „literārā darba formas struktūras” ir 1% vidusskolēnu, literārā kompetence rādītājā „literārā darba uztvere veselumā” ir 1% vidusskolēnu, literārā kompetence rādītājā „literārā darba žanra specifikas identificēšana” ir 1,3% vidusskolēnu, literārā kompetence rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa” ir 1% vidusskolēnu.

Eksperta-pētnieka secinājums: vidusskolēni nav izpratuši literārā darba satura un formas analīzes būtību, līdz ar to nenonāk pie literārā darba veseluma apzināšanās. Vidusskolēni literāro darbu interpretācijās spēj nosaukt dažus formas struktūru elementus, piemēram, dzejoļa analīzē metaforu, taču neuztver mākslas valodu kopumā.

Kvantitatīvā datu analīze parāda, ka vidusskolēnu literārā kompetence kritērijā „literārā darba struktūru konkretizācija” vidusskolēnu pašvērtējumā un skolotāju vērtējumā lielākai daļai vidusskolēnu ir tikai 2. līmenī, vidusskolēni nespēj uztvert satura un formas struktūras tādā līmenī, lai varētu apzināties literāro darbu veselumā, nespēj identificēt augstā literārās kompetences līmenī literārā darba žanra specifiku un neapzinās, kādas literatūrvēsturiskās un kultūras zināšanas ir nepieciešamas, lasot konkrēto literāro darbu. Eksperta-pētnieka vērtējumā vidusskolēniem literārā darba formu struktūru konkretizācija sagādā grūtības, jo lielākai daļai

vidusskolēnu literārā kompetence gandrīz visos rādītājos (izņemot rādītāju „literārā darba satura struktūras”) ir tikai 1. līmenī, vidusskolēni nespēj saskatīt formu veidojošos elementus un saprast to funkciju konkrētajos literārajos darbos, līdz ar to nespēj raksturot, kā literārā darba saturs un forma eksistē veselumā un nespēj nonākt pie literārā darba nozīmes izskaidrojuma. Grūtības vidusskolēniem sagādā arī dzejas, prozas un drāmas tekstos žanra specifisko īpatnību identificēšana. Literatūrvēsturisko zināšanu izmantošanā visas salīdzināmās grupas vērtē vidusskolēnu literāro kompetenci tikai 1. līmenī.

Hī kvadrāta tests (12. pielikums) parāda, ka rādītājos „literārā darba satura struktūras” „literārā darba formas struktūras”, „literārā darba uztvere veselumā”, „literārā darba žanra specifiskas identificēšana”, „literatūrvēsturiskā apziņa” pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp salīdzināmajām grupām/izlasēm (visos rādītājos nozīmības līmenis ir 0,00; mazāks par 0,05) – būtiskas atšķirības starp vidusskolēnu pašnovērtējumu, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumiem. To var izskaidrot ar iespējamajām atšķirībām vidusskolēnu, skolotāju un eksperta-pētnieka uzskatos par literatūras teorijas zināšanām, kas nepieciešamas katram skolēnam – lasītājam. Skolēnu pašvērtējuma un skolotāja vērtējuma atšķirības skaidrojamas arī ar to, ka abas salīdzināmās grupas atšķirīgi izprot, ko nozīmē literārā darba uztveres precizitāte un sapratnes dziļums, kādā lasītājam jāprot jāapzinās satura un formas vienotība un viennozīmīgi ir atšķirīgi uzskati par jautājumu kopām, kurus lasītājam vajadzētu izmantot, lai spētu nonākt pie argumentēta literārā darba nozīmes skaidrojuma. Eksperta-pētnieka viedoklis veidojas, balstoties uz vidusskolēnu prasmēm konkretizēt satura un formas struktūras konkrētos literāros darbos, kuri neatbilst pazīmei – vienkāršs literārs darbs; izvēlētie darbi vērtējami drīzāk kā sarežģīti, un tie prasa no vidusskolēniem noteiktu lasītāja pieredzi.

3.2.4. Literārā darba nozīmes izskaidrošana

Literārā darba nozīmes izskaidrošana ir saistīta ne tikai ar literārā darba uztveri un sapratni, bet arī ar lasītāja prasmi veidot secinājumus un argumentēti tos izskaidrot situācijai visatbilstīgākajā formā. Rādītājs „secinājumu veidošana un izskaidrošana” ir vienīgais rādītājs šajā kritērijā, literārie darbi vienmēr lasītājam izraisa pārdomas, jēgas meklējumus, un tie nekad nav vērtējami viennozīmīgi, jo nav iespējams noteikt, kāds ir pareizais / nepareizais literārā darba nozīmes skaidrojums. Nozīmīgi ir tas, vai lasītājs ir iemācījies apzināties literārā darba atvērtumu. Tas ir sarežģīti arī skolotājam literatūras apguves procesā, jo viņš vēlas novērtēt skolēna sasniegto rezultātu ļoti bieži 10 ballu skalā. Literatūras mācību priekšmetā nevar būt viennozīmīgs, iepriekš plānots literārā darba nozīmes skaidrojums, kuru skolotājs un skolēni varētu jau iepriekš paredzēt. Būtiskākais literatūras apguves procesā ir skolēna – lasītāja skaidrība par saviem spriedumiem un gatavība tos argumentēti, patstāvīgi un ar pārliecību

izskaidrot. Literāra teksta lasīšana no neliterāra teksta lasīšanas atšķiras tieši ar to – teksta nozīmes skaidrojums var būt bezgalīgs. Literārā darba nozīmes izskaidrošana literatūras apguves procesā var būt gan mutiskā, gan rakstiskā formā.

Vidusskolēnu literāro darbu interpretācijas atklāj, ka vidusskolēni bieži spēj veidot virspusējus secinājumus par konkrēto tekstu, ka literārā darba nozīmes skaidrojums sagādā grūtības: *„Nekas jauns šajā dzejolī netika pateikts – tipiska dzīves situācija, kas neizzūd cauri laikiem un atspoguļo mūsu realitāti. Un vienmēr tāda pastāvēs, jo sirdij nepavēlēt, ne visu var paredzēt. Mīlestība dara aklu, žilbina, nomāc, dod spēku, ceļ spārnos, sagrauj, piešķir jēgu – viss atkarīgs no pašiem cilvēkiem. Jāizvērtē, vai otrs ir mūsu mīlestības vērts, jo savādāk var nākties ciest. Manuprāt, ja būtu jāfantazē, kā tad īsti šis stāsts beidzas, tad šķiet, ka ne visai laimīgi. „Es aiziet nevaru no tevis, sausais koks, lai kails tu nepaliec bez lapu lokiem maniem” – tā tad šī sieviete negribēja tik viegli padoties, gribēja iet līdz galam un domāja, ka kaut kas mainīsies, kad viņas ‘mīļotais’ attapsies. Bet droši vien tā arī nesagaidīja mīlestību, vien ļāva sevi izmantot, maldinot sevi, ka vismaz tā var būt viņa tuvumā, ir vajadzīga un noderīga. Beigu beigās droši vien, ka tomēr atjēdzās, varbūt tad, kad bija par vēlu, kad bija sevi tādējādi iztukšojusi. Un vēl miljons variantu, kā viss varēja beigties. Drošs ir vien tas, ka vismaz viens no viņiem guva zināmu mācību”.* (Pēc V. Belševicas dzejoļa „Tu biji kails un vēju aplauzts koks” izlasīšanas.) *„Ingas Ābeles darbs „Uzdāviniet man vijolīti” vēsta par vienas sievietes likteni un viņas bijušajām attiecībām ar zēnu un viņa ģimeni. Sievietes liktenis un dzīve ir diezgan smaga un ļoti bēdīga, viņas vīrs ir miris jau ļoti sen, viņa palika viena pati, bet viņai palīdzēja turēties uz kājām attiecības ar mazu zēnu, kas ļāva rūpēties par viņu. Viņa vairs neskuma, jo vienmēr viņa domāja par zēnu un lietām, kuras grozījās apkārt viņiem diviem, bet viss tas jau ir pagātnē, un viņa atkal ir viena, un zēns ir prom”.* (Pēc I. Ābeles stāsta „Uzdāviniet man vijolīti” izlasīšanas.)

Visbiežāk vidusskolēni, secinājumus veidojot, izmanto radušās atziņas par literārā darba saturu: *„Šis stāsts ir par labsirdīgas, vientuļas, vecas sievietes centieniem palīdzēt muzikāli apdāvinātam puisītim, kurš savu nelabvēlīgo dzīves apstākļu dēļ nespēj realizēt savu potenciālu un iestāties mūzikas skolā. Mana pirmā doma, izlasot Ingas Ābeles stāstu, ir teiciens – nepateicība ir pasaules alga. Protams, varētu strīdēties, vai zēnam, kura dēļ tik daudz bija darīts un kurš audzis nelabvēlīgā vidē, bija iemācīta cieņa un labestība, un nav arī minēts, kas viņam tika pateikts pēc viņa ģimenes apciemojuma, tomēr manī, lasītājā, aina, kurā puisis pazemoja veco sievieti un atklāja savu nežēlīgo dabu pret kaķi, radīja dusmas un pat izmisumu”;* *„Stāsta sižets ir būtisks arī mūsdienās, jo nav jāpiepūlas, lai iedomātos stāstā atveidoto situāciju. Domāju, ka lielākajai daļai no mums kaimiņos dzīvo kāds labsirdīgs pensionārs, kurš, varbūt garlaicības māks, varbūt labās sirds dēļ ir gatavs atdot savu pēdējo maizes kukulīti, lai*

palīdzētu kādai mazāk veiksmīgai būtnei”. (Pēc I. Ābeles stāsta „Uzdāviniet man vijolīti” izlasīšanas.)

Fokusgrupu diskusijas un interviju kontentanalīze apstiprina, ka arī skolotāju skatījumā vidusskolēniem problēmas sagādā gan secinājumu veidošana par literārā darba nozīmi, gan arī to izskaidrojums: „2/3 skolēnu to spēj, bet pārējiem tas nav būtiski” (A2, A10), „skolēni grib ātru rezultātu, tāpēc lielākā daļa skolēnu nespēj” (A5, A12). Skolotāji vienu no problēmām, kāpēc ir izveidojusies šāda situācija, nosauc: „Skolēni reti izlasa visu darbu pilnībā, visu laiku tiek strādāts tikai ar literāro darbu fragmentiem” (A1,A11). Vidusskolēnu prasme izveidot secinājumus un tos argumentēt tiek veidotas arī darbā ar literāro darbu fragmentiem, tas metodiski mācību stundu laikā ir iespējams, taču, vai vidusskolēni apjomīgu literāro darbu izlasīs pilnībā, ir vidusskolēnu un skolotāja vienošanās. Svarīgāki ir skolotāja lēmumi literatūras apguves procesā, kurus literāros darbus vidusskolēni izlasīs pilnībā.

Eksperts Kaspars Špūle norāda, ka secinājumu veidošanas problēmas skolēniem rodas skolotāja izvēlētā darba stila dēļ: „Stundu skaits samazinās, bet ne jau stundu skaitā ir galvenās problēmas. Problēmas rada tas, ko ar to darbu darām? Ko darām pēc tam, kad esam izlasījuši? Vai vieni un tie paši jautājumi ir pēc katra darba? Varam lasīt vienu vai daudzus darbus?” Savukārt eksperte Ilona Bergmane akcentē, kāpēc skolotāji nespēj vadīt mācīšanās procesu atbilstīgu literārās izglītības mērķiem: „Pietrūkst literatūras metodikas nostādnes, kas risinātu šīs mūsdienu situācijas izraisītās problēmas.”

