



## „Katrs ir iemācījies kaut ko, kas reiz kādam var izrādīties nepieciešams”

(*Ričards Baha*)

„Katrs ir iemācījies kaut ko, kas reiz kādam var izrādīties nepieciešams. Kā tu to darīsi citiem zināmu?” – šie Ričarda Baha vārdi „Mesijas rokasgrāmatā” var kalpot par žurnāla „Tagad” jaunākā numura epigrāfu. Izdevums šādā saturiskā veidolā sāk ceļu pie lasītājiem jau ceturto reizi. Iepriecina, ka ar katru nākamo laidieni tēmu un ideju daudzums paplašinās un pamazām papildinās to speciālistu pulciņš, kam ir ko teikt par latviešu valodas attīstības un izglītības jautājumiem. Visus rakstītājus vieno vēlme meklēt veidus, kā padarīt grūto valodas apguves procesu vieglāku. Reizē ar to gan jāatzīst, ka mūsu mazajā zemē aizvien grūtāk atrast autorus, kas savas pārdomas vēlētos izklāstīt raksta formātā. Par problēmām nozares attīstībā daudzās un dažādās tikšanās reizēs gatavs runāt ikviens, taču labās idejas „iekalt akmeni” vēlas īstenot tikai retais.

Pārlūkojot ceturtajā numurā publicētos rakstus, jaušams, kā latviešu valodas apguves problēmas aizvien biežāk tiek skatītas citu moderno valodu pētniecības un apguves kontekstā. Vairākos rakstos latviešu valodas jautājumi tiek saistīti ar Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm valodu apguvē un jaunākajiem ārvalstu pētījumiem lingvodidaktikas, valodu prasmes testēšanas, gramatikas mācīšanas un terminoloģijas jautājumos.

Latvijā vēl maz pazīstamā enonsiatīvās lingvistikas teorija rosinās domāt par citu pieeju tradicionālajiem gramatikas mācīšanas jautājumiem un nonākt pie slēdziena, ka pat šķietami attālu valodu – latviešu un franču valodas – gramatikas apguves problēmas var risināt, izmantojot līdzīgas pieejas.

Divos rakstos nopietni skarti latviešu valodas terminoloģijas jautājumi, bez kuru risinājuma nav iedomājama nozares zinātniskā attīstība un mācīšanas prakse.

Pieredze no tālienes sniedz interesantus faktus par ilggadēju latviešu valodas un literatūras apguves vēsturi Minsteres Universitātē, kā arī par Latvijas bilingvālās izglītības pozitīvo devumu Gruzijas skolās.

Žurnālā atradīsiet arī oriģinālu un maz pētītu jautājumu par emociju izpausmēm valodā un to apguves iespējām skolā.

Svarīgi ir apzināt vides un valodas lietojuma mijsakarības. Pēdējos gados šie jautājumi ir pētīti, izmantojot dažādas aptaujas un anketēšanas metodes. Šajā numurā sociolingvistikas speciālisti savai „aptaujas virtuvei” varēs pievienot dažas jaunas receptes par anketēšanas procesa veiksmīgu plānošanu un realizēšanu.

Par spīti grūtiem laikiem, iepriecina jaunais projekts „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai”, kuru Latviešu valodas aģentūra ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu uzsākusi šajā rudenī. Šajā projektā turpmāko divu gadu laikā paredzēts veikt uzlabojumus mācību priekšmeta satura, mācību un metodisko līdzekļu izstrādes un pedagogu profesionālās tālākizglītības jomās. Par projekta plānu sīkāk var izlasīt žurnāla aktualitāšu sadaļā.

Pabeidzot gadu, visiem žurnāla veidotājiem, rakstu autoriem un lasītājiem novēlam spēku un izturību mums tik sarežģītajā laika posmā. Domājot par kopīgā darba perspektīvām nozarē, vēlējumus lai izskan ar vēl vienu Ričarda Baha sentenci: „Svarīgākais iemesls, kāpēc tu negūsti atbildes, ir tas, ka tu neesi uzdevis jautājumus.”

Lai neatbildētie jautājumi un atbildes uz tiem pēc iespējas biežāk atrod vietu mūsu žurnāla lappusēs!



**Arvils ŠALME**

*Dr. philol.,*

žurnāla «Tagad»

4. numura atbildīgais  
redaktors



## Lingvodidaktika: lingvistikas un didaktikas zinātņu nozaru mīksakarības un skolotāja profesionalitāte



**Zenta ANSPOKA**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesore, pedagoģijas doktore.

Uzskatu, ka valodas skolotājam jābūt vienādi gudram filologam un pedagoģam, jo tikai tad varēs profesionāli palīdzēt katram skolēnam īstajā vietā un laikā pašam gūt panākumus.

Daudzu gadu garumā pasaulē un Latvijā uzkrājusies plaša valodu mācīšanas un mācīšanās pieredze, un tas ir bijis pamats arī lingvodidaktikas kā patstāvīgas zinātnes attīstībai.

Pirms sākam spriest par Latvijas zinātnieku un praktiķu pieredzi, analizējot lingvodidaktikas pētīšanas priekšmetu, pētīšanas uzdevumus, avotus un robežzinātnes, svarīgi īsi ieskatīties vēsturē.

Latviešu lingvodidaktikas attīstības kontekstā vēsturiski tiek lietoti vairāki termini. Tie saistāmi ar skolu sistēmas veidošanos atbilstīgi dažādiem sociāli politiskajiem notikumiem sabiedrībā, ar izpratni par latviešu valodas vietu katra individa attīstībā un pedagoģiskajā pro-

cesā kopumā, ar konkrētu autoru koncepciju, kuras ietvaros tiek aplūkoti minētie jautājumi.

Līdz 20. gadsimta 80. gadiem galvenokārt tiek runāts par latviešu valodas *mācīšanas* metodiku (Ramāns, 1938; Laure, 1974; Lubāniete, 1957; Lubāniete, 1977; Ņesterovs, 1965; Ņesterovs, 1974; Ņesterovs, 1978). Pēc tam tiek analizēta latviešu valodas *mācību metodika*, ar to saprotot latviešu valodas pedagoģisko procesu kā skolēna un skolotāja savstarpēju sadarbību (Karule, 1998; Ptičkina, 1993; Ptičkina, 1999). Tikai 21. gadsimta sākumā arvien konsekventāk parādās termins *lingvodidaktika* jeb *valodas didaktika* (Paegle, 2001; Laiveniece, 2003; Laiveniece, 2004; Anspoka, 2008; Gavriļina, Vulāne, 2008; Lazdiņa, Šalme, 2008).

Lai arī kopumā starp iepriekš minētajiem terminiem nav būtisku pretrunu, tomēr ir dažas atšķirības, kas nav mazsvarīgas mūsdienu izglītības vajadzību kontekstā. Vārds *mācīšana* norāda, ka pamatā tiek aprakstīta tikai skolotāja darbība, minimāli izceļot skolēna vajadzības.

Savukārt *mācības* jau ietver gan skolēna, gan skolotāja darbību savstarpējā saistībā. Pārsvarā gan tā tiek analizēta tikai mācību metožu un mācību organizācijas formu izmantošanas sakarā.

Taču, līdzko domājam par valodu kā mācību priekšmetu (neatkarīgi no tā, vai tiek apgūta pirmā/otrā/dzimtā/svešvaloda u.tml.), nevaram domāt tikai par metodēm vai mācību organizācijas formām, atdalot tās no mācību mērķa, mācību satura un sasniegumu vērtēšanas sistēmas.

Arī latviešu valodas pedagoģiskajā procesā vienmēr paši svarīgākie ir trīs jautājumi: *kāpēc*

valoda tiek mācīta vai apgūta, **ko** mācīt un mācīties un **kā** to kvalitatīvāk izdarīt, lai mācīšanas un mācīšanās rezultāts būtu pēc iespējas labāks, turklāt ne tikai bērna/skolēna valodas un runas, bet arī personības attīstības kontekstā.

Meklējot atbildes uz pirmo jautājumu, domājam par valodas mācīšanas un mācīšanās (mācību) mērķi un tam atbilstīgiem uzdevumiem. Mūsdienās latviešu valodas mācību mērķis nevienā no izglītības posmiem vairs netiek saistīts tikai ar valodas prasmes apguvi, kas nepieciešama saziņai mutvārdu un rakstu runā dažādās situācijās, bet arī ar to, kā palīdzēt skolēnam attīstīt domāšanu, pašizteiksmes un saskarsmes prasmes, pilnveidot pasaules uztveri un individuālo kultūru, iepazīt citu etnosu vai indivīdu kultūru (*Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem*). Nevienam pat prātā neienāk apšaubīt valodas lomu indivīda intelektuālajā, emocionālajā un sociālajā attīstībā, to, ka no valodas prasmes līmeņa ir atkarīga arī katra indivīda izglītības kvalitāte kopumā.

Savukārt otrais jautājums – *ko mācīt un mācīties* – ir cieši saistīts ar lingvistikas jeb valodniecības zinātnes nozares būtības izpratni. No tā, cik dziļi skolotājs spējīgs saskatīt valodas sistēmas struktūru, ieraudzīt, kā šīs sistēmas elementi veido apakšsistēmas, kādas kopsakarības pastāv starp tām, ir atkarīgs tas, kā viņš palīdzēs skolēnam apgūt spēju izmantot visu valodas līmeņu vienības un funkcionālos paveidus valodas normām un konkrētai saziņas situācijai atbilstīga teksta veidošanai mutvārdu un rakstu runā, gūt izpratni par valodu kā etnosa kultūras un etniskās identitātes sastāvdaļu.

Tā kā „lingvistika pēta valodu, tās īpašības, uzbūvi, funkcionēšanu un attīstību un dalās daudzās apakšnozarēs” (*Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca, 2008, 425*), tad viens no skolotāja profesionalitātes aspektiem ir viņa prasme pamatā izmantot sinhroniskās lingvistikas pētījumus, jo tieši „sinhroniskā lingvistika pēta valodu kā vienotu sistēmu kādā noteiktā tās vēsturiskās attīstības laika posmā” (*Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca, 2008, 353*).

Atbildes meklējumos uz trešo jautājumu valodas skolotājs izmanto vispārējās didaktikas kā pedagoģijas zinātnes apakšnozares teorijas par mācību procesa vispārīgām likumsakarībām, kurā vienotībā un veselumā notiek mācības un audzināšana ar mērķi veicināt skolēna daudzpusīgu attīstību atbilstīgi viņa individuālās attīstības līmenim un iespējām (*Žogla, 2001*).

Ja didaktika veido pedagoga vispārīgās profesionālās kompetences pamatu, jo palīdz izprast mācīšanas un mācīšanās savstarpējās sakarības, to, kā veiksmīgāk nodrošināt skolēna un skolotāja sadarbību pedagoģiskajā procesā, tad lingvistika piedāvā saturu šīs sadarbības nodrošināšanai. Tikai izpratne par izglītības satura un konkrēta mācību satura (šajā gadījumā latviešu valodas) savstarpējo saistību, mācību procesa struktūru un pastāvēšanas likumsakarībām, funkcijām, to mijsakarībām, mācību principiem un to saistību ar mācību procesa komponentiem: mērķi un uzdevumiem, mācību saturu, mācību metodēm un metodiskajiem paņēmieniem, mācību organizācijas formām un mācību rezultātiem, mācību diferenciācijas un individualizācijas būtību un lomu mācību procesā, diferenciācijas veidiem, mācīšanās motīviem, mācīšanās traucējumiem, to cēloņiem un novēršanas iespējām, mācību sasniegumu kontroles un vērtēšanas sistēmu u. c. var veidot arī valodas kā mācību priekšmeta specifikai atbilstīgu pedagoģisko procesu (*Anspoka, 2008*).

Līdz ar to varam apgalvot, ka **lingvodidaktika integrē** pedagoģijas un lingvistikas kā divu patstāvīgu zinātņu nozaru likumsakarības un veido teorētiski metodisku pamatu valodas mācībām un sasniegumu vērtēšanai pedagoģiskajā procesā.

Lingvodidaktikas **pētīšanas priekšmets** ir valodas saturs, tā mācīšana un mācīšanās (mācības), mācību sasniegumu vērtēšanas pedagoģiskie līdzekļi skolēna komunikatīvās, valodas un sociokultūras kompetences attīstībai to savstarpējā saistībā.

Lingvodidaktikas **galvenie uzdevumi**:

- noskaidrot valodas kā mācību priekšmeta mērķi un uzdevumus atbilstīgi konkrētām bērna/skolēna/ pieaugušā vajadzībām viņa personības attīstības aspektā;
- analizēt valodas mācību satura izvēles, tā sakārtojuma lingvistiskos un pedagoģiski psiholoģiskos nosacījumus to savstarpējā saistībā;
- izpētīt un aprakstīt dažādas mācību organizācijas formas, metodes un metodiskos paņēmienus, kas izmantojami valodas mācību procesā, lai sekmētu skolēna patstāvīgu mācīšanos konkrētu zināšanu, prasmju un attieksmju apguvei to savstarpējā saistībā un orientētu uz nepārtrauktu pašattīstību;
- aprakstīt ne tikai mācību, bet arī skolēna pašattīstības sasniegumu kontroles un vērtēšanas sistēmu, iespējas valodas pedagoģiskā procesa pilnveidošanai.

Lingvodidaktika balstās uz starpnozaru pētījumiem (lingvistika un didaktika) par to, kā izveidot zinātniski



pamatotu un konceptuāli strukturētu valodas mācību sistēmu.

Lingvodidaktikas pamatkategorijas ir šādas: izglītības/mācību mērķis, pieeja, vispārdidaktiskie un lingvodidaktiskie principi, izglītības/mācību saturs, metodika un sasniegumu vērtēšanas sistēma u.c.

Lai arī lingvodidaktikā galvenokārt tiek izmantota didaktikas terminoloģija, tās būtība pilnībā atklājas tikai ciešā saistībā ar lingvistikas pētījumos atklātajām likumsakarībām.

Šajā rakstā uzmanība pievērsta dažiem lingvodidaktikas **terminiem**, kas, manuprāt, īpaši svarīgi, lai nodrošinātu integrētu lingvistikas un didaktikas teoriju īstenošanu pedagogiskā procesā.

Tā kā „termins izteic (nosauc un iezīmē) attiecīgās jomas (nozāres) noteiktu jēdzienu kā nozares jēdzienu sistēmas sastāvdaļu” (*Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca, 2008, 400*), tad, līdzko neprecīzi izprotam vienā terminā ietvertu jēgu, parādās problēmas pedagogiskajā procesā kopumā. Šīs problēmas ietekmē skolēna mācīšanās un mācīšanās rezultātu, savstarpējās attiecības starp skolotāju un skolēnu u. c.

Vispirms par latviešu valodas pamatzglītības/vidējās izglītības **standarta** un **mācību programmas** savstarpējo saistību.

Ja mācību priekšmeta standarts nosaka mācību mērķi un uzdevumus atbilstīgi izglītības pakāpei (latviešu valodas sakarā 1.–9. klasei, 10.–12. klasei), obligāti apgūstamā satura aprakstus un pamatprasības tā apguvei, vispārīgos mācību sasniegumu vērtēšanas veidus, kritērijus un kārtību, tad mācību priekšmeta programma jau atspoguļo mācību priekšmeta mācību mērķi, uzdevumus, mācību saturu tā apguves **loģiskā secībā**, vērtēšanas veidus, metodes, kritērijus un kārtību, ievērojot konkrētas **skolas, klases, grupas mācīšanās īpatnības** (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000*).

Līdz ar to par mācību programmas kvalitāti atbild latviešu valodas skolotājs, neatkarīgi no tā, vai viņš izmanto kādu no divām Izglītības un zinātnes ministrijas piedāvātajām paraugprogrammām ([www.isec.gov.lv/programmas](http://www.isec.gov.lv/programmas)) vai arī pieņēmis mācību līdzekļu komplektu autoru vai jebkura cita autora veidoto programmu, vai, par pamatu izmantojot paraugprogrammu, cita autora veidoto programmu, tikai savu pieredzi, veidojis individuālo programmu (*Anspoka, 2009*).

Tā kā mācību programmas veidošanas procesā ņemam vērā didaktikas un lingvistikas pētījumus, tajos atklātās li-

kumsakarības, tad šai sakarā uzmanība pievēršama tādiem terminiem kā latviešu valodas **mācību mērķis un uzdevumi**.

„Mācību mērķis ir ideāls priekšstats par gaidāmo mācīšanās un mācīšanās rezultātu, kas balstīts uz skolēna vecumposma attīstības likumībām un mācību satura un apjoma vienotību” (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 95*), tāpēc, no vienas puses, savstarpēji saistāmi, bet, no otras puses, šķirami tālākie (izglītības pakāpes, konkrētas klases mācību mērķis) un tuvākie mācību mērķi (stundas/nodarbības mācību mērķis). Sistēmisku skolēna pieredzes veidošanos veicina un arī skolotāju profesionālo darbību, kvalitatīvu viņa darba rezultātu var nodrošināt tikai tad, ja, formulējot mācību mērķi un uzdevumus, tiek ņemts vērā to īstenošanai paredzētais laiks, apgūstamā satura specifika, skolēnu mācīšanās un skolotāja mācīšanās pieredze (*Rychen, Tiana, 2004*).

Šajā sakarā gribas pievērst uzmanību arī tam, cik svarīgi, kādi ievadvārdi tiek lietoti mērķu un uzdevumu formulējumos. Ja skolotājs mērķa vai uzdevumu formulējumu sāk ar vārdiem *mācīt, iemācīt, veicināt, attīstīt, vingrināt, rosināt, stimulēt, pastiprināti pievērst, veidot, aktivizēt, paust interesi, radīt priekšstatu, paplašināt priekšstatu, palīdzēt apgūt zināšanas, prasmes, mācīt lietot* u. c., tad viņš arī uzņemas atbildību par to, kāda jēga tiek ietverta šajos ievadvārdos (jāatceras, ka mācību mērķi skolotājs izvērza savai profesionālai darbībai); jāpārlicinās, vai konkrētie mācību uzdevumi („solī” ceļā uz mērķi) seko viens aiz otra pēctecīgi, nevis haotiski, un cik pamatoti tie saistās ar plānotā latviešu valodas mācību satura specifiku, katra skolēna spējam apgūt konkrētas zināšanas un prasmes to savstarpējā saistībā.

Tikai pedagoģiski pamatots mērķa un uzdevumu formulējums palīdz skolotājam radīt zinātniski un metodiski pamatotu mācību sistēmu, kurā skolēns var apgūt ne tikai valodas kā sistēmas likumsakarības, bet arī paplašināt savu pieredzi par dabas, sociālajiem un sabiedrības ilgtspējīgas attīstības procesiem, morāles un ētikas vērtībām.

Tā kā latviešu valodas pedagoģiskais process nodrošina gan izglītojošās, gan attīstošās, gan audzinošās funkcijas īstenošanos, tad mērķu un uzdevumu formulēšana ir pirmais posms, kas palīdz sakārtot skolotājam pašam šo sistēmu, jo, kā zinām, nevaram otram palīdzēt, ja pašiem nav skaidrības kādā jautājumā. Nav godīgi prasīt arī no skolēna atbildību par darbu, ja pedagoģiskais process ir saraustīts, nekoncekventi plānots un īstenots, skolēns neapgūst pieredzi pēc tā saucamās „sniega bumbas efekta”, kad katrs nākamais darbs ir loģisks iepriekšējā turpinājums, klāt lie-



kot jaunu pieredzi, kas rodas, mācoties saskatīt savstarpējo saistību starp jēdzieniem un spriedumiem un veidot savus slēdzienus (*Anspoka, 2009*).

Latviešu valodas mērķis un uzdevumi nosaka arī **mācību satura izvēli** kvantitatīvajā un kvalitatīvajā ziņā. Tā kā skola ir tilts starp realitāti un ideālu, tad mācību saturs palīdz apmierināt pašreizējās skolēna vajadzības un apgūt pieredzi, kas veicina pašizglītošanos, pašattīstību, dzīvojot pasaulē, kas nepārtraukti attīstās un mainās. Domājot par latviešu valodas mācību saturu, svarīgi apzināties, ka tas skatāms faktoloģiskajā un procesuālajā aspektā to savstarpējā saistībā, jo mācību saturs nav jāsaprot tikai kā „mācību viela – tematiski sistematizēts un konkretizēts mācību grāmatā un citā mācību līdzekli ietverts ziņu, datu, faktu kopums, ko attiecīgā vecuma skolēniem paredzēts apgūt mācību priekšmeta (klases, stundas u. tml.) ietvaros, lai tas sekmētu zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kas nepieciešams harmoniskai personības attīstībai” (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 98*).

Mācību saturs ir arī līdzeklis skolēna domāšanas, uztveres, uzmanības u. c. psihisko procesu attīstīšanai, paškontroles un pašvērtēšanas, sadarbības u. c. prasmju apguvei. Mācību satura procesuālā daļa ietver tādu mācību metožu, metodisko paņēmieni un mācību organizācijas formu izvēli, kas liek pašam skolēnam aktīvi darboties, mācīties ne tikai tāpēc, lai būtu labs rezultāts, bet arī tāpēc, ka var eksperimentēt, ieraudzīt savas veiksmes un, protams, dažkārt arī neveiksmes, meklēt iespējas to pārvarēšanai.

Starp faktoloģisko un procesuālo daļu pastāvot ciešai saistībai, latviešu valodas mācību saturs ir līdzeklis skolēna personības attīstībai, kuru raksturo ne tikai tādas speciālās prasmes kā mutvārdu un rakstu runas prasmes atbilstīgi valodas kultūras normām un saziņas situācijas nosacījumiem, bet arī vispārīgās prasmes, kā, piemēram, prasme izmantot dažādus avotus informācijas iegūšanai un nodošānai, prasme izmantot latviešu valodā apgūtās zināšanas un valodas lietotāja pieredzi citos mācību priekšmetos, plānot un vērtēt savu mācību darbību, patstāvīgi veikt izziņas darbību, apgūt sabiedrības prasībām atbilstošu tikumisko, ētisko un estētisko priekšstatu, pārliecības, attieksmju un vajadzību sistēmu, audzināt jūtas un gribu (*Laiveniece, 2003; Anspoka, 2008*).

Saistībā ar mācību saturu svarīgi arī tādi termini kā **temats, tēma**. Ņemot par pamatu, ka „*temats* ir stāstījuma, sacerējuma, pētījuma u. tml. satura būtības formulējums; jautājums, par kuru raksta vai runā, uz ko virza domas ri-

sinājumu” (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 174*), bet „*tēma* ir vienoti formulēts jautājumu loks, kas attiecas uz dzīves parādību kopumu, kuram veltī literāru vai mākslas darbu, pētījumu u. tml.” (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 174*), lingvodidaktikas kontekstā šie termini ir šķīrjami un lietojami pēc būtības.

Tā kā latviešu valodas mācību satura izvēle un sakārtojums mācību programmās, mācību līdzekļos ir **komunikatīvās pieejas** ietvaros kā „problēmas pamatnostādnes (šai gadījumā – *latviešu valodas didaktikas*) risinājuma ceļa, veida izvēle, no kā atkarīga metožu, paņēmieni izvēle, kas nosaka saikni, mījsakarības starp subjektiem (skolēns/skolēni/skolotājs u. tml.) un ietekmē rezultātu” (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 128*), tad nākas rēķināties, ka iepriekš nosauktā pieeja kā alternatīva strukturālajai (gramatiskajai) pieejai arī nosaka mācīšanas veida un skolēna mācīšanās veida kopsakarību visos darbības struktūrposmos: mērķa konkretizācijā, motivācijas izpratnē, darbības līdzekļu izvēlē, vērtēšanas kritēriju izveidē (*Laiveniece, 2003*).

Šī pieeja prasa latviešu valodas mācību saturā nodrošināt divu svarīgu aspektu – lingvistiskā un komunikatīvā – savstarpējo saistību un mijiedarbību, lai skolēns apgūtu spēju veidot uz konkrētām zināšanām un pašpieredzi balstītu adekvātu verbālu un neverbālu saskarsmi starp komunikantiem viņu savstarpējās sadarbības procesā (komunikatīvā kompetence) (*Laiveniece, 2004; Gavriļina, Vulāne, 2008*).

Komunikatīvā kompetence ir ar plašu un komplicētu raksturu. Tā nav tikai indivīda spēja vienkārši sazināties, bet gan sazināties dažādās situācijās pieņemto normu kontekstā, t. i., pārzināt valodas gramatiku un tekstveides īpatnības, apgūt valodas skaņu izrunu vārdos, intonācijas, vārdu pareizrakstību, paplašināt vārdu krājumu, izprast vārdu nozīmes dažādos kontekstos, vārdu formu maiņu teikumos un apgūtās zināšanas izmantot, lietojot valodu dažādās situācijās. Valodas lietojums cieši saistāms arī ar valodas kultūras, valodas lietojuma tradīcijām. Tā ir arī dialekta, stila izjūta, valodas lietojuma vides izjūta, spēja uz iegūto zināšanu pamata apzināties un novērtēt savu un citu cilvēku runu u. c. Cilvēks, kurš ir apguvis valodas prasmi, ir spējīgs veidot iekšskultūru un starpkultūru dialogus to savstarpējā saistībā. Ja iekšskultūras dialogs ir atkarīgs no pieredzes izmantot valodu, individuāli strādājot ar lingvokulturoloģisku informāciju, to interpretējot un vērtējot, tad starpkultūru dialogā jau nepieciešamas zināšanas un prasme iz-



prast citas kultūras, tās salīdzināt, vērtēt un atklāt cieņpilnu attieksmi pret tām kā savas kultūras bagātināšanas līdzekli (Laiveniece, 2004; Gavriļina, Vulāne, 2008).

Ja arī latviešu valodas mācību priekšmeta standartā dažādu kompetenču apguvei paredzētais obligātais saturs ir sadalīts, tad mācību programmās svarīgi to sakārtot tā, lai tas ciešā saistībā veicina skolēna komunikatīvās, runas, valodas, sociokultūras un mācīšanās kompetences attīstīšanos. Tikai tad var cerēt, ka skolēns apzināti lieto valodu, spēs vērtēt savu un citu cilvēku valodas prasmi, saskatīs iespējas tās pilnveidei.

Komunikatīvajā pieejā **teksts** kļūst par valodas apguves pamatvienību. Strādājot ar *tematiski sakārtotiem* tekstiem, skolēns apgūst tekstā ietvertu kulturoloģisko informāciju, prasmi tekstu analizēt, labot, pilnveidot, izmantojot dažādus līdzekļus (vārdnīcas, daudzveidīgus pieraksta veidus u. c.), kā arī vienlaicīgi apgūst teksta pazīmes, mācās veidot tekstu atbilstīgi saziņas situācijai un valodas kultūras normām. Strādājot ar tekstu, tiek radītas dabiskas situācijas valodas apguvei tās lietojumā. Tas palīdz skolēnam saskatīt valodas bagātību dažāda stila un žanra tekstos, dialektu, sarunvalodas un literārās valodas attiecības, māca ieraudzīt sakarības starp vārda nozīmi un valodas struktūru dažādos kontekstos. Šāda pieeja veicina skolēna asociatīvo domāšanu kā spēju meklēt priekšstatu sakarības, kad viens priekšstats uz līdzības, radniecības pamata apziņā izraisa citu priekšstatu attīstību. Tam ir īpaša nozīme skolēna **valodas** un **runas** darbības aktivizēšanā.

Lingvodidaktikā šie termini ietver divus savstarpēji saistītus aspektus, un tam ir būtiska nozīme mācību satura izvēlē un īstenošanā. Latviešu valodas mācībās runas kompetence un valodas kompetence ir komunikatīvās kompetences veidošanās pamatā. Ja runas kompetence ir spēja izmantot saziņā visus runas darbības veidus – klausīšanos, runāšanu, lasīšanu, rakstīšanu, tad valodas jeb lingvistiskā kompetence ir literārās valodas normu zināšanas un prasme tās izmantot runā un rakstos, kā arī novērtēt runātu vai rakstītu tekstu saskaņā ar literārās valodas sistēmiskajām normām (Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И., 2004; Laiveniece, 2009).

Lingvodidaktikas kontekstā svarīgs jautājums ir **gramatiskās sistēmas apguve**. Skolēns nav spējīgs mērķtiecīgi rīkoties, ja nepārzina teksteides prasmes – prasmi veidot un izprast dažādu žanru, stilu, tipu tekstus, nepārzina valodas likumsakarības, kas nepieciešamas pareizrunā un pareizrakstībā, neprot tās izmantot saziņā.

Tikai izprotot valodas gramatiku, skolēns var „pakāpties runas attīstības augstākajā pakāpē... Viņa prasme no neapzināta, automātiska līmeņa tiek pārcelta uz tišu, mērķtiecīgu un apzinātu līmeni” (Vigotskis, 2002, 248).

Tajā pašā laikā gramatika nav izolēts valodas fenomens, tā eksistē saistībā ar konkrētu valodas lietojumu. Valodas mācības saturs balstās uz sociokultūras konteksta kā darbības fona principa, kas prasa, lai valodas mācībā **temats** nodrošina mācību satura atbilstību dzīvei, paredzot to, ka gramatikas, fonētikas u.c. valodas mācības jautājumu apguve tiek izstrādāta saistījumā ar tās reāli iespējamo (prognozējamo) izmantojumu praksē, t. i., noteiktā valodas lietojuma situācijā (Laiveniece, 2004).

Jāapzinās tikai, lai tematiski sakārtotie teksti nebūtu vien epizodiskai valodas parādību izpētei un apguvei. Tekstiem jākalpo *sistēmiskai un pēctecīgai* valodas kompetences apguvei, tāpēc šai sakarā īpaša uzmanība pievēršama **sistēmiskajam principam** kā vispārdidaktiskajam principam latviešu valodas satura apguvei komunikatīvajā pieejā. Tā kā sistēma ir elementu izkārtojums noteiktās, savstarpēji saistītās attiecībās, strukturētā veselumā, saglabājot katra elementa relatīvu patstāvību, tad komunikatīvā pieeja prasa no latviešu valodas skolotāja īpašu modrību, lai nepazustu teksteides, teikuma, vārda mācības sistēma un valodas lietojuma apguves sistēma. Plānojot latviešu valodas mācību saturu atbilstīgi valodniecības kā zinātnes iekšējai loģikai, valodas parādības aplūkojamās semantiskā, gramatiskā un komunikatīvā aspektā (Paegle, 2000).

Viens no latviešu valodas skolotāja priekšmeta kompetences kritērijiem ir prasme piedāvāt skolēnam tādu mācību saturu, kurā viņš ikvienu valodas likumsakarību apgūst, no vienas puses, kā relatīvi pastāvīgu vienību, jo tā var pāņākt dziļāku tās izpratni, no otras puses, ciešā saistībā ar citām, jo tas dod iespēju saskatīt tās lomu saziņā. To profesionāli labāk var izdarīt tikai tas latviešu valodas skolotājs, kurš apguvis lingvistiku un arī didaktiku, turklāt nevis izolēti vienu no otras, bet savstarpējā saistībā.

Latviešu valodas skolotāja profesionālo kompetenci raksturo plašas valodnieciskās un pedagoģiskās zināšanas un prasme šīs zināšanas izmantot pedagoģiskajā procesā tā, lai tās kļūst par līdzekli katra skolēna iedrošināšanai mācīties un arī atbildēt par sava darba rezultātu.

Šai sakarā gribas akcentēt, cik svarīgi profesionālajās augstākās izglītības un skolotāju tālākizglītības programmās ietvert sistēmiskus lingvistikas un pedagoģijas studiju kursus, lai latviešu valodas skolotājs var pietiekami dziļi ap-

gūt valodas sistēmas likumsakarības un pats ieraudzīt, kāda *konkrētā didaktika* ir vispiemērotākā latviešu valodas pedagoģiskā procesa plānošanā un īstenošanā, lai katrs skolēns neatkarīgi no viņa valodas un runas darbības pieredzes balstītos nevis uz ārēji uzturētiem mācīšanās motīviem, bet gan uz iekšējiem, personīgi nozīmīgiem motīviem.

Mūsdienās, kad skolēnu pieredze dažādu cēloņu dēļ kļūst arvien heterogēnāka, vairs nepietiek tikai ar sinhroniskās lingvistikas zināšanām. Latviešu valodas skolotājam ir jāorientējas dialektoloģijā kā valodniecības nozarē, kas pēta valodas dialektus un izloksnes. Zināšanas dialektoloģijā palīdz izprast un novērtēt skolēnu individuālās runas īpatnības, kas veidojušās konkrētā kultūrvidē Latvijā, mērķtiecīgāk izkopt literārās valodas normām atbilstošu katra skolēna mutvārdu un rakstu runu, parādīt latviešu valodas bagātību, pārliecināt par to, ka izloksnes prasme ir arī katra skolēna bagātība.

Tā kā mūsdienās latviešu valodu kā mācību priekšmetu latviešu mācībvalodas skolā apgūst skolēni ar dažādu etnisko identitāti, tad ne mazāk svarīgas ir arī skolotāja zināšanas etnolingvistikā, kura kā valodniecības nozare pēta attiecības starp etnosu valodu un kultūru un etnisko faktoru mijiedarbību valodu funkcionēšanā un attīstībā. Šādas zināšanas ļauj latviešu valodas skolotājam labāk izprast skolēna kultūrvidi un palīdzēt saskatīt kopīgo un atšķirīgo viņa dzimtajā valodā un latviešu valodā, novērst kļūdas, kas rodas valodu interferences rezultātā.

Savukārt zināšanas sociolingvistikā kā valodniecības nozarē, kas pēta valodas sociālo raksturu, tās funkcijas sabiedrībā un sabiedrisko notikumu ietekmi uz valodu, palīdz latviešu valodas skolotājam pašam labāk izprast dažādas saziņas situācijas, vērtēt valodas līdzekļu lietojuma mērķtiecību, mācīt arī skolēniem izprast saziņas situāciju komponentus, ieraudzīt valodu kontaktus, valodu savstar-

pējo mijiedarbību, latviešu valodas attīstību daudz kultūru sabiedrībā.

Lingvodidaktikā vērā ņemamas arī psiholoģijas un lingvistikas robežzinātņu psiholingvistikas un neirolingvistikas atziņas, jo tās pēta runas veidošanās un uztveres procesus, valodas komunikatīvo dabu saistībā ar valodas struktūras un uzbūves īpatnībām, galvas smadzeņu pusložu darbības lomu valodas apguves procesā u. c.