Kvalitatīvās datu analīzes rezultāti parāda, ja lielākajai daļai vidusskolēnu ir nepietiekama lasītāja pieredze, ja vidusskolēni pieraduši literārā darba nozīmi skaidrot tikai pēc skolotāja izvēlētās formas, tad vidusskolēniem neveidojas prasme patstāvīgi, analītiski domāt, sintezēt iegūto informāciju un argumentēt savus izveidojušos spriedumus par konkrēto darbu. Vidusskolēni lielākoties literārā darba nozīmes izskaidrošanu veic tikai tāpēc, ka nepieciešams skolotāja vērtējums mācību priekšmetā, bet nav izveidojusies nepieciešamība īstenot patstāvīgi šādu lasītāja darbību.

3.6.tabula. Vidusskolēnu literārās kompetences līmeņi kritērijā „literārā darba nozīmes izskaidrošana” skolēnu pašvērtējumā, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumā

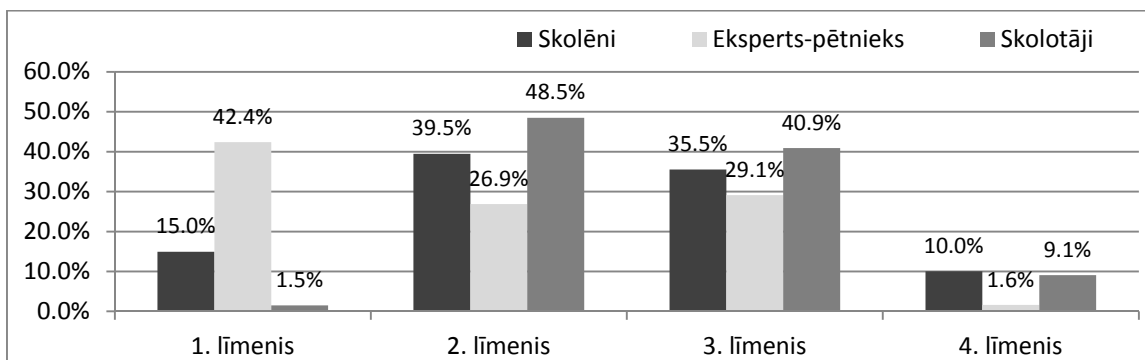
Secinājumu veidošana un izskaidrošana	1. līmenis (% skolēnu)	2. līmenis (% skolēnu)	3. līmenis (% skolēnu)	4. līmenis (% skolēnu)
Skolēni	15.0%	39.5%	35.5%	10.0%
Eksperts-pētnieks	42.4%	26.9%	29.1%	1.6%
Skolotāji	1.5%	48.5%	40.9%	9.1%

Kvantitatīvā datu analīze parāda (3.6.tabula), ka rādītājā „literārā darba nozīmes izskaidrošana” (3.13. attēls) lielākajai vidusskolēnu daļai (39,5%) literārā kompetence ir 2. līmenī – bieži veidojas secinājumi par literārā darba nozīmi, bet bieži nozīmes skaidrojums sagādā grūtības. 35,5% vidusskolēnu savu literāro kompetenci novērtē 3.līmenī – vienmēr spēj veidot secinājumus par literārā darba nozīmi un reti grūtības sagādā tos izskaidrot. 15%

vidusskolēnu atzīst, ka literārā kompetence šajā rādītājā ir tikai 1. līmenī – reti spēj izveidot secinājumus un bieži sagādā grūtības tos izskaidrot. Literārā kompetence 4. līmenī ir 10% vidusskolēnu – vienmēr spēj veidot secinājumus par literārā darba nozīmi un argumentēti tos izskaidrot, izvēloties atbilstīgāko formu.

Skolotāju vērtējumā lielākai daļai vidusskolēnu (48,5%) literārā kompetence rādītājā „literārā darba nozīmes izskaidrošana” ir 2. līmenī, atzīstot, ka vidusskolēniem retāk grūtības sagādā secinājumu veidošana, taču bieži rodas problēmas izskaidrot savus radušos secinājumus. Skolotāju vērtējumā literārā kompetence 1,5% vidusskolēnu ir 1. līmenī – ir problēmas veidot secinājumus un tos arī izskaidrot, literārā kompetence 40,9% vidusskolēnu ir 3. līmenī, bet 9,1% vidusskolēnu ir 4. līmenī – grūtības nerada ne secinājumu veidošana, ne to izskaidrošana un spēj patstāvīgi izvēlēties atbilstīgāko formu literārā nozīmes skaidrojumam.

Eksperta-pētnieka vērtējumā lielākai daļai (42,4%) vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī, jo bieži konkrēto literāro darbu interpretācijās vidusskolēniem ir grūtības veidot secinājumus par literārā darba nozīmi un nespēj tos izskaidrot. Literārā kompetence šajā rādītājā 4. līmenī ir 1,6% vidusskolēnu, kuru darbos ir sastopami secinājumi par literārā darba nozīmi, argumentēti tie izskaidroti, izvēloties lasītājam atbilstīgāko izteiksmes formu; 2. līmenī ir 26,9% vidusskolēnu, 3. līmeni – 29,1% vidusskolēnu, uzrādot, ka grūtības ir gan secinājumu veidošanā, gan to izskaidrošanā.



3.13. attēls. Rādītājs „secinājumu veidošana un izskaidrošana” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

Kvantitatīvā datu analīze parāda, ka vidusskolēni nav apguvuši augstā literārās kompetences līmenī prasmi veidot secinājumus par konkrēto literāro darbu un bieži nozīmes skaidrojums sagādā grūtības. Eksperta-pētnieka vērtējums pierāda: ja vidusskolēnu literārā kompetence kritērijā „literārā darba struktūru konkretizācija” nav vismaz 3. līmenī, tad vidusskolēnu secinājumi ir virspusēji un viņi nespēj izskaidrot literārā darba nozīmi.

Hī kvadrāta tests (12. pielikums) parāda, ka rādītājā „secinājumu veidošana un izskaidrošana” pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp salīdzināmajām grupām/izlasēm (rādītājā nozīmības līmenis ir 0,00; mazāks par 0,05) – būtiskas atšķirības starp vidusskolēnu

pašvērtējumu, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumiem. Atšķirības starp vērtējumiem ir izskaidrojamas: ja lielākā daļa vidusskolēnu neuzskata, ka ir problēmas rādītājā „literārā darba struktūru konkretizācija”, tad viņi uzskatīs, ka vienmēr var nonākt pie secinājumiem par literārā darba nozīmi, nepievēršot lielu uzmanību tam, kādus argumentus izmanto izskaidrojumā. Ja lasītājam ir grūtības noteikt literārā darba saturu un formas struktūras, identificēt žanra specifiku un nespēj saskatīt literārā darbā literatūrvēsturiskās un kultūras sakarības, tad viennozīmīgi skolēna sniegums šajā kritērijā būs zemā literārās kompetences līmenī. Ja vidusskolēns literāro darbu vēlas izlasīt tikai vienu reizi un uzreiz sniegt savus secinājumus, tie lielākajai daļai vidusskolēnu būs virspusēji, un lasītājs nespēs izskaidrot, ko nozīmē konkrētais literārais darbs. Atšķirīgi ir skolēnu un skolotāju un eksperta-pētnieka uzskati par to, kādā kvalitātē jābūt literārā darba nozīmes skaidrojumam. Eksperta-pētnieka vērtējuma atšķirības izskaidrojamas ar to, ja konkrēto literāro darbu interpretācijās vidusskolēniem ir grūtības nonākt pie kvalitatīviem rezultātiem kritērijā „literārā darba struktūru konkretizācija”, tad tas ietekmē tālāko lasītāja darbību – secinājumus par literārā darba nozīmi un to argumentāciju. Vidusskolēni nozīmes skaidrojumā spēj izmantot tikai savu sapratni par literārā darba saturu.

3.2.5. Lasītāja pašizpratne

Lasītāja pašizpratne ir literārās kompetences kritērijs, kurā vērtē, kā lasītājs ir apguvis prasmi veikt pašrefleksiju, vai prot reflektēt par savu lasītāja darbību, kas ir loģiska lasītāja darbība pēc katra literāra teksta izlasīšanas. Pašrefleksija ietver lasītāja vēlmi vērtēt savu lasījuma pieredzi un mērķtiecīgi plānot savu lasītāju prasmju pilnveidi. Lai kvalitatīvi veiktu pašrefleksiju, ir nosacījums: lasītājam ir jāapzinās, kādai vajadzētu būt viņa literārajai kompetencei un kāda tā ir šobrīd, kādu jaunu lasītāja pieredzi ir guvis pēc konkrētā literārā darba izlasīšanas. Literārās kompetences modelis ietver ne tikai lasītāja zināšanu, prasmju un attieksmju pašvērtēšanas iespējas, bet arī norādes literārās kompetences veidošanai.

Fokusgrupu diskusijas un interviju kontentanalīze atklāj, ka literārajā izglītībā pagaidām netiek izmantota šāda pieeja – veikt pašrefleksiju par sava lasījuma pieredzi, tādēļ vidusskolēniem pagaidām literārā kompetence ir zemā līmenī – reti spēj reflektēt un analizēt atsevišķas lasītāja darbības un neplāno savas literārās kompetences pilnveidi. Skolotāji atzīst, ka „*es tā nedaru*” (B3, B7); „*man nav sistēmas, kā to darīt*” (B2, B5, B6), „*es par to nekad neesmu domājusi*” (B6), „*es reizēm dodu kādu līdzīgu jautājumu, bet gan vairāk tikai par jēgu*”, „*tas ir nozīmīgi, es to tūlīt no rītdienas darīšu*” (B3). Vidusskolēni norāda, ka apzinās, ka tikai pats var vislabāk izprast, kāds viņš ir lasītājs (C3, C7). Daļa skolēnu fokusgrupas diskusijas laikā atzīst, ka nesaprot, ko tas nozīmē – veikt pašrefleksiju, labāk lai skolotājs pasaka, kāds viņš ir lasītājs (C2, C5, C6). Ir vidusskolēni, kas raksturo sevi kā lasītāju virspusēji – „*es esmu slinks*

lasītājs, kam patīktu lasīt” (C1), „laikam jau dzeja man patīk vismazāk, jo es neesmu pacietīgs lasītājs. Ticu, ka stundās ir iedoti labākie dzejoļi, pats nekad nevienu krājumu neesmu izlasījis” (C1) vai arī – „es gribu, lai viss ir viegli” (C5), „man patīk lasīt līdz pat trijiem naktī, lai arī otrā dienā būs sapampušas acis” (C4).

Vidusskolēnu literāro darbu interpretācijās nav vērojamas skolēnu prasmes analizēt savu lasīšanas pieredzi. Iezīmes, kurās nedaudz atspoguļojas lasītāja pozīcija, attieksme par konkrētā literārā darba lasīšanu, ir šādas: „Man ļoti ieinteresēja šis stāsts, tāpēc arī tas tik ļoti ātri tika izlasīts. Teksts bija viegli uztverams. Ieinteresēja noteikti tāpēc, ka šāda veida tekstu, kur ir viens runātājs, biju lasījis pirmo reizi, bet man ļoti patika”. (Pēc I.Ābeles stāsta „Uzdāviniet man vijolīti” izlasīšanas.) Lielai daļai vidusskolēnu literāro darbu interpretācijas noslēdzas ar attieksmes raksturojumu par tēmu vai arī stāsta saturu: „Vislielākais pārsteigums bija teksta beigās. Noteikti tāpēc, ka nedomāju, ka nobeigums izvērtīsies tāds, kāds tas bija, ar lielu naidu un dusmām no eņģeļša Iljas. Domāju, ka beigas noteikti būs tādas, ka Biruta par savu pensiju nopirks Iljam vijolīti, un viss beigsies, bet tā nebija, Biruta centās iejaukties Iljas dzīvē un palīdzēt, kā vien varēja, lai tikai Ilja sasniegtu savu sapni. Bet galu galā Ilja mainījās un, var teikt, pagriezta muguru cilvēkam, kas patiesībā viņu mīlēja visvairāk no viesiem”; „Nevarētu teikt, ka darba tematika man ir vienaldzīga vai nav ieinteresējusi, tomēr es izvairos lasīt stāstus, kuros ir pieminēta nežēlība pret dzīvniekiem vai necieņa un nicinājums pret vecāka gāduma cilvēkiem, ja man šobrīd piedāvātu izlasīt vēl vienu stāstu ar šādu tematiku, es atteiktos. Iespējams, man šis temats nav tuvs, jo ikdienā nemitīgi nākas dzirdēt par šādām situācijām, vientiesīgiem cilvēkiem, cerībām, kas neattaisnojas, manuprāt, negatīvā mums apkārt ir pārāk daudz, jāvairo labais un pozitīvais”. (Pēc I.Ābeles stāsta „Uzdāviniet man vijolīti” izlasīšanas.) Eksperta-pētnieka secinājums: ja vidusskolēni savās literāro darbu interpretācijās ieminas par savu lasītāja situāciju, kurā kaut kas ir izdevies vai nav izdevies, tad to var vērtēt tikai kā fragmentāru un neapzinātu procesu.

Skolotāji intervijās skaidro, ka „pamatā neanalizē lasītāja darbības. Daudzi pieņem, ka katrs darbs paplašina pieredzi (būtībā jau tā ir). Problēmas ir tajā, ka lasītais darbs reti kad ir skolēna pašiniciatīva, arī tajos gadījumos, kad ļauju skolēnam pašam izvēlēties darbu, skolēnus baida meklējumu ceļš, viņi labāk izlasa kaut ko nekā meklē darbu, kas patīks” (A4), „manuprāt, apzināti neanalizē. Neesmu pārliecināta, vai pati analizēju” (A5), „savu pieredzi bieži saista ar kategorijām „patīk”, „nepatīk”. Tad visai grūti objektīvi analizēt” (A7). Šie skolotāju izteikumi daļēji izskaidro, kāpēc vidusskolēniem nav izveidojies pašrefleksijas ieradums, līdz ar to arī literārās kompetences attīstība literatūras apguves procesā ne 10., ne 11. klasē netiek mērķtiecīgi veicināta. 12. klases skolēni to fokusgrupas diskusijā ilustrē šādi: „Es neanalizēju savu pieredzi, bet, kad par to aizdomājos, saprotu to, ka man ir pieredze, jo esmu lasījusi grūti saprotamu autora darbu, kā, piemēram „Meistars un Margarita” un smagas grāmatas, kā, piemēram, Ē. M.

Remarka grāmatas” (C7), un „ja darbu esmu pilnībā izpratusi, tātad pieredze ir diezgan laba. Ja salīdzinoši vienkāršu darbu tomēr līdz galam neesmu sapratusi, tātad kaut kas nav īsti kārtībā” (C8/12).

Eksperte Elita Stikute norāda, ka skolotāji nespēj veidot reflektēšanas prasmes skolēniem, ja pašiem tās ir vāji attīstītas: *„Skolotājam nav reflektēšanas prasmju, lai izvērtētu savu darbu. Baidās būt atklāti paši pret sevi. Neprot saskatīt savas problēmas stundās, kāpēc es to saku stundā, kas man jāmaina... Kāpēc tas tā notika? Kādas ir manas kļūdas?” Skolotājam ir nepieciešamas reflektēšanas prasmes, lai varētu tās ļaut apgūt skolēniem. Skolēna – lasītāja darbību analīze un pilnveides plānošana veicina lasītāja attieksmes veidošanos pret literatūru un saviem sasniegumiem”.*

Kontentanalīzes rezultāti atklāj, vidusskolēnu un skolotāju skatījumā literārās kompetences veidošanā vislielākā nozīme ir literatūras skolotājam, īpaši skolotāja ieinteresētībai par skolēnu – lasītāju un viņa pedagoģiskajai spējai atklāt literāru darbu klasē literatūras stundās (A2, A5, A10), arī skolotāja kā lasītāja paša pieredzei (A4, A6, A10).

Kvalitatīvā datu analīze parāda, ka skolotāji literatūras apguves procesā neizmanto pieeju – pašrefleksijas par sevi kā lasītāju un lasīšanas darbībām, līdz ar to vidusskolēni, kam ir izveidojusies interese par literatūru, savu literāro kompetenci mērķtiecīgās darbībās reti pilnveido, un lielākā daļa vidusskolēnu literārā kompetence nav augstākajā, 4.līmenī, nekļūst par radošiem, lietpratīgiem lasītājiem, taču nemotivētie vidusskolēni literatūras apguves procesā īsti pat nav apzinājušies, kādas ir viņa kā lasītāja problēmas, vai viņš, beidzot 12. klasi, spēs savu profesionālo karjeru veidot arī bez literārās kompetences augsta līmeņa.

3.7.tabula. Vidusskolēnu literārās kompetences līmeņi kritērijā „lasītāja pašizpratne” skolēnu pašvērtējumā, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumā

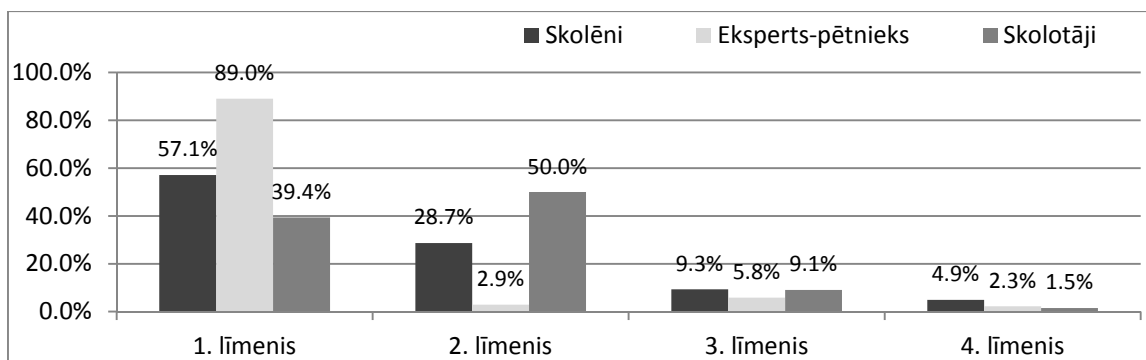
Pašrefleksija	1. līmenis (% skolēnu)	2. līmenis (% skolēnu)	3. līmenis (% skolēnu)	4. līmenis (% skolēnu)
Skolēni	57.1%	28.7%	9.3%	4.9%
Eksperts-pētnieks	89.0%	2.9%	5.8%	2.3%
Skolotāji	39.4%	50.0%	9.1%	1.5%

Kvantitatīvā datu analīze (3.7. tabula) parāda, ka rādītājā „pašrefleksija” (3.14. attēls) visvairāk vidusskolēnu (57,1%) atzīst, ka literārā kompetence ir tikai 1. līmeni – reti spēj reflektēt un analizēt atsevišķas lasītāja darbības. 28,7% vidusskolēnu vērtē savu literāro kompetenci 2. līmenī – daļēji spēj reflektēt un analizēt atsevišķas lasītāja darbības, 9,3% vidusskolēnu literāro kompetenci vērtē 3. līmenī – vienmēr spēj reflektēt par savām lasītāja darbībām, tikai reti plāno, kā tās pilnveidot, 4,9% vidusskolēnu literāro kompetenci vērtē 4.līmenī – vienmēr spēj reflektēt un analizēt savas lasītāja darbības un mērķtiecīgi plāno to pilnveidi.

Skolotāju skatījumā 50% vidusskolēnu literārā kompetence šajā rādītājā ir 2. līmenī – daļēji spēj reflektēt un analizēt atsevišķas lasītāja darbības, tikai reti plāno to pilnveidi. 39,4% vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī – reti reflektē un analizē savas darbības un nekad neplāno to pilnveidi. 9,1% vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. līmenī, bet 1,5% vidusskolēnu – 4. līmenī.

Eksperta-pētnieka vērtējumā 89% vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī – neapzinās, kāpēc viņiem nepieciešams reflektēt, analizēt savas lasītāja darbības un plānot to pilnveidi, t. i., nav motivēti kļūt par lietpratīgu literāro darbu lasītāju. 2,9% vidusskolēnu literārā kompetence šajā rādītājā ir 2. līmenī, 5,8% vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. līmenī. Tikai 2,3% vidusskolēnu literārā kompetence ir 4. līmenī – reflektē un analizē savas lasītāja darbības un mērķtiecīgi plāno savas literārās kompetences attīstību.

Kvantitatīvā datu analīze parāda, ka par savas literārās kompetences pilnveidi motivēti domāt ir tikai maza vidusskolēnu daļa, līdz ar to literārās kompetences līmenis kritērijā „lasītāja pašizpratne” ir zems gan pašu vidusskolēnu skatījumā, gan skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumā. Lielākā daļa vidusskolēnu savas lasīšanas darbības veic neapzinoties, līdz ar to skolēni nav motivēti mērķtiecīgi plānot savu lasītāju prasmju pilnveidi.



3.14. attēls. Rādītājs „pašrefleksija” skolēnu pašvērtējumā, eksperta-pētnieka vērtējumā un skolotāju vērtējumā

Hī kvadrāta tests (12. pielikums) parāda, ka rādītājā „pašrefleksija” pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp salīdzināmajām grupām/izlasēm (rādītājā nozīmības līmenis ir 0,00; mazāks par 0,05) – būtiskas atšķirības starp vidusskolēnu pašvērtējumu, skolotāju un eksperta-pētnieka vērtējumiem. Atšķirības vērtējumos starp grupām skaidrojamas ar to, ka literatūras apguves procesā Latvijā pietiekami netiek akcentēts jautājums: „Kādas ir manas lasītāja prasmes un lasītāja pieredze?”, līdz ar to vidusskolēniem pēc konkrētā literārā darba izlasīšanas nav izveidojusies pieredze pārskatīt, kuras lasītāja prasmes ir pilnveidojušās, kuras nepieciešamas attīstīt vistuvākajā laikā un kā tās pilnveidot. Katrai salīdzināmai grupai ir atšķirīga pieredze un izpratne par nepieciešamību analizēt un vērtēt savas lasītāja darbības.