Mūsdienās lingvodidaktika nevar iztikt bez informācijas tehnoloģijām u. c. zinātņu sasniegumiem, jo tikai integrēta pieeja mācību satura izvēlē veicina tādu mācīšanos, kurā varam sintezēt *racionālo mācīšanos*, kas saistīta ar smadzeņu kreisās puslodes darbību – ar prātu un *emocionālo mācīšanos*, kurās virzība uz zināšanām ir otrāda, proti, vispirms attieksmes (interese, vēlmes, vērtības), tad zināšanas (Maslo, 2006).

Šobrīd, kad atkal esam jaunas izglītības reformas dalībnieki, jo gatavojamies palīdzēt bērnam ienākt skolā no sešu gadu vecuma, ir īstais brīdis izvērtēt iepriekšējās kļūdas, sasniegumus un pilnveidot arī lingvodidaktiku. Jau ar pirmajām latviešu valodas nodarbībām/stundām bērnam svarīgi palīdzēt radīt pozitīvu attieksmi pret šo mācību priekšmetu, lai viņam ir interesanti mācīties to daudzu gadu garumā, lai mācību saturs viņam kļūst nozīmīgs mācīšanās procesā.

Latvijas izglītības politikas veidotājiem, tiem, kas uzņemušies atbildību arī par kvalitatīvu latviešu valodas pedagoģiskā procesa nodrošinājumu, ir jāveido darba grupas, kurās tiek iekļauti zinātnieki lingvistikā un pedagoģijā, skolotāji praktiķi, varbūt arī bērnu vecāki, lai neparādās normatīvie akti, mācību programmas, mācību līdzekļu komplekti, kuros tiek lietota nepareiza vai no citām valodām neprecīzi tulkota terminoloģija, kas dažādi interpretējama u. tml. No tā sākas problēmas, kas jau saistās ar pašu būtiskāko – bērna/skolēna harmonisku personības attīstību.

### IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Anspoka, Z.** (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1.–4. klase. Monogrāfija*. Rīga: RaKa.
2. **Anspoka, Z.** (2009). Latviešu valodas skolotāja profesionalitāte: daži jauni izaicinājumi. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, 37.–43. lpp.
3. **Gavriļina, M., Vulāne, A.** (2008). *Valoda veldzējas tautas dvēselē*. Rīga: SIA „Mācību grāmata”.
4. **Laiveniece, D.** (2003). *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga: RaKa.
5. **Laiveniece, D.** (2004). *Latviešu (dzimtajās) valodas mācību modelis pusaudžu vecuma skolēniem. Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: LU PPI.
6. **Laiveniece, D.** (2009). Valodas un runas nošķiruma aktualizācija mūsdienu latviešu lingvodidaktikā. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, 2. – 7. lpp.



7. **Laure, A.** (1974). Problēmiskā mācīšana latviešu valodas stundās IV–VIII klasē. *No: Latviešu valodas un literatūras mācīšanas jautājumi*. Rīga: Zvaigzne, 13.–27. lpp.
8. **Lazdiņa, S., Šalme, A.** (2008). *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes*. Rīga: LVAVA.
9. **Lubāniete, Z., Bērze, A., Birģele, L.** (1957). *Latviešu valodas mācīšanas metodika I–IV klasei*. Rīga: LVI.
10. **Lubāniete, Z.** (1977). *Skolēnu rokraksta veidošanas metodika*. Rīga: Zvaigzne.
11. **Maslo, I.** (2006). *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
12. **Ļesterovs, O.** (1974). *Latviešu valodas un literatūras mācīšanas metodikas attīstība*. Rīga: Zvaigzne.
13. **Ļesterovs, O.** (1979). *Latviešu valodas mācīšanas metodika 1.–3. klasei*. 2. papild. izd. Rīga: Zvaigzne.
14. **Ļesterovs, O.** (1965). *Latviešu valodas pareizrakstības mācīšana pamatskolas klasēs*. Rīga: Liesma.
15. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem*. Latvijas Republikas Ministru kabinets 2006. gada 19. decembrī. 12/01/2009 from [http://www.isec.gov.lv/izglitibas/saturs\\_skat.02.10.2009](http://www.isec.gov.lv/izglitibas/saturs_skat.02.10.2009).
16. **Paegle, Dz.** (2000). Zinātniskuma un sistēmiskuma principi latviešu valodas mācībā. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis A*. 54. sēj., Nr. 5/6, 98, 10. lpp.
17. **Paegle, Dz.** (2001). Latviešu valoda kā vērtība skolā. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstnesis*, Nr.34.
18. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Autoru kol. Rīga: Zvaigzne ABC.
19. **Ptičkina, Ā.** (1999). *Lasīšanas mācības sākumskolā*. Rīga: Pētergailis.
20. **Ptičkina, Ā.** (1993). *Integrētā leksika un mācību teorētiskā apjēgtība sākumskolēnu vārdu krājuma dinamikā*. Liepāja: LU.
21. **Ramāns, V.** (1938). *Latviešu valodas mācīšanas metodika*. Rīga: Latvju Kultūra.
22. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. (2007). Autoru kol. Rīga: LU Latviešu valodas institūts.
23. **Rychen, D.S., Tiana, A.** (2004). *Developing competencies in education: some lessons from international and national experience*. UNESCO: International Bureau of Education.
24. **Vigotskis, Ļ.** (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: Elve.
25. **Žogla, I.** (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
26. **Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И.** (2004). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Учебное пособие для студентов вузов. Academia.



## Vai skolā ir jāmāca emocijas?



**Daina RUTKOVSKA**

Humanitāro zinātņu maģistre filoloģijā. Latviešu valodas un literatūras skolotāja Rēzeknes 14. arodvidusskolā. Pabeigtas studijas Rēzeknes Augstskolā. Aizraujoša pieredze gūta Kauņas Vītauta Dižā Universitātē un Vroclavas Universitātē Polijā. Parāleli saspringtajam studiju procesam un darba pienākumiem patīkams laika pavadīšanas veids ir retās tikšanās ar studiju biedriem neformālā gaisotnē. Vientulības aizpildīšanai noder kāda laba autora grāmata, kas papildina ne tikai filoloģisko pieredzi, bet arī dvēseli. Emociju pētniecībai pievērsos, strādājot pie maģistra darba, kurā pētīju ironijas izpausmes.

Bērnībā bērns mācās emocijas no vecākiem, apkārtējiem cilvēkiem, nesijājot, kuras emocijas ir jāizrāda, kuras – gluži otrādi – jāslēpj. Lai arī psiholoģijā runā par septiņām līdz desmit pamatemocijām, taču ar laiku tās sazarojas, niansējas. Nonākot skolas solā, skolotājs nereti brīnās, cik viens skolēns var būt emociju pārpilns, tik otrs kluss, uz iekšu vērsts. Šis fakts tiek konstatēts, taču bērna atraisīšanai vai gluži otrādi – savaldīšanai – tiek atvēlēts maz laika. Iespējams, ka viena no iespējām, kā jauno cilvēku pievērst savām emocijām, citu emocionālajam noskaņojumam, ir valodas izpausmes.

Studējot *Latviešu valodas un literatūras skolotāja* programmā, diplomdarbam tika izvēlēta tēma *Emociju lingvistiskais noformējums un*

*tā apguves iespējas pamatskolā un vidusskolā.* Pētījumā pievērsta uzmanība tam, kā emocijas var izteikt ar valodas līdzekļiem. Tāpat kā valoda var radīt dažādas emocijas, reakciju, tā emocijas virza valodu. Mūsdienu latviešu valodā pieaug emocijas izsakošu līdzekļu izmantojums. Latviešu valodas skolotāji var attīstīt katra skolēna emocionālo pusi ar noteikumu, ka skolēns apzinās, kas ir norma, ko saprot ar pieklājību, prot izvērtēt dažādas situācijas. Ja agrāk no domrakstiem tika svītroti dažāda veida slengismi, ekspresīvās leksikas piemēri, tad tagad attieksme pret tiem ir mainījusies. Tādā veidā skolēnā tiek radīta apziņa, ka valoda ir dzīvs organisms, saistīts ar reālām izjūtām, nevis mākslīgi attīstāms. Skolēniem tiek ļauti eksperimenti ar pieturzīmēm, ar vārdu semantiku, taču būtiski ir atcerēties – skolēnam ir arī jāzina, kāda ir valodas norma. Skolēniem jāizprot prasmīga valodas lietotāja jēdziens – lai veiksmīgi integrētos sabiedrībā, jāpārzina ne tikai valodas literārā puse, bet arī tās neformālie līdzekļi.

Lai arī emocijas un to lingvistiskais noformējums valodnieku uzmanībā nonākuši diezgan nesen (20. gs. otrajā pusē), tomēr nav noliedzams, ka emocijas pārvalda mūsu dzīvi, domāšanu, pašu valodu. Lai gan pavisam nesen jautājums, vai emocijas vispār ir lingvistikas kompetencē, bija dominējošais, tomēr mūsdienās emocijas ir neatņemama valodas sastāvdaļa. Nenoliedzami, ka valodas primārā funkcija ir informācijas nodošana, kas rodas zināšanu racionālas apstrādes rezultātā, taču valoda, protams, ietver emocijas, cilvēka darbību virza emocijas. Valodnieks Viktors Šahovskis pat izsaka domu, ka valoda ir nabadzīgāka par īstenību jeb emocijām (*Шаховский, 2008*). Bieži vien gadās situācijas, kurās „trūkst vārdu”, lai raksturotu kādu parādību, ko izraisa izbrīns, pār-



steigums u. tml. Redzams, ka šādos brīžos emocijas dominē pār valodu. Līdz ar to jāpiekrīt daļai mūsdienu valodnieku (Šarlam Balli (Балли), Helēnai Mjagkovai (Мягкова), Olgai Filimonovai (Филимонова) u. c.), kuri atbalsta tēzi, ka emocijas un valoda viena bez otras nav iedomājamas. Parādās pētījumi, kuros tiek pētīts, kā emocijas tiek atainotas ar lingvistikas līdzekļiem. Attīstās tāda valodniecības apakšnozare kā teksta lingvistika, kurā valodnieku uzmanība tiek pievērsta emocijām ne tikai runātā, bet arī rakstītā tekstā (Шаховский, 2008).

Līdz ar emociju pētniecības aktualitāti valodniecībā emocijas izsakošu līdzekļu apgūšana tiek iekļauta arī skolu programmās. Sākot ar 5. vai 6. klasi, skolēni kā emocijas izsakošu komponentu sāk iepazīt **izsaukmes vārdu**, saprot, ka ir **emocionāli ekspresīvi vārdi**. Visas pamatskolas izglītības procesā tiek apzināta **pieturzīmju** lielā nozīme, kas tekstā ir noteicošā emocionalitātes atveidošanai. Vidusskolas paraugprogrammā tiek uzsvērts vārda leksiskais aspekts, kur svarīga ir vārda ekspresivitāte. Skolēnam padziļināti jāizprot leksikostilistiskā diferenciācija – neitrālā un ekspresīvā leksika. Interjekcija tiek apgūta vārdšķiru aspektā. Protams, paralēli leksikas apgūšanai padziļināti tiek mācīti pieturzīmju likumi un nozīme. Var spriest, ka emociju apgūšana caurvij visu mācību procesu. Visā latviešu valodas apguves laikā emocijām ir liela nozīme, sākot ar pašiem valodas pamatiem. Jau no bērnības interjekcija ir dominējošā bērna emociju paušanā. Kļūstot vecākam, emocijas ir jāprot valdīt, jāapgūst sabiedrības normas u. tml.

Rēzeknes Augstskolas diplomdarba priekšnosacījums ir veidot pētījumu no divām daļām: teorētiskās un eksperimentālās daļas. Autores darba teorētiskā daļa sastāv no divām pamatnodaļām, kur pirmajā raksturota tēma *Emociju lingvistiskais noformējums* pamatskolas un vidusskolas latviešu valodas mācību priekšmetu standartu kontekstā, savukārt otrajā sniegts ieskats par jēdziena „emocijas” izpratni un emociju lingvistiskā noformējuma iespējām. Otrajai pamatnodaļai teorētiskajā daļā ir trīs apakšnodaļas, kurās raksturotas emociju lingvistiskā noformējuma iespējas ar izsaukmes vārdu, pieturzīmēm un ekspresīvo leksiku (slengu). Eksperimentālajā daļā tika iekļauti divi stundu konspekti: pirmajā – stundas konspekts latviešu

valodā 9. klasei par tēmu *Emociju lingvistiskais noformējums ar izsaukmes vārdu*, otrajā – konspekts 11. klasei par tēmu *Emociju lingvistiskais noformējums tekstā*. Rakstā tiks sniegtas galvenās teorētiskās un praktiskās atziņas par valodas iespējām emociju atspoguļojumā ar izsaukmes vārdu, pieturzīmēm un ekspresīvo leksiku (slengu).

Emociju lingvistiskais noformējums primāri tiek saistīts ar **izsaukmes vārdu**. Tā tiek uzskatīta par emocionālāko vārdšķiru. Arī vārdšķiru sistēmā šie vārdi ir specifiski, jo netiek iekļauti nevienā vārdšķiru grupā. „Īpatnēja morfoloģisko pazīmju un sintaktiskā izlietojuma ziņā no citām vārdu šķirām atšķirīga vārdu grupa ir izsaukmes vārdi, kas īsti nepieder ne pie patstāvīgiem vārdiem, ne palīgvārdiem (MLLVG, 1959).” Tie pārsvarā saistās ar emocionālo pasauli, tāpēc lielākā daļa skolēnu gandrīz nemaldīgi tekstā spēj atpazīt interjekcijas.

Pētot mācību grāmatas latviešu valodā 9. klases un vidusskolas posma klasēs (*sk. 1. un 2. tabulu*), atklājas, ka gandrīz nevienā no mācību grāmatām izsaukmes vārds netiek skatīts kā emociju paudējs. Pārsvarā interjekcija tiek tvērtā pārējo vārdšķiru kontekstā. S. Urževicas grāmatā „Latviešu valodas mācība 9. klasei” (2005) tikai vienā uzdevumā tiek skarta tēma par izsaukmes vārda nozīmi emocionāli ekspresīvās attieksmes veidošanā. Jāsecina, ka 9. klases mācību grāmatās iekļautie uzdevumi ir radošāki, pusaudža vecumam atbilstošāki. Turklāt pamatskolas beigu klasēs 2005.–2008. gada mācību grāmatās uzdevumu veidi kļūst aizvien saistošāki, tiek piedāvātas dažādas darba formas – darbs grupās, pāri, aktualizēti mutiski pildāmie uzdevumi.

Diemžēl vidusskolas posmā vecāko gadu mācību grāmatas ir vienveidīgas, tiek doti vieni un tie paši uzdevumi (norakstīt teikumus, salikt pieturzīmes, pasvītrot konkrētus vārdus u. tml.), kur atšķiras tikai teksts. 2005.–2006. gadā izdotajās mācību grāmatās jau saskatāmas iespējas skolēnu radošuma izpausmēm – uzdevumi, kuros izsaukmes vārdi skatīti no mūsdienu valodas viedokļa. Vidusskolas posma klasēm nepieciešama jauna, atbilstoši vecumposma īpatnībām izstrādāta mācību grāmata, kas ne tikai atvieglotu skolotāju darbu, bet arī piesaistītu vidusskolēnu nenoturīgo uzmanību.

1. tabula. **Izsaukmes vārds 9. klases mācību grāmatās**

Mācību līdzeklis	Tēmas	Uzdevumu raksturojums
R. Koluža, R. Lāce, D. Megi. <i>Latviešu valoda 8. un 9. klasei</i> (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pārskats par nelokāmajām vārdšķirām</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atrast nelokāmos vārdus</li> <li>✓ Noteikt vārdšķiru</li> <li>✓ Ievietot nelokāmos vārdus daudzpunktes vietā</li> <li>✓ Analizēt nelokāmos vārdus, uzrakstīt stāstījumu ar pastiprinātu izsaukmes vārdu lietojumu</li> <li>✓ Izpildīt vienveidīgus uzdevumus ar vairākiem variantiem</li> </ul>
V. Veckāgana. <i>Latviešu valoda 8. un 9. klasei</i> (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vārdšķiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Noskaidrot izsaukmes vārda nozīmi teikumā</li> <li>✓ Noteikt pasvītoto vārdu vārdšķiru</li> <li>✓ Veikt vārda fonētisko analīzi</li> </ul>
S. Urževica. <i>Latviešu valodas mācība 9. klasei</i> (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kas tev jau zināms par izsaukmes vārdiem?</li> <li>Izsaukmes vārds morfoloģijas skatījumā</li> <li>Izsaukmes vārds vārdšķiru sistēmā</li> <li>Izsaukmes vārds fonētikas, leksikoloģijas, sintakses un stilistikas skatījumā</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atcerēties, kas apgūts par izsaukmes vārdu iepriekšējās klasēs</li> <li>✓ Noskaidrot, kādu uzdevumu izsaukmes vārds veic teikumā</li> <li>✓ Izsaukmes vārda nozīme emocionāli ekspresīvās attieksmes paušanā</li> <li>✓ Pieturzīmju lietojuma īpatnības ar izsaukmes vārdu, izsaukmes vārda lietošana dažāda stila tekstos</li> <li>✓ Veidot jaunu izsaukmes vārdu</li> <li>✓ Galvenokārt mutiski uzdevumi</li> </ul>
V. Veckāgana. <i>Latviešu valoda 9. klasei</i> (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pārskats par palīgvārdiem un izsaukmes vārdiem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pasvītrot izsaukmes vārdus</li> <li>✓ Pamatot pieturzīmju lietošanu aiz izsaukmes vārda un teikuma beigās</li> <li>✓ Teksti ar attēliem</li> <li>✓ Darbs pāri, grupā</li> </ul>

2. tabula. **Izsaukmes vārda apguve vidusskolas posma mācību grāmatās**

Mācību līdzeklis	Tēmas	Uzdevumu raksturojums
<i>Latviešu valoda 11. klasei.</i> Sast. V. Gružāne, H. Šadurska u.c. (1989)		
Lāce, R. <i>Latviešu valoda 12. klasei</i> (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izsaukmes vārds</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uzdevumi ar pieturzīmju lietošanu</li> <li>✓ Atpazīt tekstā izsaukmes vārdus</li> <li>✓ Vienveidīgi uzdevumi</li> </ul>
<i>Latviešu valoda 10.–12. klasei</i> (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izsaukmes vārds (interjekcijas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atrast tekstā izsaukmes vārdus</li> <li>✓ Sameklēt nelokāmās vārdšķiras tekstā</li> <li>✓ Noskaidrot izsaukmes vārdu cilmes</li> <li>✓ Noteikt, ko izsaka izsaukmes vārds</li> </ul>
Lāce, R. <i>Mūsu valoda. Latviešu valoda 10.–12. klasei</i> (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vārdšķiras. Izsaukmes vārds</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uzdevumi ar pieturzīmju lietošanu</li> <li>✓ Uzdevumi ar izsaukmes vārdiem, kuri ir sasveicināšanās frāzes (ar kādiem žestiem un darbībām ir saistīta sasveicināšanās)</li> <li>✓ Izsaukmes vārda izvēle</li> <li>✓ Noteikt nelokāmās vārdšķiras</li> </ul>
Bikše, K., Laiveniece, D. <i>Latviešu valoda vidusskolai. I daļa</i> (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izsaukmes vārds vārdšķiru sistēmā</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uzdevumi ar mūsdienīgiem, skolēnu saistošiem tekstu piemēriem</li> <li>✓ Sasaiste ar internetresursiem</li> <li>✓ Uzdevumi par pieturzīmju likšanas gadījumiem saistībā ar izsaukmes vārdu</li> </ul>



Skolēnus sajūsmina lielais un dažādais izsaukmes vārdu klāsts, kurš praktiski rodams visapkārt – dabā, emocijās. Lai arī tēmas apguve par izsaukmes vārdu nav jauna, tomēr tai veiksmīgi var pielietot visdažādākās apguves metodes, darba formas. Vērojumi liecina, ka skolēns vieglāk uztver to informāciju, kas ir viņam apkārt, ar ko saistīta viņa ikdienas dzīve. Emociju lingvistiskā noformējuma apguves iespējas ar izsaukmes vārdu ir viens no radošākajiem veidiem, kā piesaistīt skolēna uzmanību ne tikai ieklausīties savās emocijās, bet arī uztvert apkārtējo cilvēku emocionālo pasauli un iemācīties to paust ar valodas līdzekļiem.

Lielākās grūtības mācību procesā daļai skolēnu sagādā tieši gramatikas jautājumi. Ar šausmām skolēni gaida kontroldarbus, kas izpaužas diktātu veidā. Ja ortogrāfija daudziem nesagādā problēmas, tad interpunkcijas kļūdas diktātos un domrakstos ir skolēnu bieds. Patiešām, latviešu valodas pieturzīmju sistēma ir sarežģīta. Uz teikuma intonāto, emocionālo noskaņu norāda **teikuma beigu pieturzīme**, pēc kuras lasītājs izsver, kādā intonācijā teikums ir jāizrunā, kādām emocijām jāizpaužas. Tieši beigu pieturzīme visbiežāk norāda, kādas emocijas teikuma rakstītāju ir pārņēmušas.

Par vienu no *emocionālākajām* pieturzīmēm tiek uzskatīta izsaukuma zīme. Jau pats jēdziens „izsaukuma zīme” ietver sevī izsaukuma funkciju, pārsteigumu. „Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatikā” teikts, ka „izsaukuma teikumiem ir raksturīga liela emocionalitāte: tieši jūtu izpaušme ir izsaukuma teikumu izteikšanas galvenais nolūks, kamēr citos (stāstījuma, jautājuma, pamudinājuma un vēlējuma) teikumos emociju un jūtu izpaušmei ir tikai papildu raksturs, otršķirīga nozīme” (*MLLVG, 1959*). Bieži izsaukuma teikumos sastopami izsaukmes vārdi, kuri raksturo dažāda veida emociju izpaušmes tekstā. „Izsaukuma teikumu emocionālās nokrāsas var būt ļoti dažādas – tajos izsaka gan tīri emocionālus (bailes, dusmas, prieks, bēdas u. tml.), gan t.s. intelektuāli emocionālos pārdzīvojumus (pārsteigums, izbrīns, izsmiekls, kauns, nicinājums, nosodījums u. c.)” (*MLLVG, 1959*).

Lai gan jautājuma teikuma primārā funkcija ir jautāt, tomēr jautātāju bieži vien pavada kādas noteiktas emocijas – nedrošums, dusmas, nosodījums u.tml. Mūsdienu rakstu valodā nereti parādās jautājuma zīmes un izsaukuma zīmes sastatījums (!?), kas pauž pastiprinātas emocijas. Ja mutvārdu tekstā teikuma emocionālo pusi var paust ar intonācijas palīdzību, tad rakstveida tekstā jautājuma zīme

kopā ar izsaukuma zīmi (arī otrādi) signalizē par spēcīgu emociju klātbūtni.

Lai gan lielākoties daudzpunkti izmanto noklusējuma funkcijā, aizvien biežāk mūsdienu autoru darbos daudzpunkte parādās dažādu emociju raksturošanai. Autori atļaujas eksperimentēt ar pieturzīmju lietošanu, sastatot kopā pieturzīmes, kuras literārās valodas tekstos netiek lietotas viena teikuma beigās. Mācību grāmatās eksperimenti ar pieturzīmēm (dažādu beigu pieturzīmju sastatīšana, daudzpunkšu biežais lietojums u. tml.) netiek raksturoti. Trūkst informācijas par teikuma beigu pieturzīmju ekspresiju, emocionalitāti. Līdz ar to vērojama tendence, ka skolēns teikuma beigu norādīšanai visbiežāk izmanto punktu. Arī tekstu lasīšanā vērojama monotona, neizteiksmīga skolēnu valoda.

Izsaukuma zīme, jautājuma zīme un daudzpunkte ir galvenās pieturzīmes, kuras tekstā tiek lietotas ne tikai kā teikuma beigu zīmes, bet arī kalpo par emociju raksturlielumiem tekstā. Nenoliedzami, atsevišķos teikumos emocionalitāti var radīt punkta lietojums, taču šajā gadījumā noteicošā loma ir teikuma saturiskajai pusei. Pieturzīmes kā emociju raksturotājas tekstā lielākoties ir situatīvas, kontekstuālas. Ir nepieciešams plašāks situācijas izklāsts, konteksts, lai precīzāk noteiktu emocijas, kuras pārņēmušas teikuma, teksta veidotāju.

Jau pamatskolas posmā skolēniem tiek mācītas teikuma beigu pieturzīmes, to funkcionalitāte, taču bieži vien par pieturzīmju emocionālo informāciju tiek aizmirsts. Turpinot apgūt mācību vielu par pārējām pieturzīmēm, ir novērojama tendence, ka teikuma beigu pieturzīmes zaudē savu nozīmību. Tā nereti izsaukuma, jautājuma teikumu beigās tiek ielikts punkts vai vispār teikums atstāts bez beigu pieturzīmes. Acīmredzot skolēns teikuma saturu uztver automātiski, aizmirstot, cik būtiska loma ir beigu pieturzīmēm. Latviešu valodas apgūšanā daudz laika tiek veltīts komatu lietošanas izpratnei, līdz ar to *vieglākās* pieturzīmes nepelnīti zaudē savu aktualitāti. Veiksmīgs materiāls beigu pieturzīmju apgūšanā ir mūsdienu autoru teksti, kuros rakstnieki atļaujas eksperimentēt ar dažādu pieturzīmju sastatīšanu, vienu un to pašu pieturzīmju atkārtotību u. tml. Autori aktīvi pievēršas pieturzīmju emocionālajai pusei, izmantojot tās kā satura papildinātājas. Pamatskolas un vidusskolas posmā uzdevumi ar aizraujošiem tekstiem, pieturzīmju eksperimentiem ne tikai piesaistītu pusaudžu interesi par pieturzīmju emocionālo pusi, bet arī liktu aizdomāties par mūsdienu literatūras netradicionalitāti. Lie-



liska iespēja teikumu beigu pieturzīmju aktualizēšanai ir to atkārtošana emociju izteikšanas kontekstā.

Valodnieku starpā ilgu laiku nebija vienotības, kuri leksikas slāņi iekļaujami **ekspresīvajā leksikā**. Turklāt pat formāli neitrāls vārds noteiktā kontekstā iegūst savu ekspresiju, konotāciju. Radās jautājums, kā tad dēvēt to leksikas daļu, kura ir stilistiski ekspresīva. Jēdziens „slengs” valodniecībā ienācis samērā nesen, taču ar tā palīdzību ekspresīvā leksika tiek sakārtota noteiktās grupās. 2006. gadā izdotajā „Latviešu valodas slenga vārdnīcas” ievadā O. Bušs un V. Ernstone piedāvā slengu iedalīt vispārējā un speciālajā, kur tādi jēdzieni kā „žargonisms, argo, barbarismi, vulgārismi” attiecīgi tiek iedalīti pēc to lietojuma īpatnībām. Jāpiebilst gan, ka lielākā daļa skolu bija pret šādas vārdnīcas izveidi un iegādi skolas bibliotēkās, jo pārstāvēja viedokli, ka slengs ir izskaužams. Taču mūsdienās arvien populārāks kļūst uzskats, ka slengs ir mūsdienu valodas realitāte. Ja valodas lietotājs apzinās arī valodas literāro pusi, tad šāda

veida ekspresīvā leksika ir pētāma un pat nepieciešama, lai tiktu atspoguļots pilnīgs sabiedrības leksikons.

Pētot mācību līdzekļus ekspresīvās leksikas apguves aspektā, ir manāma rakstā iepriekš minētā nekonsekvenca. Mācību grāmatās, kuras izdotas līdz 2006. gadam, barbarismi, žargonismi u. tml. neliterārās leksikas daļas tiek skaidrotas dažādi – *vārdi ar īpašu stilistisku un emocionālu nokrāsu, daži īpatnēji leksikas slāņi, stilistiski ekspresīvi vārdi, specifiskie vārdi*. Dažās mācību grāmatās ekspresīvās leksikas apguve vispār netiek piedāvāta, acīmredzot, lai izvairītos no šīs tēmas mācīšanas.

Jaunākajās mācību grāmatās jau parādās vispusīgs slenga raksturojums, iedalījums (*grāmatu raksturojumu pamatskolas 9. klases un vidusskolas posmā emocionālās leksikas aspektā sk. 3. un 4. tabulā*), tiek pieteikta slenga vārdnīca. Skolēni tiek aicināti pētīt slengu ne tikai savā runā, bet arī draugu un tuvinieku lokā. Slengs bieži izskan plašsaziņas līdzekļos, kas ir pateicīgs pētīšanas objekts skolēniem.

3. tabula. **Ekspresīvās leksikas apguves iespējas 9. klases mācību grāmatās**

Izd. gads	Mācību līdzeklis	Tēmas	Uzdevumu raksturojums
1994	R. Koluža, R. Lāce, D. Megi. <i>Latviešu valoda 8. un 9. klasei</i>		
1999	V. Veckāgana. <i>Latviešu valoda 8. un 9. klasei</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vārdu stilistiskā un emocionālā nokrāsa: stilistiski neitrāla leksika, vārdi ar īpašu stilistisku nokrāsu un emocionālu nokrāsu</li> <li>▪ Daži īpatnēji leksikas slāņi: barbarismi, žargonismi, vecvārdi, jaunvārdi, aizguvumi, termini, profesionālismi, frazeoloģismi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atrast vārdus ar stilistisku, emocionāli stilistisku nokrāsu tekstos</li> <li>✓ Noteikt, kādu attieksmi rakstnieks paredz, lietojot konkrētos vārdus</li> <li>✓ Izdomāt teikumus ar konkrētajiem vārdiem</li> <li>✓ Uzdevumi tikai ar frazeoloģismu skaidrošanu un izmantošanu</li> </ul>
2005	S. Urževica. <i>Latviešu valodas mācība 9. klasei</i>		
2008	V. Veckāgana. <i>Latviešu valoda 9. klasei</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stilistiski neitrāli vārdi un stilistiski ekspresīvi vārdi</li> <li>▪ Mantotā un aizgūtā leksika (svešvārdi, barbarismi)</li> <li>▪ Slengs (atsevišķi izskaidrots žargons)</li> <li>▪ Teksti „Jauniešu valoda”, „Modes vārdu lietojums”, „Valoda piemērojas kolektīvam” u. c.</li> <li>▪ Mana runa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atrast noteiktus vārdus tekstos</li> <li>✓ Skaidrot vārda nozīmi noteiktā kontekstā</li> <li>✓ Strādāt ar vārdnīcu</li> <li>✓ Noteikt vārdu atbilstību noteiktam valodas stilam</li> <li>✓ Aizstāt emocionāli ekspresīvus vārdus ar stilistiski neitrāliem vārdiem</li> <li>✓ Skaidrot teksta noskaņu</li> <li>✓ Pētīt skolēnu valodu</li> <li>✓ Noskaidrot slenga lietojuma apstākļus</li> <li>✓ Definēt pieaugušo un jauniešu slenga atšķirības</li> <li>✓ Raksturot savu attieksmi pret slengu</li> <li>✓ Novērtēt savu runu un uzrakstīt pārspriedumu</li> </ul>

4. tabula. **Ekspresīvās leksikas apguves iespējas vidusskolas posma mācību grāmatās**

Izd. gads	Mācību līdzeklis	Tēmas	Uzdevumu raksturojums
1989	<i>Latviešu valoda 11. klasei.</i> Sast. V. Gružāne, H. Šadurska u. c.		Tēmām daiļliteratūras ievirze
1995	Lāce, R. <i>Latviešu valoda 12. klasei</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vispārlietojamie un specifiskie vārdi (vecvārdi, jaunvārdi, apvidvārdi, svešvārdi, termini, profesionālismi, barbarismi, žargonismi)</li> <li>▪ Aizguvumi (senākie aizguvumi, svešvārdi, barbarismi)</li> <li>▪ Ikdienas runas īpatnības</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nosaukt latviski specifiskos vārdus</li> <li>✓ Pamatot, kādēļ tiek lietota specifiskā, aizguvumu leksika</li> <li>✓ Noskaidrot, kā varēja ieviesties šāda leksika</li> <li>✓ Sniegt savu vērtējumu par specifisku vārdu lietojumu</li> </ul>
1998	<i>Latviešu valoda 10.–12. klasei</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vārdu krājums: barbarismi un žargonismi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Noteikt vārda nozīmi</li> <li>✓ Atrast tekstā barbarismu/žargonismu piemērus</li> </ul>
2005	Lāce, R. <i>Mūsu valoda. Latviešu valoda 10.–12. klasei</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vispārlietojamā leksika un īpatnējie leksikas slāņi (svešvārdi, barbarismi, vecvārdi, jaunvārdi, apvidvārdi, profesionālismi, termini, žargonismi, vienkāršrunas vārdi)</li> <li>▪ Ikdienas valodas pašvērtējums</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Skaidrot, kāpēc jaunieši lieto barbarismus</li> <li>✓ Paskaidrot, kā vērtē īpatnējās leksikas lietojumu</li> <li>✓ Skaidrot, kad pieļaujams barbarismu lietojums</li> <li>✓ Ieklausīties vienaudžu runā, vākt materiālus un izstrādāt pētījumu <i>Mūsdienu jauna cilvēka leksika</i></li> </ul>
2006	Bikše, K., Laiveniece, D. <i>Latviešu valoda vidusskolai. I daļa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Latviešu literārā valoda. Neliterārās valodas paveidi. Slengs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Izpildīt daudzveidīgus uzdevumus: pārdomu darbu, diskusiju, grupu darbu, situāciju spēli, pāru darbu</li> <li>✓ Izpildīt uzdevumus, kas balstīti uz skolēnu pieredzi un viedokļa izteikšanu</li> <li>✓ Reālās valodas izpēte (<i>Sarunvalodas pozīcija latviešu valodā; Skolēna valoda laiku lokos; Slengismi Networkā</i>)</li> <li>✓ Apgūtā un padarītā pašnovērtējums</li> </ul>

Gan pamatskolas, gan vidusskolas posma mācību grāmatās vērojama tendence, ka par slengu saucamā leksika tiek uztverta kā īpatnēja, neierasta. Tiek lūgts skolēnu viedoklis un vērtējums par slenga lietojumu. Tomēr joprojām no mācību grāmatu tekstiem skolēnam rodas iespaids, ka slengs ir izskaužama parādība, tāpēc arī skolēnu vērtējums par konkrēto leksikas daļu visbiežāk ir negatīvs (vismaz skolotāja klātbūtnē). Lai gan dažās mācību grāmatās slengs tiek dēvēts par emocionālu/ekspresīvu leksiku, tomēr uzdevumos, teorijā neparādās jautājumi par šīs leksikas emocionāli ekspresīvo pusi.