Secinājumi

Vidusskolēna literārā kompetence, analizējot pēc izveidotajiem literārās kompetences kritērijiem, to rādītājiem un līmeņiem, ir šāda (14. pielikums):

- 1) kritērijā „**lasītāja emocionālās reakcija**” literārā kompetence lielākai daļai vidusskolēnu ir 2. līmenī (reproduktīvais skolēns – lasītājs). Vidusskolēniem nav izveidojušās literārā darba lasīšanai nepieciešamās prasmes apzināties savas emocijas un literārajā darbā iekļautās emocijas, tās izskaidrot un loģiski argumentēt, lai netraucēti lasītājs spētu uztvert un saprast tekstu. Vidusskolēnu empātija nav attīstīta tādā līmenī, lai viņi spētu iejusties literārajā darbā un piedzīvot līdzpārdzīvojumu. Visvairāk vidusskolēniem literārā kompetence rādītājos „emociju veidošanās” un „emociju apzināšanās” ir 2. līmenī skolēnu pašnovērtējumā un skolotāju vērtējumā, tikai eksperta-pētnieka vērtējumā vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. līmenī (interpretējošais skolēns – lasītājs). Literārā kompetence rādītājā „empātija” skolēnu pašnovērtējumā un skolotāju vērtējumā visvairāk vidusskolēnu ir zemākajā, 1. līmenī (primitīvais skolēns – lasītājs), eksperta-pētnieka vērtējumā – 3. līmenī. Literārā kompetence tikai nelielai vidusskolēnu daļai rādītājos „empātija” un „emociju apzināšanās” ir augstākajā, 4. līmenī (radošais skolēns – lasītājs), kad lasītājs spēj līdzpārdzīvot literārā darba lasīšanas laikā, iejusties tajā, ko ietver teksta saturs un arī autora pozīcijā, prot identificēt savas daudzveidīgās emocijas un spēj tās izskaidrot. Eksperti norāda, ka literārā kompetence iespējama augstākā līmenī, ja skolotāji mērķtiecīgāk izvēlētos literāros darbus literatūras apguves procesā. Zems literārās kompetences līmenis izskaidrojams ar to, ka vidusskolēnu uztvere ir būtiski mainījies, bet skolotāji bieži turpina strādāt ar metodisko pieeju, kas vairāk atbilst 20. gadsimta vidusskolēnam, nevis 21. gadsimta vidusskolēnam;
- 2) kritērijā „**sapratnes veidošanās par literāro darbu**” literārā kompetence rādītājos „satura uztvere” un „tēla sintēze” visvairāk vidusskolēniem ir 2. līmenī (reproduktīvais skolēns – lasītājs) vidusskolēnu pašnovērtējumā un skolotāju vērtējumā, jo vidusskolēni bieži teksta saturu uztver fragmentāri, tikai daļēji spēj vadīt savu uztveres procesu, reti spēj sintezēt tēlus un daļēji izmanto iztēli. Eksperta-pētnieka vērtējumā literārā kompetence kritērijā „sapratnes veidošanās par literāro darbu” visos rādītājos visvairāk vidusskolēniem ir 3. līmenī (interpretējošais skolēns – lasītājs), jo konkrēto tekstu sapratnē vidusskolēniem netiek konstatētas tik izteiktas grūtības uztvert un saprast pilnībā tekstu, kā arī apzināties savu uztveres procesu un risināt radušās uztveres problēmas. Rādītājos „savas pieredzes izmantošana”, „motivācija” vidusskolēnu literārā kompetence ir 3. līmenī vidusskolēnu pašnovērtējumā un skolotāju vērtējumā, atzīstot, ka lielākai daļai vidusskolēnu vienmēr izdodas aktivizēt savu pieredzi, taču tikai daļēji to spēj izmantot, un vienmēr veidojas mērķtiecīga interese saprast literāro darbu. Literārā

kompetence visos rādītājos šajā kritērijā nelielai daļai vidusskolēnu ir augstākajā, 4. līmenī (radošais skolēns – lasītājs) – vienmēr uztver teksta saturu niansēti, vienmēr spēj vadīt savu uztveres procesu, vienmēr spēj sintezēt tēlus un veidojas motivācija saprast literāro darbu arī tad, ja radušās grūtības to saprast. Ekspertu skatījumā vidusskolēnu literārās kompetences zems līmenis ir saistīts ar vidusskolēnu uztveres, iztēles un koncentrēšanās problēmām, ar literatūras skolotāja darba stilu – gatavojot vidusskolēnus centralizētajam eksāmenam un neizmantojot metodisko pieeju, kas sekmētu radoša lasītāja veidošanos;

- 3) kritērijā „**struktūru konkretizācija literārā darbā**” vidusskolēnu literārā kompetence rādītājos „literārā darba struktūras”, „literārā darba formas struktūras”, „literārā darba uztvere veselumā”, „literārā darba žanra specifikas identificēšana” vidusskolēnu pašvērtējumā un skolotāju vērtējumā lielākai daļai vidusskolēnu ir tikai 2. līmenī (reproduktīvais skolēns – lasītājs) – vidusskolēni nespēj uztvert satura un formas struktūras tādā līmenī, lai varētu izveidot secinājumus par literārā darba saturu un formu veselumā, daļēji spēj identificēt literārā darba žanra specifiku. Rādītājā „literatūrvēsturiskā apziņa” visvairāk vidusskolēniem literārā kompetence ir 1. līmenī (primitīvais skolēns – lasītājs) vidusskolēnu pašnovērtējumā un skolotāju vērtējumā – vidusskolēni reti spēj apzināties, kādas literatūrvēsturiskās un kultūras zināšanas ir nepieciešamas, lasot konkrēto literāro darbu. Eksperta-pētnieka vērtējumā gandrīz visos rādītājos literārā kompetence ir tikai 1. līmenī, izņemot rādītāju „literārā darba satura struktūras”, kurā visvairāk skolēniem literārā kompetence ir 3. līmenī (interpretējošais skolēns – lasītājs) – spēj uztvert saturu veidojošās struktūras, tikai bieži nespēj izskaidrot to veidojumu. Konkrēto literāro darbu interpretācijā vidusskolēniem literārā darba formu struktūru konkretizācija sagādā grūtības, jo nespēj saskatīt formu veidojošos elementus un saprast to funkciju konkrētajos literārajos darbos, līdz ar to nespēj raksturot, kā literārā darba saturs un forma eksistē veselumā. Skolēniem grūtības sagādā arī dzejas, prozas un drāmas teksta specifisko īpatnību identificēšana un literatūrvēsturisko zināšanu izmantošana literārā darba saprašanā. Literārā kompetence šajā kritērijā visos rādītājos augstākajā, 4. līmenī (radošais skolēns – lasītājs), ir ļoti mazai daļai vidusskolēnu. Eksperti norāda uz vairākiem iemesliem, kas ietekmē literārās kompetences līmeni: skolotājiem trūkst literatūrteorijas zināšanu, literatūrvēsturisko zināšanu, skolēni literatūru neuztver kā pašpilnveides iespēju, līdz ar to nevēlas iedziļināties literārā darbā un domāt paši; skolotājs neiemāca iedziļināties literārā darbā, jo mācību priekšmeta programmā ir ietverts pārāk plašs saturs; programmas paraugs ierobežo skolotāju, skolotājs vairs nespēj pieņemt patstāvīgus lēmumus literatūras apguves procesā;

- 4) kritērija „**literārā darba nozīmes izskaidrošana**” literārā kompetence rādītājā „secinājumu veidošana un izskaidrošana” visvairāk vidusskolēniem ir 2. līmenī (reproduktīvais skolēns – lasītājs) skolēnu pašnovērtējumā un skolotāju vērtējumā – nav apguvuši pietiekami augstā līmenī prasmi veidot secinājumus par konkrēto literāro darbu un bieži nozīmes skaidrojums sagādā grūtības. Eksperta-pētnieka vērtējumā literārā kompetence šajā rādītājā visvairāk vidusskolēniem ir 1. līmenī (primitīvais skolēns – lasītājs), jo konkrēto literāro darbu interpretācijās reti sastopami secinājumi par literārā darba nozīmi, biežāk lasītājs tikai vēlreiz raksturo literārā darba saturu un tā nozīmi, vidusskolēnu secinājumi ir virspusēji, nespējot izskaidrot literārā darba nozīmi. Literārā kompetence rādītājā „secinājumu veidošana un izskaidrošana” vismazāk vidusskolēniem ir augstākajā, 4. līmenī (radošais skolēns – lasītājs) – maz ir to lasītāju, kas vienmēr spēj veidot secinājumus par literārā darba nozīmi un argumentēti to skaidrot, pastāvīgi izvēloties atbilstīgāko izteiksmes formu. Eksperti norāda, ka zems literārās kompetences līmenis ir saistīts ar skolotāja metodisko pieeju, kuru izmanto pēc literārā darba izlasīšanas (vieni un tie paši jautājumi pēc katra darba), skolotājiem nav pietiekami sniegts metodiskais atbalsts, kā veidot mūsdienu lasītājam nepieciešamās prasmes un kā kvalitatīvi sagatavoties literatūras mācību stundu vadīšanai;
- 5) kritērija „**lasītāja pašizpratne**” literārā kompetence rādītājā „pašrefleksija” visvairāk vidusskolēniem ir 1. līmenī (primitīvais skolēns – lasītājs) vidusskolēnu pašnovērtējumā un eksperta-pētnieka vērtējumā, 2. līmenī (reproduktīvais skolēns – lasītājs) – skolotāju vērtējumā. Par savām lasītāja darbībām, lasījuma pieredzi refleksijas reti veido lielākā daļa vidusskolēnu, līdz ar to viņi nav motivēti mērķtiecīgi plānot savu lasītāja prasmju pilnveidošanos. Literārā kompetence rādītājā „pašrefleksija” augstākajā, 4. līmenī (radošais skolēns – lasītājs), ir ļoti mazai daļai vidusskolēnu, kas vienmēr spēj reflektēt un analizēt lasītāja darbības un patstāvīgi plānot savas kompetences pilnveidi. Ekspertu skatījumā zems literārās kompetences līmenis šajā kritērijā skaidrojams ar to, ka skolotājiem pašiem trūkst pašreflektēšanas prasmju, ka skolotāji šobrīd nav motivēti diagnosticēt skolēna – lasītāja problēmas, jo klasē ir pārāk liels skolēnu skaits; trūkst zināšanu par to, kā atbalstīt radoša lasītāja veidošanos mediju sabiedrībā.
- 6) Vidusskolēna literārā kompetence gandrīz visos kritērijos ir 2. līmenī (reproduktīvais skolēns – lasītājs), izņemot kritēriju „lasītāja pašizpratne”, kurā literārā kompetence ir 1. līmenī. Ja vidusskolā literatūras apgūvē nav augstākā līmenī apgūtas lasītāja prasmes veidot emocionālās reakcijas un iegūt sapratni par literāro darbu, skolēns – lasītājs spēj tikai izveidot secinājumus par literārā darbā ietvertajām satura struktūrām, pat bieži nespējot tos izskaidrot. Literārā kompetence augstākajā, 4. līmenī (radošais skolēns – lasītājs) ir tikai tad, ja vidusskolēnam literārā kompetence kritērijā „struktūru

konkretizācija literārā darbā” ir vismaz 3. līmenī. Literārā kompetence vidusskolēniem nepilveidojas, ja vidusskolēnu literārā kompetence kritērijā „lasītāja pašizpratne” nav 3. līmenī. Skolēns – lasītājs, kas nav apguvis prasmi reflektēt un analizēt savas lasītāja darbības, nespēj mērķtiecīgi pilnveidot savu literāro kompetenci.

3.3. Ieteikumi vidusskolēnu literārās kompetences attīstībai

Teorētiskās literatūras analīzes un iegūto pētījuma datu izvērtēšanas rezultātā izstrādāti ieteikumi, lai sekmētu vidusskolēnu literārās kompetences attīstību un lietpratīga, radoša lasītāja veidošanos, balstoties uz humānās pedagoģijas nostādnēm, ievērojot indivīda vērtības un vajadzības 21. gadsimta mediju sabiedrībā.

Ieteikumi vidusskolēnu literārās kompetences attīstībai izstrādāti literatūras skolotājiem mācību priekšmeta programmu plānošanai un īstenošanai.

1. Lai veicinātu vidusskolēnu lasītāja zināšanas, prasmes un attieksmes kritērijā „lasītāja emocionālās reakcijas”:

- literatūras mācību priekšmeta programmā izvirzīt uzdevumu – attīstīt vidusskolēnu empātijas spēju, lai nodrošinātu lasītājam prasmes iejusties teksta saturā, autora pozīcijā un gūt līdzpārdzīvojumu;
- literatūras mācību priekšmeta programmā izvēlēties literāros darbus, kas spēj mūsdienu vidusskolēniem izraisīt daudzveidīgas emocionālās reakcijas;
- literatūras apguves procesā mērķtiecīgi izmantot tādu metodisko pieeju, kas sekmē vidusskolēnu prasmi apzināties savu emociju veidošanos, literārajā darbā ietvertās emocijas, attīstīt empātiju un daudzveidīgās emocijas apzināti izmantot literārā darba sapratnē;
- literatūras mācību priekšmeta programmā 10. klasei plānot, kā skolēns – lasītājs var apgūt nepieciešamās prasmes lasīt literāru tekstu kā mākslas darbu;
- literatūras apguves procesā izmantot metodisko pieeju, kas sekmē vidusskolēnu prasmi individuālo un subjektīvo literārā darba uztveri izmantot mērķtiecīgā literārā darba sapratnē un nozīmes skaidrojumā.

2. Lai veicinātu vidusskolēnu lasītāja zināšanas, prasmes un attieksmes kritērijā „saprātnes veidošanās par literāro darbu”:

- literatūras apguves procesā mērķtiecīgi izmantot metodisko pieeju, kas attīstīta skolēna – lasītāja prasmes aktivizēt savu pieredzi un izmantot to pilnībā teksta saprātnes procesā;
- literatūras apguves procesā mērķtiecīgi izmantot metodisko pieeju, kas palīdz skolēnam – lasītājam koncentrēties, iztēloties, vizualizēt un sintezēt tēlus;

- literatūras apguves procesā mērķtiecīgi plānot un īstenot lasītāja posmus konkrētā literārā darba sapratnei, īpaši lasot klasiskos un postmodernos tekstus;
 - literatūras apguves procesā mērķtiecīgi izvēlēties mācību uzdevumus, kas veicinātu motivācijas un intereses veidošanos saistībā ar konkrēto literāro darbu un literatūru kopumā.
- 3. Lai veicinātu vidusskolēnu lasītāja zināšanas, prasmes un attieksmes kritērijā „literārā darba struktūru konkretizācija”:**
- literatūras mācību priekšmeta programmā izvirzīt uzdevumu sekmēt vidusskolēnu prasmes konstatēt, kādas kultūrvēsturiskās un kultūras zināšanas ir nepieciešamas lasītājam literārā darba sapratnes veidošanās procesā;
 - literatūras mācību priekšmeta programmā plānot atbilstīgu laiku darbam ar konkrētu literāro darbu, lai vidusskolēni iegūtu apzinātas lasīšanas pieredzi;
 - literatūras mācību priekšmeta programmā 10. klasei plānot būtiskāko literatūrteorijas zināšanu apguvi, lai pēc iespējas ātrāk skolēni gūtu jēgpilnas lasīšanas pieredzi;
 - literatūras apguves procesā izvēlēties metodisko pieeju, kas palīdz skolēniem izprast literatūrteorijas zināšanas, kas ir nozīmīgas dzejas, prozas un drāmas tekstu interpretācijā;
 - literatūras apguves procesā palīdzēt skolēniem izveidot individuālu lasītāja jautājumu kopu, kas viņam sniegtu atbalstu literārā darba satura un formas struktūru konkretizācijā.
- 4. Lai veicinātu vidusskolēnu lasītāja zināšanas, prasmes un attieksmes kritērijā „literārā darba nozīmes izskaidrošana”:**
- literatūras apguves procesā izmantot metodiskās pieejas, lai sekmētu skolēnu prasmes sintezēt literārā darba analīzes procesā iegūto informāciju;
 - literatūras apguves procesā izvēlēties daudzveidīgus literāro darbu interpretācijas veidus, kas sekmē skolēnu prasmi patstāvīgi izvēlēties atbilstīgāko formu literārā darba nozīmes skaidrojumam;
 - literatūras apguves procesā izmantot literārās sarunas, kas ietver ne tikai ētiskos aspektus saistībā ar konkrēto tekstu, bet arī estētiskos aspektus, lai sekmētu skolēnam – lasītājam apzinātu estētisko jūtu veidošanos;
- 5. Lai veicinātu vidusskolēnu lasītāja zināšanas, prasmes un attieksmes kritērijā „lasītāja pašizpratne”:**
- literatūras apguves procesā izmantot metodisko pieeju, kas sekmētu skolēnu refleksijas par savu lasījuma pieredzi, gūstot izpratni par sevi kā lasītāju;
 - literatūras mācību priekšmeta programmā iekļaut satura tēmu par lasītāju, lasītāja darbībām un literārās kompetences veidošanos;

- literatūras apguves procesā diagnosticēt skolēnu uztveres un sapratnes problēmas atbilstīgi literārās kompetences modelim, lai sniegtu skolēnam – lasītājam atbalstu literārās kompetences pilnveidei.

NOBEIGUMS

Promocijas darba „Vidusskolēna literārās kompetences veidošanās” nobeigumā ir sistematizēti teorētiskā un empīriskā pētījuma gaitā izdarītie secinājumi atbilstīgi pētījuma uzdevumiem.

1. Mūsdienu sabiedrībā literārās izglītības mērķis ir lietpratīgs, radošs lasītājs, kam piemīt estētiskās un hermeneitiskās spējas, pašaktualizācijas prasmes, emocionālās domāšanas spējas un lasītāja kultūra. Lietpratīga, radoša lasītāja veidošanos būtiski ietekmē apzinātas lasīšanas apguve un literārā darba potenciāls. Vidusskolēna literārās kompetences attīstība ir saistīta ar lasītāja uztveres un sapratnes problēmu apzināšanos literatūras apguves procesā, savukārt, lasītāja uztveres un sapratnes problēmas šobrīd pastiprina mediji, postmodernais dzīvesstils un patērētājsabiedrības vērtības.

2. Literārās kompetences pieejas izmantošana literārajā izglītībā izmaina paradigmu: par galveno literatūras mācību priekšmeta apgūvē kļūst skolēna – lasītāja darbības ar literāro darbu un lasītāja spēja veidot literāro komunikāciju. Sintezējot teorētiskās atziņas par literāro kompetenci, izveidota literārās kompetences definīcija un kompetences modelis, kas ietver lasītājam nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes un nosaka lasītāja pieredzes veidošanos radošā darbībā. Literārās kompetences attīstību sekmē personības īpašības, kas saistītas ar pašorganizāciju un fleksibilitāti, kas iegūst arvien lielāku nozīmi veiksmīgas dzīves, karjeras veidošanā.

3. Vidusskolēna literārās kompetences modelis ir veidots, izmantojot atziņas par lasītāja darbībām (lasītāja emocijas, literārā darba subjektīva uztvere, literārā darba objektīva uztvere, literārā darba nozīmes interpretācija, lasītāja refleksija), par psihiskajiem procesiem (emocijas, empātija, atmiņa, sajūtas, intuīcija, uzmanība, domāšana, iztēle, griba), par literārās kompetences modeļa struktūrkomponentiem (zināšanas literatūrā, emocionāli afektīvās prasmes, kognitīvās prasmes, komunikatīvās prasmes, reflektēšanas prasmes, attieksmes), kā arī ievērojot mācīšanās darbības jomas (mācīšanās apzināties savu emociju pieredzi saistībā ar konkrēto literāro darbu, mācīšanās iejusties literārā darbā, mācīšanās pētīt, analizēt teksta struktūras, kontekstus un aptvert tekstu veselumā, mācīšanās būt radošam teksta nozīmes izskaidrošanā, mācīšanās analizēt un saprast sava lasījuma pieredzi un pilnveides vajadzības un iespējas). Atbilstīgi lasītāja darbības posmiem ir izstrādāta jautājumu kopa, kas izmantojama apzinātas lasīšanas procesā.

4. Vidusskolēna literāro kompetenci var izvērtēt atbilstīgi pieciem kritērijiem un tiem atbilstīgajiem rādītājiem: 1) lasītāja emocionālā reakcija (emociju veidošanās, empātija, emociju apzināšanās); 2) literārā darba sapratnes veidošanās (savas pieredzes izmantošana, satura uztvere, tēla sintēze, motivācija); 3) literārā darba struktūru konkretizācija (literārā darba satura struktūras, literārā darba formas struktūras, literārā darba uztvere veselumā, literārā darba žanra specifikas identificēšana, literatūrvēsturiskā apziņa); 4) literārā darba nozīmes izskaidrošana

(secinājumu veidošana un izskaidrošana) 5) lasītāja pašizpratne (pašrefleksija). Literārā kompetence tiek raksturota četros līmeņos: 1) 1. līmenis, zemākais (primitīvais skolēns – lasītājs); 2) 2. līmenis (reproduktīvais skolēns – lasītājs); 3) 3. līmenis (interpretējošais skolēns – lasītājs); 4) 4. līmenis, augstākais (radošais skolēns – lasītājs).

5. Empīriskā pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka vidusskolēnu literārā kompetence kritērijos „lasītāja emocionālā reakcija”, „saprātnes veidošanās par literāro darbu”, „struktūru konkretizācija literārā darbā”, „literārā darba nozīmes izskaidrošana” ir 2. līmenī (reproduktīvais skolēns – lasītājs), izņemot kritēriju „lasītāja pašizpratne”, kurā vidusskolēnu literārā kompetence ir 1. līmenī. Tas nozīmē, ka vidusskolēns ir reproduktīvais lasītājs, kas spēj literārā darbā raksturot tikai to, kas viņam emocionāli ir vistuvākais, spēj iejusties un līdzpārdzīvot tikai atsevišķu personu atsevišķos emocionālajos stāvokļos, bieži prot identificēt savas emocijas, bet reti spēj tās izskaidrot. Savu pieredzi aktivizē, taču teksta saprašanas procesā to reti spēj izmantot, tekstu uztver fragmentāri, daļēji spēj vadīt savu uztveres procesu. Reti spēj sintezēt tēlus, fragmentāri spēj vizualizēt izlasīto, daļēji izmanto iztēli. Bieži izdodas uztvert visas saturu un formu veidojošās struktūras, bet reti spēj izskaidrot to veidojumu. Secinājumus spēj izveidot par literārā darba saturu saistībā ar formu un identificēt žanra specifiku tikai vienkāršiem tekstiem. Tikai daļēji spēj apzināties, kādas literatūrvēsturiskās zināšanas ir nepieciešamas literārā darba uztverē, kultūras sakarības nespēj tekstā izskaidrot. Bieži spēj veidot secinājumus par literārā darba nozīmi, taču nozīmes izskaidrojums sagādā grūtības. Reti spēj reflektēt un analizēt atsevišķas lasītāja darbības, neplāno savas literārās kompetences pilnveidi.

Starp salīdzināmajām grupām/izlasēm (vidusskolēnu pašnovērtējumu, skolotāju vērtējumu un eksperta-pētnieka vērtējumu pastāv būtiskas atšķirības, tādēļ ka eksperta-pētnieka vērtējums veidojies, tikai pamatojoties uz trīs vidusskolēnu literāro darbu interpretācijām, taču vidusskolēnu un skolotāju vērtējums ietver vispārēju skolēna – lasītāja pieredzes vērtējumu. Savukārt, vidusskolēnu un skolotāju vērtējuma atšķirības skaidrojamas ar to, ka katrai grupai ir savi priekšstati par skolēna – lasītāja darbībām un to nozīmi literārā darba uztverē un interpretācijā.

6. Promocijas darbā ir izpētīta literārā kompetence, izstrādāti kritēriji, rādītāji un līmeņi literārās kompetences vērtēšanai, turpmākajos pētījumos būtu vēlams izpētīt, kuras metodiskās pieejas veicina vidusskolēnu literārās kompetences attīstību.