Skolēnos joprojām pastāv stereotips, ka slengs ir slēpjama un *nepareiza* valoda, ka skolotājam tā nav jādzird. Aprobētās stundas laikā atklājās, ka skolēni pat nebija aizdomājušies, ka ar slengu var paust ne tikai savu attieksmi,

bet arī emocijas. Vēl lielāks izbrīns radās, kad skolēni nonāca pie secinājuma, ka slengs var paust arī pozitīvas emocijas. Var secināt, ka sabiedrībā joprojām pastāv uzskats, ka slengs ir neliterārā leksikas daļa, kura skolā nedrīkstētu skanēt. Skolotāja mērķis – palīdzēt skolēnam saprast, ka šī specifiskā leksika ir mūsdienu valodas sastāvdaļa. No tās nav jābaidās, bet gluži otrādi – jāapzinās situācijas, kurās slenga lietojums ir pieļaujams, un situācijas, kurām ir formāls raksturs un kurās slenga lietojums traucēs sasniegt izteikuma vai rakstītā teksta mērķi.

Mācību process ir atvērts aizvien jaunām tēmām un zināmu tēmu pasniegšanai citā rakursā. Tiek ieviestas jaunas metodes, darba formas, lai veiksmīgi piesaistītu skolēnus izglītības procesam. Ir atbalstāmas aizvien jaunas un radošas idejas mācību vielas pasniegšanā.

Emociju lingvistiskā noformējuma apguves iespējas ar izsaukmes vārdu, teikuma beigu pieturzīmēm un ekspressīvo leksiku ir viens no radošākajiem veidiem, kā piesaistīt skolēna uzmanību ne tikai savām emocijām, bet arī kā uzvert apkārtējo cilvēku emocionālo pasauli un iemācīties to paust ar valodas līdzekļiem. Cilvēks visas dzīves laikā mācās izprast, savaldīt, izteikt savas emocijas, tāpēc, atbildot

uz virsrakstā uzdoto jautājumu, vai skolā jāmāca emocijas, var secināt, ka skolā jāmāca, ar kādiem līdzekļiem skolēns var precīzi un korekti izteikt savas emocijas. Emocijas ir būtiskas ne tikai mutvārdu tekstā, kur tās uztveramas ar intonāciju, mīmiku, žestiem, bet arī rakstveida tekstā, kur par emociju klātbūtni liecina interjekcijas, interpunkcija un ekspressīvā leksika.

### IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Bušs, O.** (2005). Pēc 25 gadiem jeb Barbarismi–2005. No: *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*, Nr. 1, 39.– 46. lpp.
2. **Bušs, O., Ernstone, V.** (2006). *Latviešu valodas slenga vārdnīca*. Rīga: Nordea AB.
3. **Freimane, I.** (1993). *Valodas kultūra teorētiskā skatījumā*. Rīga: Zvaigzne.
4. **Gudjons, H.** (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
5. **Laiveniece, D.** (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga: RaKa.
6. **Lazdiņa, S., Šalme, A.** (2008). *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes*. LVAVA.
7. *Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika I: fonētika un morfoloģija*. (1959). Rīga: LU Latviešu valodas institūts.
8. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. (2007). Autoru kol. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 623 lpp.
9. **Шаховский, И. В.** (2008). *Лингвистическая теория эмоций*: Монография. Москва: Гнозис, 416 стр.
10. **Филимонова, О. Е.** *Эмоциология текста. Репрезентация эмоций в тексте*. Pieejams: <http://philarts.spbu.ru/structure/sub-faculties/engl-filolog/> [skatīts 19. 08. 2009.].



## Eiropas kopīgās pamatnostādnes (EKP) par pārbaudes darbu veidošanu un vērtēšanu



**Vita KALNBĒRZIŅA**

*Dr. phil.*, Latvijas Universitātes docente, ir ieguvusi filozofijas doktora grādu valodniecībā Lankasteras Universitātē, Lielbritānijā, aizstāvot doktora disertāciju par valodas prasmju testēšanas jautājumiem. Piedalījies valodas pārbaudes darbu veidošanā, vērtēšanā un analizē Latvijā un citās zemēs, ir Eiropas Valodu testētāju asociācijas biedre un Latvijas Valodu skolotāju asociācijas prezidente.

Eiropas kopīgās pamatnostādnes (EKP) tika publicētas latviešu valodā 2006. gadā, līdz ar to padarot tās pieejamas visiem latviešu valodas skolotājiem, kas māca latviešu valodu skolās,ursos un individuāli. EKP apraksta, kā sagatavot mācību programmas un pārbaudes darbus, kas atbilst ne tikai Latvijā noteiktajiem valodu apguves mērķiem, bet arī Eiropas kopīgajai izpratnei par valodu mācīšanos un zināšanu pārbaudi. Tādējādi mēs varam ne tikai salīdzināt savus pārbaudes līmeņus ar Eiropas eksaminācijas līmeņiem, bet arī salīdzināt eksāmenus savā starpā. Jau šobrīd Vispārējās izglītības saturs ir pielīdzinājis 12. klases eksāmena līmeņus valsts valodas atestācijas eksāmena līmeņiem (sk.: <http://isec.gov.lv/valval/index.shtml>).

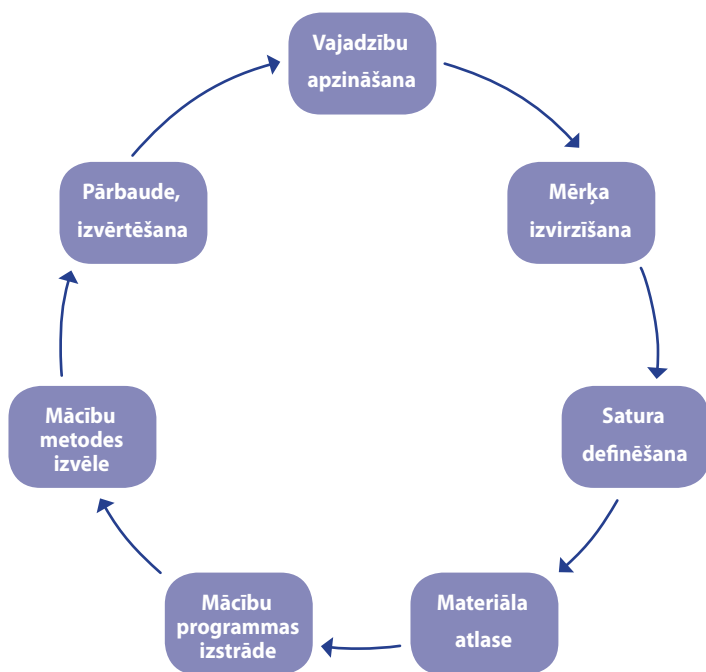
Valstī noteikto valsts valodas prasmes līmeņu apzīmējumi un to vērtēšana ir šāda:

No 01. 09. 2000. līdz 31. 08. 2009.	Kopš 01. 09. 2009.	Centralizētajā valsts valodas eksāmenā mazākumtautību skolās
1 A	A1 (pamata līmenis)	F
1 B	A2 (pamata līmenis)	E
2 A	B1 (vidējais līmenis)	D
2 B	B2 (vidējais līmenis)	C
3 A	C1 (augstākais līmenis)	B
3 B	C2 (augstākais līmenis)	A

Šī raksta mērķis – salīdzināt Latvijas eksāmenu veidotāju darbu ar EKP principiem, izmantojot EKP ieteikto shēmu: veidojot jebkuru mācību vai pārbaudes darbu, jāsāk ar pieejas izvēli, tai seko vajadzību apzināšana, tad izvirzām mācību vai pārbaudes darba vai programmas mērķus, pēc tam varam definēt saturu, atlasīt materiālus, izstrādāt pārbaudes vai mācību metodi, veikt pārbaudi, izvērtēt rezultātus un pārskatīt mērķus. Tādējādi pārbaude nav pašmērķis, bet gan līdzeklis mācību darba uzlabošanai. Kaut gan šīs darbības tiek uzskaitītas lineāri, to būtība ir cikliska.

Shēmā mēs redzam, ka pārbaudes darbs ir tikai daļa no mācību procesa. Pieņemot šo ciklisko pieeju, mēs ne tikai varam uzlabot valodas apguves efektivitāti, bet arī attīstīt tajā noteiktu sistēmu. Skolēnu prasmju izvērtēšana ir daļa no pārbaudes darbu jēgas, pārējo veido skolēnu darba pašanalīze un pasākumu komplekss, lai pilnveidotu valodas apguves kvalitāti.





EKP pieeja saskan ar Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumiem „Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”, kuros ir norādīts, ka mācību sniegumu vērtēšana ir mācību procesa sastāvdaļa izglītojamā zināšanu, prasmju, attieksmju noteikšanai, kā arī valstī noteiktajai izglītības procesa pilnveidošanai.

Saskaņā ar Eiropas Valodu testētāju asociācijas uzskatiem katra eksāmena rezultāti ir jāpamato ar pierādījumiem par to atbilstību EKP līmeņiem. Šiem aprakstiem ir jābūt pieejamiem visiem pārbaudes darba lietotājiem, tāpēc valodu testētāju asociācija izvirza šādus jautājumus:

- Kas apliecina tā procesa kvalitāti, kurš ir izmantots, lai pielīdzinātu testus un eksāmenus kopējām Eiropas pamatnostādņēm?
- Vai procedūras, kuras ieteiktas EKP rokasgrāmatā un rekomendāciju pielikumā, tiek atbilstoši izmantotas?
- Vai ir publiski pieejams ziņojums par testu salīdzināšanas procesu?

Diemžēl nav iespējams atrast atbildi ne uz vienu no šiem jautājumiem, tāpēc šī raksta ietvaros mēs varam tikai mēģināt iezīmēt turpmāk paveicamo darbu aprises. Eksāmenu pielīdzinājums EKP ir statistisks un kvalitatīvs pētījums, kura gaitā tiek salīdzinātas eksāmenu programmas, uzdevumi, izmantotie teksti, eksāmenu rezultāti. Procedūra ir stingri reglamentēta (sk. Figueras, 2005), to veic darba

grupa, kura sākumā tiek standartizēta, lai iegūtu vienādu izpratni gan par EKP terminoloģiju un valodas līmeņiem, pēc tam, izmantojot Nīderlandes Izglītības ministrijas sagatavotos pētījuma instrumentus (*Dutch Construct*), veic eksāmenu uzdevumu un tajos izmantoto tekstu analīzi. Tam seko statistisks pētījums, kurā ir analizēta eksāmenu datu drošība un pēc tam arī pati atbilstība. Taču katrs darbs sākas ar pirmo soli – ar hipotēzi par eksāmenu salīdzināmību.

### Pirmais solis: vispārējās pieejas izvēle

Veidojot jebkuru programmu vai pārbaudes darbu, pirmais solis ir izvēlēties vispārējo pieeju izglītībai, jo tā noteiks, kā mēs darbosimies tālāk. Piemēram, vai mēs uzskatām, ka skolēna uzdevums ir cītīgi apgūt mācību vielu, ko sniedz grāmatas, vai arī pienākums atklāt pasauli, pašiem apgūstot valodas. Ja mēs kā mācību mērķi izvēlamies pasaules atklāšanu, EKP būs mūsu sabiedrotais, jo tas piedāvā skaidrus valodu politikas mērķus, kas balstās uz daudzveidības veicināšanu un attīstīšanu, nevis vienādošanu un jau zināmā atkārtošānu. Šī jautājuma noskaidrošanā esmu izvēlējusies divus no sešiem Eiropas Padomes mērķiem moderno valodu apguves jomā, kas minēti EKP:

- saglabāt un turpināt attīstīt Eiropas kultūras dzīves bagātību un daudzveidību, iepazīstot dažādu valstu nacionālās un reģionālās valodas, arī retāk mācītās valodas;
- nodrošināt plurilingvālas un plurikulturālas Eiropas iedzīvotājiem savstarpējas komunikācijas iespējas pāri valodu un kultūras robežām (*EKP, 12*).

Eiropas daudzveidības un plurilingvisma sasniegšanai ir vajadzīgas ne tikai valodu zināšanas un prasmes, bet arī attieksmes, kuras nereti ir grūti izvērtēt. Šajā gadā mācoties lietuviešu valodu Viļņas Pedagoģiskajā Universitātē kopā ar trīsdesmit *Erasmus* apmaiņas programmas studentiem no sešpadsmit Eiropas zemēm, pārliecinājos, ka EP valodu pamatnostādnes ir pareizas. Studenti no Francijas, Vācijas, Somijas, Norvēģijas, Lielbritānijas un citām valstīm centīgi mācījās lietuviešu valodas deklinācijas un konjugācijas, ar patiesu interesi un aizrautību locīja lietvārdus un īpašības vārdus. Neviens students neteica: „Ko nu lietuvieši, maza valodiņa, kam mums tas vajadzīgs,” ko nereti varēja dzirdēt no bijušo padomju republiku kolēģiem, kuri arī mācījušies lietuviešu valodu.

Mūsu pienākums pirmām kārtām ir nodrošināt Latvijas skolēnu interesi par visām valodām un kultūrām. Pirmajā brīdī tas liekas neiespējami, taču, iedziļinoties EKP un ar to



saistītajā dokumentā – Eiropas Valodu portfeli, varam redzēt pavisam skaidru stratēģiju: skolēns cienīs citu zināšanas un kultūru, ja mēs respektēsim viņa domas un uzskatus ikdienā, vienlaikus mācot skolēniem, kā paust savas domas un uzskatus citiem pieņemamā veidā.

Skaidrība un atklātība ir daļa no EKP filozofijas; ja mēs precīzi neatklājam savas domas par esošo sistēmu, ja mūs nedzird, tad, iespējams, mēs nedzirdēsim arī to, ko mums saka skolēni, un viņi zaudēs interesi par savu tuvo un vēlāk arī tālāko apkārtni. EKP mērķos minētajai daudzveidīgajai Eiropai ir vajadzīgi aktīvi un atbildīgi pilsoņi, kas var veidoties tikai aktīvā un atbildīgā vidē.

Tāpat kā lietuviešu valodu Lietuvā, Eiropas jaunieši mācās arī latviešu valodu gan Latvijā, gan citur. Pēdējos gados strauji audzis ne tikai Latvijas *Erasmus* studentu skaits, bet arī to ārzemju *Erasmus* studentu skaits, kuri par viesaugstskolām ir izvēlējušies Latvijas augstskolas. *Erasmus* programmā Latvijas augstskolas ir uzņēmušas 1001 ārzemju studentu no 24 programmas dalībvalstīm (sk. <http://www.apa.lv/index.php?node=164>).

Tas liecina, ka pasaulei ir interese par Latviju un par zināšanām, ko dod latviešu valoda ar mūsu skatu uz pasauli. Viss, kas vajadzīgs, ir atrast veidu, kā studentiem un skolēniem palīdzēt apgūt latviešu valodu, un EKP ir instruments, kas soli pa solim parāda, kā to darīt.

### Otrais solis: vajadzību apzināšana

Pirms eksāmena mums ir jāizpēta eksāmenu kārtotāji un viņu vajadzības. Valsts valodas eksāmenu kārtotāji, kam apliecinājums par valsts valodas zināšanām ir nepieciešams darbam, bet vidusskolēniem – apliecinājums, ka viņu zināšanas atbilst valsts noteiktajam standartam. Lai to nodrošinātu, ir jāveic mācību priekšmeta standarta mērķu un MK noteikumu salīdzinājums.

Lai varētu mācīt latviešu valodu ne tikai Latvijas skolēniem, bet arī citu zemju skolēniem un studentiem, EKP iesaka jebkuru mācību darba plānošanu iesākt ar vajadzību apzināšanu. Šeit varēs palīdzēt Eiropas Valodu portfeli, kurš ne tikai ļauj valodas apguvējam pašam noteikt savu zināšanu līmeni, bet arī apzināt savus valodas apguves mērķus. EVP sastāv no pavisam vienkāršu valodas darbību sarakstiem, kuri palīdz apzināt atbilstošu valodas līmeni.

Es saprotu dažas dziesmas un dzejoļus.

Es saprotu, ko cilvēki saka, ja viņi runā skaidri un lēni.

Es saprotu vienkāršas norādes par virzienu.

Es saprotu vienkāršus norādījumus par to, kas jāizdara.

Es saprotu vienkāršus lūgumus.

Es saprotu vienkāršus ierosinājumus (piem., „Iesim!” „Klausies!”).

Es saprotu īsu, vienkāršu stāstu, ja to stāsta lēni un skaidri ([www.valoda.lv/data/Portfelis\\_latvieshu.pdf](http://www.valoda.lv/data/Portfelis_latvieshu.pdf)).

Izmantojot Eiropas Valodu portfeli, mēs ne tikai nosakām savu valodas līmeni, bet arī apzinām valodas darbības, kuras vēl nevaram paveikt, bet kuras mums būtu vajadzīgas. Tās apvienojot, mūsu vajadzības ir definētas un mums ir skaidri ne tikai mācību mērķi, bet arī izpratne par tekstu veidiem, kurus apgūstot mēs varēsim šos mērķus īstenot. Eiropas Valodu portfeli ir pieejams dažādās valodās, līdz ar to tas ļauj saskaņot prasības dažādās valodās un padarīt vērtēšanas sistēmu objektīvāku.

Otrs veids, kā apzināt vajadzības, ir izpētīt iepriekšējos testus.

Ja vērtējam zināšanu kvalitāti 2009. gada 12. klases mazākumtautību latviešu valodas eksāmenā, redzam, ka visgrūtāk skolēniem veicās rakstīšanā: runāšanā vidējais izpildes rezultāts ir 70,77%, rakstīšanā tas ir gandrīz uz pusi zemāks: 36,69%. Tas pats sakāms par uzdevumiem, ar kuru palīdzību pārbauda zināšanas ortogrāfijā un interpunkcijā: ortogrāfijā vidējais rezultāts ir 35,24%, bet interpunkcijā – 35,18%.

	Skaitis	Vidējais
<b>Kopvērtējums</b>	<b>5674</b>	<b>51,34</b>
Zināšanas un pamatprasmes	5674	34,40
Literatūra	5674	65,42
Runāšanas prasme	5674	70,77
Rakstīšanas prasme	5674	36,69
Otrogrāfija	5674	35,24
Interpunkcija	5674	35,18

Ja mūsu uzdevums būtu sagatavot mācību programmu augstskolas studentiem, tad mācību programmā būtu jāuzsver rakstīšanas prasme, jāpievērš uzmanība ortogrāfijai un interpunkcijai. Ja mēs esam vidusskolas skolotāji, tad mums jānoskaidro, kādi ortogrāfijas un interpunkcijas jautājumi skolēniem sagādā vislielākās grūtības, un tām tad arī jāpievērš uzmanība.

Ja aplūkojam valsts valodas atestācijas eksāmenā iegūtos datus 2009. gada 18. jūlijā, redzam to pašu situāciju: vidējais rezultāts lasīšanas uzdevumiem ir 69%, runai 58%, bet rakstiem 49,5%, tādējādi varam secināt, ka populācijas zināšanas varētu būt līdzīgas.

**Trešais solis: pārbaudes metodes izvēle**

Kad mūsu vajadzības ir skaidras, varam izvēlēties pārbaudes darba metodi. EKP mums piedāvā 26 dažādus pārbaudes darba veidus, kurus var kombinēt pēc vajadzības (EKP, 157).

**Vērtēšanas veidi**

Sasniegumu vērtēšana	Prasmes vērtēšana
Normatīvā vērtēšana (NV)	Kriteriālā vērtēšana (KV)
Pietiekamības vērtēšana (KV)	Līmeņatbilstības vērtēšana (KV)
Nepārtrauktā vērtēšana	Kārtējā vērtēšana
Formatīvā vērtēšana	Summatīvā vērtēšana
Tiešā vērtēšana	Netiešā vērtēšana
Snieguma (izpildījuma) vērtēšana	Zināšanu vērtēšana
Subjektīvā vērtēšana	Objektīvā vērtēšana
Vērtēšana ar kontrolsarakstu	Snieguma (izpildījuma) vērtēšana
Kopiespaida vērtēšana	Racionālā sprieduma vērtēšana
Holistiskā (vispārējā) vērtēšana	Analītiskā vērtēšana
Secīgā vērtēšana	Kategoriālā, vienlaicīgā vērtēšana
Citu vērtējums	Pašvērtēšana

Izmantojot šo tabulu, salīdzināsim valsts valodas atestācijas eksāmenu ar 12. klases valsts valodas eksāmenu.

Abi eksāmeni ir prasmes vērtēšanas eksāmeni, jo tie nebalstās ne uz vienu mācību materiālu, kā, piemēram, sasniegumu vērtēšanas pārbaudes darbi.

Tas ir gan normatīvs, gan kriteriāls pārbaudes darbs: eksāmenos tiek salīdzināti visu skolēnu sniegumi, sarindojot tos no labākā līdz vājākajam, un salīdzināšanai izmantoti noteikti kritēriji.

12. klases eksāmenā izmanto līmeņatbilstību, jo tiek novērtētas skolēnu zināšanas līmeņos, bet atestācijas eksāmenā konstatē, vai zināšanas ir pietiekamas noteiktam līmenim (pakāpei).

Abos eksāmenos izmanto kārtējo vērtēšanu noteiktā laika posmā, atšķirībā no valodas skolotāja pārbaudījumiem, kurš parasti veic nepārtraukto vērtēšanu.

Abos eksāmenos izmanto summatīvo vērtēšanu, jo tajos nesniedz skolēniem ieteikumus, kā vajadzētu turpināt mā-

cīties, bet, balstoties uz iegūto punktu summu, nosaka tikai atbilstošo līmeni.

Abos eksāmenos izmanto gan tiešo vērtēšanu (sacerējums), gan netiešo vērtēšanu (zināšanas par ortogrāfiju).

Abos eksāmenos izmanto gan snieguma (saistītais teksts) vērtēšanu, gan zināšanu vērtēšanu (objektīvie testi).

Abos eksāmenos izmanto gan subjektīvo vērtēšanu (izmantojot kritērijus), gan objektīvo vērtēšanu (izmantojot testus).

Abos eksāmenos izmanto snieguma vērtēšanu, nevis kontrolsarakstu (vērtē skolēnu rakstīto darbu, nevis uzskaita noteiktus snieguma parametrus, piemēram, vārdu skaitu, veidu, kļūdu skaitu vai veidu).

Abos eksāmenos izmanto racionālā sprieduma vērtēšanu, jo liek vērtētājam izdarīt spriedumu pēc racionāliem kritērijiem (saturs, organizācija), nevis kopējo iespaidu (labs, viduvējs, izcils).

Abi pārbaudes darbi balstās uz analītiskiem vērtējumiem (pēc vairākiem parametriem), nevis uz holistiskiem vērtējumiem (darbs visumā labs).

Abos eksāmenos lieto gan secīgo vērtēšanu (vienā uzdevumā vērtē leksiku, otrā – sintaksi), gan kategoriālo (vienu un to pašu tekstu vērtē pēc dažādiem kritērijiem).

Abos eksāmenos izmanto cita, nevis paša vērtējumu.

Spriežot pēc pārbaudes metodes, abi latviešu valodas eksāmeni ir līdzīgi. Vienīgā atšķirība – valsts valodas atestācijas eksāmens vērtē pietiekamību kādam noteiktam līmenim (iesācēja, viduvēju zināšanu un augstam līmenim), bet 12. klases eksāmens visus eksāmena kārtotājus pēc to sasniegtajiem rezultātiem sadala sešos līmeņos.

Abi valsts valodas eksāmeni atšķiras tikai vienā parametrā: 12. klases eksāmens mazākumtautībām piedāvā visiem skolēniem vienu pārbaudes darbu, kas sadala skolēnu darbu vērtējumu sešos līmeņos, bet valsts valodas atestācijas eksāmens piedāvā trīs līmeņus, un katra eksāmena kārtotāja sniegums tiek vērtēts kā atbilstošs vai neatbilstošs šim līmenim.

**Ceturtais solis: satura izvēle**

Saskaņā ar 12. klases pārbaudes darba programmu eksāmens sastāv no četrām daļām.

*Pirmā daļa* – zināšanas un pamatprasmes. Izglītojamajam jāveic 4–5 uzdevumi, kas pārbauda zināšanas un prasmes ortogrammu un interpunkcijas lietošanā, valodas kultūrā, zināšanas un prasmes leksikoloģijā un stilistikā.



Pirmās daļas īpatsvars ir 24% no eksāmena kopējā punktu skaita.

*Otrā daļa* – rakstīšana. Izglītojamajam jāveic tekstveides uzdevums par nosacīti brīvu tematu (latviešu autoru darbos). Apjoms 350–400 vārdu. Pirmās un otrās daļas izpildes laiks ir 150 minūtes. Otrās daļas īpatsvars ir 28% no eksāmena kopējā punktu skaita.

*Trešā daļa* – literārā teksta analīze. Izglītojamajam jāveic 1–2 literāru tekstu analīze, atbildot uz jautājumiem. Trešās daļas izpildes laiks ir 60 minūtes. Trešās daļas īpatsvars ir 24% no eksāmena kopējā punktu skaita.

Mutvārdu daļā tiek novērtēta izglītojamo prasme lietot valodu saskarsmes procesā. Maksimālais vienas atbildes laiks – 10 minūtes. Prasmi lietot latviešu valodu pārbauda izglītojamā izvēlētajā situācijā monologa/dialoga veidošanai. Mutvārdu daļas īpatsvars ir 24% no eksāmena kopējā punktu skaita.

Šī jautājuma sakarā salīdzināsim 12. klases eksāmena programmu ar EKP valodas lietojuma modeli.

EKP izpratne par valodas lietojumu balstās uz komunikatīvo kompetenci (lingvistiskā, sociolingvistiskā un pragmatiskā kompetence). Šī kompetence izpaužas valodas lietojuma darbībās un stratēģijās (receptīvā, produktīvā, interaktīvā un mediatīvā) un tiek lietota četrās dažādās valodas lietojuma jomās (personiskā, sabiedriskā, profesionālā un izglītības jomā).

Komunikatīvās kompetences modelis grafiski izskatās šādi:

Komunikatīvā kompetence							
Lingvistiskā kompetence				Sociolingvistiskā kompetence		Pragmatiskā kompetence	
Leksiskā	Gramatiskā	Semantiskā	Fonoloģiskā	Sveicieni	Uzrunas, pieklājības normas	Diskursa kompetence	Funkcionālā kompetence

Kā redzam, lingvistiskā kompetence sastāv no leksiskās, gramatiskās, semantiskās un fonoloģiskās kompetences.

Tā kā pēdējo gadu valodnieciskie pētījumi uzsver leksiskās kompetences lomu valodu lietojumā (piemēram, N. Čomska minimālisma pieeja), apskatīsim, ko EKP piedāvā leksikas uzdevumu veidošanā. Tur varam lasīt, ka leksiskā kompetence jeb valodas vārdu krājuma zināšana sastāv no leksiskajiem un gramatiskajiem elementiem (EKP, 101). Tātad rokasgrāmatā ir ievērota arī minimālisma pie-

ejas teorija, kas apgalvo, ka vārda zināšana ietver ne tikai vārda nozīmi, bet arī tā pareizu lietojumu. Tas norāda, ka grūti ir nodalīt leksisko kompetenci no gramatiskās kompetences.

EKP uzsver, ka leksiskā kompetence ietver ne tikai atsevišķu vārdu zināšanas, bet arī izpratni par vārdu grupām (EKP, 102). Fiksēti izteicieni, kas sastāv no vairākiem vārdiem, tiek iemācīti un lietoti kā veselums, frāzes, kas izsaka kādu valodas funkciju, piemēram, sasveicināšanos (*Labrīt! Kā tev iet?*), parunas un sakāmvārdi, arhaiski izteicieni, piemēram, *Ar dievpalīgu!*; idiomātiski izteicieni un semantiski neskaidras, sastingušas metaforas, piemēram: *viņš nolika karoti* (t. i., viņš nomira), *viņš savārija ziepes* (t. i., viņš iekūlās nepatīkšanās), *tas duras acīs* (t. i., tas ir uzkrītošs). To lietošana bieži ir kontekstuāli un stilistiski ierobežota, piemēram, *sniegbalts* (ļoti tīrs), *balts kā palags* (ļoti bāls).

Uzskats, ka leksiskā kompetence ietver ne tikai vārdus, bet arī frāzes un vārdu grupas, atbilst jaunākajām psiholingvistu atziņām (piem., *Pinkers, 2004*), kas nosaka, ka, aktivizējot konceptus, aktivizējas ne tikai atsevišķi vārdi, bet arī frāzes.

Ja analizējam leksikas pārbaudījuma daļu 12. klases latviešu valodas eksāmenā, tad redzam, ka eksāmenu veidotāju pieeja ir atšķirīga. Tikai 3. uzdevumā tiek pārbaudītas skolēnu leksikas zināšanas. Uzdevumā ir jāsagrupē atsevišķi vārdi pēc to semantiskajām nozīmēm, bet nav prasīta ne frāžu, ne idiomu, ne metaforu lietojuma izpratne.

Sociolingvistiskā kompetence EKP tiek saprasta kā sasveicināšanās lietojums un frāžu izvēle, piemēram, satiekoties (*Sveiki! Labrīt!*), uzsākot sarunu (*Kā klājas?*), atvadoties (*Uz redzēšanos! Pagaidām!*).

Atšķirībā no atestācijas eksāmena 12. klases eksāmenā diemžēl neizdevās atrast norādes uz sociolingvistiskās kompetences pārbaudi. Tajā skolēnam galvenokārt tika prasīts formulēt un izteikt viedokļus par kādu no problēmām.

Pragmatiskā kompetence saskaņā ar EKP norādēm ir spēja veidot organizētu, strukturētu un sakārtotu tekstu („diskursa kompetence”) un spēja izmantot komunikatīvās funkcijas („funkcionālā kompetence”). 12. klases eksāmenā diskursa kompetences pārbaudi atrodam rakstīšanas uzdevumā. Var pieņemt, ka funkcionālo kompetenci iespējams noteikt ar uzdevumiem, kuros pārbauda prasmes sniegt informāciju un attieksmes, kā arī lietot iztēlošanās funkciju (literatūras un jaunrades uzdevumos).



### Valodas lietojuma jomas

EKP valodas lietojumu iedala šādi:

- *personiskajā jomā*, kuras centrā ir attiecīgā persona kā indivīds (viņa māja, ģimene, draugi); persona, kas pievēršas individuālām nodarbēm, piemēram, lasa, raksta dienasgrāmatu; persona, kurai ir kāds vaļasprieks utt.;
- *sabiedriskajā jomā*, kurā persona darbojas kā visas sabiedrības vai kādas organizācijas loceklis un iesaistās dažādos pasākumos;
- *profesionālajā jomā*, kurā persona strādā kādu darbu vai ieņem kādu amatu;
- *izglītības jomā*, kurā persona iesaistās organizētā mācību procesā.

Katrai jomai atbilstoši ir *vieta un laiks; institūcijas vai organizācijas* ar savām struktūrām un noteikumiem, procesiem un darbībām; iesaistītās *personas* un viņu sociālās lomas saistība ar valodas lietotāju/apguvēju; apkārtējās vides *priekšmeti* (dzīvi un nedzīvi); *notikumi*; iesaistīto personu veiktās *darbības*; *teksti*, kurus persona lieto konkrētajās situācijās.

12. klases eksāmenā pieci zināšanu pārbaudes uzdevumi koncentrējas uz valodas lietojumu sabiedriskajā jomā, toties literārais sacerējums: *Man tuvās problēmas kāda autora darbā* galvenokārt pārbauda skolēnu spēju runāt publiskā telpā par personiskām problēmām (personiskā joma).

Valsts valodas atestācija savukārt pievēršas gan profesionālajai jomai (*Aizpildiet Interesanto profesiju kluba anketu! Uzrakstiet iesniegumu, lai stātos piedāvātajā darbā!*), gan sabiedriskajai jomai (*Salīdziniet divus sludinājumus un izvēlieties vienu no piedāvājumiem! Uzrakstiet, cik liela, jūsuprāt, ir reklāmas loma cilvēka dzīvē!*).

Hipotētiskais secinājums: pārbaudāmo valodu jomu un kompetenču īpatsvars abos valsts valodas eksāmenos ir atšķirīgs, bet saturs ir līdzīgs.

### Komunikatīvās darbības

EKP redz valodu kā darbību kompleksu, kas balstās uz produktīvajām, receptīvajām, interaktīvajām un mediatīvajām stratēģijām. Šeit aplūkosim to pielietojumu abos valsts valodas eksāmenos.

Producējošā (runāšana un rakstīšana): runāšanas daļa un rakstīšanas daļa ir ietverta abos eksāmenos.

Receptīvā (lasīšana un klausīšanās): abos eksāmenos ir lasīšanas prasmju pārbaudes; nav datu par klausīšanās pārbaudi valsts valodas atestācijas eksāmenā.

Interaktīvā (saruna un saziņa, mijiedarbība): 12. klases

runāšanas daļa ir intervijas formā, tomēr sakarā ar to, ka interviju vada skolotājs, bet skolēna uzdevums ir tikai atbildēt, nav pierādījumu par interaktīvās saziņas kvalitāti.

Mediācija (tulkošana, starpnieka darbība) nav ietverta nevienā no abiem valsts valodas eksāmeniem.

Hipotētiskais secinājums: gan valodas kompetenču, gan stratēģiju, gan lietojuma jomu izvēles ziņā abos valodas eksāmenos ir vairāk kopīgā nekā atšķirīgā. Lai šo hipotēzi pierādītu, jāizmanto EKP valodas eksāmenu pielīdzināšanas rokasgrāmata un Nīderlandē veiktais pētījums, kas piedāvā instrumentu komplektu, ar kuru var izanalizēt visas valodas kompetences, darbības un jomas katrā uzdevumā atsevišķi.

### Piektais solis: materiāla atlase un uzdevumu izvēle

Šeit būtu jāsalīdzina izmantotie uzdevumi visās prasmēs, taču šoreiz pievērsīsimies tikai vienai prasmei – rakstīšanai, kas eksāmena kārtotājiem sagādājusi vislielākās grūtības.