Balstoties uz secinājumiem, tika izvirzītas **tēzes aizstāvēšanai**:

- 1) literāro kompetenci var definēt kā personības spēju uztvert, analizēt, saprast literāro darbu, interpretēt tā nozīmi satura un formas veselumā, apzināties savu lasītāja pieredzi, lai motivēti iesaistītos literārajā komunikācijā, literatūras daudzveidības izzināšanā un individuālās identitātes attīstībā;

- 2) vidusskolēna literāro kompetenci veido zināšanas literatūrā, emocionāli afektīvās prasmes, kognitīvās prasmes, komunikatīvās prasmes, reflektēšanas prasmes un attieksmes, veidojot pieredzi radošajā darbībā;
- 3) vidusskolēna literāro kompetenci literatūras apguves procesā var novērtēt, ja izmanto izstrādātos literārās kompetences kritērijus, kas ietver lasītāja emocionālās reakcijas, literārā darba sapratnes, literārā darba struktūru konkretizācijas, literārā darba nozīmes izskaidrošanas un lasītāja pašizpratnes aprakstu.

PATEICĪBAS

Pateicība – sirds atmiņa. (Franču sakāmvārds.)

Pateicos maniem viedajiem skolotājiem Līgai Ziemanei un Gunāram Bīberam par to, ka izraisīja mīlestību pret literatūru un iedvesmoja rakstīt par to, kam es ticu.

Pateicos zinātniskā darba vadītājai Dr. paed., profesorei Rudītei Andersonei par draudzību un uzticību, ieguldījumu, lasot gan pirmos uzmetumus, gan disertācijas tīrtekstu un dodot godīgas atsauksmes.

Pateicos par koleģiālu atbalstu, konsultācijām un zinātniskās pieredzes veidošanu Dr. paed., profesorei Aīdai Krūzei, Dr.habil.paed., profesorei Irēnai Žoglai, Dr.paed., profesorei Zandai Rubenei, Dr.paed. profesorei Emīlijai Černovai, Dr.habil.paed. profesorei Irīnai Maslo, Dr.paed. Lindai Danielai, Dr.paed. Ērikai Vugulei, Dr. paed. Aivaram Lasmanim.

Pateicos Dr.paed., asociētai profesorei Baibai Kaļķei par palīdzību, atbalstu un ieguldījumu promocijas darba izstrādē.

Pateicos Dr. paed., asociētai profesorei Sarmītei Tūbelei par ieinteresētību un padomiem promocijas darba izstrādē.

Pateicos par uzmundrinājumiem un sapratni Dr. paed. Ilzei Šūmanei, Dr. paed. Ievai Margēvičai, Dr.paed. Sanitai Baranovai, Mg.paed. Līgai Āboltiņai.

Pateicos recenzentiem promocijas darba priekšizstrādē Dr.habil.paed. Tatjanai Koķei, Dr.paed., profesorei Zentai Anspokai par ieteikumiem promocijas darba pilnveidei.

Pateicos Dr.paed. Elitai Stikutei par draudzīgu atbalstu un daudzajiem ieteikumiem promocijas darba izstrādē.

Pateicos latviešu valodas un literatūras skolotājām Ilutai Dalbiņai, Inesei Lāčaunieci, Lidijai Znotiņai, Gunitai Elksnei, Inārai Žukovskai, Baibai Lāmai, Velgai Kalējai, Vijai Cerusai, Ingai Sokolovai, Ingai Kacarei, Ingai Kadilei, Aldai Urtānei, Aijai Arājai, Normundam Dzintaram par ieinteresētību, atbildīgu attieksmi, izsakot savus uzskatus par literāro kompetenci un iesaistot vidusskolēnus pētījuma norisē.

Pateicos Vijai Jirgensonei iesaistīšanos pētījuma norisē un rezultātu aprobācijā.

Pateicos skolu direktorēm Ilonai Bergmanei, Dainai Dubrei – Dobrei, Aijai Mellei par sapratni, atklātību, uzticēšanos un aizrautību pētījuma norisē.

Pateicos Aivai Neimanei un Kasparam Špūlem par ieguldījumu pētījuma rezultātu interpretācijā.

Pateicos Ingai Vilkaplaterei par uzticību, draudzību un to, ka nekad nepateica „nē”.

Pateicos Aijai Uzulēnai par ieinteresētību, pacietību un neviltotu atbalstu promocijas darba izstrādē.

Pateicos Pēterim Jankavam par draudzību, atbalstu un ieguldījumu.

Pateicos ģimenei, kas ļāva man sasniegt šo mērķi un vienmēr bija tuvumā, kad tas bija nepieciešams, neļaujoties par aizņemtību un bija ļoti iecietīgi.

Pateicos draugiem par izpratni, nebeidzamo atbalstu un uzmundrinājumiem, īpaši Jānim Juražam, Zītai Popmanei, Ivetai Krauklei, Ilonai Ķietei, Normundam Ķietim, Inetai Dumbrei, Ilzei Trumpei, Lailai Purmalietei, Kārlim Salmiņam.

Pateicos simtiem vidusskolēnu, kas man uzticējās un iesaistījās pētījumā.

Pateicos simtiem literatūras skolotāju, kas piedalījās semināros un diskutēja par pētījuma rezultātiem.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. Abraham, U. (2002). *Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen*. In: Bogdal, K. M.; Korte, H. (Hrsg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 105–119.
2. Abraham, U. (2002). *Soll Deutsch ein Medienfach werden? Kulturhistorische, didaktische und bildungspolitische Streitfragen. Streitgespräch mit Elisabeth K. Paefgen (digitalisiertes Filmdokument)*. Pieejams: <http://www.uni-jena.de/~x9krmi/SDD2002/> [Skatīts 10.09.2010.]
3. Abraham, U., Launer C. (2002). *Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
4. Abraham, U. (2005). *Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur*. In: Rösch, H. (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang, S. 13.–26.
5. Abraham, U.; Kepser, M. (2006). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. (2. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
6. Agejevs, V. (2005). *Semiotika*. Rīga: Jumava.
7. Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Henry Holt.
8. Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice* Perseus books. Cambridge, Massachusetts.
9. Anspaks, J. (2004). *Mākslas pedagoģija. 1. daļa. Mākslas pedagoģijas teorijas un prakses pamatu veidotāji*. Rīga: Raka.
10. Anspaks, J. (2006). *Mākslas pedagoģija. 2. daļa. Metodoloģija, teorija, praksei*. Rīga: Raka.
11. Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija. *Ceļvedis mākslas izglītībā*. Lisabona. 2006. Pieejams: <http://kriic.lv/jaunumi/iztulkots-nozimigs-dokuments-celvedis-makslas-izglitiba> [Skatīts 10.10.2010.]
12. Artelt, C., Schlagmüller, M. (2004). *Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche*. In: Schiefele, U. et al. (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 169–196.
13. Ausekle, D. (2003). *Daiļdarba interpretācija skolā*. Rīga: Apgāds Garā pupa.
14. Baldick, C. (1990). *Oxford Concise Dictionary Of Literary Terms*. Oxford: Oxford University Press.
15. Baurmann, J. (2003). *Schulisches Schreiben im Schnittpunkt von Schreibdidaktik un Schreibforschung*. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.). *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 249.–262.
16. Barthes, R. (1975). *S/Z: An Essay*. Farrar: Straus and Giroux.
17. Barts, R. (1992). *S/Z*. Grāmata, Nr. 2, 7.–10. lpp.
18. Barts, R. (1992). *Autora nāve*. Grāmata, Nr. 5/6, 19.–22. lpp.
19. Barts, R. (1995). *No daiļdarba pie teksta. Uz kuriem, literatūras teorija?* Sast. V. Ivbulis, Rīga: LU žurnāla „Humanities and Social Sciences. Latvia” Fonds, 185.–189. lpp.
20. Becker-Mrotzek M.; Böttcher I. (2006). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
21. Benjamins, V. (2005). *Illuminācijas*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs.
22. Bertschi-Kaufmann, A.; Rosebrock, C. (2009). *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. München, Weinheim: Juventa Verlag GmbH, S. 7–17.
23. Bischof-Köhler, D. (1994). *Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten*. In: Zeitschrift für Psychologie, 1994, H. 202, S. 349–377.

24. Bischof-Köhler, D. (2000). Empathie, prosoziales Verhalten und Bindungsqualität bei Zweijährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 47*, S. 142–158.
25. Blekbērns, S. (2007). *Domā. Neatvairāms ievads filozofijā*. Rīga: ¼ satori.
26. Blekbērns, S. (2008). *Ētika. Ļoti saistošs ievads*. Rīga: ¼ satori.
27. Bogdal, K. M.; Kammler, C. (2002). *Dramendidaktik*. In: Bogdal, K. M., Korte, H. (2002). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, S. 177–189.
28. Brock, D., Junge, M., Diefenbach, H., Keller, R., Villányi, D. (2009). *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
29. Buehl, D. (2001). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark, DE: International Reading Association.
30. Buehl, D. (2009). Self-Questioning Taxonomy. In: *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark, DE: International Reading Association.
31. Burwitz-Melzer, E. (2007). *Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht*. In: Bredella, L.; Hallet, W. (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 127–158.
32. Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1/1: 1–47.
33. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
34. Culler, J. (1981). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. London and Henley: Routledge&Kegan Paul.
35. Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
36. Düwell, M. (2000). *Ästhetische Erfahrung und Moral*, In: Mieth, D. (Hrsg.). *Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik*, Tübingen: Attempto Verlag, S.11–35.
37. Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
38. Egri, L. (2010). *Literarisches Schreiben. Starke Charaktere – Originelle Ideen – Überzeugende Handlung*. Berlin: Autorenhaus Verlag.
39. Eiropas Komisija. Mākslas izglītība un kultūrizglītība Eiropas skolās. Brisele. 2009. Pieejams: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113LV.pdf [Skatīts 10.10.2010.]
40. Ek van, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Vol. 1. Scope. Strasbourg: Council of Europe.
41. Eko, U. (1993). *Atvērtā daiļdarba problēma*. Kentauris XXI, Nr.4, 10.–14. lpp.
42. Elsbergs, J. *Lasīšana, internets un nākotnes jautājumi*. Pieejams: http://www.satori.lv/raksts/192/Janis_Elsbergs/Lasiana_internets_un_nakotnes_jautajumi [Skatīts 08.07.2010.]
43. Erlinger, H. D.; Marci-Boehncke, G. (1999). *Deutschdidaktik und Medienerziehung: Kulturtechnik Medienkompetenz in Unterricht und Studium*. München: KoPäd Verlag.
44. Fingerhut K. (2000). *Umarbeiten – Überarbeiten – Ergänzen*. In: Bark J., Förster J. (Hrsg.) (2002). *Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S. 97–112.
45. Fish, S. (1972). *Self-Consuming Artifacts: the Experience of Seventeenth-Century Literature*. Berkeley: University of California Press.
46. Förster, J. (2002). *Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen*. In: Bogdal, K. M., Korte, H. (2002). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, S. 231–246.
47. Förster, J. (2000). *Literatur als Sprache lesen*. In: Bark, J., Förster, J. (Hrsg.) *Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S. 214–228.

48. Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
49. Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
50. Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
51. Frommer, H. (1988). *Lesen im Unterricht*. Hannover: Schroedel.
52. Frommer, H. (2000). *Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen*. In: Bark, J.; Förster, J. (Hrsg.) (2002) *Schlüsseltexzte zur neuen Lesepraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S. 65–84.
53. Gadamer, H. G. (1999). *Patiesība un metode : filosofiskas hermeneitikas pamatiezīmes*. Rīga: Jumava.
54. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
55. Geske, A., Ozola, A. (2007). *Skolēnu sasniegumi lasītprasme Latvijā un pasaulē*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
56. Gordon, W. J.; Poze, T. (1979). *The Metaphorical Way of Learning and Knowing*. Cambridge: MA SES Associates.
57. Göltzer, S. (2004). *Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation*. In: Härle, G.; Rank, B. (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 121–136.
58. Groeben, N. (2002). *Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte*. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 160–200.
59. Groeben, N.; Hurrelmann, B. (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim; München: Juventa.
60. Großegger, B. (2010). *Kinder- und Jugendkultur(en). Rezeptionsästhetiken und ästhetischer Selbsta Ausdruck im Spannungsfeld von Bellismus, Realitätsbewältigung und neuen Formen der Kreativität*. BÖKWE-Tagungsband. Pieejams: http://www.jugendkultur.at/beitrag_grossegger_tagungsband_BOEKWE.pdf [Skatīts 20.05.2011.]
61. Grzesikowski, S. (2008). *Zur Funktion von Kenntnissen beim Erwerb literarischer Kompetenz – Untersucht am Umgang mit Kurzgeschichten am Ende der Sekundarstufe I*. GRIN Verlag. (e-books).
62. Haas, G. (2001). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. (4. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
63. Habermas, J. (1972). *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Holzer, H.; Steinbacher K. *Sprache und Gesellschaft*. Hamburg: Hoffmann & Campe, S. 208–236.
64. Hallet, W. (2007). *Literatur, Kognition und Kompetenz. Die Literarizität kulturellen Handelns*. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 31–64.
65. Hartig, J. (2007). *Skalierung und Kompetenzniveaus*. In: Klieme, E.; Beck, B. (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung*. Weinheim: Beltz.
66. Hartwig, H. (1980). *Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
67. Härle, G.; Rank, B. (2004). *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
68. Härle, G. (2004). *Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung*. In: Härle, G.; Rank, B. (Hrsg.). *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 137–169.

69. Heidegers, M. (1998). *Malkasceļi*. Rīga: Inteleks.
70. Hymes, D. (1972). *Models of the interaction of language and social life*. In: Gumperz, J.; Hymes, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, P. 35–71.
71. Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In: Pride, J. B; Homes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Education, P. 269 – 293.
72. Hokheimers, M., Adorno, T.,V. (2009). *Apkaisības dialektika. Filosofiski fragmenti*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs.
73. Huck-Schade, J., M. (2003). *Soft Skills auf der Spur. Soziale Kompetenzen: weiche Fähigkeiten – harte Fakten*. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz Verlag.
74. Hurrelmann, B. (2004a). *Sozialisation der Lesekompetenz*. In: Schiefele, U.; Artelt, C.; Schneider, W.; Stanat, P. (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37– 60.
75. Hurrelmann, B. (2004b). *Informelle Sozialisationsinstanz Familie*. In: Groeben,N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick*. Weinheim, Germany: Juventa, S. 169– 201.
76. Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 7.,vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa.
77. Indāns, J. (2012). *Vēstule lasītājam*. Grām.: Skalberga, A. *Literatūra. 1. daļa*. Rīga: Graph-PHEME, 320.– 321. lpp. (CD-ROM).
78. Iser, W. (1976). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
79. Izard, C. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.
80. Īzers, V. (1995). *Lasīšanas darbība*. Grām.: Ivbulis, V. (sast.) *Uz kuriem, literatūras teorija?* Rīga: Latvijas Universitātes Filoloģijas fakultāte, 212.–221.lpp.
81. Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press
82. Jauss, H. R. (1982). *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
83. Jauss, H. R. (1994). *Wege des Verstehens*. Munich: W. Fink.
84. Josting, P.; Switalla, B. (1997). *Mediendidaktik als Problem der Germanistik?* In: *Medienwissenschaft und Medienerziehung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Bielefeld: Aisthesis Verlag S. 3–9.
85. Kalers, Dž. (2007). *Literatūras teorija*. Rīga: ¼ Satori.
86. Kammler, C. (2006). *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
87. Kämper-van den Boogaart, M. (2003) (Hrsg.). *Deutsch-Didaktik: Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
88. Kangro, A.; Geske, A. (2001). *Zināšanas un prasmes dzīvei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 1998 – 2001*. Rīga: Mācību grāmata.
89. Kārklis, R. (1981). *Literatūras mācīšanas pamatprincipi*. Rīga: Zvaigzne.
90. Kiope, M. (2009). *Patiesība un valoda*. Rīga: LU Filosofijas un socioloģijas institūts.
91. Klieme, E. (2004). *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* In: *Pädagogik* (2004) Nr. 6, S. 10.– 13.

92. Klieme, E.; Hartig, J. (2007). *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, 11–29.
93. Koçe, T. (2003) *Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti*. Rīga: SIA Izglītības soļi.
94. Korte, H. (2002). *Lyrik im Unterricht*. In: Bogdal, K. M.; Korte, H. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, S. 203–216.
95. Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
96. Kropļiņš, A., Rašcevska, M. (2010). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. 2. izd. Rīga, Raka.
97. Kunz, M. (2006). *Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II*, Deutschdidaktik aktuell 24. Baltmannsweiler.
98. Kūle, M. (2002). *Latvija un Eiropa: kultūras zīmes un saprašanas modeļi*. Filosofija. Almanahs. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 8.–12. lpp.
99. Latviešu valodas un literatūras asociācija. Izglītības un saturs eksaminācijas centrs (2007). *Skolēnu sasniegumu analīze tekstveidē latviešu valodas un literatūras centralizētajā eksāmenā: situācijas izpēte un ieteikumi*. Pieejams: <http://visc.gov.lv/visc/petijumi/ssapet.pdf> [Skatīts 10.08.2010]
100. Latvijas Republikas Ministru kabinets (02.09.2008.). Noteikumi Nr. 715 *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem*. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=181216> [Skatīts 05.10.2010.]
101. Lecke, B. (2003). *Medienpädagogik, Literaturdidaktik und Deutschunterricht*. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.). *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 34–45.
102. Mansel, J., Hurrelmann, K. (2003). *Jugendforschung und Sozialisationstheorie. Über Möglichkeiten und Grenzen der Lebensgestaltung im Jugendalter*. In: Mansel, J.; Griese, H. M.; Scherr, A. (Eds.). *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa, S.75–90.
103. Mārtinsone, K. (2011) (sast.). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga, Raka.
104. Matthiessen, W. (2003). *Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II*. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.). *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 117.–141.
105. Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage, Weinheim: Beltz Studium.
106. Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.
107. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: Raka.
108. Maslo, I.; Tiļļa, I. (2005). *Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija*. Skolotājs. Nr. 3 (51): 4.–9.lpp.
109. Maslo, I. (2006). *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
110. Maslow, A.H. (1987). *Motivation and Personality*. 3rd edition. New York: Harper&Row, Publishers, Inc.
111. Müller-Walde, K. (2010). *Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können*. Frankfurt: Campus Verlag.
112. *Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*. http://izm.gov.lv/.../izm_260906_izgl_att_pamatnost_2007-2013.doc. [Skatīts 12.11.2009.]
113. Nutz, M. (1995). *Grammatisches Wissen, Sprachbewusstsein und literarisches Verstehen*. In: Der Deuschunterricht 4/1995, S. 70–82.

114. Olsen, R. *Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. Zeitschrift ästhetische Bildung*. JG3, 2011. Nr. 1. zaeb.net Pieejams: <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/41/37> [Skatīts 11.04.2011.]
115. Oomen-Welke, I. (2003). *Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft*. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.). *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 60–74.
116. Paefgen, E. K. (1998). *Textnahes Lesen*. In: Belgrad, J. Fingerhut, K. (Hrsg.). *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 14–23.
117. Paefgen, E. K. (2003). *Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik*. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.). *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 191.– 209.
118. Paefgen, E. K. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. 2., akt. und erweiterte Aufl. Stuttgart: Metzler.
119. Payrhuber, F.-J. (1991). *Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde - Begründungen - Unterrichtsmodelle*. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler.
120. Pazuhina, N. (2009). *Saskatīt mākslu: skatītāja un mākslas darba attiecības caur modernās estētikas prizmu*. Grām.: Sast. Mārtinsons, K. *Mākslas terapija*. Rīga: SIA Drukātava, 28.–37. lpp.
121. Pfeiffer, J. (2002). *Romane und Erzählungen im Unterricht*. In: Bogdal K. M.; Korte, H. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, S. 190–202.
122. Pfister, M. (2000). *Universaler Intertext versus spezifische Intertextualität*. In: Bark, J., Förster, J. (Hrsg.). *Schlüsseltexzte zur neuen Lesepraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S.173–188.
123. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
124. Raščevska, M. (red.) (2011). *Psiholoģijas doktora studiju programmas un doktorantūras skolas vadlīnijas, metodiskie norādījumi promocijas darba izstrādei*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
125. Rauhvargers, A. (2007). *Establishing the European Higher Education Area - progress made in the period of 2005-2007*. In: *Humanities and social Sciences in Latvia*, vol.3. (52). Riga: LU, 2007 – pp.5-35.
126. Riffaterre, M. (1970). *Describing Poetic Structures: Two Approaches to Baudelaire's 'Les Chats'*. In: Ehrmann, J. (ed). *Structuralism*. Garden City (NY): Doubleday-Anchor, p. 188–230.
127. Rosebrock, C. (1999). *Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen*. In: *Didaktik Deutsch*, 6, S. 57.–68.
128. Rosebrock, C. (2009). *Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt*. In: Bertschi-Kaufmann, A.; Rosebrock, C. (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. München, Weinheim: Juventa Verlag GmbH, S. 59–72.
129. Rosebrock, C., Nix, D. (2010). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
130. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
131. Rudzītis, J. (1991). *Literatūras kā mākslas apguve skolā*. Grauds. Rīga: Latvijas Pedagogu biedrība. 12–13. lpp.
132. Rudzītis, J. (1993). *Problēmsituācijas literatūras stundā*. Rīga: Zvaigzne.
133. Rudzītis, J. (1994). *Literatūras kā vārda mākslas apguves vadīšana skolā*. Aktuālas valodu un literatūras mācību problēmas. Rīga: LU zinātniskie raksti. 5–23. lpp.
134. Rudzītis, J. (1994). *Metodiski materiāli latviešu literatūras skolotājam. 1. daļa*. Rīga: Apgāds Izglītība.
135. Rudzītis, J. (1995). *Problēmisks dialogs ar daiļdarbu klasē*. Rīga: Skolotāju izglītības atbalsta centrs.
136. Rudzītis, J. (2000). *Literatūras mācības skolā. Metodiskais rosinātājlīdzeklis esošajiem un topošajiem literatūras skolotājiem*. Rīga: Raka.