12. klases pārbaudes darba rakstīšanas daļā skolēnam ir jā sacer teksts par nosacīti brīvu tematu. Valsts valodas atestācijas komisijas eksāmena rakstīšanas daļa savukārt sastāv no trijiem līmeņiem :

#### *Pamata (A) līmenis*

Prot rakstiski sniegt īsu, vienkāršu informāciju par sadzīves situācijām, par personiskiem un ar savu darbu saistītiem tematiem. Prot aizpildīt anketas un uzrakstīt vienkāršus lietišķos rakstus (apsveikumu, ielūgumu). Prot aprakstīt priekšmetus, cilvēkus, notikumus, notikuma vietu, laiku, notiekošo darbību. Prot veidot loģisku, saistītu tekstu īsos un vienkāršos teikumos. Prot uzrakstīt īsas zīmes un personiska rakstura vēstules.

#### *Vidējais (B) līmenis*

Prot rakstiski sniegt informāciju par personiskiem, sadzīves, ar savu darbu un interesēm saistītiem tematiem. Prot uzrakstīt lietišķos rakstus (iesniegumu, sludinājumu, vēstuli). Prot formulēt savu viedokli un salīdzināt, izmantojot doto situāciju un jautājumus. Prot veidot loģiski saistītu tekstu.

#### *Augstākais (C) līmenis*

Prot rakstiski sniegt un iegūt informāciju dažādās dzīves situācijās. Prot uzrakstīt lietišķos rakstus (rekomendāciju, raksturojumu, oficiālu vēstuli). Prot skaidri formulēt un pamatot savu viedokli par jautājumiem, kas saistīti ar dažādām tēmām. Prot veidot loģiski saistītu un motivētu tekstu.

Kā redzam, izvēlētie rakstīšanas uzdevumi abos valsts valodas eksāmenos atšķiras pēc tekstu veida, garuma, sa-



tura un valodas lietojuma jomas. Taču ir arī kopīgas iezīmes. Ja paskatāmies uz C2 līmeņa aprakstu EKP, redzam, ka literārais un profesionālais valodas lietojums sastopams arī šeit: *Es protu uzrakstīt skaidru, loģisku tekstu atbilstošā stilā. Es varu uzrakstīt sarežģītas vēstules, referātus vai rakstus tā, lai lasītājam būtu viegli pamanīt un atcerēties svarīgākās vietas. Es varu uzrakstīt pārskatus un recenzijas gan par literāriem, gan speciālās literatūras darbiem (sk. Eiropas dokumentāciju).*

No tā varam secināt, ka abu Latvijā veidoto eksāmenu saturs šajā aspektā atbilst EKP noteiktajai pieejai valodas lietojumam.

#### Sestais solis: vērtēšana

Nākamais solis pēc uzdevumu salīdzināšanas ir vērtēšanas skalu salīdzinājums un eksāmenu kārtotāju darbu salīdzinājums. Pievērsīsimies tikai producēto tekstu salīdzinājumam, kur nejausi izvēlēti skolēnu sacerējumi no attiecīgā līmeņa tika pretstatīti EKP līmeņu aprakstam.

<b>EKP: Rakstītprasmes vispārējs apraksts, 61.lpp.</b>	<b>Valsts valodas atestācija: Vēstule draugam/draudzenei</b>	<b>12.klases eksāmens: Man nozīmīga problēma un tās risinājums... (latviešu autora)...darbā...</b>
<i>A1 līmenis</i> Prot uzrakstīt vienkāršas nesaistītas frāzes un teikumus	<i>1A līmenis</i> Es biju uz Ukraina, atpūšos. Es tur nopirkt gramotu. Man ļoti patika grāmatu Lermontova. Man patik lasa grāmatu	<i>F līmenis</i> Mana nozīmīga problēma ir skola. Es ļoti slikti mācos, man liekas ka manas skolotāja grib man palīdzēt, bet es viņu ignore. Vel man ir ģimenes problēmas, manam tēvam nav strada tāpēc ka Latvijas valsa ir Ekonomiskas problēmas
<i>A2 līmenis</i> Prot uzrakstīt vienkāršas frāzes un teikumus, saistot tos ar saikļiem: <i>un, bet, jo</i>	<i>1B līmenis</i> Es vakarā biju musējā bibliotēka un dabūjū baigi intersani grāmatu. Šajā grāmatā vis rakstīts par mašinam un rezervem daļam prekš viņam. Man patik lāsīt grāmatās pa tehniku. Šajā grāmatā ir adrese kūr vis var nopirkt un kur atrodās veikals	<i>E līmenis</i> Es gribu jums šodien pateikt par vislabāko autori, par Andreju Pumpuru. Viņš ir mans mīļākais autors un viņa stāsts, kāds man ļoti patīk ir Lāčplēsis... Es domāju kā manā dzīve ir tā, kā es patriots, es ļoti mīlu savu valsti un savu tautību, Lāčplēsis ir apsargāja viņu
<i>B1 līmenis</i> Prot uzrakstīt vienkāršu, saistītu tekstu par zināmiem jautājumiem no sava interešu loka, saistot īsus, atsevišķus elementus secīgā izklāstā	<i>2A līmenis</i> Izvēlieties kur pavadīt brīvdienas: Es braucu driz uz viesu nams Saule. Kopā ar draugiem un vecākiem. Es gaidu šo brīdi katru dienu. Es cērūkā mēss vissilāba pavadissim laiku. Man ļoti intereses kā izskatas viesu mams. Ēs nekad tik talu nebija	<i>D līmenis: 0.29 punkti</i> Ir tadas pasakas, kuras sauc par krāsainām pasakām. Viena no tām ir violeta, vai lillā pasaka, tieši neatceros, bet galvenais nav tas. Problēma tur ir tāda, kā alkohols. Autors raksta, kā viens cilvēks visu laiku dzēra šņabi un viņam bija lillā deguns, un viņš dzēra līdz tam momentam, kad degunam parādījās kājas un viņš aizskrēja.
<i>B2 līmenis</i> Prot uzrakstīt skaidru detalizētu tekstu par dažādiem ar savu interešu loku saistītiem jautājumiem, apkopojot un izvērtējot informāciju un argumentus no vairākiem avotiem	<i>2B līmenis</i> Abi sludinājumi piedāvā atpūtu ārpus mājām. Pirmais sludinājums piedāvā atpūsties viesnīcā 'Bruno'. Viesnīca atrodas Bauskā. Tur ir dažādi numuri, restorāns, autostāvieta. Tur var atrpūsties SPA kompleksā un uzlabot veselību	<i>C līmenis: 0.38 punkti</i> Man nozīmīga problēma un tās risinājums Regīnas Ezeras darbā „Aka”. Šajā romāna ir ļoti daudz problēmu kuri ir aktuāli mūsdienās...es domāju ka nabadzība un aizdevība ir vislielāka šodien. Ir ļoti grūti dot risinājumu tādai lielai problēmai
<i>C1 līmenis</i> Prot uzrakstīt skaidru, loģiski strukturētu sarežģītas tematikas tekstu, akcentējot svarīgākos jautājumus, izvēršot un pamatojot viedokli	<i>3A līmenis</i> Reklamas loma ir ļoti liela cilvēku dzīvē. Visus jaunumus mes uzzinājām no rēklāmas. Reklama mums visur, televīzijā, radio, avizes, zurnalos. Visu dienu mēs dzirdejam un redzam kaud kadu reklamu	<i>B līmenis: 0.5</i> Romāns „Aka” dod atbildi uz jautājumu: vai vērts būt stiprai sievietei? Šis stiprums nesola laimi, vieglākas dzīves, gudrāka prāta. Tas var kļūt par vēl vienu kļūdu, ja ar to nepareizi rīkoties

## Eiropas kopīgās pamatnostādnes (EKP) par pārbaudes darbu veidošanu un vērtēšanu

<p><i>C2 līmenis</i> Prot skaidri un saprotami uzrakstīt sarežģīta satura tekstu atbilstošā stilā ar tādu loģisko struktūru, kas palīdz lasītājam uztvert svarīgākos jautājumus</p>	<p><i>3B līmenis</i> Man liekas ka mūsu sabiedrībā reklāmai ir liela nozīme. Reklāma palīdz cilvēkiem orientēties, izvēlēties nepieciešamās preces un orientēties sabiedrībā, kultūrā un politikā</p>	<p><i>A līmenis</i> Anšlavs Eglītis savā darbā Bezkaunīgie veči apraksta ļoti svarīgu mūsdienās problēmu: emigrācija uz citām valstīm. Aprakstītajā laika periodā tā bija bēgšana sākumā no kara, pēc tam no totalitārā režīma</p>
---	---	--

Neraugoties uz uzdevumu dažādību un satura atšķirībām, varam secināt, ka abu valsts valodu eksāmenu līmeņos katrā atsevišķi un abos kopā ir redzama valodas attīstība, jo katrs augstākais līmenis liecina arī par augstāku kompetenci: leksika kļūst bagātāka, sintakse komplicētāka, ortogrāfijas kļūdas izzūd. Tas parāda, ka, raugoties no valodas kompetences viedokļa, šāds eksāmenu salīdzinājums ir pamatots.

Tajā pašā laikā tekstu pretnostatījums rāda arī abu eksāmenu atšķirības, piemēram, A1 un A2 līmeņa zināšanu pārbaudē 12.klases eksāmena uzdevums ir pārāk grūts valodas apguves iesācējiem, tādēļ daži eksāmena kārtotāji

izvēlas uzdevumu nepildīt. Tiem, kuri uzdevumu tomēr ir izpildījuši, domas dziļums nereti ir skaudrā pretstatā valodas lietojumam.

Secinājums: abi latviešu valodas eksāmeni atbilst EKP filozofijai, ir pielīdzināmi valodas kompetences un valodu lietojuma jomā, tādēļ varam aicināt valodas politikas noteicējus izmantot Eiropas Padomes (EP) izveidotos valodu eksāmenu pētniecības instrumentus latviešu valodas eksāmenu izpētei un sistēmas sakārtošanai. Tas ļaus ne tikai uzlabot latviešu valodas eksāmenu kvalitāti, bet arī dos jaunus impulsus latviešu valodas apgūvē.

### IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana.* (2006). Eiropas Padome. Rīga: VVA.
2. **Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N., Van Avermaet, P.** (2005). Relating examinations to the Common European Framework: a manual. *Language testing* 2005 22 (3), pp. 261–279, Edward Arnold Publishers.
3. **Noijons, J., Kuijper, H.** (2006). *Mapping the Dutch Foreign language state examinations into the common European Framework of reference.* Cito, Amhem, the Neatherlands.
4. Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages Manual: preliminary pilot version. (2003). DGIV/EDU/LANG 2003, 5 Strasbourg: Language Policy division.
5. <http://isec.gov.lv/valval/index.shtml>
6. <http://www.valoda.lv/lv/vvapjektusadala/eiropasvaloduportfelis>
7. [http://europass.cedefop.europa.eu/TechnicalResources/EuropassLabels/xforms/europass-labels-xforms-20090407/lp\\_lv\\_LV.xhtml](http://europass.cedefop.europa.eu/TechnicalResources/EuropassLabels/xforms/europass-labels-xforms-20090407/lp_lv_LV.xhtml)
8. [www.valoda.lv/data/Portfelis\\_latvieshu.pdf](http://www.valoda.lv/data/Portfelis_latvieshu.pdf)

## Receptes anketēšanas procesa veiksmīgai plānošanai un realizēšanai



**Solvita POŠEIKO**

Filoloģijas maģistre un latviešu valodas un literatūras skolotāja, kuru interesē valodu situācija Latvijā un tās apguves iespējas pamatskolas un vidusskolas posmā.

Saistoša šķiet arī jaunākā latviešu literatūra, mūzika un kino, to apvienojums un izmantojums personības attīstībā un mācību darbā. Uzskatu, ka ikviens jautājums un/vai pētījums aplūkojams daudzpusīgi, jo tikai tādā veidā pilnībā izprotama problēma un piedāvājami tās risinājumi.

### Ievads

Mūsdienās anketas nav nekas jauns un pārsteidzošs, jo ar tām ir saskāries gandrīz ikviens dažādās to izmantošanas jomās – socioloģijā, politikā, mārketingā, reklāmā, jaunu ideju ģenerēšanā, sociālajā sfērā, psihoanalīzē, lingvistikā utt. Tomēr – cik daudzi ir aizdomājušies par anketēšanas procesu kā radošu, bet vienlaikus arī laikietilpīgu un darbietilpīgu nodarbi, kas sniedz būtisku un noderīgu informāciju un idejas noteiktas problēmas risinājumam vai pētījumam (referātam, projektam, studiju darbam u. tml.)? Anketas aizpildīšana un anketēšana nav viens un tas pats, jo anketa tiek

aplūkota no diametrāli pretējiem, tomēr cieši saistītiem skatpunktiem – respondenta un pētnieka. To apvienojums (savstarpējā uzticēšanās, ieinteresētība, sadarbības prasme) ir pamats veiksmīgam pētījumam: kvantitatīvo un kvalitatīvo datu ieguvei, pozitīvām emocijām un nenovērtējamai pieredzei.

Šī raksta mērķis ir atspoguļot, kā notiek anketēšanas plānošana (arī problēmu paredzēšana) un realizēšana, kā anketēšana veiksmīgi apvienojama ar slēptiem pierakstiem un novērojumiem un kādā veidā apkopot iegūtos kvalitatīvos datus izvēlētas pētījuma tēmas atklāsmē. Rakstā sniegto piemēru un situāciju ilustrēšanas papildu mērķis – ieinteresēt skolēnus, studentus un skolotājus anketēšanu izmantot mācību procesā un pētnieciskajā darbībā.

Anketēšana mācību darbā izmantojama kā praktiski realizējams patstāvīgs darbs mācību procesa „atdzīvināšanai”, lai skolēni induktīvi, balstoties uz iegūtajiem datiem (anketām un komentāriem), dziļāk ieskatītos valodu reālajā lietojumā un valodu iekšējos procesos atšķirīgās dzīves jomās. Skolēniem tā ir iespēja pilnveidot izpratni un zināšanas par vispārīgiem valodniecības jautājumiem (lingvistiskā kompetence), praktiskās iemaņas dažādu metožu izmantošanā un saziņas prasmi (sociokultūras kompetence un komunikatīvā kompetence), iegūt pieredzi pētniecisko darbu izstrādē, kā arī mainīt attieksmi pret mācību procesu (mācīšanās kompetence).

Sniegtie metodiskie ieteikumi (receptes) balstās uz raksta autorei individuālo pētījumu „Sociolingvistiskā vide Jēkabpils un Preiļu rajonā” (2008–2009), kura izstrādei iegūtas 310 anketas un 116 respondentu komentāri par valodniecības jautājumiem (Vīpes, Mežāres un



Vārkavas pagastā), gūstot arī zināmu pieredzi anketēšanā un empīriskos novērojumos. Būtiski uzsvērt, ka daudzi nozīmīgi secinājumi radušies, pateicoties tieši kvalitatīvo metožu izmantojumam, tādēļ nav iespējams anketēšanu apskatīt atrauti no respondentu komentāriem un brīvās intervijās iegūtajiem datiem.

### Kā panākt pētījumā daudzpusīgu skatījumu uz izvēlēto problēmu?

Sociolingvistikā neviens pamatīgs pētījums nav iedomājams bez kvantitatīvās vai kvalitatīvās pieejas, lai iegūtu nepieciešamos datus, tos veiksmīgi apstrādātu un interpretētu atbilstoši izvēlētai temata kontekstam. Iepriekš minēto pieeju būtiskākā atšķirība: kvantitatīvā pieeja paredz lielu informācijas masīvu (anketas, standartizētas intervijas), likumsakarību meklēšanu un sabiedrībā valdošo tendenču noteikšanu. Savukārt kvalitatīvā pieeja paredz, ka akcents tiek likts uz salīdzinoši nelieliem informācijas masīviem (daļēji brīvām vai brīvām intervijām, komentāriem), izpētot atsevišķo subjektu savdabību un sniedzot priekšstatu par procesa būtību. Tās izmantojums ļauj problēmu apzināt, izprast un izjust no „iekšpuses”, aptaujātāja un respondenta/intervējamā savstarpēji veidotā procesā.

Atšķirība minētajās pieejās konstatējama arī iegūtajā rezultātā; ja ar kvantitatīvo pieeju iegūtie dati ir skaitliski – viegli salīdzināmi un ieliekami „noteiktos rāmjos”, tad ar kvalitatīvo pieeju tie ir aprakstoši, grūtāk pakļaujami kodēšanai un standartizēšanai jeb rutinizēšanai (*Kropļijs, Raščevska, 113*). Tomēr, runājoties ar cilvēkiem, iespējams iegūt vērtīgu papildu informāciju, ko kvantitatīvie dati nesniedz. Piemēram, respondents Mežāres pagastā, atbildot uz anketas jautājumu *Kuru valodu vai dialektu jūs lietojat pagasta administratīvajās iestādēs?*, papildus sniedz latviešu valodas zināšanu un prasmju pašvērtējumu, kā arī ataino atsevišķu valsts institūciju darbinieku lingvistisko attieksmi: „Es jau protu tikai *čut-čut* [...], dokumentus latviski pildu. Dažus jautājumus nesaprotu, tad jautāju. Reizēm nelabprāt atbild, dusmojas [...]. Citi krieviski atbild, it kā es būtu kāds muļķis.” Savukārt Vārkavas pagastā aptaujātā komentārs: „Es gribētu skolā latgaliešu valodu tāpēc, ka esmu no Latgales un uzskatu to par nepieciešamību. Manuprāt, tās stundas būtu interesantas,” atklāj gan respondenta lingvistisko attieksmi pret latgaliešu valodu (termins lietots atbilstoši anketā piedāvātajam), gan arī ģeogrāfiskās teritorijas nozīmi valodas lietojumā un apgūvē.

Iepriekš teiktais atklāj, ka pētījuma problēmas dziļākai

izpratnei un plašāka konteksta aptveršanai, analīzei un risinājumam būtu vēlams izmantot abas iepriekš minētās pieejas, jo to apvienojums ļauj pietuvoties problēmas būtībai jeb kodolam un veicina daudzpusīgu skatījumu uz izvēlēto pētījuma tēmu (pat nelielu).

### Pirmā recepte Jeb ar ko sākt anketēšanas procesu

Lai uzsāktu anketēšanu, pētniekam jāveic pārdomāts sagatavošanās darbs, kas palīdz strukturēt veicamos darbus, kā arī plānot savu un pētījumā iesaistīto cilvēku (respondentu, palīgu) laiku. Anketēšanas uzsākšanai tiek piedāvāti desmit sagatavošanās posmi un ieteikumi kvalitatīvo datu (komentāru, brīvās intervijas) pierakstam, kuri pētniekam individuāli vai kopā ar darba vadītāju (skolotāju, lektoru) jāpārdomā vai jāveic, lai veiksmīgi uzsāktu pētījumu.

**I. Respondentu mērķauditorijas izvēle.** Darbu uzsākot, ir nepieciešams noteikt respondentu mērķauditoriju jeb ģenerālo kopu (*Lauze, 36*), kas visprecīzāk sniegs nepieciešamos datus attiecīgā jautājuma izpētei, mazinot haotisku un nepārdomātu anketu iegūvi. Konkrēta pētījuma īstenošanā jāņem vērā izvirzītais mērķis, datu iegūvei izdalot noteiktus kritērijus.

Būtiskākie: pirmkārt, **ģeogrāfiskā vide**, noteikta teritorija: pagasts, novads, pilsēta vai reģions. Otrkārt, **respondentu vecums**, kas var tikt sadalīts dažādās vecuma grupās. Piemēram, pētījumā ir izdalītas šādas vecuma grupas: 12–17, 18–29, 30–44, 45–59 un 60–80. Vecuma ierobežojums izvēlēts, lai respondentam jautājumi nešķīstu sarežģīti un sniegtās atbildes būtu korektas. Treškārt, **respondentu dzimums**. Atsevišķu pētījumu specifika var paredzēt tikai viena dzimuma aptaujāšanu. Ceturtkārt, **respondentu tautība**, ja pētījums saistās ar dažādu etnosu valodu kompetenču un lietojuma, lingvistiskās attieksmes un viedokļu par valodas situāciju noskaidrošanu un salīdzināšanu. Un, piektkārt, **konfidencialitāte**; tā ir svarīga, lai respondents anketā sniegtu patiesas ziņas, domas vai viedokli par konkrētiem jautājumiem.

Ja nepieciešams, precīzākas ziņas par respondentu iekļaujamas anketas atvērtajos jautājumos. Piemēram, pētījumam izstrādātajā anketā (Rēzeknes Augstskola) tika lūgts norādīt dzimšanas gadu, dzimšanas vietu, dzīvošanas gadu skaitu noteiktajā pagastā un dzimto valodu.

Tikpat svarīgi kā iepriekš minētie kritēriji ir arī to sabalansēšana (izņemot pēdējo kritēriju), respektīvi, iegūtajiem datiem jāatklāj līdzsvarots visu vecuma grupu, etnosu un



abu dzimumu viedoklis par valodas jautājumiem. Tā kā pētījumam jāreprezentē tipiskais noteiktā teritorijā, tad pieļaujama situācija, ka proporcionāli vairāk ir dominējošā etnosa iegūtie dati. Piemēram, Mežāres pagastā (Jēkabpils rajons), kur ir krievu etnosa pārsvars (63,1% no kopējā iedzīvotāju skaita), respondentu skaits, kuri sevi identificē ar krievu etnosu, ir 55,2%.

Lai atvieglotu darbu, minētos kritērijus pētnieks var brīvi fiksēt savā bloknotā vai iepriekš izveidotā tabulā, tomēr tie nedrīkst kļūt par pašmērķi, jo tad process pārvēršas mehāniskā operācijā. Tiek zaudēta spontanitāte un reālās situācijas ticamība.

**II. Respondentu skaita noteikšana.** Tā lielā mērā ir atkarīga no pētījumā apgūstamās ģenerālās kopas, mērķa un nepieciešamības. Piemēram, referāta, studiju vai bakalaura darbā respondentu skaits (respondentu skaits = anketas) var būt, pirmkārt, atbilstošs skolotāja/-as noteiktajam vai norādītajam vienību skaitam metodiskajos norādījumos, kas sniedz pietiekamu ieskatu pētāmajā problēmā. Otrkārt, tas ir proporcionāls noteiktas sociālās grupas vai iedzīvotāju skaitam noteiktā teritorijā (piem., 20%). Ja pētījumā tiek apgūtas un salīdzinātas divas vai vairākas sociālās vietas (pilsētas, pagasti, skolas u. tml.), tad jābūt līdzsvarotam respondentu skaitam (apm. 10–15 anketu robežās).

**III. Iedzīvotāju etniskā sastāva un skaita noskaidrošana noteiktā teritorijā.** Apgūstamās vietas (skolu, pašvaldības iestāžu, bibliotēku, uzņēmumu u. tml.) iepazīšana un pagasta iedzīvotāju etniskā sastāva un skaita (pilsētas/pagasta padome vai <http://www.pmlp.gov.lv/lv/statistika/>) uzzināšana ir svarīga, lai sakopētu anketas dominējošā etnosa valodā (ja anketa veidota vairākās valodās), iegūtu priekšstatu par etnisko daudzveidību konkrētajā vietā, kā arī informāciju par skaitliski mazāko etnosu pārstāvju dzīvesvietām. Tas nepieciešams, lai iegūtās anketas atspoguļotu visu noteiktā teritorijā esošo etnosu domas un uzskatus.

Tomēr pieredze rāda, ka ne vienmēr respondenti izvēlas aizpildīt anketu dominējošā etnosa valodā. Piemēram, Mežāres pagastā iegūto anketu skaits krievu valodā bija salīdzinoši neliels, no 100 anketām tikai 44 anketas. Tāpat jāteic, ka iecere aptaujāt visus skaitliski mazāko etnosu pārstāvjus var netikt īstenota, jo respondentu attieksme un atsaucība ir dažāda, ne vienmēr aptaujājājam labvēlīga.

**IV. Anketēšanas veida/-u izvēle.** Pētniekam anketēšanas process zināmā mērā jāuztver kā spēle vai rotaļa, kurā nepieciešama varietāte un elastīgums, proti, dažādas anketēšanas stratēģijas, lai reālajā situācijā nejustos apjucis vai

izmisis, ja vēl atlikušo (neizpildīto) anketu skaits ir liels, bet nav neviena, kam tās piedāvāt.

Personiskā pieredze apliecina, ka anketēšanas veids lielā mērā ir atkarīgs no laika (datu ieguves ārējais apstāklis), kad anketēšana tiek īstenota. Piemēram, pētījumā tika izmantotas apjomīgas anketas (13 lpp.), tādēļ to ieguve norisinājās vasarā un rudens sākumā, jo to izdalīšana un aizpildīšana ziemā nejauci satiktiem cilvēkiem uz ielas, pagasta centrā vai nomalē nebūtu patīkama un, visticamāk, anketēšana neizdos. Tāpat spontāni izvēlēti dzīvokļi vai mājas netika apmeklētas agrāk par deviņiem no rīta un ne vēlāk kā septiņos vakarā, lai netiktu traucēts iedzīvotāju miers un tiktu ievērotas ētikas normas.

*Sniega pikas (Lauze, 42)* pieeja, kad katru nākamo respondentu iesaka jau aptaujātais respondents, pētījumā tika izmantota minimāli, jo tā atsevišķiem respondentiem rada negatīvu attieksmi, pirmkārt, pret cilvēku, kas viņu ieteicis un, iespējams, tādā veidā apgrūtinājis ar lieku un nevajadzīgu darbību. Otrkārt, pret pētnieku, kas šādā veidā uzbāžas ar sev, kādai cilvēku grupai vai zinātniskajai institūcijai interesējošu, tāpēc nozīmīgu jautājumu. Treškārt, pret anketēšanu kā procesu (atlasīti tiek „izredzētie” respondenti) un, ceturtkārt, pret pētāmo objektu, respektīvi, valodas jautājumiem.

Var secināt, ka produktīvāk ir variēt ar anketu ieguves veikšanas veidiem (uz ielas, mājās, uzņēmumos, *sniega pikas* pieeja), tādējādi pētījumā aptverot dažādas sociālās grupas un ņemot vērā dažādus apstākļus (iekšējus un ārējus). Kā piemēru datu ieguves iekšējam apstāklim var minēt novērojumu, ka ne jau katram respondentam psiholoģiski ērti, patīkami un droši ir ielaist svešinieku savā privātajā telpā (dzīvoklī, mājā).

**V. Anketu izsniegšanas veids.** Anketas iespējams izsniegt tiešā veidā: aizpildīšanai uzreiz vai mājās (iepriekš vienojoties par aizpildīšanai paredzēto laiku un atdošanu), vai netiešā veidā (pa pastu, internetā).

Tā kā raksta mērķis ir pierādīt, ka ir iespējama produktīva kvantitatīvo un kvalitatīvo datu vienlaicīga ieguve, plašāk aplūkots tiešais anketu izsniegšanas veids. Anketēšanas pieredze rāda, ka labāk anketas lūgt aizpildīt uzreiz vairāku iemeslu dēļ: pirmkārt, pētnieks var paskaidrot neskaidros jautājumus vai vecākiem respondentiem tos izlasīt priekšā. Otrkārt, pētnieks var sekot līdzi anketas pilnīgai aizpildīšanai, lai netiktu izlaists neviens jautājums. Empīriskie novērojumi liecina, ka respondenti (skolēni, vecāki cilvēki) aiz neuzmanības mēdz izlaist pat veselu anketas lapas pusi.

Treškārt, izdalīto un iegūto anketu skaits ir vienāds. Atstājot uz kādu laiku (vienu dienu vai vairākām dienām), pētnieks var neatgūt izdalītās anketas, ja respondenta nav norunātajā vietā (mājas, darbs). Pastāv arī iespēja, ka anketētājs aizmirsis, kam iedevis anketu, ja tas nav precīzi fiksēts vai anketu savākšana notiek pēc ilgāka laika posma. Protams, citādi, ja respondents ir pazīstams un tam var uzticēties. Ceturtkārt, respondents var aizmirst anketu aizpildīt, un tas pāldzina datu ieguves procesu. Piektkārt, ja anketa tiek atstāta respondentam uz kādu laiku, pastāv liela varbūtība, ka jautājumi tiks pārrunāti ar kādu (radnieku, kaimiņu, kolēģi utt.), viņaprāt, kompetentāku cilvēku.

Protams, ļoti būtiski, ka anketas aizpildīšana aptaujātāja klātbūtnē ļauj iegūt kvalitatīvos datus: neapzināti izteiktus komentārus, izvērstus viedokļus par atsevišķiem anketas jautājumiem, pārdomas par jautājumiem, kas saistīti ar pētāmo problēmu, u. tml., kas padara interesantāku anketēšanas procesu. Vēl viens piemērs, Vīpes pagastā aptaujātās komentārs: „Kādreiz, kad biju jauna vēl, mēs ar līvāniešiem runājām puslatgaliski, puslatviski. Bet vairāk jau latviski, tik pārveidojām pa latgaļu modei: vilkām *o* un stiķējām *ei*, kur vajag un kur nevajag,” kas demonstrē, ka kvalitatīvie dati var atklāt respondenta/-u lingvistiskos paradumus (piem., valodu kontaktus: valodu kodu jaukšanu, pidžinizāciju).

**VI. Anketēšanas veida noteikšana pēc darba formas.** Anketas var būt individuālas un grupām domātas, bet kādu izvēlēties noteiktam pētījumam? Izvēloties anketu pēc respondentu skaita, jāatceras, ka grupas anketa atvieglo un pārtrina nepieciešamā anketu skaita iegūvi. Šāda anketēšana lieti noder, ja nepieciešams aptvert vienu, nosacīti „slēgtu” sociālo grupu (piem., skolēni, skolotāji, ārsti), noskaidrojot interesējošos jautājumus. Vienīgi respondentu grupā, kas vienlaicīgi aizpilda anketu, iespējama savstarpēja ietekmēšanās (piem., sarunas, „špikošana” vai atbildēšana uz jautājumu tā, kā, iespējams, to dara pārējie) un nenopietna attieksme vai paviršība.

Pētījumā tika izmantota individuālā anketēšana, kas ir ilgstošāks process, tomēr šādi tika panākts ciešāks kontakts ar respondentu un uzticēšanās, kā arī dažādu sociālo grupu atšķirīgo viedokļu izteikšana.

**VII. Anketēšanai produktīvākais laiks.** Izvēloties anketas dot aizpildīt uzreiz, rodas loģisks jautājums – kad vākt anketas? Atbildi iespējams rast, ja aptaujātājam ir skaidrs, kurai respondentu grupai tiks pievērsta lielāka uzmanība. Ja vēlas apzināt konkrētās teritorijas (pagasta, novada, pilsētas) iedzīvotājus, kuru darbs saistīts ar tiešu komunikāciju pub-

liskajā telpā (pašvaldības iestāde, bibliotēka, skola, veikali u. tml.), tad anketu ieguve veicama darba dienās, ieteicams – no rīta vai pēc pusdienlaika, kad vismazāk tiek traucēts respondentu darbs. Savukārt, ja vēlas aptaujāt iedzīvotājus, kuru darbā noteicošā nav tieša saskarsme ar iedzīvotājiem publiskajā telpā (apkopējs, kokzāģētavas darbinieks, šuvējs u. tml.), kuru darbs atrodas ārpus pagasta (citā pagastā, tuvākajā pilsētā), vai arī studentus, tad visproduktīvākais laiks ir brīvdienas, proti, sestdiena un svētdiena, vēlams līdz pusdienlaikam, kamēr respondenti nav atstājuši savu dzīvesvietu. Taču, ja, tāpat kā pētījumā „Sociolingvistiskā vide Jēkabpils un Preiļu rajonā”, svarīga ir varietāte, anketēšana veicama gan darba dienās, gan arī brīvdienās.

**VIII. Aptaujāšanas ilgums.** Lielā mērā aptaujāšanas ilgums ir atkarīgs no anketas apjoma un jautājumu sarežģītības pakāpes. Tomēr tas ir laikietilpīgs process, jo respondentam pētāmais temats ir „izrauts” no ikdienas konteksta un jautājumi ir sveši. Der atcerēties, ka anketas ar atklātiem jautājumiem aizņem vairāk laika nekā anketas ar iespējamām atbildžu variantiem.

Personiskā pieredze rāda, ka vidēji viena respondenta aptaujāšanai nepieciešamas aptuveni 20–30 minūtes. Protams, šis process var ieilgt līdz pat stundai, ja respondents labprāt iesaistās sarunā vai uzmanīgi un pārdomāti aizpilda anketu, vai arī tieši pretēji – 10–15 minūtes, ja respondents steidzas, aizpilda anketu klusējot vai nav ieinteresēts diskutēt par jautājumiem, kas saistīti ar valodu.

**IX. Emocionālā sagatavošanās.** Psiholoģiskā gatavība veikt anketēšanu pētniekam, sevišķi kautrīgam un intravertam cilvēkam, ir ļoti nozīmīgs faktors datu ieguvē. Elastīgam aptaujātājam ar pozitīvu attieksmi, labām komunikācijas spējām un vairāku valodu prasmi anketēšanā ir priekšrocības: bagātīgs iegūto materiālu (anketu, kvalitatīvo datu) skaits, zināšanu pilnveidošana (kultūrvēsturisku, etnogrāfisku, politisku u. tml.) un patīkamas atmiņas.

Tomēr ikvienam anketētājam jābūt gatavam jebkuram atteikumam un atrunai, lai neaizpildītu anketu. Ikvienu „atraidīšanu” un nevēlēšanās aizpildīt anketu nav jāuztver personīgi, potenciālais respondents ir tikai izdarījis savu izvēli, pieņemot vieglāko ceļu – izrādījis vienaldzību, ignorēšanu vai arī taupījis savu laiku.

Raksta autore konstatējusi, ka visbiežāk dzirdētie atteikumu iemesli ir laika trūkums, darbs vai veicamie pienākumi, bailes par personīgo datu izmantošanu (viltus darījumi, krāpšana), nepatika pret anketām (slikta pieredze, neuzticība), nekompetence minētajā jautājumā.



Interesanti, ka daļa respondentu uzskata, ka anketēšana ir veids, kādā aptaujas veicējs pelna sev naudu, proti, ka anketēšana ir pētnieka darbs, nevis personiskā interese un pētījums. Vīpes pagastā (Jēkabpils rajons), piemēram, divas krievu valodā runājošās respondentes (neraugoties uz to, ka aptaujas sākumā tika nosaukts anketēšanas iemesls) atklāti pajautāja: „Cik tad tu *saņem* par šīm anketām? Vai *atmaksājas* braukāt pa laukiem? (Izcēlums mans – S. P.) Minētais jautājums nostiprina uzskatu, ka sabiedrībā materiālās vērtības tiek uzskatītas par primārajām, ka tās ir iemesls jebkurai darbībai vai procesam. Tāpat minētajā komentārā redzams, ka aptaujātajām ir ģeogrāfiskās vides mazvērtības komplekss, jo tiek uzsvērts, ka viņas dzīvo laukos; te izpaužas stereotips par pagastu kā nenozīmīgu ģeogrāfisku telpu.

Savukārt gados vecākiem respondentiem šķiet, ka šīs anketas paredzētas *jaunākiem cilvēkiem*, jo tie vairāk zina par valodām, paši brīvi pārvalda *vismaz divas vai trīs valodas un ir izglītotāki* (Izcēlums mans – S. P.). Pēc respondentu komentāriem var ieskicēt, viņuprāt, ideālo intervējamo: gados jauns, bilingvāls, trilingvāls vai multilingvāls un izglītotots. Iespējams, šāds respondenta modelis norāda uz to, ka cilvēkam ar minētajām iezīmēm ir lielākas iespējas dažādās sociālajās sfērās un situācijās.

Piemēri atklāj, ka jāreķinās ar dažādu cilvēku attieksmi un ieinteresētību. Taču nedrīkst aizmirst, ka intervētājs konkrētās teritoriālās telpas patstāvīgajiem iedzīvotājiem ir „svešais”, tāpēc svarīgi ir iegūt minimālu uzticību, iepazīstinot ar sevi (vārds, uzvārds, dzīvesvieta, nodarbošanās, profesija), datu ieguves vietām un to atlasas kritērijiem, pētījuma mērķi, iegūto datu lietojumu un pieejamību publikajā sfērā.

**X. Izziņas ieguve.** Noslēdzot sagatavošanās posmu, pētniekam jāiegūst izziņa no institūcijas, kuru tas pārstāv (mācību iestāde, aģentūra, uzņēmums u.tml.), par notiekošo pētījumu, lai nepieciešamības gadījumā to varētu uzrādīt interesentiem, sevišķi tā būtu uzrādāma pagasta padomē vai novada domē.

**XI. Kvalitatīvo datu pieraksts.** Pirms anketēšanas pētniekam jāpārdomā, kā tiks fiksēti pētījumam kvalitatīvie dati: komentāri, paustās pārdomas un atbildes uz papildjautājumiem vai precizējošiem jautājumiem. Vēlamos datus iespējams ierakstīt diktofonā vai neuzkritoši pierakstīt uz atsevišķas lapas vai bloknotā līdztekus anketēšanai (izsniegšanai, aizpildīšanai, savākšanai).

Atbilžu un komentāru fiksēšana diktofonā var ietekmēt

respondenta/intervējamā atbildes, komentārus vai uzvedību, zaudējot iegūto datu autentiskumu, proti, aptaujātais vairāk koncentrējas uz izteikumu satura „skaistu noformējumu”. Savukārt rakstiski pieraksti prasa lielāku uzmanību un darbu no pētnieka, jo tie veicami uzreiz, izmantojot maksimālu vārdu vai vārdu savienojumu saīsināšanu un atslēgas vārdu izcelšanu, un runas teksts ir ātrs, neprognozējams, brīžiem neskaidrs. Pēc anketēšanas pieraksti ir jāpārskata, jānoformulē papildjautājumi un jāprecizē atbildes, lai pēc tam būtu iespējams tās atšifrēt un izmantot pētījumā. Gadījumos, kad nav iespējams (dažādu iemeslu dēļ) uzreiz fiksēt komentārus vai atbildi uz kādu precizējošu jautājumu, anketēšanas beigās (pēc atmiņas) vēlams pierakstīt spilgtāko vai pētījumam nozīmīgāko komentāru.

Respondentu komentāri un atbildes pierakstāmas tādā veidā, lai pēc tam iegūto datu apstrāde nesagādātu grūtības. Daži „pieturas” punkti. Ieraksti veicami valodā, kurā ātrāk un vieglāk tas izdarāms. Piemēram, aptaujā ar krievu tautības pārstāvi atbildes, komentārus vai neverbālo informāciju iespējams fiksēt latviešu valodā, jo atsevišķos sociolingvistikas pētījumos primārs ir izteikumu saturs, nevis veids, kādā tas reģistrēts. Otrkārt, jāatzīmē vieta, kurā aptauja veikta, kā arī respondenta dzimums un vecums. Gadījumos, kad kāda sociolingvistiskā vide tiek skatīta vairākas reizes, būtisks ir arī laika fiksējums.

Svarīga ir arī paužu, kāda izteikuma fragmenta izlaiduma transkribēšana; tam noder vienotas zīmju sistēmas ieviešana. Piemēram, pauzi atveidojot ar divpunkti .., bet izteikuma fragmenta izlaidumu ar divpunkti kvadrātiekvās – [...]. Katra izteikuma beigās liekama tāda interpunkcijas zīme, kādā intonācijā aptaujātais runas faktu izteicis. Par mutvārdu tekstu precīzu noformējumu rakstījusi vācu valodniece Nikola Nau (Nau, 2007).

### Otrā recepte jeb anketēšanas realizēšana

Katram pētniekam vēlams izstrādāt savu anketēšanas stratēģiju. Piemēram, uzsākot anketēšanu, pirmais solis var būt konkrētā pagasta/novada/pilsētas padomes apmeklējums, kurā notiek iepazīstināšana ar turpmākajās dienās veicamo pētījumu, iegūtas pirmās aizpildītās anketas un pētījumam nepieciešamā informācija (piem., iedzīvotāju skaits, nacionālais sastāvs), pārliecinoties, ka iepriekš iegūtā informācija ir adekvāta reālajai situācijai. Tāpat šeit var iegūt ziņas par ievērojamiem pagasta iedzīvotājiem un atsevišķu cilvēku dzīvesvietām (piem., atsevišķu etnosu pārstāvjiem). Otrais solis: dažādu valsts institūciju un privāto



vai valsts uzņēmumu apmeklēšana (piem., pasts, veikals, skola) un darbinieku anketēšana. Mācību iestādēs pirms skolēnu anketēšanas vēlams informēt vadību (direktoru, skolotāju), vienojoties par laiku, lai netraucētu mācību procesu. Trešais solis: nejauši uz ceļa satiktu cilvēku anketēšana un spontāni izvēlētu māju vai dzīvokļu apmeklējums un iedzīvotāju aptaujāšana, kā arī anketu ieguve ar *sniega pikas* pieeju. Trešā soļa secība nav būtiska un strikti noteikta, jāņem vērā situācija (anketēšanas laiks, iedzīvotāju atrašanās vieta u.tml.).

Anketēšanas sākumā pētniekam jāiepazīstina ar sevi, jānosauc anketēšanas iemesls, pētījumam izvēlētās teritorijas areāls, kā arī jāsniedz mutiski norādījumi par to, kā aizpildāma anketa. Papildus vēlams uzsvērt anonimitāti un rosināt respondentus būt uzmanīgiem ar atbilžu skaita izvēli atbilstoši jautājuma nosacījumiem.

Personiskā pieredze rāda, ka svarīga ir pozitīvas gaisotnes radīšana, aprunājoties par respondentam interesējošiem jautājumiem (piemēram, par mācību iestādi, par rudens darbiem, par zināmiem cilvēkiem u.tml.). Tāpat nepieciešams „uztaustīt” vienojošo elementu starp intervētāju un intervējamo: kur respondents dzīvojis, mācījies vai strādājis, ar ko saistītas patīkamas atmiņas.

Anketēšanas beigās ļoti svarīgi ir pateikties par anketas aizpildīšanu, veltīto laiku, labvēlību un atsaucību, tādā veidā ceļot katra respondenta pašapziņu un nozīmīgumu pētījuma procesā, kā arī veicinot pozitīvu attieksmi pret dažādu pētījumu veiktajām anketēšanām.

### Trešā recepte jeb – ko darīt ar iegūtajiem kvalitatīvajiem datiem?

Ir uzskats, ka ar iegūtajām anketām ir salīdzinoši viegli strādāt, atliek tās apkopot un izveidot kopsavilkuma tabulas, shēmas un diagrammas, lai izdarītu secinājumus un veiktu analīzi. Bet ko darīt ar iegūtajiem respondentu komentāriem un sniegtajām atbildēm? Kā novērtēt respondentu un pētnieku lomu un nozīmi kvalitatīvo datu ieguvē?

Kvalitatīvo datu analīzi iespējams uzsākt, pirmkārt, raksturojot pētnieka un respondentu mijiedarbību anketēšanas procesā, jo subjekta un objekta attiecībās atklājas katra saziņas procesā iesaistītā loma un nozīme. Vispirms veicams pētnieka objektīvs pašvērtējums, atbildot uz jautājumu: „Kāds es esmu darbā ar respondentiem?” Iespējamie atbilžu varianti: diezgan pasīvs, pasīvs, diezgan aktīvs, formāli aktīvs un aktīvs. Pirmajā gadījumā pētnieks ieņem vairāk klausītāja lomu, otrajā – formālas anketas

aizpildīšanas novērotāja lomu (neuzdodot gandrīz nevienu papildu vai precizējošu jautājumu). Trešajā gadījumā respondentam nepieciešams vairākus jautājumus paskaidrot vai ilustrēt ar piemēriem. Ceturtajā gadījumā pētniekam ir dots uzdevums anketas jautājumus lasīt respondentam priekšā skaļi un atzīmēt nosauktās atbildes, pierakstot kādu komentāru. Savukārt piektajā gadījumā aptaujājais izvēlas brīvo interviju; tiek uzdoti jautājumi, kas atrodas ārpus „anketas rāmjiem”, bet kas saistīti ar valodas jautājumiem (*Lazdiņa, 2009*).

Tālāk var skatīt aptaujāto aktivitāti, attieksmi, uzvedību un rīcību komunikācijas procesā, nosakot dominējošo respondenta tipu noteiktā teritorijā. Iespējamie respondentu tipi: atturīgais klusētājs – respondents formāli veic uzdoto pienākumu – anketas aizpildīšanu, nelabprāt vai strupi un neizvērsti atbild vai vispār neatbild uz papildjautājumiem. Otrais tips – sīkumainais analizētājs – respondents savu uzmanību koncentrē uz neprecizitātēm (*kāpēc tā, nevis šitā?*), viņaprāt, kļūdaini formulētiem jautājumiem. Viņš ir pārliecināts par savu uzskatu patiesumu, un galvā viņam ir nemainīgas un bieži vien vienaspusīgas uzskatu struktūras jeb koncepti. Trešais tips – runātājs, „plāpa” – respondents, kas labprāt pārrunā dažādus jautājumus (aktualitātes pagastā, rajonā, valstī; problēmas; baumas u.tml.), izstāsta kādu būtisku fragmentu no savas dzīves, viņaprāt, nozīmīgu dzīves pieredzi u.tml., proti, salīdzinoši daudz runā „riņķī un apkārt” un maz, izvairīgi vai nemaz neatbild uz interesējošiem jautājumiem. Un ceturtais tips – diskutētājs, kas ir ieinteresēts izteikt savu viedokli un attieksmi par valodas jautājumiem, tos izvēršot. Labprāt atbild uz papildjautājumiem vai precizējošiem jautājumiem un ir sarunai atvērts, labvēlīgi noskaņots. Kā vienīgais trūkums minams respondenta neapzinātā vēlme sarunā iesaistīt pētnieku, uzdodot pretjautājumus vai rosinot diskutēt par konkrēto jautājumu.

Otrkārt, pētnieks, skatot aptaujāto atbildes uz anketēšanā uzdotajiem papildjautājumiem un komentārus, visus izteikumus var iedalīt **vispārīgajos** komentāros un **specifiskajos** komentāros. Pie pirmās grupas izdalāmi biežāk izteiktie komentāri, kas tiešā veidā neattiecas uz pētāmo problēmu, bet saistāmi ar pašu pētījumu. Piemēram: komentāri par anketu kopumā, anketā esošajiem jautājumiem, to izveides principiem; komentāri par anketas izveidotājiem, anketu nepieciešamību, mērķiem un rezultātiem; komentāri par aktuālām mūsdienu problēmām u.tml.

Pie otrās grupas minami tādi izteikumi, kuri atbilst kon-





krētā pētījuma īpatnībām un izvirzītajiem analīzes kritērijiem. Piemēram, pēc pieminētās valodas/-ām, valodas/-u lietojuma jomas, valodu zināšanu un prasmju pašvērtējuma un nozīmīguma, lingvistiskās attieksmes, valodu plānošanas u. tml. Minētos kritērijus var apvienot vienotā

tabulā, jo atsevišķs izteikums atklāj vairākus kritērijus (sk. tabulu), bet var arī izteikumus iedalīt pēc pētījuma struktūrelementiem (piem., latviešu valoda, latgaliešu literārā rakstu valoda, krievu etnoss).

### Anketēšanas kvalitatīvo datu analīze

Nr. p.k.	Pagasts	Satura vienība	Raksturojamās valodas	Valodas/-u lietošanas jomas	Valodu zināšanu un prasmju novērtējums	Lingvistiskā attieksme pret raksturojamo valodu
1.	Mežāre	Lasu un kaut ko saprotu latviski, bet runāt runāju krieviski. Ar latviešiem arī runāju tikai krieviski. Krievu skolā mācījos	Latviešu un krievu valoda	Kultūra vai plašsaziņas līdzekļi. Izglītība	Latviešu valoda – receptīvās valodas prasmes. Krievu valoda – produktīvās valodas prasmes	Pret latviešu valodu – neitrāla
2.	Vārkava	Es gribētu, lai latgaliešu valodu mācītu vismaz vienu reizi nedēļā, jo tā ir mana dzimtā valoda	Latgaliešu valoda	Izglītība		Pozitīva
3.	Vīpe	Angļu valodai ir vislielākā nozīme mūsdienu cilvēku vidū, jo tā ir starptautiska un vajadzīga jebkurā jomā. (Piemēram? – S. P.) Nu, piemēram, darbā, izklaidē. Visi viņu zina kaut cik no dziesmām, interneta, filmām. Protot šo valodu, jebkurā valstī var sarunāties ar cilvēkiem	Angļu valoda	Dažādas sociolingvistiskās funkcijas	Angļu valoda kā nozīmīgākā valoda	Pozitīva

Būtiskākais secinājums: lai veiksmīgi iegūtu kvantitatīvos un kvalitatīvos datus, svarīga ir pētnieka sagatavošanās, pozitīva attieksme (pret pētījumu un respondentiem)

un motivācija, kā arī uzmanīga aptaujātā vai nelielas respondentu grupas anketēšana, fiksējot pētījumam saistošus izteikumus.

### IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Kropļijs, A., Rašcevska, M.** (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RAKA, 178 lpp.
2. **Lauze, L.** (2008). *Izpētes materiāla vākšana sociolingvistikā*. Metodiski norādījumi. Liepāja: LiePa, 64 lpp.
3. **Lazdiņa, S.** (2009). *Projekta metodoloģija*. [Iesniegts publicēšanai monogrāfijā „Valodas Austrumlatvijā: pētījuma dati un rezultāti”]
4. **Nau, N.** (2007). No balss līdz rakstam – mutvārdu stāstījuma atšifrēšanas problēmas un iespējas. *No: Dzīvesstāsti: vēsture, kultūra, sabiedrība*. Rakstu krājums. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.

## Noteiktības/nenoteiktības kategorijas interpretācija enonsiatīvās lingvistikas teorijā



**Dina ŠAVLOVSKA**

Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātes asistente, zinātniskā grāda pretendente valodniecībā. Mācu franču valodu, kā arī lasu didaktikas, metodikas, psiholingvistikas lekcijas topošajiem romāņu valodu speciālistiem. Esmu pārliecināta, ka valodas nodarbība ir izdevusies, ja students, izejot no auditorijas, pasaka: „Cik šī valoda ir vienkārša!”

„Mēs skaidrojam to, ko varam saprast;  
mēs saprotam to, ko varam novērot.”

(Guillaume, 1969)

Raksta mērķis ir piedāvāt ieskatu vienā no mūsdienu lingvistikas nozīmīgākajiem virzieniem: enonsiatīvās (fr. val. *linguistique énonciative*) lingvistikas teorijā. Raksts ir iecerēts kā pārdomu materiāls noteiktības/nenoteiktības kategorijas apguves problēmu risināšanai.

### Svešvalodas gramatikas apguve

Gramatikas apguve, tās interiorizācija<sup>1</sup> ir viena no svešvalodu didaktikas pamatproblēmām. Kā efektīvāk un ātrāk iemācīt gramatiski pareizi izteikties svešvalodā? Kā panākt ne ti-

kai svešvalodas gramatikas mācīšanos, bet arī tās apguvi?

Pirms meklēt atbildes uz šiem jautājumiem, ir svarīgi precizēt termina „gramatika” nozīmi. Valodu didaktikas vārdnīca (Galisson, Coste, 1976) atzīst, ka šī termina lietojums ir diezgan izplūdis, īpaši valodu mācīšanas metodikā. Vārdnīcā tiek piedāvātas sešas termina definīcijas, no kurām piecas apraksta gramatiku kā zināšanas par valodu (valodas morfoloģijas un sintakses apraksts, normatīvo likumu kopums, lingvistu veidota formālā valodas sistēma). Sestā definīcija apraksta gramatiku kā valodas iekšējo struktūru, kura runātājam/klausītājam dod iespēju producēt un uztvert kādas valodas izteikumus.

Analizējot gramatikas definīcijas un ieskatoties svešvalodu mācību grāmatās, nākas secināt, ka tajās dominē gramatikas apraksta mācīšanās: gramatisko formu un nozīmju formālās tabulas, gramatisko struktūru mācīšanās ārpus konteksta. Taču gramatikas teorijas apguve ir vairāk attiecināma uz dzimtās valodas rakstības apguvi un ne vienmēr veicina gramatikas interiorizāciju svešvalodu apguvē (Besse, *Pourquoi*, 1991, 17).

Ņemot vērā valodu apguvēja zināšanas dzimtās valodas gramatikā, ir iespējams nodarbības laikā mēģināt „pielīdzināt” apgūstamās valodas kategorijas jau pazīstamajam valodas modelim. Taču dažādu valodu gramatiskās kategorijas ne vienmēr ir līdzvērtīgas, un pat tad, ja apgūstamajā un dzimtajā valodā ir līdzīgas kategorijas, tās var atšķirties ne tikai pēc formas, bet arī pēc lietojuma. Vēl grūtāk apgūvējam izprast tās kategorijas, kuras pieder pie tā



saucamās „iekšējās gramatikas” un kurām nav tiešo analogiju dzimtajā valodā, piemēram noteiktības/nenoteiktības kategoriju (Besse, Porquier, 1991, 3-16).

### Noteiktības/nenoteiktības jeb determinantu kategorija un tās apguve

Noteiktības/nenoteiktības kategorijas marķētāji ir ļoti daudzveidīgi. Tradicionāli pie determinantiem<sup>2</sup> pieskaita artikuslus, norādāmos un piederības vietniekvārdus, skaitļa vārdus un citus valodas elementus, kas teikumā atrodas pirms lietvārda un norāda uz lietvārda dzimti, skaitli un aktualizāciju kontekstā (Leeman, 2004, 29–31). Taču dotais apraksts vairāk attiecināms uz valodām ar analītiskām tendencēm (piemēram, franču, itāļu, angļu u. c. valodas). Valodās ar sintētiskām tendencēm šī kategorija var būt „slēpta” un izpausties vārdu secībā (piemēram, latviešu un krievu valodā) vai arī ar citu marķētāju palīdzību, kā, piemēram, noteiktās/nenoteiktās īpašības vārdu galotnēs latviešu valodā.

Kas attiecas uz noteiktības/nenoteiktības kategorijas apguvi, runātājs nekļūdās marķētāja izvēlē dzimtajās valodas lietojumā, taču valodas apguvējs saglabā nedrošības sajūtu šo marķētāju izvēlē pat augstākajos C1 un C2 valodas kursu līmeņos (Šavlovskā, 2007, 156–165). Turklāt noteiktības/nenoteiktības marķētāja lietojums ne vienmēr tiek novērtēts viennozīmīgi (gramatiski pareizs vai nepareizs lietojums), bet bieži valodas nesēja komentārs attiecībā uz apguvēja teikto ir pārāk neprecīzs („it kā pareizi, bet neskan”, „es tā neteiktu”), jo nav runas par izteikuma pareizību, bet par dažādām konteksta interpretācijām.

Ja izmantotās lingvistiskās pieejas noteiktības/nenoteiktības kategorijai neveicina tās interiorizāciju, iespējams, ka to teorētiskais ietvars nav piemērots determinantu kategorijas aprakstam. Strukturālisma un ģeneratīvās gramatikas pieeja balstās uz valodas (fr. val. *langue*) struktūras aprakstu, tā kategorizēšanos, valodu modeļa uzbūvi. Taču, kas attiecas uz determinantu kategoriju, neraugoties uz to, ka tās formas būtiski atšķiras dažādās valodās, nav iespējams apgalvot, ka pats noteiktības/nenoteiktības jēdziens kardināli mainās. Ja turklāt apgūstamās un dzimtajās valodas marķētāji ir līdzvērtīgi, apguve notiek daudz ātrāk (piemēram, sākot ar B1 valodas apguves līmeni, latvieši, kas apgūst franču valodu, gandrīz nemaz nekļūdās piederības vietniekvārdu lietojumā, bet joprojām mēdz kļūdoties, izvēloties artikulū).

Jautājums, uz kuru būtu jāmeklē atbildes, ir šāds: kā veicināt svešvalodas noteiktības/nenoteiktības kategorijas

marķētāju apguvi, ja dzimtajā valodā attiecīgo marķētāju nav? Iespējams, gan noteiktības/nenoteiktības marķētāju lietojuma skaidrojums, gan tā apguvē ir jāmeklē citas pieejas, kas ir vērstas uz valodas iekšējo gramatiku, nevis uz gramatisko formu aprakstu.

### Operācijas koncepts enonsiatīvajā lingvistikā

Viens no mūsdienu lingvistikas nozīmīgākajiem virzieniem ir franču enonsiatīvā lingvistika<sup>3</sup>, kuras pārstāvji ir Antuāns Kilioli (*Antoine Culioli*), Osvalds Dikro (*Oswald Ducrot*), Lorans Danons-Bualo (*Laurent Danon-Boileau*) u. c. Balstoties uz G. Gijoma (*G. Guillaume*), R. Jakobsona (*R. Jakobson*) un E. Benvenista (*E. Benveniste*) darbiem, enonsiatīviski ir dibinājuši savas teorijas: O. Dikro – argumentācijas un polifonijas teoriju (fr. val. *théorie de la Polyphonie et de l'Argumentation*), A. Kilioli – enonsiatīvo operāciju teoriju (EOT) (fr. val. *théorie des opérations énonciatives*) jeb izteikuma lingvistiku (fr. val. *linguistique de l'énoncé*).

A. Kilioli aicina atteikties no iluzoriskiem, ierastiem valodas apraksta modeļiem un iesaka darboties abstrakti, t.i., izstrādāt pietiekami vispārīgu hipotēzi, lai tā darbotos dažādu valodu analīzes procesā (*Culioli, Fuchs, Pécheux, 1970, 4*). Tādējādi lingvista pienākums vairs nav meklēt valodas struktūru šī termina striktā nozīmē, bet mēģināt izprast valodas būtību caur valodas elementu funkcionēšanas analīzi. Valodas darbība (fr. val. *activité langagière*) tiek analizēta kā enonsiatīvo operāciju (fr. val. *opérations énonciatives*) rezultāts.

Operācijas koncepts ir viens no enonsiatīvās lingvistikas pamatjēdzieniem. Tiešām, enonsiatīviski vairs nerunā par „determināciju”, „modalitāti”, „anaforu”, bet par „determinācijas operāciju”, „modalizācijas operāciju”, „anaforizācijas operāciju” u.c. Operācijas termina lietojums atspoguļo enonsiatīvās lingvistikas valodu gramatikas vīziju, piedāvājot operāciju gramatiku iepretim formālajai gramatikai.

Lai izprastu abstraktu operācijas lingvistisku konceptu, J. Lapers (*Lapaire, Rotgé, 1993, 72*) piedāvā pievērsties ļoti konkrētam piemēram. Tajā brīdī, kad jūs lasāt šo tekstu, jūs, visticamāk, atrodaties kādā telpā, kurā ir sienas, griesti un logi. Šī vide ir tik ierasta, ka jūs aizmirstat par to, ka atrodaties cilvēka izveidotā konstrukcijā, kuras uzbūvē bija ieguldīts intensīvs un mērķtiecīgs darbs: pamatu ierakšana, sienu mūrēšana un apmešana, jumta pārklāšana u. c. Aiz stabilas nekustīgas konstrukcijas stāv dinamisku darbību kopums, kurā var atpazīt „primārās” darbības (rakt, zāgēt,

gatavot cementu) un „sekundārās” darbības (savienot, līmēt, krāsot).

Lingvistiskais izteikums, tāpat kā māja, ir dažādu darbību jeb operāciju<sup>4</sup> rezultāts. Izteikuma uzbūve pakļaujas likumiem un ir sakārtota pēc posmiem (materiāla izvēle, montēšana, „apdare”). Piemēram, gramatiskie vārdi (artikuli, piederības vietniekvārdi u. c.) šajā gadījumā ir notikušo darbību pēdas jeb operāciju marķētāji (fr. val. *marqueurs d'opérations*). Taču, ja mājas uzbūve balstās uz apzinātām saskaņotām darbībām, izteikuma lingvistiskā struktūra ir instinktīvu darbību rezultāts. Lingvīsta darbs ir izpētīt „gramatiska bezapzinīguma” (fr. val. „*inconscient grammatical*”) (*Lapaire, Rotgé, 1973, 55*) rezultātus, lai atklātu slēptās enonsiatīvās operācijas. Atšķirībā no strukturālisma un distribucionālisma, kas nodarbojas ar „ēkas” izpēti (redzamo elementu analīzi un kategorizēšanu), enonsiatīvā lingvistika interesējas gan par pašu „ēku” jeb izteikumu, gan par tās uzbūves procesu. Atšķirībā no pragmatikas, kas pēta runas aktu caur runas situācijas analīzi, enonsiatīvā lingvistika balsta savu pētījumu uz izteikuma marķētāju analīzi.

### Noteiktības/nenoteiktības enonsiatīvās operācijas

Valodas izteikums pirms rakstiskās vai mutiskās eksteriorizācijas<sup>5</sup> ir darbības rezultāts. Slēptās operācijas, kas regulē izteikuma uzbūvi, pieder pie „iekšējās gramatikas” (fr. val. *grammaire intériorisée*) un pieļauj konstruēt bezgalīgi daudz izteikumu (*Adamczewsky, 1975, 31*).

A. Kilioli pēta valodas lietojumu (fr. val. *activité langagière*) kā enonsiatīvo operāciju virknes rezultātu. Tiek pieņemts, ka izteikuma uzbūvē ir trīs līmeņi: 1) epilingvistiskais („pirmsvalodas”) līmenis jeb lingvistam tieši nepieejams kognitīvo procesu un operāciju līmenis, 2) valodas līmenis, kurā var novērot enonsiatīvo operāciju marķētāju mijiedarbību valodu nesēju runā, 3) metalingvistiskais līmenis (fr. val. *métalinguistique*), kura mērķis ir attēlot kognitīvās operācijas, balstoties uz to marķētāju analīzi. Piemēram, analizējot artikulu formas un lietojumu, enonsiatīvisks apraksts determinācijas operācijas. EOT pieļauj, ka lingvists atklāj vispārīgās operācijas, nevis struktūras vai sistēmas, tātad ir runa par operāciju, nevis struktūru lingvistiku (*Culioli, 1991, 155*).

### Kvantitāte un kvalitāte: noteicošie parametri

Kvantitāte un kvalitāte (fr. val. *quantité* un *qualité*) ir divi EOT centrālie koncepti, kas pieļauj jēdziena īpašā gadījuma

ma uzbūvi (fr. val. *construction d'une occurrence de notion*). Uzbūvēt īpašo gadījumu nozīmē īstenot dubulto abstraktā jēdziena ierobežojumu: kvantitatīvu (*Qnt*) un kvalitatīvu (*Qlt*). *Qnt* attiecas uz jēdziena īpašā gadījuma piesaistīšanu izteikuma laika un telpas parametram. *Qlt* attiecas uz jēdziena raksturu un īpašībām. *Qnt* atspoguļo jēdziena eksistenci izteikuma situācijā, t. i., izvirza jēdziena eksistenci konkrētā situācijā. *Qlt* atbild par jēdziena subjektīvo uzbūvi, tātad par jēdziena īpašā gadījuma identificēšanu/diferencēšanu. (*Culioli, 1999, 81-90*)

Abi divi parametri piedalās šāda izteikuma uzbūvē: „Skat! Cik liels zilonis!”, kurā runātājs izvirza jēdziena „zilonis” eksistenci (*Qnt* – „tas ir zilonis”) un identificē abstrakto jēdzienu ar situācijai atbilstošu īpašo gadījumu (*Qlt* – „cik tas ir liels”). Citos gadījumos kāds no parametriem var dominēt. Izteikumā „Lielajam zilonim ir daudz jāēd, lai uzturētu savu milzīgo ķermeni” dominē *Qlt* parametrs, jo jēdziens „zilonis” ir raksturots, bet nav piesaistīts konkrētai izteikuma situācijai.

Izmantojot *Qnt* un *Qlt* parametrus, ir iespējams aprakstīt noteiktības/nenoteiktības jeb nominālās determinācijas kategoriju un tās dažādās nozīmes.

Noteiktības/nenoteiktības kategorijas pamatā ir trīs enonsiatīvās operācijas: izcēlums (fr. val. *extraction*), norādījums (fr. val. *fléchage*) un vispārīnājums (fr. val. *parcours*), no kurām mēs izskatīsim divas pirmās, kas ir vispiemērotākās noteikto/nenoteikto īpašības vārdu galotņu skaidrojumam.

#### Izcēlums

Izcēlums ir galvenokārt kvantitatīvā operācija. Šī operācija norāda uz īpašā gadījuma izcēlumu no visiem jēdziena lietojuma gadījumiem. Tas nozīmē izvirzīt īpaša gadījuma eksistenci, izolējot to no visiem pārējiem gadījumiem un identificēt (fr. val. *repérer*) to dotajā situācijā (*Gilbert, 1993, 78-79*).

Izcēluma marķētājs artikulu valodās ir nenoteiktais artikuls (piem., *un, une, des* franču valodā, *a* angļu valodā). Latviešu valodā par izcēluma marķētāju var uzskatīt nenoteikto īpašības vārda galotni.

Pēc EOT ir divi izcēluma veidi:

- izcēlums attiecībā uz konkrēto situāciju jeb situatīvais izcēlums (fr. val. *extraction situationnelle*). Izteikumā „Šodien Brno ir moderna pilsēta ar senām tradīcijām – vecpilsētā cītīgi atjauno vēsturisko apbūvi, kas no tās palicis pāri” (*Diena, 2009.g.18.sept.*) attiecībā uz jēdzie-





nu „pilsēta” prevalē *Qnt* parametrs. „Pilsēta” ir identificēta laikā un telpā. Respektīvi, autors raksta „Brno ir pilsēta”, „Ir vairākas modernas pilsētas, Brno ir viena no tām”;

- izcēlums attiecībā uz situāciju kopumu jeb izcēlums – paraugs (fr. val. *extraction échantillonage*). Izteikumā „Modernai pilsētai nav identitātes” jēdziens „pilsēta” ir attiecināms uz vairākām situācijām. Prevalē *Qnt* parametrs, jēdziens „pilsēta” subjektīvi nav identificējams, tas apkopo vairāku pilsētu īpatnības (*Gilbert, 1993, 78–79*).

### Norādījums

Norādījums ir enonsiatīvā operācija, kura piešķir kvalitatīvas īpatnības elementam (vai elementu kopumam), kas tiek izcelts no kādas elementu kategorijas. Tātad norādījums uzsver pretstatījumu starp izteikuma elementu un visiem pārējiem iespējamiem attiecīgās klases elementiem (*Groussier, Rivière, 1996, 82*).

Norādījuma pamatmarķieri ir noteiktie artikuli, piederības un norādāmie vietniekvārdi. Latviešu valodā norādījuma operācija tiek realizēta arī ar noteikto īpašības vārdu galotnēm.

EOT izceļ trīs norādījuma veidus:

- kontekstuālais norādījums (fr. val. *fléchage contextuel*), kas balstās uz elementa lokalizēšanos kontekstā, piemēram, ar anaforu vai papildteikuma palīdzību. Anaforiskā kontekstuālā norādījuma piemēru var redzēt šādā izteikumā: „Sasniedzam namiņu, no kura sākas taka uz Pūķezeru, kas savu ciklopa aci spīdina 2050 m augstumā. Gleznainais ezers iegūlis iepļakā pie Pindu kalnu augstākās smailes Gamila (2480 m).” (*Diena, 2009. g. 28. sept.*);
- situatīvais norādījums (fr. val. *fléchage situationnel*). Piemērā „Dod man, lūdzu, zilo zīmuli!” „zīmulis” ir izcelts no visiem pārējiem „zīmulis” kategorijas elementiem, jo tā referents (fr. val. *référent*) ir klāt izteikuma situācijā;
- vispārinošais norādījums (fr. val. *fléchage générique*) liecina par veselas kategorijas izcēlumu citu kategoriju starpā. „Bioloģiski audzētās pārtikas cenas šoruden pie tuvojas konvencionāli audzētās pārtikas cenām, jo īpaši piena produktiem.” (*Diena, 2009. g. 27. sept.*) Izteikuma veicējs izceļ „bioloģiski audzēto pārtiku” no „pārtikas” kategorijas. Vēl viens interesants vispārinoša norādījuma piemērs: „Šodien Brno ir moderna pilsēta ar senām

tradīcijām – vecpilsētā cītīgi atjauno vēsturisko apbūvi, kas no tās palicis pāri.” (*Diena, 2009. g. 18. sept.*) Runātāja un klausītāja uztverē ir sagaidāms īpašs „tradīciju” kopums, kategorija, kuru uztver par „senām”.

### Enonsiatīvo operāciju lingvistikas pielietojums valodu apgūvē

Nav tik vienkārši pāriet valodas struktūras skaidrojumos uz enonsiatīvo operāciju teoriju, jo tā atsakās ne tikai no ierastās klasifikācijas, bet arī no klasifikācijas kā no metodes. Enonsiatīvās lingvistikas mērķis ir izprast valodu (fr. val. *langage*) caur valodu daudzveidību (fr. val. *diversité des langues*). Lai to panāktu, enonsiatīvisks konstruē metalingvistisko priekšstatu sistēmu (fr. val. *système métalinguistique de représentations*), kura tālāk dod iespēju gan formulēt pētījumu problēmas, gan tās risināt (*Culioli, 1990, 155*).