137. Rūmnieks, V.; Ausekle, D. (2003). *Literatūra un skola: problēmas, izpratne un popularizēšana*. Rīga: Apgāds Garā pupa.
138. Scheller, I. (2004). *Szenische Interpretation*. Seelze: Kallmeyer.
139. Schüle, F.; Zimmermann, M. (2002). *Spiel- und theaterpädagogische Ansätze*. In: Bogdal K. M.; Korte, H. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, S. 258–272.
140. Schuster, K. (1996). *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Theorie und Praxis* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
141. Schuster, K. (1998). *Mündlicher Sprachgebrauch*. In: Lange, G. et al. (Hrsg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 172–197.
142. Schweikle, G. (1990). *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung C. E. Poeschel Verlag GmbH.
143. Searle, J. R. (1975). *The Logical Status of Fictional Discourse*. *New Literary History* 6 (2):319–32.
144. Sontāga, S. (1992). *Pret interpretāciju*. Kentauri XXI 1992, Nr.2, 66.–75. lpp.
145. Sontāga, S. (2003). *Literatūra ir brīvība, Sūzenas Sontāgas runa, Vācijas grāmatu tirgus Miera Balvu Friedenspreis saņemot*. Pieejams: <http://www.satori.lv/raksts/1098> [Skatīts 20.08.2010.]
146. Spinner, K., H. (1993). *Entwicklung des literarischen Verstehens*. In: Beisbart, O. (Hrsg.). *Leseförderung und Leseerziehung*. Donauwörth: Auer.
147. Spinner, K., H. (2000). *Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren*. In: Bark J., Förster J. (Hrsg.) (2002). *Schlüsseltexzte zur neuen Lesepraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S. 85–96.
148. Spinner, K. H. (2006). *Literarisches Schreiben zu einem Text*. In: Kammler C. (Hrsg.) *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. Seelze: FriedrichVerlag.
149. Spinner, K., H. (2002). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: Bogdal, K. M.; Korte, H. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, S. 247–257.
150. Spinner, K. H. (2003). *Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht*. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.). *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 175.–190.
151. Spinner, K., H. (2008). *Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz?* In: Härle, G.; Rank, B. (Hrsg.). *Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 211–223.
152. Starko, A. J. (1995). *Creativity in the Classroom. School of Curious Delight*. New York: Longman Publishers.
153. Steger, T. (2003). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Schriften zur Organisationswissenschaft Nr.1*. Pieejams: http://www.tuchemnitz.de/wirtschaft/bw15/forschung/schriften/doc/lehr_EinfqualSozialforschung.pdf [Skatīts 25.05.2011.]
154. Stīgers, M. (2008). *Globalizācija. Ļoti saistošs ievads*. Rīga: ¼ satori.
155. Stuck, E. (2008). *Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
156. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
157. Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: Raka.
158. Velšs, V. (2005). *Estētikas robežceļi*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs.
159. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: EVE.

160. Waldmann, G. (1998). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
161. Weber, D. (1975). *Theorie der analytischen Erzählung*. München: Beck.
162. Wegmann, N. (2000). *Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie*. In: Bark J., Förster J. (Hrsg.)(2002). *Schlüsseltexzte zur neuen Lesepraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S.201–214.
163. Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence, DeSeCo Expert Report*. Swiss Federal Statistical Office. Neuchâtel. Pieejams: www.deseco.admin.ch [Skatfīts 20.08.2010.]
164. Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.
165. Wermke, J. (2002) *Literatur- und Medienunterricht*. In: Bogdal K. M.; Korte H. (2002). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, S. 91–104.
166. Wilhelm, J. (2007). *Engaging Readers & Writers with Inquiry*. New York: Scholastic.
167. Wilkens S. G., Neumann U. (2002). *Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht*. In: Bogdal K. M., Korte H. (2002). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, S. 78–90.
168. Wilson, T. P. (1981). *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 54–79.
169. Zabka, T. (2003). *Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung*. In: *Didaktik Deutsch 15*, S. 18–32.
170. Zimule, Ē. (sast.)(1991). *Literatūras mācīšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne.
171. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
172. Graf, W. (2002). *Literarische Sozialisation*. In: Bogdal K. M., Korte H. (2002), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, S. 49–60.
173. Аверинцев, С. (2004). *Образ античности*. Санктптербург: Азбука-Классика
174. Александрова, А., Е. (2010). *Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников*. Москва: НИИ школьных технологий.
175. Андреев, Л., Г. (1986). *Называть вещи своими именами: прогрессивные выступления мастеров западно-европейской литературы XX века*. Москва: Прогресс.
176. Ашин, Г., К. (2008). *Мировое элитное образование*. Москва: Анкил.
177. Барковский, П. (2008). *Феноменъпонимания. Контуры современной герменевтической философии*. Минск: Экономпресс.
178. Барт, Р. (1989). *Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – Москва: Прогресс.*
179. Бахмин, Б., И. (1999). *История философии: Запад-Россия-Восток. Книга четвёртая. Философия XX в.* Москва: Греко – латинский кабинет.
180. Бахтин, М. (1997). *Собрание сочинений: т.: работы 1940-х - начала 1960-х годов*. Москва: Русские словари.
181. Бахтин, М. (1994). *Проблемы творчества, поэтики Достоевского*. Киев: NEXТ.
182. Бермус, А. Г. (2008) *Модернизация образования: философия, политика, культура*. Москва: Канон+.
183. Богданова, О., Ю., Маранцман, В., Г. (1995). *Методика преподавания литературы*, 1, 2 том, Москва: Просвещение.
184. Большакова, А. (2003). *Теоретико-литературные итоги XX века. Том 4. Теория читателя и литературно-теоретическая мысль XX века. Читатель: проблемы восприятия*. Москва: Наука.

- 185.Борев, Ю.,Б. (2003). *Теоретико-литературные итоги XX века. Том 1. Литературное произведение и художественный процесс.* Москва: Наука.
- 186.Борев, Ю.,Б. (2003). *Теоретико-литературные итоги XX века. Том 2 Художественный текст и контекст культуры.* Москва: Наука.
- 187.Бредберри, Т.;Гривз, Дж. (2008).*Эмоциональный интеллект.* Москва: АСТ Москва.
- 188.Брунер, Дж.(2006).*Культура образования.* Москва: Просвещение.
- 189.Брунер, Дж. (1984). *Онтогенез речевых актов. Психолингвистика.* Москва. С. 21–49.
- 190.Бут, Свини, Л.; Медоуз, Д. (2007). *Сборник игр для развития системного мышления.*Москва: Просвещение.
- 191.Цурганова, Е., А.(2004). *Западное литературоведение XX века. Энциклопедия.* Москва: Интрада.
- 192.Вербицкий, А., А., Ларионова, О., Г. (2009). *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции.* Москва: Логос.
- 193.Гальцева, Р., А. (1991). *Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культур.* Москва: Издательство политической литературы.
- 194.Гогиберидзе, Г. М. (2003). *Диалог культур в системе литературного образования.* Москва: Наука.
- 195.Гурный, В. Б. (2006).*Теория развития интеллекта.* Москва: Дом педагогики.
- 196.Дахин, А. Н. (2009).*Моделирование компетентности участников открытого образования.* Москва: НИИ школьных технологий.
- 197.Иванов, Д. А. (2008). *Экспертиза в образовании.* Москва: Академия.
- 198.Ильин, Е. П. (2008). *Эмоции и чувства.* Москва: Питер.
- 199.Ильин., И. П.; Цурганова, Е. А. (1999). *Современное литературоведение.* Москва: Интрада.
- 200.Йохансон, М.; Йенсон, Й. (2009). *Лицом к реальности.Обучение через предпринимательство.* Москва: Ломоносов.
- 201.Косиков, Г. К. (2000). *От структурализма к постструктурализму.* Москва: Прогресс.
- 202.Кулюткин, Ю. Н. (1996). *Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды.* (Ин-т образования взрослых РАО. Сост. Ю. Н. Кулюткин, Г.С.Сухобская. Санктпетербург: Изд. Тускарора.
- 203.Кулюткин, Ю. Н. (2001). *Диалог как предмет педагогической рефлексии.*Санктпетербург: СпецЛит.
- 204.Кулюткин, Ю. Н. (2002). *Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ.* Санктпетербург: СПбГУПМ.
- 205.Кулюткин, Ю. Н. (2002). *Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: Проблемные очерки.* Санктпетербург: СпецЛит.
- 206.Лавлинский, С., П. (2002). *Диалог читателей в контексте литературного образования.* Кемерово: Изд. ИУУ.
- 207.Лавлинский, С., П. (2003). *Технология литературного образования. Коммуникативно - деятельностный подход.*Москва: Прогресс-Традиция.
- 208.Лосев, А.,Ф. (1990). *Из ранних произведений.* Москва: Правда.
- 209.Лосев, А.,Ф. (1991).*Философия. Мифология. Культура.* Москва: Издательство политической литературы.
- 210.Лотман, Ю.,М. (1970).*Структура художественного текста.* Москва: Искусство.
- 211.Любарт, Т. (2009). *Психология креативности.* Москва: Когито-Центр.
- 212.Маранцман, В. Г., Чирковская Т. В. (1977). *Проблемное изучение литературного произведения в школе.* Москва: Просвещение.
- 213.Николюкин, А.,Н. (2003). *Литературная энциклопедия терминов и понятий.* Москва:Интелвак.
- 214.Новиков, А. (2008). *Постиндустриальное образование.* Москва: Эгвес.

215. О'Коннор, Дж., Макдермотт, И. (2008). *Искусство системного мышления*. Москва: Альпина Бизнес Букс.
216. Почепцов, Г.Г. (2009). *Теория коммуникации*. Москва: СмартБук.
217. Проп, В., Я. (1976). *Кумулятивная сказка*. В кн.: *Фольклор и действительность. Избранные статьи*. Москва: Наука.
218. Роу, А. Дж. (2007). *Креативное мышление*. Москва: НТ Пресс.
219. Роджерс, К., Фрейберг, Дж. (2002). *Свобода учиться*. Москва: Смысл.
220. Рябцева, Н. (2005). *Язык и естественный интеллект*. Москва: Академия.
221. Садохин, А. П. (2005). *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва: Высшая школа.
222. Сартр, Ж. П. (1999). *Что такое литература? Слова*. Минск: Попурри.
223. Светловская, Н. (1997). *Введение в науку о читателе*. Москва: БиблиоМаркет.
224. Соколов, Е. А.; Кондратенко А. П.; Буланкина, Н. Е. (2008). *Проблемы интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания в современном образовании*. Москва: Университетская книга.
225. Сопер, П. Л. (1995). *Основы искусства речи*. Москва: Яхтсмен.
226. Федоров, В. В. (1984). *О природе поэтической реальности*. Москва: Сов. Писатель.
227. Федосенко, Е. В. (2009). *Профессиональная самореализация личности в современном обществе*. Санкт-Петербург: Речь.
228. Щербакова, Н. А. (2009). *Художественная литература в психологическом образовании*. Москва: Университетская книга.
229. Эко, У. (2004). *Открытое произведение*. Санкт-Петербург: Академический проект.

PIELIKUMI

1. pielikums. Promocijas darbā iekļauto tabulu saraksts
2. pielikums. Promocijas darbā iekļauto attēlu saraksts
3. pielikums. Vidusskolēnu aptauja (vidusskolēnu literārās kompetences pašnovērtējums)
4. pielikums. Latviešu valodas un literatūras skolotāju aptauja (vidusskolēnu literārās kompetences vērtējums)
5. pielikums. Vidusskolēnu fokusgrupu diskusiju analīze (literārās kompetences izpēte)
6. pielikums. Latviešu valodas un literatūras skolotāju fokusgrupu diskusiju analīze (vidusskolēnu literārās kompetences izpēte)
7. pielikums. Latviešu valodas un literatūras skolotāju interviju analīze (vidusskolēnu literārās kompetences izpēte)
8. pielikums. Ekspertu saraksts
9. pielikums. Ekspertu daļēji strukturētās intervijas analīze (vidusskolēnu literārās kompetences empīriskā pētījuma rezultāti)
10. pielikums. Literārie teksti (vidusskolēna literārā kompetence analizēt dzejas, prozas, drāmas tekstu)
11. pielikums. Promocijas darbā iekļauto literārās kompetences izvēlēto kritēriju un rādītāju ticamības pārbaude ar Kronbaha – Alfa testu
12. pielikums. Hī - kvadrāta atšķirību noteikšanas metodes rezultāti vidusskolēnu literārās kompetences rādītājiem
13. pielikums. Šķērstabulas
14. pielikums. Literārās kompetences izvērtējuma kopsavilkums