Enonsiatīvo operāciju lingvistika ļoti veiksmīgi skaidro franču un angļu valodas determinācijas kategoriju, kas ļauj domāt, ka tā ir piemērota arī latviešu valodas noteiktības/nenoteiktības kategorijas skaidrošanai.

Valodas lietojums ir neiedomājami plašs, izteikumu daudzumam nav robežu. Tas nozīmē – ja svešvalodu apgūvē mēs koncentrēsimies uz formālo likumu, izņēmumu, īpašo gadījumu mehānisku mācīšanos, mēs nevarēsim panākt tās pietiekami efektīvu apguvi. Viens no ceļiem uz valodas apguvi varētu būt valodas lietojuma regulējošo kognitīvo operāciju izprašana un interiorizācija. Pat ja šobrīd nav skaidrs, kādā veidā izmantot EOT valodu nodarbībās, nav apšaubāms tas fakts, ka reizēm spilgtais piemērs labāk veicina kāda gramatikas elementa apguvi nekā skaisto tabulu pētišana un to mācīšanās no galvas.

<sup>1</sup> Interiorizācija (no fr. val. *intérieurisation*) ir jēdziens, kuru lieto psiholoģijā un socioloģijā, lai apzīmētu procesus, kas ļauj integrēt apkārtējās pasaules elementus indivīda kognitīvajās struktūrās.

<sup>2</sup> Determinants (fr. val. *déterminants*) ir gramatiska morfēma, kuras galvenā loma ir aktualizēt lietvārdu kontekstā. Parasti determinants norāda uz lietvārda dzimti un skaitli un atrodas pirms aktualizētā lietvārda (piem., artikuls franču vai angļu valodā).

<sup>3</sup> No fr. val. *linguistique énonciative*, kas nāk no vārda *énoncé* – izteikums. Enonsiatīvā lingvistika uzsver runātāja un klausītāja „klātbūtnes” nozīmi diskursā. Tātad jebkurš izteikums ir vienotās runas akta rezultāts, kura uzbūve notiek konkrētā laikā un telpā un tajā piedalās izteikuma veicējs (fr. val. *énonciateur*) un izteikuma līdzveicējs (fr. val. *coénonciateur*).

<sup>4</sup> Vārds „operācija” nāk no latīņu darbības vārda *operari* – „strādāt”.

<sup>5</sup> Ekteriorizācija (no fr. val. *extériorisation*) ir jēdziens, kuru izmanto psiholoģijā, lai apzīmētu indivīda iekšējās pasaules projicēšanu uz apkārtējo pasauli. Lingvistikas kontekstā te ir runa par valodas lietojumu.

#### IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Adamczewski, H.** (1975). *Le montage d'une grammaire seconde*. Langages Nr. 39. Paris : Larousse. p. 31–50.
2. **Besse, H., Porquier, R.** (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Hatier/Didier.
3. **Culioli, A.** (1991). *Pour une linguistique de l'énonciation – Tome 1 : Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
4. **Culioli, A.** (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation - Tome 3: Domaine notionnel*. Paris: Ophrys.
5. **Culioli, A., Fuchs, C., Pécheux, M.** (1970). *Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage. Tentative d'application au problème des déterminants*. Paris : Dunod.
6. **Galisson, R., Coste, D.** (1976). *Dictionnaire de Didactique des langues*. Paris: Hachette.
7. **Gilbert, E.** (1993). *L'anglais. Linguistique. Les théories de la grammaire anglaise en France*, Paris: Hachette Supérieur.
8. **Groussier, M.-L., Rivière, C.** (1996). *Les mots de la linguistique : lexique de linguistique énonciative*. Paris : Ophrys.
9. **Guillaume, G.** (1969). *Langage et sciences du langage*. (2. éd.), Québec: Presses de l'université de Laval.
10. **Lapaire, J.-R., Rotgé, W.** (1993). *Séminaire pratique de linguistique anglaise*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 71.–88. lpp.
11. **Leeman, D.** (2004). *Les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*. Paris : Presses Universitaires de France.
12. **Šavlovskā, D.** (2007). *La détermination nominale en français et en letton: approche comparative dans une perspective d'application pédagogique*. No: Novitātes valodu mācīšanā un apguvē starpkultūru kontekstā. Rīga, 156.–165. lpp.

## Domas par nozares terminoloģijas attīstību, „Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” rokasgrāmatu lasot



**Arvils ŠALME**

*Dr. philol., LU asociētais profesors.*

Viens no maniem zinātniskās darbības virzieniem ir saistīts ar latviešu valodas terminoloģijas izpēti. Piedaloties grāmatas „Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” sagatavošanā latviešu valodā, sapratu, cik daudz Latvijā darāms nozares terminoloģijas attīstības jomā. Ar šo rakstu vēlētos aizsākt diskusiju par terminu un terminoloģijas jautājumiem latviešu valodas apguves zinātniskajā disciplīnā un valodu mācīšanas praksē.

2006. gadā arī latviešu valodā iznāca viena no apjomīgākajām mūsdienu moderno valodu apguves rokasgrāmatām „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” (*Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*; turpmāk saīsināti *Pamatnostādnes*). Šā moderno valodu apguves manifesta izstrāde angļu valodā ilga gandrīz desmit gadus. Izdevuma sagatavošanā iesaistījās dau-

dzas sabiedriskās organizācijas un pētnieciskās iestādes: Eiropas Komisijas (*LINGUA* programma), Šveices Nacionālā zinātnisko pētījumu padome, Eurocentrs, Senklū Augstākā skola, ASV Nacionālais svešvalodu centrs, Friburgas universitāte u.c. Projektā piedalījās arī labi pazīstami zinātnieki – M. Trims, Dž. Šilss, B. Norts, D. Koste, G. Šneiders u. c.

Lielākais valodu mācīšanas vēsturē publicētais kopdarbs tika radīts ar mērķi, lai Eiropas Savienības valstīs attīstītu vienotu skatījumu uz svešvalodu apguves jautājumiem, mācību programmām, vadlinijām un mācību līdzekļiem, kā arī lai noteiktu vienotus prasmju un zināšanu novērtējuma kritērijus. Šim izdevumam turpmāk ir jāveicina Eiropas Padomes valodu izglītības programmas attīstība, kurā paredzēts, ka ikvienam Eiropas iedzīvotājam ir jāzina vismaz divas svešvalodas un jābaida tās priekšrocības, ko sniedz vairāku valodu prasme ikdienas saskarē, izglītībā un profesionālajā darbībā. Pamatnostādnes uzsvērts, ka Eiropas valodu apguves telpā palielinās plurilingvisma ideja, kuras sasniegšanai indivīda valodu pieredze kultūras kontekstā sākotnēji paplašinās mājās, pēc tam sabiedrībā, tad tālāk saistībā ar citu valodu apguvi (*Pamatnostādnes, 14*). Vairāku valodu mācīšanās prakse un vispārējās zināšanas par dažādu valodu apguves un funkcionēšanas likumsakarībām dod iespēju valodas lietotājam iegūt universālu pieredzi, kā vienlīdz veiksmīgi veidot saziņu visās viņam zināmās valodās, neatkarīgi no to apguves pakāpes. „Plurilingvisms” ir nomainījis iepriekš

izplatīto „multilingvisma” ideju, kas paredzēja „vairāku valodu zināšanu vai dažādu valodu līdzaspastāvēšanu kādā sabiedrībā”, paplašinot apgūstamo valodu skaitu vai samazinot angļu valodas valdošo lomu starptautiskajā saziņā (*Pamatnostādnes*, 13).

Vairāk nekā 200 lappušu biežajā rokasgrāmatā ir atspoguļotas jaunākās svešvalodu apguves, mācīšanas un mācību procesa organizēšanas pamatnostādnes. Grāmatā ir doti detalizēti ieteikumi, kas valodu apgūvējiem jāapgūst, lai izmantotu valodu saziņā, un kādas zināšanas un prasmes jāizveido, lai iegūtu komunikācijā nepieciešamās kompetences. Tajā ir aprakstīts valodas apguves saturs, kā arī definēti prasmes līmeņi, kas var palīdzēt novērtēt valodas apguves kvalitāti noteiktos valodas mācību posmos un izglītības procesā kopumā. Rokasgrāmatai pievienoti pielikumi, kuros atspoguļoti dažādi valodas prasmes raksturotāji un skaidrotas metodes, kā tos veidot.

Kā zināms, pēdējos gados arī latviešu valodas attīstības procesus aizvien biežāk mēdz aplūkot Eiropas valodu politikas kontekstā, tostarp saistībā ar daudzvalodības veicināšanu un mūsdienīgu valodu apguves un mācīšanas praksi. Latviešu valoda, kas ieguvusi vienlīdzīgu statusu Eiropas Kopienas oficiālo valodu saimē, pakāpeniski izcīna vietu ne tikai Briseles birokrātijas gaitēnos, bet kā kultūrvērtība arī vienotā Eiropas informācijas aprītē izglītības un zinātnes jomā, tāpēc *Pamatnostādnes* ir nozīmīgs instruments, lai šo attīstības procesu nākotnē vēl vairāk paplašinātu.

Pārlapojot *Pamatnostādnes*, ir redzams, ka izdevums piedāvā Rietumu zinātņu tradīcijām bagātu un tās izglītības sistēmām raksturīgu informatīvu, zinātniski un terminoloģiski piesātinātu tekstu. Ja šādā stilā veidots apcerējums ir diezgan pašsaprotams rietumvalstīs izglītotam profesionālim, tad daudzos jautājumos novatorisks tas var izrādīties ilgstoši no pasaules moderno valodu pētniecības strāvām nošķirtam speciālistam Latvijā.

Rūpīgāk iepazīstoties ar *Pamatnostādnes* sniegto informāciju, rodas jautājums, vai šī grāmata kļūs par vērtīgu avotu valodu apguves zinātnisko ideju un terminoloģijas attīstībā vai arī par kārtējo „augstā stila” zinātnes pieminekli visai pašpietiekamā valodu mācīšanas vidē Latvijā.

Jau no pirmajām lappusēm rokasgrāmata piedāvā idejām bagātu un terminoloģiski blīvu tekstu. Lasītājam ātri vien jāiegūst skaidrība par tādiem valodu apguves metodikā retāk pazīstamiem terminiem kā, piemēram, **apgrūtinājumi** (*constraint*), **eksplicīti** (*explicit*), **konverģence** (*convergence*), **diverģence** (*divergence*), **kohēzija** (*cohesion*),

**starpniecība** (*mediation*), **uzraudzīšana** (*monitoring*), **apgūvēja specifika** (*learner profiles*) u. c. Rokasgrāmatā parādās arī termini, kuri lietoti tikai atsevišķu šaurāk orientētu pētījumu sakarā, piemēram, **kalibrēšana** (*calibration*), **līmeņošana** (*scaling*), **deskriptors** (*descriptor*), **ilustratīvie deskriptori** (*illustrative descriptors*), **modulis** (*module*), **iezīmētājs** (*marker*), **vertikālā/horizontālā dimensija** (*vertical/horizontal dimension*), **pamatotība** (*validity*), **ilustratīvā skala** (*illustrative scale*), **līmeņu skala** (*scale of levels*), **apakšskala** (*sub-scale*) u. c. Vairākus no šiem terminiem var atrast 2004. gadā Naturalizācijas pārvaldes izdotajā „Valodas prasmes pārbaudes terminu vārdnīcā”, kas ir Kembridžas Universitātes vārdnīcas „Multilingual glossary of language testing terms” (1998) latviski adaptētais variants, taču diemžēl vārdnīca sagatavota speciāla valsts resora vajadzībām un plašākam lietotāju lokam nav pieejama. Citās datu bāzēs interneta vidē minētie termini latviešu valodā praktiski nav atrodam.

Lasot *Pamatnostādnes*, speciālistam jāpārzina arī valodas apguves teorijām tuvu blakuszinātņu terminoloģija, piemēram, tādas jomas kā

- izglītības zinātne, pedagoģija, didaktika – **mācīšanās mācīties** (*learning to learn*), **iedevums** (*input*), **taksonomija** (*taxonomy*), **atgriezeniskā saite** (*feedback*), **uz mērķi orientēta sadarbība** (*goal-oriented co-operation*), **uz vajadzībām orientēta mācīšana** (*needs-oriented teaching*), **interaktīvas darbības** (*interactive activities*) u. c.;
- valodniecība – **valodas funkcijas** (*language function*), **starpvalodu variācijas** (*interlinguistic variation*), **eksponents** (*exponent*), **paratekstuālas iezīmes** (*paratextual features*), **prosodija** (*prosodic*), **alofons** (*allophone*) u. c.;
- saziņas teorija – **starpniecība/mediācija** (*mediation*), **diskursa stratēģijas** (*discourse strategies*), **starpnieks/mediators** (*mediator*), **recipients** (*recipient*), **sarunas partneris**, arī **sarunas vadītājs eksāmenā** (*interlocutor*), **argumentu virkne** (*chain of argument*), **saziņas plaisa** (*communication gap*) u. c.;
- sociolingvistika – **akulturalizācija** (*acculturation*), **starpkultūru izpratne/apzināšanās** (*intercultural awareness*), **mērķa kultūra** (*target culture*), **mērķkopiena** (*target community*), **imersija** (*immersion*) u. c.;
- psiholoģija – **receptīva darbība** (*receptive activities*), **izziņas resursi** (*cognitive resources*), **atpazīšanas iemaņas** (*recognition skills*), **atsaukšana atmiņā** (*recall*) u. c.





*Pamatnostādnēs* dažādu terminu lietojums ir ļoti blīvs. Piemēram, pavisam nelielā fragmentā, kur skaidrota uz darbību orientēta pieeja, atrodami vairāk nekā desmit terminu vai terminu funkcijā lietotu vārdu/vārdkopu.

Valodas lietošana un tās apguve ietver darbības, kuru izpildē personas kā individuālas un sociālas būtnes attīsta dažādas **kompetences** – gan **vispārējās**, gan jo īpaši **valodas komunikatīvās kompetences**. Izmantojot šīs kompetences dažādos kontekstos un **apstākļos**, kā arī, ņemot vērā dažādus **apgrūtinājumus**, cilvēki iesaistās **valodas darbībās** un **procesos**, lai radītu un/vai saņemtu **tekstu** par noteiktām tēmām un darbības **jomām**. Šajās darbībās un procesos cilvēki pielieto tās **stratēģijas**, kuras viņiem šķiet vispiemērotākās konkrēto **uzdevumu** izpildei. Pašiem cilvēkiem kontrolējot šīs darbības, notiek minēto kompetenču nostiprināšanās vai modifikācija (*Pamatnostādnes*, 17; izcēlumi grāmatā).

Kaut arī gandrīz visi šajā fragmentā sastopamie termini valodu mācīšanas speciālistiem ir pazīstami, vairākus no tiem gribētos semantiski precizēt, piemēram, **vispārējās kompetences**, **apgrūtinājumi**, **valodas darbības** un **darbības jomas**. Atsevišķu terminu nozīmes turpmāk grāmatā ir arī skaidrotas, tāpēc lasītājam ir iespējams uzzināt, ka **vispārējās kompetences** „neattiecas tikai uz valodu, tās nodrošina jebkura veida darbību”, **valodas darbības** nozīmē „komunikatīvo kompetenču [grāmatā lietots daudzskaitlī, pasvītrojums mans – A.Š.] praktisku pielietošanu noteiktā sfērā”, bet **darbības jomas jeb sfēras** nozīmē „plašu sabiedriskās dzīves sektoru, kurā darbojas sociālas būtnes” (*Pamatnostādnes*, 17). Termina **apgrūtinājums** skaidrojums gan jāmeklē dažas nodaļas tālāk, kur runāts par sarežģījumiem, kas saziņas procesā var rasties starp valodas apguvēju, lietotāju un viņa sarunu partneri (fiziskie un sociālie apstākļi, laika u. c. ierobežojumi) (*Pamatnostādnes*, 51).

Arī turpmāk grāmatā specifisko jēdzienu skaits un tiem atbilstošo terminu daudzums kvantitatīvi pieaug. Piemēram, grāmatas ceturtajā nodaļā, kur skaidrotas interaktīvās darbības un stratēģijas mutvārdu saziņā, nelielā teksta fragmentā sastopami jau gandrīz divdesmit termini vai to funkcijā lietoti vārdi.

**Interaktīvajās darbībās valodas lietotājs** pārmaiņus darbojas gan kā **runātājs**, gan kā **klausītājs** kopā ar vēl vienu vai vairākiem **sarunas partneriem**, tā, sadarbojoties **nozīmes** veidošanā, rodas **sarunas diskurss**.

**Mijdarbības** laikā tiek lietotas **uztveres un producēšanas stratēģijas**. Izmanto arī **kognitīvo un sadarbības stratēģiju**

**grupas** (sauktas arī par **diskursa un kopdarbības stratēģijām**), kas ir saistītas ar **sadarbības un mijdarbības nodrošināšanu** – **runātāja un klausītāja lomu maiņu, jautājuma formulēšanu un pieejas noteikšanu, risinājumu ierosināšanu un novērtējumu, apskatītā jautājuma rezumēšanu, konflikta risināšanu** utt. (*Pamatnostādnes*, 71; izcēlums mans – A.Š.)

Arī šajā fragmentā vairums jēdzienu ir saprotami (**valodas lietotājs, runātājs, klausītājs, sarunas partneri, jautājuma formulēšana, pieeja**), bet daži (**uztveres/producēšanas/kognitīvā/sadarbības/diskursa/kopdarbības stratēģija, mijdarbība, diskurss**) ietver specifiskas nozīmes nianses, kuru izpratnei ar latviešu valodā šobrīd pieejamiem leksikogrāfiskajiem resursiem var nepietikt.

Mānīgu uztveramības vieglumu grāmatā varētu radīt termini ar vispārējā lietojuma nozīmi, piemēram, **komponents, konteksts, mērķis, diskusija, forma, informācija, izpratne, joma, runa, saziņa, situācija, spējas, teksts, uzdevums, valoda, vingrinājums, zināšanas** u.c. Tekstā tie nereti veido specifiskas vārdkopas (vārdkopterminus), kas jēdzieniem piešķir jaunas nozīmes variācijas. Daži no šiem vārdiem iekļauti pat līdz desmit dažādos vārdkopterminos, un to nozīmes ne vienmēr iespējams precīzi izprast no konteksta, piemēram, **komponents** (*component*): **artikulārais k.** (*articulatory c.*), **lingvistiskais k.** (*linguistic c.*), **pragmatiskais k.** (*pragmatic c.*), **sociolingvistiskais k.** (*sociolinguistic c.*), **stratēģiskais k.** (*strategic c.*); **mērķis** (*objective; goal; target; purpose*): **divergents m.** (*divergent g.*), **konverģents m.** (*convergent g.*), **mācību m.** (*teaching o.*), **mācīšanās m.** (*learning o.*), **pakārtots m.** (*sub-goal*), **parciālais m., starpmērķis** (*partial o.*), **saziņas m.** (*communicative p.*), **sociālais m.** (*social p.*); **situācija** (*situation*): **interaktīvā s.** (*interactive s.*), **strukturētā s.** (*structured s.*), **transaktīvā s.** (*transactional s.*), **situācijas izpēte** (*case study*), **situācijas modulēšana** (*simulation*) u. tml.

Par vairākiem vārdkopterminiem, kas ietverti *Pamatnostādnēs*, jau agrāk diskutēts atsevišķos zinātniskos rakstos. Piemēram, termins **stratēģija** pēdējos gados latviešu valodā ir lietots dažāda satura un zinātņu nozaru tekstos. Kā norādījis valodnieks Juris Balduncīks, terminu **stratēģija** latviešu valodā nepamatoti izmanto dažādās nozarēs un nav objektīva attaisnojuma šī vārda daudzskaitļa formas lietojumam (piemēram, **pārdošanas stratēģijas, pozicionēšanās stratēģijas**) (Balduncīks, 8). *Pamatnostādnēs* vārds **stratēģija** ietverts vairākos terminoloģiskos savienojumos, kuru nozīmes izpratne lasītājam var izrādīties diezgan sa-





dams D. Blūmas „Pedagoģijas un metodikas leksikas minimumā” ar nozīmi *mācību plāns, izglītības programma*. Šajā izdevumā ietverts arī termins *syllabus* ar nozīmi *mācību plāns, kursa/priekšmeta saturs* (Blūma, 58). No 2000. gada, kad Latvijā sākās jaunu mācību priekšmetu *standartu* izstrāde, tā jēdzienu saistīja ar iepriekš pieminēto *curriculum* starptautiski pieņemto terminu. Ikdienas lietojumā nācies sastapties ar tādiem gadījumiem, kad tiek runāts par *obligātajām prasībām programmā* (nevis *standartā*) vai, piemēram, terminu *mācību plāns* un *mācību programma* nozīmju jēdzienisko saplūšanu.

Līdzīgi ir ar relatīvi jauna jēdziena *iedevums* (*input*) apzināšanos latviešu valodas apguves zinātniskajā diskursā. „Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā” šis termins definēts kā „informācija, kas, darbu uzsākot, tiek sniegta darba grupai, ja tiek organizēts grupu darbs, projektu darbs, problēmseminārs u. tml.” (PTSV, 63). „Valodas prasmes pārbaudes terminu vārdnīcā” terminam *iedevums* dota cita, specifiskāka nozīme, kas attiecas uz valodas prasmes pārbaudes jomu – „materiāls, kas dots testa uzdevumā, lai eksaminējamais to varētu izmantot atbilstošas atbildes veidošanā” (VPPTV, 23). Vēlāk latviski tulkotajā K. Beikera grāmatā „Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati” ir aprakstīta viena no mūsdienās populārākajām otrās valodas apguves nozīmīgākajām teorijām – R. Elisa *lingvistiskās informācijas jeb iedevuma* teorija (Beikers, 82–84). Tajā arī paplašināta termina *iedevums* nozīme, apzīmējot ar šo nosaukumu informācijas/valodas pasniegšanas veidu, apjomu un kvalitāti, ko sniedz skolotājs valodas apguvējam. Šajā pašā grāmatā minēts vēl kāds cits nozīmīgs valodas apguves jēdziens – *valodas producēšana* jeb *atdeve* (*output*). Tā apzīmē valodas pasniegšanas veidu, apjomu un kvalitāti, ko skolēns „atdod”/demonstrē mācību procesa rezultātā, resp., valodas apguves pakāpes atgriezenisko saiti. Šis termins aizvien biežāk tiek lietots latviešu valodā, taču oficiālās pēdējo gadu nozares leksikogrāfiskajos avotos nav fiksēts. *Pamatnostādņēs* minēts gan termins *input*, gan *output*, un tas ļāva cerēt, ka tie vienkopus tiks pamanīti un ieviesti oficiālā nozares terminoloģijas aprītē. Diemžēl lielajā izdevumā atkal jāsaparokas ar šo vārdu visai plaši traktētu polisēmiju: *input* atveidots kā *iedevums* un *informācija*, bet *output* – kā *rezultāts, radītais (teksts), sniegums*. Praksē jau diezgan stabili ieviestā termina *output* latviskais atveidojums *atdeve* šī lielā darba tulkojumā nav pieminēts.

Šo un vēl daudzu citu rakstā nepieminēto terminu analī-

zes rezultāti liecina, ka latviešu valodas apguves jomā viens no svarīgākajiem jautājumiem ir nozares terminu apzināšanās, to aprakstīšanas un sistematizēšanas darbs. Šobrīd nozīmīgākie termini eksistē dažādos variantos un interpretācijās, svarīgākie no tiem nav oficiāli saskaņoti un iekļauti sabiedriski pieejamās datu bāzēs. Tā rezultātā bieži vien latviešu valodas mācīšanas praksē un zinātniskajos tekstos jāsaparokas ar terminu lietojuma nekonsekvenci, neprecīzi traktētām to nozīmēm, dažādās teorijās lietotu jēdzienu pārklāšanos u. c. gadījumiem. Kaut arī nozares moderno pamatterminu lietojums profesionāliem ikdienā vairs nav sveša lieta, nereti to lietojumā novērota aptuvenība un nepietiekama iedziļināšanās nosaukto jēdzienu nozīmēs. Piemēram, runājot par valodas *pārvaldīšanu*, resp., *zināšanu*, tās lietotājs *ir kompetents valodā, prasmīgs valodas lietotājs, zina valodu, prot valodu, pārvalda valodu, spēj/ var lietot valodu, viņam ir nepietiekamas/vājas valodas zināšanas* u. tml. Vai citā gadījumā, apzīmējot jēdzienu „*persona, kas mācās valodu*”, resp., *valodas apguvējs* (angl. *learner*), līdztekus tiek lietoti tādi apzīmējumi kā *valodas apguvējs, pieaugušais valodas apguvējs, pieaugušais skolēns, mācēns, mācekņis, mācāmais, apmācāmais, kursants, kursa dalībnieks, students, skolēns, pusaudzis, bērns, mācību subjekts* u. c. Vai terminu *skolēns* var attiecināt uz visu izglītības posmu valodas apguvējiem (arī pieaugušo izglītībā), vai savstarpēji aizvietojami termini *bērns* un *skolēns* (pirmsskolas un sākumskolas izglītībā), uz kādiem izglītības posmiem, pakāpēm un veidiem attiecināmi termini *skolēns, students* un *kursants* (piemēram, speciālās izglītības sistēmā), vai *valodas apguvējs*, iesaistoties pedagoģiski virzītā procesā, *apgūst* vai *mācās* valodu, tātad ir *mācēns/skolēns* vai *apguvējs* u. c. Šķiet, ka kritiski jāapsver vārdu *mācekņis, mācāmais, apmācāmais* un *mācību subjekts* terminoloģiskā vērtība. Kā jau rakstā iepriekš minēts, nereti sastopami gadījumi, kad vairākiem terminiem semantiskās nozīmes daļēji pārklājas, tāpēc to lietojumā novērots zināms juceklis, piemēram, nošķirot terminus *valodas kompetence, valodas prasme/prasmes, valodas zināšanas, valodas spējas, iemaņas, zinātība, lietpratība*. Nozares terminu lietojumā pamanāma arī dažādu novecojušu vai islaicīgu teoriju un to terminoloģisko leksēmu mantojums, piemēram, *valodas apmācība, valodas iemaņas, aktīvās un pasīvās zināšanas, aktīvais un pasīvais vārdu krājums, aktivitātes* u. c. Terminoloģiski nav atrasta alternatīva arī vairākiem izglītībā labi pazīstamiem profesionāliem, piemēram, *vārdu/likumu iekalšana, dril-*



*lēšana, robi zināšanās, vielas izņemšana/izņemtā viela, jautājumu uzstādīšana, mēles mežģis, neveikls teksts/neveikla runa, vārda došana/ņemšana* u. c. Konsekvence un precizitāte šo terminu lietojumā īpaši svarīga ir izglītības dokumentos un zinātniskā diskursā.

Kaut gan latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas nozare mūsu valstī vairs nav gluži jauna un neapgūta joma, tomēr ar dažādām idejām papildītā latviešu valodas apguves zinātne joprojām ir tālu no pasaules teorētisko un praktisko ideju virsotnes. Tieši mazpazīstamu teoriju un svešas terminoloģijas nekontrolētā aizgūšanas procesa dēļ, kurā dažādas idejas un termini savlaicīgi nav adaptēti nacionālās izglītības teorijās un zinātņu valodas sistēmā, daudziem mūsu speciālistiem paslīdējuši garām iepriekšējie Eiropas Padomes izdevumu tulkojumi latviešu valodā – „Latviešu valodas prasmes līmenis” (1997) un Dž. Šilsa „Komunikācija svešvalodu mācīšanā” (1998). Īpašu atsaucību latviešu valodas apguves jomā nav radījis arī latviskotais „Eiropas Valodu portfelis”;

arī *Pamatnostādņu* nozīmīgākās atziņas un tajā ietvertais profesionālās leksikas apjoms vēl divus gadus pēc grāmatas iznākšanas nav pilnībā novērtēts.

Jāpiekrīt valodnieces Valentīnas Skujiņas viedoklim, ka mūsdienās terminoloģijas jomā nepieciešams veicināt Eiropas Savienības noteikto paplašināšanos austrumu virzienā. Tas nozīmē, ka „mazas valsts valodas galvenais uzdevums ir pierādīt, ka tā spēj pastāvēt līdzās citām Eiropas Savienības valodām – apspriest tādas pašas problēmas un veikt tādus pašus uzdevumus” (*Skujiņa, Ilziņa, 136*). Latvijā ir jāattīsta efektīva moderno valodu mācīšanas filozofija, kas balstīta uz aktuālu metodikas un tai piekļauto zinātņu nozaru (izglītības, socioloģijas, valodniecības, sociolingvistikas u.c.) jaunāko teoriju un zinātnisko jēdzienu izpratni. Terminu apzināšana un fiksēšana dod iespēju paaugstināt latviešu valodas mācīšanas priekšmeta teorētisko kvalitāti: plašāk aprakstīt mācību metodes un valodu apguves lingvistisko saturu, veidot teorētiski augstvērtīgākas mācību programmas un tām atbilstošu mācību literatūru.

#### IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Baldunčiks, J.** (2005). Neparasts daudzskaitlis mūsdienu zinātnes un izglītības valodā. *No: Latviešu valoda – robežu paplašināšana*. 1. sēj. Rīga: Valsts valodas komisija, 6.–12. lpp.
2. **Blūma, D.** (1997). *Pedagoģijas un metodikas leksikas minimums*. Rīga: Latvijas Universitāte.
3. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Council of Europe. Cambridge University Press: Cambridge.
4. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. (2006). Eiropas Padome. Autoru kol. Rīga: VVA.
5. **Laiveniece, D.** (2002). Lingvokomunikatīvā pieeja: dzimtās valodas mācību satura dominantes un aspekti pamatskolā. *No: Valodas apguve: problēmas un perspektīva II*. Liepāja: LiePa, 38.–57. lpp.
6. **Lazdiņa, S., Šalme, A.** (2008). *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes*. Rīga: LVAVA.
7. **Maslo, E.** (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa.
8. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Autoru kol. Rīga: Zvaigzne ABC. (Tekstā saīsinājumā PTSV).
9. **Rāta, A.** (1999). Pamatizglītība 2005. gadā. *Skolotājs*, 1999, Nr. 1, 5.–7. lpp.
10. **Skujiņa, V., Ilziņa, I.** (2005). Uzdevumi, kurus latviešu valodas terminoloģijai ir noteikusi Eiropas Savienības paplašināšanās austrumu virzienā. *No: Latviešu valoda – robežu paplašināšana*. 1. sēj. Rīga: Valsts valodas komisija, 136.–142. lpp.
11. **Šalme, A.** (2005). *Valodas mācīšanas metodikas terminu aktualizācijas jautājumi*. Referāts un tēzes akadēmiķa Jāņa Endzelīna 132. dzimšanas dienas atceres starptautiskajā zinātniskajā konferencē Rīgā 2005. g. 23. febr.
12. **Šalme, A.** (2007). Termini „Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” izdevumā latviešu valodā un latviešu lasītāja kompetence. *No: LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi XIV*, 2007, 76.–91. lpp.
13. *Valodas prasmes pārbaudes terminu vārdnīca*. (2004). Rīga: Naturalizācijas pārbaude. (Tekstā saīsinājumā VPPTV).





## Daudzvalodu izglītības ieviešanas iespējas. Latvijas pieredze Gruzijā



**Ligita GRIGULE**

LU PPF studiju metodiķe.  
EDSO mazākumtautību izglītības eksperte.

„Par laimi, es biju no Latvijas,” es saku, atbildot uz jautājumu, kā tiku izraudzīta Daudzvalodu izglītības projekta direktores amatam, un jau vairāk nekā trīs gadus savu dzīvi un darbu saistu ar Gruziju. Lai arī kā desmit gadu laikā „pašu mājās” profesionāļu vidē, rūpējoties par valodas un izglītības kvalitāti, esam kritizējuši mazākumtautību izglītības reformu, ārpus Latvijas tā tiek uzskatīta par veiksmīgu un pieredzes pārņemšanas vērtu.

Gruzijā pavadītais laiks, kultūra un pieredze neapšaubāmi ietekmējusi manu identitāti. Apzināti saku, ka *mūsu* prezidents runā par otrās valodas apguvi, ļaujot draugiem smiet un pārjautāt, kurš prezidents īsti. Bet, ja nopietni runājam, tad Gruzijas kultūra un ikdiena ir gana atšķirīga, lai rastos kārdinājums veidot salīdzinājumus un stereotipus. Arī man tā sākotnēji deva daudz ierosmju vēstulēm draugu uzjaut-

rināšanai. Tad Gruzija piedzīvoja Krievijas agresiju, kas izjauca arī manus plānus un dzīves svinēšanu Gruzijā.

Rast jaunas iespējas darboties Gruzijā nenācās viegli. Lasot daudzus latviešu ceļojumu aprakstus, mani kaitina stereotipi par gruzīniem, latviskā pragmatiskā un pārākuma pilnā attieksme, nereti arī sajūsma, ka par lētu naudu izdevies izbaudīt gruzīnu viesmīlību un sirsnību. Šotas Rustaveli poēmā „Bruņinieks tīģera ādā” ir aforisms – „glabā mīlestību kā zagtu zirgu”. Tāda ir arī mana attieksme pret Gruziju – augsti vērtēt tur iepazītos cilvēkus, iespējas strādāt nozīmīgu darbu, izbaudīt sauli, kalnus, vīnu un *supru*.

Kaut arī Kaukāzs tradicionāli bijusi daudz nacionāla un daudzvalodu zeme, mūsdienu Gruzijas „valodu dārza” raksturīga iezīme ir sazināšanās valodas (*lingua franca*) trūkums. Krievu valoda, padomju gados veidota kā starpnacionālās sazināšanās līdzeklis, savas pozīcijas zaudē, tajā pašā laikā minoritātēm gruzīnu valodas prasme ir zema. Konstatēts, ka apmēram 13% valsts iedzīvotāju nerunā valsts (gruzīnu) valodā.

Gruzijas izglītības sistēma turpina padomju laikam raksturīgo mazākumtautību skolu pastāvēšanas sistēmu. Pašlaik Gruzijā ir 372 skolas vai plūsmas, kurās mācību process notiek mazākumtautību (armēņu, azerbaidžāņu, krievu, osetīnu, ukraiņu) valodā. Sistēmas pozitīvais aspekts ir tas, ka skolēniem ir iespēja iegūt pamatizglītību dzimtajā valodā, kas ir būtiski bērna lingvistiskajai un psihosociālajai attīstībai. Negatīvais – izglītības sistēma sadala skolēnus atbilstoši valodas un etniskajai pierībai, kas neveicina pilsoniskuma izpratnes

attīstību. Skolēni pabeidz skolu ar atšķirīgām valodu prasmēm, un tam diemžēl ir izšķiroša ietekme uz viņu turpmākajām ekonomiskajām un profesionālajām iespējām.

Neatkarīgas valsts atjaunošanas sākumposmā valsts valoda kļuva par vienu no spēcīgākajiem nacionālās identitātes un pilsoniskās apzināšanās simboliem. Līdzīgi kā pie mums, minoritātes „tika spiestas milēt Raini”, Gruzijas mazākumtautību skolu abiturientiem, stājoties augstskolā, bija jākārto gruzīnu valodas eksāmens, demonstrējot savas zināšanas par Šotu Rustaveli un gruzīnu valodas gramatiku.

2002. gadā, veicot starptautisko ekspertīzi par bilingvālās izglītības pieredzi Latvijā, Pīters Batelāns rakstīja: „Daudzās bijušajās padomju republikās, kuras tagad ir atguvušas neatkarību, plaši tiek diskutēts par valodas politikas un bilingvālās izglītības jautājumiem. Pēc stingras valodas politikas perioda bijušajās padomju republikās, to skaitā arī Latvijā, tagad šīs jaunās valstis savas politikas ietvaros sāk apzināties nepieciešamību pēc daudz kultūru politikas, lai veidotu attiecības ar tādām Rietumu organizācijām kā NATO, EDSO, Eiropas Padome un Eiropas Savienība vai pat kļūtu par šo organizāciju dalībvalstīm. Šīs jaunās apziņas rezultātā Latvijas valdība ir ieviesusi jaunu politiku attiecībā uz bilingvālo izglītību.” Šos Pītera Batelāna vārdus var attiecināt arī uz pašreizējo situāciju Gruzijā. Izglītības reforma ir viens no Gruzijas valdības pamatelementiem centienos veidot mūsdienu meriokrātisku sabiedrību un starptautiski konkurētspējīgu darbaspēku. Būtiska vieta reformā veltīta nacionālajām minoritātēm, īpaši to spējai iegūt konkurētspējīgu izglītību valodā. Viena no pirmajām realizētajām aktivitātēm – gruzīnu valodas kā otrās valodas metodikas attīstīšana, kas, līdzīgi kā Latvijā, sevī ietvēra mūsdienīgu valodas mācību komplektu izstrādi, tālākizglītības kursus skolotājiem. Pakāpeniski Gruzijā tiek ieviesti multilingvisma un multikulturālisma jēdzieni un izpratne par multikulturālas rīcīpolitikas nepieciešamību.

Sabiedrības integrācijas un mazākumtautību izglītības jomā Gruzijā iesaistījušās daudzas starptautiskas organizācijas, viena no tām – Šveices nevalstiskā organizācija CIMERA. 2005. gada aprīlī CIMERA publicēja politikas izpētes dokumentu, kurā analizēja valodu politikas diskursu un valodu mācīšanu, īpašu uzmanību veltot diviem etnisko minoritāšu apdzīvotiem reģioniem: Samtskhe–Džavakheti un Kvemo Kartli. Secinājumi un ieteikumi bija pamats daudzvalodu izglītības projekta izstrādei, kurš ar Eiropas drošības un sadarbības padomes augstā komisāra minoritāšu jautājumos finansējumu laikā no 2006. līdz 2008. gadam

tika realizēts divpadsmit Gruzijas mazākumtautību skolās. Pirms projekta Gruzijā CIMERA vairākus gadus realizēja līdzīgu projektu Vidusāzijā. Izvēloties projekta direktori no Baltijas, Vidusāzijas pieredze tika papildināta ar manu, tas ir, ar Latvijas pieredzi.

### **Bilingvālās programmas ieviešana**

Daudzvalodu izglītības izmēģinājuma posmam tika izvēlēta „Mazākumtautību valodas un kultūras saglabāšanas bilingvālās izglītības programma”. Šādu programmu parasti izmanto vidē, kur mācības skolās notiek minoritāšu bērnu dzimtajā vai mājas valodā, un tās mērķis ir indivīda pilnīgs bilingvisms. Skolēna dzimtā valoda tiek saglabāta un attīstīta vienlaikus ar otrās – majoritātes valodas attīstību. Majoritātes valodai stundu plānā tiek atvēlēta vieta, varējot no minimāla otrās valodas stundu skaita līdz dažāda daudzuma mācību priekšmetu un mācību stundu skaitam, kuri tiek mācīti otrā valodā. Reālā izmēģinājuma projekta situācija bija vēl sarežģītāka, jo trīs skolās mācību valoda bija krievu vai gruzīnu, bet skolēnu dzimtā valoda – lielākoties armēņu. Tas nozīmēja, ka vecāki jau bija izvēlējušies bilingvālās izglītības ceļu – submersiju. Daudzvalodu izglītības izmēģinājuma gaitā, rosinot skolas iekļaut modeli mācību stundas skolēnu dzimtajā – armēņu valodā, būtībā mīkstināja šo „izdzīvošanas” modeli.

Izmēģinājums tika uzsākts pirmajās klasēs. Izmēģinājuma skolu izlase ietvēra bilingvālus modeļus, kuros gruzīnu valodas apjoms tika paredzēts 17%–29%, un trilingvālus modeļus, kuros gruzīnu valoda veidoja 15%–17% un trešā valoda (šīnī gadījumā skolēnu dzimtajā – armēņu valoda) 2%–5%. Pirmajā izmēģinājuma gadā tas bija optimālais gruzīnu valodas stundu skaits, ņemot vērā vecāku un skolotāju sākotnējo piesardzīgo attieksmi, pieejamos resursus un skolotāju sagatavotību. Izmēģinājuma projekta otrajā gadā dažas skolas palielināja stundu skaitu, un otrās valodas īpatsvars sasniedza 34%. Mācību priekšmetu izvēli noteica iespējas veidot otrās valodas vidi un nodrošināt apgūstamās vielas satura sapratni un apguvi. Tika ieteikti mācību priekšmeti, kuros saziņai izmantojami demonstrējumi, vizualizācija, žesti un ķermeņa valoda: māksla (darbmācība un zīmēšana), sports, dabaszinības. Nākamais solis bija skolotāju profesionālās sagatavotības jautājumi. Praktiski gandrīz nevienam izmēģinājuma skolu mazākumtautību sākumskolas vai attiecīgā priekšmeta skolotājam nebija pietiekams valodas līmenis, lai to mā-



cītu otrajā valodā, tādēļ pārsvarā mācīšana tika uzticēta gruzīnu valodas skolotājiem. Gruzīnu kā otrās valodas skolotāju priekšrocība, līdzīgi kā Latvijā, bija apgūtā otrās valodas metodika, bet grūtības – nepieciešamība pārslēgties no valodas skolotāja uz attiecīgā priekšmeta skolotāja lomu.

### Skolotāju izglītošana un mācību vide skolā

Projektā līdzās mācību semināriem bija ielānota stundu vērošana un ikmēneša pieredzes apmaiņas semināri. To es vērtēju pozitīvi, jo vairums projektu plāno mācību seminārus un skolotāju izglītošanu, maz laika un līdzekļu atvēlot monitoringam, tas ir, lai pārlicinātos, cik daudz no tā, kas apgūtsursos, skolotāji ievieš savā darbā.

Stundu novērošanas procesā varēja vērot pozitīvas pārmaiņas: skolotāji orientējās uz skolēncentrētu mācību pieeju, veidojot uzdevumus grupu darbam, rosinot skolēnu dialogu, cenšoties vadīt stundu tikai otrajā valodā, un, nodrošinot sapratni bez tulkošanas, skolotāji sāka meklēt, paši gatavot un nest klasē attēlus un reālijas. Klāšu telpas kļuva draudzīgākas, pie sienām tika piestiprināti attēli un skolēnu darbi, klasēs skolēniem brīvi pieejami novietoti krāsainie zīmuli, papīrs, plastilīns, bumbas, figūriņas.

Gruzijas reģionu skolu fiziskā vide joprojām ir ārkārtīgi nabadzīga. Aukstā laikā skolēni sēž klasē virsdrēbēs, ar cimdiem rokās. Metāla krāsniņa apsilda tikai daļu no klases, citviet tādu vispār nav. Pie sienām joprojām no padomju laikiem saglabājušies plakāti ar didaktiskiem sauķiem, ir arī Gruzijas prezidenta fotoattēli un etniskās dzimtenes simbolika, armēņu apdzīvotajā reģionā, piemēram, gleznas, kurās attēlots Ararats. Projekta laikā, cik nu līdzekļi atļāva, skolām tika pirkti uzskates līdzekļi un izveidota didaktisko spēļu grāmata ar metodiskiem ieteikumiem „Mēs mācāmies spēlējoties. 111 spēles daudzvalodu izglītībai”.

Skolu vizītes un stundu vērošana vienmēr sniedza daudz emociju, kad līdzās nolaistajām un netīrītajām telpām varēja vērot, kā mazs otrklasnieks, lūpas kustinot, patstāvīgi izlasa teikumu gruzīnu valodā un viņa acis iemirdzas – viņš ir sapratis. Reizēm tika sagādāti arī jautri brīži: kāds direktors ar lepnumu rādīja, ka visi projektā iegūtie vizuālie materiāli piestiprināti pie sienām – arī galda spēles. Kādā klasē pie sienām bija izvietoti skolēnu darbi. Uz projekta direktores vaicājumu, vai tie ir skolēnu vai skolotājas zīmējumi, skolotāja nopietni atbildēja, ka esot arī viņas, un ar lepnumu norādīja uz saviem darbiem.

Projekta laikā skolotāji demonstrēja pakāpenisku pāreju uz interaktīvu pieeju mācībām. Tā ir:

- jēgpilna mācīšana iepretī mehāniskai iegaumēšanai;
- vizualizācijas, modelēšanas un praktisku aktivitāšu organizēšana iepretī skolotāja stāstījumam;
- skolēniem tika radītas iespējas izvēlēties, pamatot savu izvēli un dalīties pieredzē ar vienaudžiem;
- mācību saturs tika personalizēts, saistīts ar skolēnu kultūru un vidi;
- notika radoša mācīšanās, problēmu risināšana, nevis gatavu formulu un risinājumu piedāvājums;
- vairums skolotāju sāka izmatot grupu darbu iepretī frontālai mācīšanai.

Mainījās skolotāja un skolēna mijdarbība. Skolēni sāka izturēties pret skolotāju kā pret mācību partneri, nevis baidoties un uztverot to kā pārbaudītāju.

Piemēram, kāda novērota situācija, kas liecina par aktīvu mācīšanos: skolotāja izdala zīmuļus un lūdz pateikt krāsu nosaukumus gruzīniski. Kāds skolēns saka, ka zīmulis ir melnā krāsā. Skolotāja izlabo, ka zīmulis ir zaļš. Zēns nepiekrīt, atkārto vēlreiz, ka zīmulis ir melns, un uzvelk ar to uz papīra dažas līnijas, lai pierādītu, ka zīmuļa koka korpus ir zaļš, bet grafīts – melns. Skolotāja piekrīt un apstiprina, ka zēnam ir taisnība, jo viņš nosaucis krāsu atbilstoši funkcijai, tas ir, kādu krāsu var iegūt, zīmējot ar šo zīmuli, un paslavē skolēnu, ka tas sapratis jautājumu, turklāt pamatojis un aizstāvējis savu viedokli.

Tomēr kopumā jāatzīst, skolotāji ir tikko sākuši pāreju no skolotājcentrētas uz bērncentrētu, mācību centrētu, interaktīvu mācīšanu. Var izdoties labas, mūsdienīgas, efektīvas, loģiskas stundas, bet, īpaši stresa situācijās, kad stundā piedalās kāds novērotājs, skolotāji nereti atgriežas pie vecā stila: demonstrē to, ko skolēni zina, to, ko skolotāji ir mācījuši. Visspilgtāk iesakņojušies mācību paradumi redzami, veicot valodas prasmju pārbaudi. Piemēram, kāda klases audzinātāja uz jautājumu, kāpēc viņa valodas pārbaudes darba laikā skolēniem norāda uz pareizajām atbildēm, atbild, ka „viņai žēl bērnu”.

Projekta noslēgumā valodas prasmju vērtēšana parādīja, ka skolēniem ir pavisam neliela individuālā darba pieredze un prasmes. Varēja novērot, ka testa laikā skolēni izvēlas atbildi, bet neatzīmē, jo gaida, ka skolotāja šo izvēli pārbaudīs, apstiprinās un tikai tad, kā parasti, drikstēs to atzīmēt darba lapā. Vairākās situācijās, gribot panākt, lai skolēni strādātu un pieņemtu lēmumu patstāvīgi, skolotāji sāka teikt skolēniem, ka nezina, kāda ir pareizā atbilde. Skolotāj-

centrētas pieejas gadījumā tas ir metodiski aplami – skolēniem taču ir veidota izpratne, ka skolotājs ir neapšaubāms zināšanu avots, eksperts un paraugs un nav iespējams, ka viņš kaut ko nezinātu. Kādā klasē skolotāja, pati apjautusi savas atbildes absurdumu, sāka smieties, samīļoja skolnieci, kura tad arī pasmaidīja: kā gan viņas mīļā skolotāja varētu to nezināt.

### **Pārmaiņas vecāku un skolotāju attieksmēs pret daudzvalodu izglītību**

Projekta sākumā skolotāji savas šaubas un neizpratni pauda netieši – ar vecāku starpniecību. Tikšanās reizēs varēja saklausīt nepatiku, ka skolas tiks „gruzinizētas”, ka armēņu kā dzimtās valodas apguve būs apdraudēta, ja palielināsies stundu skaits gruzīnu valodā. Līdzīgi kā Latvijā, bija ieteikumi, kāpēc gan nevar vienkārši palielināt gruzīnu kā otrās valodas stundu skaitu. Skolotāji bija pret minoritāšu izglītības reformu, jo apzinājās, ka tas ietekmēs viņu nodarbinātību nākotnē: „Kaut kāds – švili armēņu skolā mācīs vēsturi, bet es būšu bez darba. Kas notiks ar mani? Kā es uzturēšu ģimeni?”

Sākotnēji, veicot stundu novērošanu, bija grūti pārliecināt skolotājus nedemonstrēt visu, ko viņi skolēniem ir iemācījuši, bet dot iespēju vērot mācību procesu un analizēt stundas gaitu. Skolotāji nebija raduši sadarboties, atklāti analizēt un vērtēt savu darbu, noteikt mācību vajadzības. Piemēram, kādā skolā, kur zīmēšanu un darbmācību mācīja gan gruzīnu, gan krievu, gan armēņu valodā, uz jautājumu, kā skolotāji sadarbojas un koordinē priekšmeta satura apguvi, gruzīnu valodas skolotāja atbildēja, ka viņa pirms stundas apskatās skolēnu burtnīcās, ko viņi darījuši iepriekšējā stundā.

Projekta gaitā veidojās jaunas attiecības starp vecākiem un skolu. Bija skolas, kurās vecāki, aicināti uz atklāto stundu, ieradās pirmo reizi. Kāda skolotāja stāstīja, ka vecāki lūguši uzrakstīt gruzīnu valodā mācīto dzejoli ar krievu burtiem, lai varētu palīdzēt bērniem to mājās atkārtot. Citā skolā skolotāja bija iedevusi līdzīgi uz mājām projektā sagatavotos materiālus. Izrādās, vecākiem tas tā iepaticies, ka viņi visu izkrāsojuši bērnu vietā.

### **Projekta rezultāti**

Daudzvalodu izglītības izmēģinājuma projekts Gruzijā kopumā novērtēts pozitīvi. Tas pierādīja, ka mazākumtautību valodas un kultūras saglabāšanas bilingvālās izglītības programma izmēģinājuma skolās darbojas veiksmīgi. Ja

pirmā izmēģinājuma gada noslēgumā veiktā valodas prasību pārbaude apliecināja, ka skolēni attīstījuši savas dzimtās valodas prasmes, arī otrās valodas prasmes attīstījušās salīdzinājumā ar vienaudžiem. Skolēni apguvuši klausīšanās prasmes, spēj paturēt atmiņā garākus teikumus, saprast un sniegt atbildi uz jautājumiem, kuri paredz pilnu teikuma informācijas apstrādi un kontekstualizētu vispārīnājumu. Skolēni attīstījuši mācīšanās prasmes, veiklāk rīkojas ar mācību palīgīdzekļiem, neapmulst jaunās mācību situācijās.

Skolotāji apguvuši jaunas, interaktīvas mācību metodes un attīsta skolēncentrētu mācību pieeju. Pakāpeniski mainījies skolotāju attieksme pret projektu un daudzvalodu izglītību. Sākotnēji rezervētā, pasīvā attieksme pārtapusi par galveno daudzvalodu izglītības ieviešanas spēku, pārņemot iniciatīvu, strādājot ar vecākiem un meklējot finansiālu risinājumu projekta turpināšanai (*Grigule, Perrin, 2008*).

### **Daudzvalodu izglītība. Aizgūšana. Multilingual education borrowing, lending and adoption issues jeb – ko mēs aiznesam un ko pārnesam**

Bilingvālā izglītība, mutilingvisms un multikulturālisms neapšaubāmi ir globalizācijas radītas izglītības koncepcijas. Izglītības salīdzinošajos pētījumos tiek analizēti globālo izglītības inovāciju pieņemšanas un integrēšanas nosacījumi un izmaiņas, kuras notiek sākotnēji piedāvātajā modelī. Secināts, ka rezultātu veiksmi nosaka iespējas orientēt dalībniekus uz aktīvu iesaistīšanos un līdzatbildību.

Labākais starptautiskā konsultanta darbs ir tas, kurš stiprina un attīsta vietējos partnerus tā, ka jūsu paša iesaistīšanās vairs nav nepieciešama.

Notikušās izmaiņas var vērtēt divos virzienos – kā projekta gaitā ir mainījies mācību vide un kā mainījies sākotnēji piedāvātā programma, pielāgojot to Gruzijas situācijai.

Projekta gaitā notikušas vairākas izmaiņas sākotnēji iecerētajā piedāvājumā.

Reģionā, kur augsts krievu valodas prestižs un vecāku attieksme pret integrācijas un valodas politiku daudz rezervēta, skolas izveidoja trilingvālu modeli. Pirmajā pilotā gadā dažas skolas neriskēja mācīt priekšmetu tikai otrā valodā, bet stundu sarakstā priekšmetu iekļāva divreiz – vienu reizi pirmajā valodā, otru kā fakultatīvu – otrajā. Tas radīja papildu uzdevumus – sagatavot skolotājus metodiski. Vecākiem, kuri bija pret to, ka majoritātes (guzīnu)





skolēniem būtu stunda minoritātes (armēņu) valodā, skola piedāvāja brīvu apmeklējumu (iespēja izvēlēties mazināja spriedzi, un skolēni stundās piedalījās).

Ņemot vērā to, ka skolās nebija pietiekami daudz skolotāju, kuri attiecīgo priekšmetu mācītu otrā valodā, šos priekšmetus mācīja valodu skolotāji. Tas bija īslaicīgs risinājums, jo projekta ietvaros vajadzēja papildus finansēt šo skolotāju darbu. Taču, izmantojot projekta finansējumu, skolas varēja atļauties, ka pirmajās klasēs gruzīnu valodas un attiecīgā priekšmeta stundās otrā valodā piedalījās arī klases skolotājs, kurš palīdzēja organizēt mācību darbu, palīdzot skolotājiem, kuri neprot skolēna dzimto valodu, sazināties. Arī šis īslaicīgais risinājums stimulēja metodiķu, īpaši sadarbības aspektā.

Aizgūšanas un pārņemšanas procesu var konstatēt pat valodā un analizēt profesionālā diskursa līmenī. Ja pārņemtie jēdzieni savā būtībā tiek uztverti kā sveši, tie netiek integrēti valodas sistēmā, bet lietoti kā kalki, pat barbarismi. Lietotāji, iekļaujot šos jēdzienus tekstā, samērā bieži demonstrē, ka viņi neizprot šo jēdzienu nozīmi. Piemēram, latviešu valodā ir 'interaktīvā apmācība'. Gruzijas pedagoģiskajā diskursā ir līdzīga rakstura lietojumi: 'gender', 'trainings'. Pretējs process – jauno jēdzienu, teoriju sasaistīšana ar savu kultūru, salīdzinājumu, metaforu, lokalizējumu lietojumu var uzskatīt par zīmi, ka jēdzieni un koncepcijas

tiek pieņemti. Runājot par sadarbības nozīmi un novērtējot semināra atmosfēru, skolotāja min gruzīnu parunu – „Žēl cilvēka, kuram jāsēž pie galda vienam”. Izskaidrojot kritiālo vērtēšanu mācību procesā, vietējā eksperte vispirms lūdz minēt kritērijus, kā novērtēt, ka vedekla iemācījusies gatavot dolmu. Un es kā labvēlīgu projekta pieņemšanas zīmi vērtēju sava uzvārda lokalizāciju armēniski – Gri-guljan. Tā projekta skolotāji jokojot mani sauc.

### Nenobeigums

„Vai tu atkal biji Gruzijā? Pastāsti, kas tur notiek!” mani uzrunā draugi. Projekta laikā kāds armēnis, ietekmīgs nevalstiskas organizācijas līderis, centās atvēsināt manu sajūsmu par pirmajiem rezultātiem. „Ligita, kad tu aizbrauksi, tas viss pazudīs kā Āfrikas smiltīs.” Projektu pabeidzot 2008.gadā, likās, ka visi apstākļi, valdības nostādnes, ministrijas ierēdņu aktivitātes un mazākumtautību skolu attieksme virzās uz to, lai Gruzijā tiktu uzsākta mazākumtautību izglītība valsts līmenī. Diemžēl notika tas, ko dažādos līgumos apzīmē ar jēdzienu *force majeure*. Tbilisi skolās tika izvietoti bēgļi, un ministrijas ierēdņi nodarbojās ar to saistītiem praktiskiem jautājumiem. Tikai 2009.gada pavasarī tika pieņemta daudzvalodu izglītības atbalsta programma. Un es? Turpinu piedalīties programmas īstenošanā, lai ... tam armēnim nebūtu izrādījusies taisnība.

### IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Bilingvālā izglītība Latvijā: starptautiskā ekspertīze*. 2002. Sorosa Fonds–Latvija.
2. **Baker, C.** (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd Edition. Multilingual Matters.
3. **Cummins, J.** (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. CAFE.
4. **Grigule, L., Perin, A.** (2007). *Multilanguage Education in Georgia*. Evaluation Report. CIMERA, Geneva.
5. *Izmēģinājuma projekts izglītībā*. (2006). Rokasgrāmata. Rīga: Raka.
6. Language Policies and Education in Multilingual Societies. Conference proceedings 7. (2006). Edited by Bachmann, C. Cimer publications. Geneva.
7. We Are Learning by Playing. *111 Games for Multilingual Education*. (2006). Cimer, OSCE/HCNM.
8. **Silova, I.** (2006). *From Sites of Occupation to Symbols of Multiculturalism. Reconceptualizing Minority Education in Post-Soviet Latvia*. Information Age Publishing.
9. **Steiner-Khamsi, G.** (2004). Blazing a Trail for Policy Theory and Practice. In: *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College. Columbia University.

## Latviešu valodas studijas Minsteres Universitātē



**Magdalēna HUELMANE**

*Dr. philol.*, Minsteres Universitātes Starpdisciplināro Baltijas studiju institūta vecākā zinātniskā padomniece.

Cenšos vērt tīklus starp Vācijas un Baltijas zinātniekiem un studentiem.

**Arvils ŠALME**

*Dr. philol.*, LU asociētais profesors.

Aktīva sadarbība starp Latvijas Universitāti un Minsteres Universitāti ilgst jau gandrīz divdesmit gadus, tomēr popularizēt latviešu valodu, literatūru un kultūru Vācijā Minsteres Universitātē ir sākusi daudz agrāk. Minstere ir tā vieta, kur vienmēr gribas atgriezties, lai satiktu laipnus un zinošus kolēģus un baudītu daudziem latviešiem labi pazīstamās pilsētas neatkārtojamo auru.

Kad 20. gadsimta sākumā pasaulē strauji attīstījās indoģermānistika un salīdzināmā valodniecība, šo valodniecības nozaru augšupeja nepagāja garām arī Minsteres Universitātei. Tam par apliecinājumu bija 1930. gadā pie universitātes izveidotais Slāvu seminārs. Ir ziņas, ka seminārā toreiz ir darbojusies arī kāda baltiete, taču nav skaidrs, vai tā bijusi latviete, lietuviete vai varbūt arī baltvāciete. Baltu valodas šajā laikā Minsteres Universitātē vēl nevarēja apgūt. Tās Vācijā sāka iepazīt tikai gadsimta vidū, kad no kara posta aizbēgušie baltieši Vācijas teritorijā nonāca DP (*Displaced Persons*)

jeb tā sauktajās filtrācijas nometnēs. Tur samērā īsā laikā nometnieki izveidoja aktīvu kultūras un izglītības vidi. Šāda nometne bija gan pašā Minsterē, gan arī tās apkaimē, piemēram, mazpilsētā Grēvenē, kur pēckara periodā nonāca arī liels skaits latviešu. Daudzus ceļš vēlāk aizveda tālāk, prom no Vācijas, uz citām zemēm, taču savā pagaidu mītnes vietā daudzi atstāja dažādas personiskās lietas, tajā skaitā daudz grāmatu. 1950. gada janvārī Grēvenes nometnes latviešu grupas vadītājs V. Maizītis kopā ar nometnes likvidācijas komisijas locekli P. Norvili uzdāvināja Vestfāles Valsts Universitātei 74 grāmatas latviešu valodā, lūdzot tās „pārņemt aizsardzībā un lietošanā” un padarīt pieejamas visiem interesentiem. Toreizējais Slāvu semināra direktors profesors D. Gerhards savā pateicības vēstulē solīja paplašināt slāvu bibliotēku ar baltu nodaļu. No viņa vēstules var saprast, ka jau pirms tam daži baltieši bija nākuši talkā universitātē organizēt valodu kursus. Universitātes bibliotēkā atrodama arī rakstnieka J. Jaunsudrabiņa „Baltā grāmata” ar autora ierakstu: „Ļoti cienījamam prof. Dr. D. Gerhardt’a kungam „Baltiešu vakara” atcerei. Minsterē 22. maijā, 1951. g. Jānis Jaunsudrabiņš.” Tajā gadā J. Jaunsudrabiņš jau bija pārcēlies uz savu „Mēnesnīcu” Kērbekā (*Körbecke*) pie Mēness ezera (*Möhnesee*), taču Grēveni viņš bija iepazinis jau no pirmajiem pēckara gadiem. No 1945. līdz 1948. gadam rakstnieks dzīvoja Grēvenes DP nometnē, kādu laiku strādāja tur par zīmēšanas un mākslas vēstures skolotāju, kā arī rediģēja nometnes literāro avīzi. Līdztekus viņš izdeva savus literāros darbus un, iespējams, arī uzturēja kontaktus ar Vestfāles zinātnes un kultūras dabniekiem.

1955. gadā Kultūras ministrija apstiprināja profesora D. Gerharda lūgumu pārdēvēt līdzšinējo Minsteres Universitātes Slāvu semināru



par Slāvu–baltu semināru. Mācības latviešu valodā ap šo laiku gan vēl nenotika. Tās sākās desmit gadu vēlāk, kad Minsterē ieradās profesors F. Šolcs, kurš kļuva par Slāvu filoloģijas katedras vadītāju. Jau skolas gados Hamburgā viņam bija izveidojušies kontakti ar baltiešiem no netālās „Baltiešu Universitātes” Pinnebergā. Tur viņš ieinteresējās par baltu valodām un sāka mācīties lietuviešu valodu. Pateicoties profesora pūlēm, latviešu un lietuviešu valodas tika iekļautas Minsteres Universitātes mācību programmā, un kopš 1968. gada Minsterē varēja studēt baltu filoloģiju un pabeigt studijas ar maģistra vai pat doktora grādu. Līdz pat aiziešanai pensijā 1993. gadā profesors F. Šolcs vadīja gan obligātās mācību stundas slāvistikas studentiem, gan brīvprātīgi strādāja ar baltistikas specialitātes studentiem. No 1969. gada viņam latviešu valodas mācību stundas palīdzēja vadīt vēlāk minsteriešiem labi pazīstamais pedagogs Ojārs Rozītis, kurš strādāja universitātes Slāvu–baltu semināra bibliotēkā.

Baltu filoloģija Minsteres Universitātē nekad nav bijusi ierindojama starp populārākajiem studiju kursiem, taču studentu skaits gadsimta pēdējā desmitgadē pastāvīgi pieauga. Studentu interesi par Baltijas valstīm veicināja politiskās pārmaiņas Padomju Savienībā. Pēc Latvijas, Lietuvas un Igaunijas valstu neatkarības atjaunošanas jaunā ģeopolitiskā situācija rosināja Minsteres Universitātē izveidot patstāvīgu augstskolas institūtu. 1993. gadā pēc toreizējās Minsteres Universitātes rektores **Marijas Vasnas** (*Wasna*) iniciatīvas tika nodibināts **Starpdisciplināro Baltijas studiju institūts**, kas savā pārziņā pārņēma to darbu, kuru līdz tam pildīja Slāvu un Baltu filoloģijas seminārā iekļautās Baltu filoloģijas un Somugru valodu nodaļas. No tā brīža baltu filoloģijas studijas tika organizētas patstāvīgā nodaļā.

Viens no jaunizveidotā studiju institūta uzdevumiem bija veicināt sadarbību ar Baltijas valstu augstskolām, sekot kontaktus dažādu zinātņu jomā, kā arī paplašināt vācu sabiedrības interesi par norisēm Baltijas valstīs. Institūta darbu koordinēja zinātniskā padome, kuras sastāvā tika iekļauti speciālisti, kas pārstāvēja dažādus Minsteres Universitātē mācītos studiju priekšmetus.

Vieslektoru programmas ietvaros Minsteres Universitātē regulāri tika aicināti humanitāro zinātņu speciālisti (filoloģija, vēsture, ekonomikas zinātne, jurisprudences, psiholoģija, politoloģija, socioloģija u.c.) no Baltijas valstīm. Minsteres Universitātē līdz šim viesojušies 30 zinātnieku no Latvijas; daži no viņiem zinātniskos un pētniecības nolūkos augstskolā ir bijuši trīs vai pat četras reizes. Starp-

disciplināro Baltijas studiju institūts šajā procesā uzņēmās organizatora un koordinatora lomu.

Pakāpeniski Minsteres Universitātē palielinājās arī studējošo skaits no Latvijas. Pamatojoties uz 1992. gadā noslēgto sadarbības līgumu starp Minsteres Universitāti un Latvijas Universitāti, dažiem studentiem radās iespēja saņemt stipendijas. Pēdējos gados Minsteres Universitāte sākusī arī sadarbību ar Latvijas Universitāti *Erasmus* programmas ietvaros.

Līdz pat 90. gadu vidum latviešu valodas praktiskos kursus Minsteres Universitātē mācīja **Ojārs Rozītis**. 90. gadu vidū baltu valodu programmas tālāko veidošanu un vadīšanu pārņēma *Dr. philol. Magdalēna Huelmane* (*Huelmann*), kura savu promocijas darbu veltījusi latviešu un lietuviešu folkloras izpētei. Viņa ir publicējusi vairākus zinātniskus rakstus par latviešu folkloru un latviešu literātu darbiem (R. Blaumanis, A. Čaks, J. Jaunsudrabiņš, A. Eglītis, V. Belševica), vācu–latviešu kultūras sakariem, rakstus un recenzijas par valodas jautājumiem, piedalījies dažādos latviešu un lietuviešu kultūras un valodas attīstības projektos, konferencēs un semināros. Kopš 1993. gada M. Huelmane ir zinātniskā līdzstrādniece Starpdisciplināro Baltijas studiju institūtā, bet iepriekš bija zinātniskā līdzstrādniece Slāvu un baltu filoloģijas nodaļā.

No 1988. gada M. Huelmane institūtā vada regulārus latviešu un lietuviešu valodas studiju kursus – *Latviešu un lietuviešu valoda; Praktiskās nodarbības latviešu un lietuviešu valodā; Latviešu un lietuviešu valodas tekstu lasīšana*. Vienlaikus valodniecības programmu ietvaros viņa ir piedāvājusi arī atsevišķus mazākus kursus un seminārus, piemēram, *Ievads baltu valodniecībā; Senākās baltu valodas; Baltu valodu darbības vārdu sistēma; Austrumbaltu valodu darbības vārdu sistēma; Senākā austrumbaltu un rietumbaltu rakstība; Latvijas preses izdevumu lasīšana* u. c.

Baltu filoloģijas studiju virzienu vada viens zinātniskais līdzstrādnieks (šobrīd M. Huelmane), un papildus tiek slēgti līgumi ar citiem mācību spēkiem. Latviešu valodas apguves programmās un institūtam piesaistītos projektos ir piedalījušies arī Aija Priedīte, Volfgangs Tenhāgens (*Tenhagen*), Andreass Ludens (*Ludden*), Sarma Gintere u. c. Kā jau iepriekš minēts, ilggadējais Baltu–slāvu nodaļas vadītājs profesors Fridrihs Šolcs universitātē mācīja lietuviešu valodu un vadīja kursus par Baltijas valstu literatūras un kultūras jautājumiem. No 90. gadu vidus mācību procesā ir iesaistījušies arī vieslektori no Latvijas, kuriem bija iespēja atsevišķus semestrus nodarboties ar pētniecību un peda-

goģisko darbu institūtā. Arī šo darbību finansēja Minsteres Universitāte.

90. gadu vidū latviešu valodas studiju kursus dažādos līmeņos ik gadus apmeklēja apmēram 20 studentu. Studējošo skaits auga līdz 2002. gadam, kad baltu filoloģiju studēja 47 studenti. No 2003. gada Minsteres Universitāte filoloģijas specialitātē pārtrauca maģistra studiju programmu. Tikai tie, kas jau bija reģistrējušies Baltu filoloģijas programmā, varēja līdz 2008. gadam pabeigt studijas. Latviešu valodas kurss turpinājās, taču ar pārtraukumiem. To sāka piedāvāt tikai kā fakultatīvo kursu visiem interesentiem.

No 2006. gada izmēģinājuma fāzē ir jauna bakalaura studiju programma – *Reģionālās Austrumeiropas un Viduseiropas studijas (Regionalstudien Ostmitteleuropa)*, kurā iekļautas arī latviešu valodas, literatūras, kultūras un valstsmācības studijas. Pēc programmas piecu gadu izmēģinājuma laika un akreditācijas ir cerības, ka studentu skaits latviešu valodas studijuursos atkal varētu palielināties. Turpmāk latviešu un lietuviešu valodas studiju kurss iesācējiem pārmaiņus tiks organizēts reizi divos gados.

Pēdējos gados latviešu valodas kursā piedalījušies studenti, kuriem ir dažādi valodas apguves mērķi. Samazinās to studējošo skaits, kuri vēlas apgūt tikai baltu filoloģiju vai specializēties valodniecības disciplīnās. Latviešu valodas nodarbībās studentus galvenokārt interesē iegūt praktiskas iemaņas: viņi vēlas sarunāties par aktuālām tēmām, lasīt preses izdevumus, iegūt informāciju no interneta vai citiem uzziņu avotiem. Valodnieciskam saturam līdztekus tiek apgūta arī latviešu literatūra, kultūra un vēsture, tāpēc studijas šajā virzienā aizvien vairāk iegūst starpdisciplināru ievirzi. Vācijā pieaug arī tādu jauniešu skaits, kuri par Latviju un latviešu valodu sāk interesēties jau skolas laikā. Skolēnu apmaiņas programmas ir labs veids, kā ieinteresēt jaunus cilvēkus par Baltijas valstīm.

Īpaša nozīme Starpdisciplināro Baltijas studiju institūta darbības vēsturē ir **Baltijas valstu valodu intensīvajiem kursiem** („*Balticum*” – *Intensivkurse der estnischen, lettischen und litauischen Sprache*), kurus no 1988. līdz 2005. gadam divos posmos organizēja Vācijā (Bonnā) un visās trijās Baltijas valstīs. No 1988. līdz 1992. gadam kursus finansēja Ziemeļreinas–Vestfāles Zinātnes un pētniecības ministrija un Vācijas Izglītības un zinātnes ministrija. No 1993. gada tos turpināja finansēt Minsteres Universitāte, izmantojot arī citu organizāciju piesaistītos līdzekļus. Visus šos gadus kursu organizēšanu un vadīšanu veica Baltijas studiju institūts: Baltijas valstu valodu kursu koordinēja M. Huelmane

(pirmos divus gadus – A. Urdze), bet latviešu valodas kursu no Latvijas Universitātes puses organizēja A. Šalme. Pirmos divus gadus kurss Latvijā notika Latvijas Universitātes Filoloģijas fakultātē, bet turpmākajos gados – LU Moderno valodu fakultātē. Šajā kursā latviešu valodu ir mācījuši vairāki Vācijas augstskolu un Latvijas Universitātes mācībspēki.

Katru gadu visu triju Baltijas valstu valodu kursā kopumā piedalījās apmēram divdesmit studentu no visām Vācijas augstskolām (bija paredzēti 8 kursanti katras valodas grupā). Kopumā latviešu valodu septiņpadsmit gadu laikā apguva 124 studenti. Pēdējos četros gados – no 2002. līdz 2005. gadam – studējošo skaits samazinājās un tajā piedalījās vairs tikai 27 studenti. 2005. gadā finansiālu grūtību dēļ šo kursu pārtrauca.

Kurss piedāvāja sešu nedēļu mācību posmu Vācijā un četru nedēļu mācību turpinājumu atbilstoši kādā no Baltijas valstīm, kura laikā studenti varēja nostiprināt zināšanas šīs valsts valodā, praksē iepazīt sadzīvi, iegūt daudzpusīgu informāciju par valsts politiku, vēsturi, ekonomiku, kultūru u.c. jautājumiem. Studiju nobeigumā vairums tās dalībnieku ieguva labas pamatzināšanas vienā no Baltijas valstu valodām – igauņu, latviešu vai lietuviešu valodā. Bija arī tādi studenti, kuri kursā piedalījās divus vai pat trīs gadus un iemācījās gan latviešu, gan lietuviešu, gan igauņu valodu. Daudzi kursanti, kas bija apguvuši latviešu valodu, pēc projekta nobeiguma sāka darbu nozīmīgās Eiropas Savienības, Vācijas vai Latvijas institūcijās, sabiedriskajās organizācijās, pētnieciskajās iestādēs u. c. Vairākiem no viņiem sadarbība ar Latviju turpinās vēl tagad. Daži ir nodibinājuši jautkas laulības vai atraduši Latvijā savas dzimtas vēsturiskās saknes.

Šāda kursa organizēšana un vadīšana deva iespēju ne tikai pirmo reizi Latvijā ieviest progresīvu intensīvas latviešu valodas mācīšanas kursa metodiku, bet arī radīt alternatīvu mācību programmu un rūpīgi strukturēt šādiem mācīšanas mērķiem atbilstošu mācību saturu. Pirmajā posmā Vācijā galvenais uzsvars tika likts uz latviešu valodas teorētisko pamatu un valodas sistēmas apguvi. Nodarbībās plaši tika skaidroti latviešu valodas gramatikas teorijas jautājumi vācu valodā, studentiem bija jāizpilda samērā vienveidīgi reproduktīvi uzdevumi, jālasa un jātulko teksti, jāpiedalās lekcijās un semināros par Baltijas valstu politikas, ekonomikas, kultūras, vēstures, valodas u. c. jautājumiem. Sākot no trešās studiju nedēļas, mācībās tika ieviesta intensīva sarunu prakse.

Otrajā mācību posmā Latvijā (attiecīgi arī Lietuvā un





Igaunijā) studentiem tika piedāvāta plaša valodas apguves un kultūras programma. Viņi dzīvoja vietējās ģimenēs, pastāvīgi saskārās ar ikdienas dzīves problēmām, nodarbībās universitātē sazinājās tikai latviešu valodā. Arī daudzveidīgā kultūras programma (ekskursijas, muzeji, teātri, kino, lekcijas u.c.) tika organizēta tikai latviešu valodā.

Jau pēc sešām nedēļām Vācijā studenti varēja brīvi runāt par tuvām tēmām un izmantot valodu dažādās ikdienas saziņas situācijās. Latvijā šīs prasmes tika vēl vairāk padziļinātas, un kursa beigās studenti praktiski bija sagatavoti, lai turpmāk izmantotu valodu studiju, darba vai privātās dzīves vajadzībām. Pēc desmit nedēļu intensīvā valodas kursa vairums studentu bija ieguvuši tādu latviešu valodas prasmes līmeni, ka varēja saprast runu latviešu valodā, rakstīt vienkāršus tekstus, lasīt un sarunāties par tēmām, kas ir saistītas ar Latvijas ikdienu, sociālajiem, politiskajiem un kultūras jautājumiem. Vairums valodas apguvēju, kas sekmīgi bija pabeiguši šo kursu, atzinīgi novērtēja mācību programmas saturu un projekta labo organizācijas sistēmu. Kursanti pauda viedokli, ka teorētiska iepazīšanās ar latviešu valodas pamatiem un nopietna gramatisko likumu un leksikas apguve sākuma periodā ir obligāts nosacījums, lai tālāk varētu iesaistīties aktīvā sarunu praksē. Savukārt intensīva saziņas prakse un interesanta valsts mācības programma otrā mācību posmā nodrošināja labas motivācijas un noturīgu latviešu valodas prasmju veidošanos.

Projektam paredzētā mācību grāmata (A. Priedīte, A. Ludden. *Lettsisch Intensiv! Das Lehrbuch der lettischen Sprache*) ir veidota atbilstoši tālaika intensīvo valodas kursu mācīšanas praksei. Grāmatā lielāko daļu aizņem plašs gramatikas teorētisko jautājumu skaidrojums vācu valodā un diezgan vienkārši, taču mērķtiecīgi izvēlēti ieviešanas un tulkošanas vingrinājumi dažādu valodas jautājumu nostiprināšanai. Katras nodaļas (lekcijas) apgūvei tiek veltītas apmēram divas dienas (3–5 nodarbības) klasē, paralēli ir plānots arī patstāvīgais darbs, rakstiski mājas darbi, darbs

ar tekstu, tulkošana un lasīšanas vingrinājumi, dažkārt – arī individuālais darbs ar katru studentu atsevišķi. Dienas laikā studentiem bija paredzētas piecas stundas auditorijā un vakaros – patstāvīgais darbs. Latvijas posmā parasti izmantoja citus mācību materiālus – atbilstoši studentu vēlmēm un aktuāliem tā brīža notikumiem (laikrakstu un daiļliteratūras tekstu fragmentus, video un audio materiālus, uzziņu literatūru). Latvijas mācību posmā daudz uzmanības tika veltīts, lai studenti iegūtu reālu priekšstatu par tām reālijām, par kurām bija iepriekš runāts pirmajā studiju posmā Vācijā (piemēram, Etnogrāfiskā brīvdabas muzeja, Pedvāles parka, Jūrmalas, Vecrīgas objektu u. c. apskate un pārrunas par to apmeklējumu, latviešu tradīcijas, latviešu ēdieni un to gatavošana, iepazīšanās ar bibliotēkām, citām universitātes fakultātēm u. c.). Latvijas posmā tika organizēti arī semināri un tikšanās ar Latvijas studentiem, augstskolu mācību spēkiem, politiķiem, dažādu nozaru speciālistiem. Šajā posmā studenti nereti sāka veidot sadarbību ar Latvijas institūcijām un atsevišķiem speciālistiem, kā arī uzsāka pētniecisko vai profesionālo darbību savā studiju specialitātē.

Šāda kursa organizācija, saturs, plānotie mērķi un sasniegtie rezultāti bija pilnīgi atbilstoši augsta līmeņa intensīvai valodas apguves praksei, taču jāņem vērā, ka finansiāli tas bija ļoti dārgs un organizatoriski sarežģīts projekts, tāpēc nav vienkārši īstenojams vai pārņemams parastās augstskolu programmās.

Tāda veida valodas kurss ir unikāla parādība latviešu valodas metodiskās attīstības vēsturē. Ja turpmāk ar visu Baltijas valstu finansiālu atbalstu izdotos šādu projektu atjaunot, tas būtu liels ieguvums šo valstu valodu, izglītības un kultūras sakaru stiprināšanā. Līdztekus varētu veidoties sadarbība arī mazāka apmēra projektos, piemēram, piedāvājums apgūt latviešu valodu vasaras kursos Latvijas augstskolās vai arī aktīvāka pētnieku un augstskolu mācību spēku apmaiņas programma starp abām valstīm.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Acquisition of Latvian as Foreign language at European Institutions of Higher Education*. (2009). Rīga: VVA.
2. *Grundständiger Bachelor-Studiengang Regionalstudien Ostmitteleuropa 2-Fach-Modell* Antrag auf Akkreditierung bei der ZEvA Hannover 17.02.2007.
3. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās*. (2008). Valsts valodas aģentūras projekts (A.Šalmes vad.). Rīga: VVA.
4. **Urdze, A.** *Münsteraner Balticum - Intensivkurse der estnischen, lettischen und litauischen Sprache des Instituts für Interdisziplinäre baltische Studien der Universität Münster. Ergebnisse einer Umfrage unter ehemaligen Kursteilnehmern* (1989:97). <http://www.uni-muenster.de/BaltischesInstitut/baltkurs.htm>

## Atbalsts valsts valodai un bilingvālajai izglītībai



**Ieva GALUZA**

ESF projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” sabiedrisko attiecību speciāliste.

Strādājot sabiedrisko attiecību jomā, varu teikt tikai vienu – par jebkuru labu ideju, labi paveiktu darbu un ieceri ir jāuzzina visiem! Tad ir prieks tiem, kuri darbu darījuši, un ieguvums tiem, kuri paveikto var izmantot.

Latviešu valodas apguves pedagoģiskais process mazākumtautību izglītībā pēdējos piecpadsmit gadu laikā ir kļuvis daudzveidīgāks gan pēc satura, gan pēc formas. Šajos gados ir padziļinājusies izpratne par latviešu valodas kā otrās valodas priekšmeta uzdevumiem, pedagogi ir iepazinušies ar jaunas mācīšanas metodikas pamatiem, ir iznākušas mācību grāmatas un metodiskie līdzekļi. No 2004. gada mazākumtautību vidusskolas īsteno mazākumtautību izglītības programmas ar palielinātu latviešu valodas īpatsvaru. 40% priekšmetu joprojām tiek mācīti mazākumtautību valodā, bet 60% priekšmetu tiek apgūti latviešu valodā. Tāpēc nepieciešams turpināt bilingvālo mācību un valodas un satura integrētas apguves pilnveidi

gan vispārējā izglītībā, gan sākotnējā profesionālajā izglītībā. Pārmaiņas mazākumtautību izglītībā nebūtu varējušas notikt, ja līdzās tālredzīgiem politiskajiem lēmumiem netiktu domāts par plašu, daudzpusīgu, sistemātisku un mērķtiecīgu atbalstu skolām, kuras īsteno mazākumtautību izglītības programmas. Eiropas Savienības struktūrfondu 2004.–2006. gada periodā Eiropas Sociālā fonda (ESF) līdzfinansētā projekta „Latviešu valodas kā valsts valodas apguve vidējās izglītības pakāpē” rezultātā tika nodrošināts atbalsts mazākumtautību vidusskolu pedagogiem un skolotājiem izglītības satura reformas īstenošanā, sekmēta valsts valodas politikas programmas un izglītības attīstības pamatnostādņu izpilde mazākumtautību izglītības jomā, veicināta mazākumtautību izglītības iekļaušanās vienotā Latvijas izglītības sistēmā un nodrošināta vienota izpratne par valsts valodas apguvi vidējās izglītības pakāpē, kā arī sekmēta tās kvalitatīva apguve gan skolās ar mazākumtautību izglītības programmām, gan skolās ar latviešu mācībvalodu. **Tomēr joprojām mazākumtautību izglītības jomā ir konstatētas nopietnas problēmas.**

2009./2010. mācību gadā vidusskolā sāks īstenot jaunus vidējās izglītības standartus latviešu valodā un literatūrā. 2012. gadā vidusskolēni kārtos valsts eksāmenu atbilstoši jaunajam standartam. Tas radīs papildu problēmas latviešu valodas apgūvē, jo nav pietiekami nodrošināta pēctecība pēc 9. klases latviešu valodas kā otrās valodas standartu, programmu, pieejas un metodikas jomā:

- pamatskolā mazākumtautību izglītībā ir viens priekšmets – latviešu valoda un literatūra, bet vidusskolā – divi mācību priekšmeti – latviešu valoda, kā arī

literatūra (līdzvērtīgi kā skolās ar latviešu mācībvalodu);

- pamatskolā ir atšķirīgi standarti un programmas gan mazākumtautību izglītībā, gan skolās ar latviešu mācībvalodu;
- mazākumtautību skolēnu latviešu valodas prasmes ir strauji uzlabojušās, tāpēc standarti un mācību programmas ir daļēji novecojušas.

Tāpat arvien biežāk latviešu valodas un bilingvālo mācību pedagogs strādā lingvistiski neviendabīgās klasēs – daudzi mazākumtautību skolēni mācās skolās ar latviešu mācībvalodu. Šī lingvistiski neviendabīgā vide ir arī profesionālajās skolās, tāpēc ir nepieciešams metodiskais atbalsts skolotājam un diferencēti mācību materiāli, lai nodrošinātu vienādas iespējas izglītības ieguvē un sekmētu mācību procesa individualizāciju un diferenciaciju atbilstoši skolēnu spējām, interesēm un vajadzībām.

Lielākā daļa pedagogu skolās, kuras realizē mazākumtautību izglītības programmas, pamatos ir apguvuši bilingvālo mācību metodiku. Bet metodika ir zinātne, kas pastāvīgi attīstās un pilnveidojas. Nav iespējams vienreiz un uz visiem laikiem apgūt šo metodiku, ir nepieciešama nepārtraukta profesionālā pilnveide un prasmju atjaunošana.

Ir mainījusies izpratne par bilingvālo izglītību, uzkrāta Latvijas pieredze bilingvālās izglītības metodikā, ir ienācis jēdziens „Mācību satura un valodas integrēta apguve”, kurā valoda ir līdzeklis jeb instruments satura apguvei, bet pedagogi nesaņem pietiekamu atbalstu kvalitatīvai darbībai mācību satura un valodas integrētā apguvē. Vienlaikus bilingvālā mācību procesā nepietiekama uzmanība tiek pievērsta izglītojamajam kā izglītošanās procesa subjektam. Latviešu valodas apguves valsts aģentūra (LVAVA) ir izdevusi metodiskos materiālus skolotājam bilingvālā mācību procesā, bet nav (īpaši pamata izglītības pakāpē) mācību

palīg līdzekļu skolēnam, kurš mācību saturu apgūst latviski. Netiek domāts par bilingvālās izglītības attīstību vidusskolā. Latviešu valodas kā otrās valodas un bilingvālo mācību pedagogi nav nodrošināti ar zinātniski pamatotiem un mūsdienīgiem metodikas izdevumiem, kas sekmētu ilgtspējīgu atbalstu un pedagogu pašizglītību mūžizglītības aspektā.

Nopietna problēma ir arī latviešu valodas kā otrās valodas mācību līdzekļu (1.–9.klasēm) kvalitāte, kas vairs neatbilst mūsdienu prasībām. Latvijā mācību un metodisko līdzekļu nepietiekamo kvalitāti ietekmē divi faktori: pedagogijas, didaktikas un metodikas zinātņu attīstības līmenis; mācību grāmatu autoru izpratnes un zināšanu trūkums par mācību līdzekļu izveides psiholoģiskajiem, pedagoģiskajiem, didaktiskajiem un metodiskajiem aspektiem. Tāpēc šobrīd nav iespējams nodrošināt mācību un metodisko līdzekļu kvalitāti un atbilstību mūsdienu prasībām. Ir nepieciešama autoru izglītošana un viņu profesionālās kompetences pilnveide. Vienlaikus latviešu valodas kā otrās valodas apguvē un bilingvālajās mācībās maz tiek izmantotas informācijas tehnoloģijas, e–mācību vide, moderni mācību līdzekļi. Netiek pietiekami rosināta doma par latviešu valodu kā modernu Eiropas valodu, netiek pilnībā sekmēta skolēnu interese un motivācija apgūt latviešu valodu, kas ir viens no sekmīgas mācīšanās un karjeras veidošanas pamatiem.

Lai sniegtu risinājumu konstatētajās problēmās, Latviešu valodas aģentūra (LVA) ar ESF atbalstu uzsākusi jauna projekta īstenošanu – „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” (Nr. 2008/0003/1DP/2.1.2.1/08/IPIA/VIAA/002). Projektā plānotās aktivitātes nodrošinās minēto problēmu kompleksu risinājumu, pilnveidojot mācību priekšmetu saturu, izdodot mācību un metodiskos līdzekļus, kā arī pilnveidojot pedagogu profesionālo sagatotību.





### Problēmas risinājums

Lai nodrošinātu nepārtrauktu valsts valodas apguves kvalitāti, mazākumtautību skolēnu un pedagogu valsts valodas prasmju pilnveidi vienādu izglītības un karjeras iespēju nodrošināšanai, kā arī vienotas, saskaņotas un daudzveidīgas metodiskā nodrošinājuma sistēmas izveidi un ilgtspēju, nepieciešams turpināt metodisko atbalstu vidējās izglītības pakāpē un nodrošināt to 7.–9.klasē atbilstoši vidējā izglītībā paveiktajam iepriekšējā struktūrfondu plānošanas periodā. Īstenojot projektu „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai”, tiks pilnveidots valsts valodas mācību saturs un mācību programmas, kas nodrošinās sistēmiskumu, pēctecību un individualizāciju vispārējā un sākotnējā profesionālajā izglītībā. Projekta aktivitātes ir vērstas uz padziļinātas valsts valodas apguves nodrošināšanu vispārējās izglītības iestādēs (īpaši 7.–9.klasēs) un profesionālās izglītības iestādēs jauniešiem, kuriem latviešu valoda nav dzimtā.

Nepieciešams pilnveidot valsts valodas un literatūras mācību saturu un vērtēšanas sistēmu gan pamata un vidējās izglītības pakāpē, gan sākotnējā profesionālajā izglītībā, īstenojot individualizētu pieeju valsts valodas un literatūras apguvei un diferencējot pilnveidotās programmas atbilstoši mērķauditorijas spējām un vajadzībām. Tajā pašā laikā programmām jānodrošina standarta prasību izpilde un kvalitatīva valodas apguve. 7.–9.klasē, īstenojot valsts valodas un literatūras programmas, jānodrošina skolēnu iespējas vidējās izglītības pakāpē sekmīgi apgūt valsts valodu un mācīties citus mācību priekšmetus valsts valodā. Lai pārliecinātos par jaunā satura atbilstību izglītojamā vajadzībām un iespējām un īstenotu pilnveidoto mācību saturu, nepieciešams nodrošināt pedagogus ar atbilstoši, metodiski daudzveidīgiem mācību materiāliem un iespēju apbūt

tos. Savukārt, lai izpildītu valsts noteiktās prasības un saņemtu izvirzītos uzdevumus mazākumtautību izglītībā, jānodrošina metodisks atbalsts valsts valodas un literatūras, kā arī bilingvālo mācību pedagogiem un pedagogiem, kas savu priekšmetu māca latviski. Metodiskais nodrošinājums nozīmē daudzveidīgas tālākizglītības iespējas gan mācību priekšmeta saturā, gan metodikā, gan informācijas tehnoloģiju izmantošanā, mūsdienīgu mācību un metodisko līdzekļu izveidi un ieviešanu, daudzveidīgas un radošas sadarbības iespējas.

Projektā „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” ir paredzēts latviešu valodas un literatūras, kā arī bilingvālo mācību pedagogu nodrošinājums ar mācību un metodiskajiem līdzekļiem. Ir nepieciešams veidot metodiskos līdzekļus pedagogu profesionālās meistarības pilnveidei. Savukārt skolēniem ir nepieciešami mācību līdzekļi, lai valodas apguves procesā veicinātu patstāvīgu mācīšanos, individualizētu un diferencētu mācīšanos, kā arī ieinteresētu un motivētu mācīšanos. Latviešu valodas un literatūras apguvei ir nepieciešami elektroniski mācību resursi darbam e–mācību vidē, un projektā paredzēts sagatavot šos materiālus literatūrā vidusskolai un valsts valodas apguvei 7.–9.klasē. Elektronisko mācību resursu izveide, aprobācija un izmantošana veicinās arī pedagogu informācijas tehnoloģiju izmantošanas prasmes un mūsdienīgas un pievilcīgas mācību vides veidošanos.

Lai nodrošinātu mācību un metodisko līdzekļu kvalitāti un to atbilstību jaunākajām zinātniskajām, pedagoģiskajām, didaktiskajām un metodiskajām atziņām, ir nepieciešams izglītēt mācību grāmatu autorus un nodrošināt sadarbību grāmatu veidošanā. Risinājums ir tālākizglītības programmas izveide un īstenošana grāmatu autoru profesionālajai pilnveidei.





### Projekta mērķi un uzdevumi

Projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” vispārējais mērķis ir īstenot satura reformu vispārējā izglītībā, pilnveidojot mācību saturu, mācību metodes un nodrošinājumu valsts valodas, kā arī bilingvālajā un mācību satura un valodas integrētā apguvē. Savukārt tiešais mērķis ir sniegt metodisku atbalstu pedagogiem vispārējā un sākotnējā profesionālajā izglītībā valsts valodas mūsdienīgai apguvei un bilingvālo mācību sekmīgai īstenošanai.

Lai sasniegtu izvirzītos mērķus, projekta ietvaros tiks pilnveidots un diferencēts mācību saturs un programmas latviešu valodā, literatūrā vispārējā un sākotnējā profesionālajā izglītībā, kā arī mācību saturs un programma valsts valodas apguvei pamatizglītības pakāpē. Vienlaikus tiks sagatavoti mācību un metodisko līdzekļu autori un nodrošināta viņu profesionālā pilnveide. Tiks izstrādāti arī mācību un metodiskie līdzekļi valsts valodas un literatūras apguvei vispārējā un profesionālajā izglītībā un nodrošināta to ieviešana. Tāpat tiks izstrādāti mācību un metodiskie līdzekļi bilingvālām mācībām, mācību satura un valodas integrētai apguvei dažādos mācību priekšmetos un nodrošināta to ieviešana vispārējā un profesionālajā izglītībā. Lai nodrošinātu mūsdienīgu pieeju valsts valodas un literatūras apguvei, projekta ietvaros tiks izstrādāti arī elektroniski mācību resursi darbam e-mācību vidē latviešu valodai 7.–12.klasē un nodrošināta to ieviešana, kā arī pilnveidotas pedagogu studiju programmas, kas sagatavo latviešu valodas un literatūras skolotājus.

### Projekta aktivitātes

Projekta ietvaros kopumā tiks īstenotas piecas aktivitātes: „Valsts valodas programmu pilnveide, mācību materiālu izstrāde pilnveidotajam mācību saturam un to aprobācija”

„Mācību un metodisko līdzekļu autoru profesionālā pilnveide”, „Mācību un metodisko līdzekļu izveide latviešu valodā un literatūrā”, „Mācību un metodisko līdzekļu izveide bilingvālajai izglītībai” un „Elektronisko mācību resursu izveide un aprobācija”.

Projekta vadītāja: Dace Dalbiņa.

Projekta konsultante mācību satura jautājumos: Vineta Vaivade.

Projekta satura ieviešanas koordinatore: Elita Pušpure.

**Valsts valodas programmu pilnveide, mācību materiālu izstrāde pilnveidotajam mācību saturam un to aprobācija.** Aktivitātes vadītāja: Liene Valdmāne.

Lai nodrošinātu valsts valodas programmu pilnveidi, mācību materiālu izstrādi un aprobāciju pilnveidotajam mācību saturam, aktivitātes ietvaros tiks izstrādāti priekšlikumi pamatizglītības otrā posma (7.–9.klase) mācību priekšmeta „Latviešu valoda un literatūra” mazākumtautību izglītībā standarta grozījumiem, pilnveidotas latviešu valodas un literatūras programmas pamatizglītībā (7., 8., 9.klasē) pēctecības nodrošināšanai vidējās izglītības pakāpē, latviešu valodas programmas 10., 11. un 12.klasē vienota standarta īstenošanai gan mazākumtautību skolās, gan skolās ar latviešu mācību valodu un latviešu valodas programmas sākotnējā profesionālajā izglītībā. Vienlaikus tiks pilnveidotas literatūras programmas 10., 11. un 12. klasē, kā arī sākotnējā profesionālajā izglītībā, lai īstenotu individualizētu, mazākumtautību skolēniem atbilstošu pieeju vienota vidusskolas standarta sasniegšanai. Pilnveidotās programmas un mācību materiāli tiks aprobēti 20 izglītības iestādēs, tiks izveidoti pieci mācību materiālu komplekti atbilstoši pilnveidotajam mācību saturam, lai sekmīgi īstenotu programmu aprobāciju.



Aktivitātes ietvaros tiks organizēti reģionālie semināri izstrādāto programmu un mācību materiālu ieviešanai, tiks tālākizglītoti 112 pedagogi, veikts kvalitatīvs pētījums par valsts valodas apguves kvalitāti mazākumtautību izglītībā, kā arī organizēta konference, kas veltīta pilnveidotajam mācību saturam un mācību materiālu aprobācijas rezultātiem.

***Mācību un metodisko līdzekļu autoru profesionālā pilnveide.*** Aktivitātes vadītājs: Arvils Šalme.

Lai nodrošinātu sekmīgu mācību un metodisko līdzekļu autoru profesionālo pilnveidi, aktivitātes ietvaros tiks izveidota, saskaņota ar Izglītības un zinātnes ministriju un īstenota vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītības programma 80 grāmatu autoriem – latviešu valodas kā otrās valodas un bilingvālo mācību un metodisko līdzekļu autoriem. Mācību un metodisko līdzekļu autoru izglītošana notiks semināru ciklu veidā, kur par lektoriem tiks uzaicināti gan Latvijas speciālisti, gan ārzemju eksperti. Lai mācību un metodisko līdzekļu autori varētu turpināt profesionālo kompetenču pilnveidi arī pēc apmācības semināriem, tiks iegādāta mācību un izziņas literatūra LVA metodiskajam centram.

***Mācību un metodisko līdzekļu izveide latviešu valodā un literatūrā.*** Aktivitātes vadītāja: Inese Auziņa.

Lai nodrošinātu kvalitatīvu mācību un metodisko līdzekļu izveidi latviešu valodā un literatūrā, patstāvīgu un motivētu mācīšanos, kā arī nodrošinātu gramatiskās kompetences pilnveidi, aktivitātes ietvaros tiks izveidoti un izdoti seši mācību līdzekļi latviešu valodā vispārējā izglītībā un sākotnējā profesionālajā izglītībā. Vienlaikus tiks pilnveidots latviešu valodas kā otrās valodas pedagogu

metodiskais nodrošinājums, tai skaitā darbam lingvistiski neviendabīgās klasēs: izveidoti un izdoti trīs metodiskie līdzekļi latviešu valodas kā otrās valodas pedagogiem. Viens no interesantākajiem uzdevumiem aktivitātes ietvaros būs divu izglītojošu mācību filmu izveide 7.–9. klasei par valsts valodas nozīmi un izpausmēm. Tādēļ aktivitātes ietvaros papildus jau minētajiem uzdevumiem tiks organizēti reģionālie mācību un metodisko līdzekļu, kā arī mācību filmu ieviešanas semināri, kuros 112 pedagogi tiks izglītoti izveidoto mācību un metodisko līdzekļu, kā arī mācību filmu izmantošanā.

Izveidotie mācību līdzekļi nodrošinās padziļinātu valsts valodas apguvi vispārējās izglītības iestādēs, īpaši 7.–9. klasēs, un profesionālajās izglītības iestādēs jauniešiem, kuriem latviešu valoda nav dzimtā.

***Mācību un metodisko līdzekļu izveide bilingvālajai izglītībai.*** Aktivitātes vadītāja: Anita Šaltāne.

Lai nodrošinātu sekmīgu un kvalitatīvu mācību un metodisko līdzekļu izveidi bilingvālajai izglītībai un lai nodrošinātu padziļinātu valsts valodas apguvi jauniešiem, kuriem latviešu valoda nav dzimtā, pastāvīgu un motivētu mācīšanos, aktivitātes ietvaros tiks izveidoti un izdoti septiņi mācību līdzekļi (matemātikā, fizikā, ķīmijā, vēsturē, bioloģijā, ģeogrāfijā, sociālajās zinībās) bilingvālajām mācībām vispārējā izglītībā un sākotnējā profesionālajā izglītībā. Vienlaikus aktivitātes ietvaros tiks izveidoti un izdoti divi metodiskie līdzekļi bilingvālo mācību pedagogiem un viens elektronisks mācību resurss 7.–9. klasei. Metodiskajos līdzekļos ir paredzēts apkopot labas prakses piemērus, kā veiksmīgi pilnveidot valodas prasmes, integrēti apgūstot mācību priekšmeta saturu un valodu, „Kā iemācīties rakstīt?”, „Kā iemācīties runāt?”. Tādēļ viens no šīs aktivitātes





uzdevumiem ir izveidot arī antoloģiju par aktuālākās ārzemju pieredzes apkopojumu bilingvālajā izglītībā latviešu valodā. Vienlaikus, papildus jau minētajiem uzdevumiem, tiks organizēti reģionālie mācību un metodisko līdzekļu, kā arī elektroniskā mācību resursa ieviešanas semināri, kuros 112 pedagogus izglītos izveidoto mācību un metodisko līdzekļu izmantošanā.

**Elektronisko mācību resursu izveide un aprobācija.**  
Aktivitātes vadītāja: Valentīna Andersone.

Lai nodrošinātu sekmīgu elektronisko mācību resursu izveidi un aprobāciju mazākumtautību skolās visā Latvijā, aktivitātes ietvaros tiks izveidots viens elektronisks mācību resurss (multimediju disks) literatūrā vidusskolām par modernismu un postmodernismu. Vienlaikus tiks izglītoti elektronisko mācību resursu veidotāji un izveidoti elektroniski mācību resursi 7.–9. klasei darbam ar interaktīvo tāfeļi atbilstoši LVA izstrādātajām grāmatām un pilnveidotajam mācību saturam. Papildus tiks izglītoti divpadsmit pedagogi–aprobētāji un pedagogi, kuri tiks atlasīti konkursa kārtībā. Pedagogi aprobētāji tālākizglītos citus skolotājus – kā strādāt ar interaktīvajiem materiāliem.

Papildus jau esošajām aktivitātēm projekta ietvaros tiks uzlabota pedagogu studiju programma. Tiks organizēta starpaugstskolu konference, pilnveidotas sešas latviešu valodas pedagogu studiju programmas piecās augstskolās.

### Plānotie projekta rezultāti

Projekta īstenošanas gaitā tiks pilnveidots un diferencēts mācību saturs un programmas valsts valodas un literatūras apguvē pamatizglītības pakāpē, latviešu valodā un literatūrā vidējās izglītības pakāpē un sākotnējā profesionālajā izglītībā. Vienlaikus tiks sagatavoti mācību un metodiskie līdzekļi valsts valodas apguvei un bilingvālajām mācībām, izstrādāti elektroniski mācību resursi valsts valodai 7.–12. klasē un nodrošināta to ieviešana, pilnveidotas pedagogu studiju programmas, kas sagatavo latviešu valodas un literatūras skolotājus.

Projekts ir sācies!

#### Latviešu valodas aģentūras (LVA) zinātniski metodisks izdevums «Tagad». 2. 2009. (Nr. 4)

Atbildīgais redaktors *Dr. philol. Arvils Šalme*

Redkolēģija:

*Dr. paed. Zenta Anspoka  
Dr. philol. Anna Vulāne  
Dr. philol. Sanita Lazdiņa  
Dr. philol. Jānis Valdmanis  
Mag. philol. Dace Dalbiņa*

Projekta vadītāja *Mag. paed. Skaidrite Ivanišaka*  
Redaktore *Ligita Bibere*  
Mākslinieks un maketētājs *Edgars Švanks*

Lāčplēša iela 35–5, Rīga, LV–1011, Latvija  
Reģ. Nr. 90009113250  
tālrunis (+371) 67201680,  
fakss (+371) 67201683

www.valoda.lv  
e-pasts: agentura@valoda.lv  
skaidrite.ivanisaka@valoda.lv  
Metiens 1000 eks.  
Iespiests a/s «Preses nams»

© LVA, 2009  
ISSN 1407-6284