COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Directorate of School, Out of School and Higher Education
Strasbourg

Skolas, ārpusskolas un augstākās izglītības direktorāts
Valodas politikas nodaļa
Strasbūra

Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana

Rīga
2006

Eiropas Padome. Valodas politikas nodaļa. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana.* Rīga : Madonas poligrāfists, 2006. 220 lpp. ISBN 978-9984-9836-7-7

www.coe.int/portfolio
www.valoda.lv

This translation of „Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment" is published by arrangement with the Council of Europe and is the sole responsibuility of the translator.

Šis „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment" tiek izdots ar Eiropas Padomes atļauju, un par tulkojuma tekstu ir atbildīgs tulkotājs.

© 2006 State Language Agency on Latvian translation, except for Tables 1, 2 and 3
© Valsts valodas aģentūra, izdevums latviešu valodā (izņemot 1., 2., 3. tabulu), 2006

© 2001 Council of Europe on publication in English and French and on Tables 1,2 and 3 in all languages
© Eiropas Padome, izdevums angļu un franču valodā un 1., 2., 3. tabula visās valodās

Appendix C © DIALANG 2006
C pielikums © DIALANG 2006

Appendix D © ALTE
D pielikums © ALTE

Tulkotājs Uldis Krastiņš

Tekstu rediģēja un dokumentu izdošanai latviešu valodā sagatavoja darba grupa: Dace Dalbiņa, Vita Kalnbērziņa, Inga Kokoreviča, Anta Lazareva, Arvils Šalme, Ieva Zuicena

Recenzente: Evija Papule

Iespiests SIA "Madonas poligrāfists"
Izdevuma vāka dizaina autors SIA "Talsu tipogrāfija"
Izdevuma maketa autors Mārtiņš Gailums (SIA "Madonas poligrāfists")

ISBN 978-9984-9836-7-7

SATURS

Priekšvārds 5

Lasītājam 6

Īss satura izklāsts 9

1. nodaļa. Eiropas kopīgās pamatnostādnes un to politiskais un izglītības konteksts 11

1. 1. Kas ir Eiropas kopīgās pamatnostādnes? 11

1. 2. Eiropas Padomes valodas politikas mērķi un uzdevumi 11

1. 3. Kas ir "plurilingvisms"? 13

1.4. Kādēļ ir vajadzīgas Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei? 14

1.5. Kā un kādā veidā lietot Eiropas kopīgās pamatnostādnes? 15

1.6. Kādiem kritērijiem atbilst Eiropas kopīgās pamatnostādnes? 16

2. nodaļa. Izraudzītā pieeja 17

2.1. Uz darbību orientēta pieeja 17

2.2. Valodas prasmes līmeņu sistēma 22

2.3. Valodas apguve un mācīšana 23

2.4. Valodas prasmes vērtēšana 24

3. nodaļa. Valodas prasmes līmeņi 26

3.1. Valodas prasmes līmeņu aprakstu kritēriji 26

3.2. Valodas prasmes līmeņu sistēma 27

3.3. Vispārīgo līmeņu izklāsts 28

3.4. Ilustratīvie apraksti 29

3.5. Sazarotās pieejas elastība 35

3.6. Satura saskaņotība vispārīgos līmeņos 37

3.7. Kā saprast aprakstu skalas 40

3.8. Kā lietot valodas prasmes aprakstu skalas 41

3.9. Valodas prasmes līmeņi un sasnieguma vērtēšana 43

4. nodaļa. Valodas lietošana un valodas lietotājs, apguvējs 46

4.1. Valodas lietošanas konteksts 47

4.2. Saziņas tēmas 53

4.3. Saziņas uzdevumi un mērķi 55

4.4. Komunikatīvās darbības un stratēģijas 57
4.5. Komunikatīvie procesi 84
4.6. Teksti 87
5. nodaļa. Valodas lietotāja, apguvēja kompetences 94
5.1. Vispārējās kompetences 94
5.2. Valodas komunikatīvās kompetences 100
6. nodaļa. Valodu mācīšanās un mācīšana 118
6.1. Kas valodas apguvējiem jāiemācās vai jāapgūst? 118
6.2. Valodu apguves process 123
6.3. Kā ikviens varētu veicināt valodas apguvi? 125
6.4. Daži valodu apguves un mācīšanas metodoloģijas jautājumi 126
6.5. Pārpratumi un kļūdas 136
7. nodaļa. Uzdevumi un to loma valodas mācīšanā 137
7.1. Uzdevuma apraksts 137
7.2. Uzdevuma veikšana un performance 138
7.3. Uzdevuma sarežģītība 139
8. nodaļa: Lingvistiskā dažādība un mācību programma 146
8.1. Definīcija un sākotnējā pieeja 146
8.2. Mācību programmas izvēle un izveide 146
8.3. Mācību programmu veidošana 147
8.4. Valodu apguve un novērtējums skolā, ārpus skolas un pēc skolas beigšanas 150
9. nodaļa. Vērtēšana 153
9.1. Ievads 153
9.2. Līmeņu sistēma kā vērtēšanas instrumentu izveides pamats 154
9.3. Vērtēšanas veidi 157
9.4. Piemērots vērtējums un metasistēma 165
Bibliogrāfija 168
A pielikums. Aprakstu izstrādāšana 179
B pielikums. Aprakstu ilustratīvās skalas 186
C pielikums. DIALANG *valodas prasmju vērtēšanas skalas* 193
D pielikums. ALTE *izstrādātie kritēriji "es to protu" formā* 205
Pēcvārds tulkojumam latviešu valodā 219

PRIEKŠVĀRDS

Eiropas kopīgo pamatnostādņu (turpmāk tekstā arī – Pamatnostādnes) otrais (pārstrādātais) izdevums ir dokuments, kas veltīts valodu mācīšanās, mācīšanas un vērtēšanas jautājumiem. Darbs pie šī projekta sākās 1971. gadā, un tajā piedalījās daudzi Eiropas un citu valstu valodu skolotāji. Minētais dokuments ir daudzu speciālistu intensīva darba rezultāts.

Eiropas Padome izsaka pateicību par ieguldīto darbu:

– projekta grupai *Valodu mācīšanās Eiropas pilsonībai*, kurā iesaistījās visas Eiropas Kultūras sadarbības padomes dalībvalstis, kā arī Kanāda (novērotājas statusā);

– projekta grupas izveidotajai darba grupai (dalībvalstu 20 dažādu specialitāšu pārstāvjiem), kā arī Eiropas Komisijas un tās *LINGUA* programmas pārstāvjiem – par vērtīgiem padomiem un projekta pārraudzību;

– darba grupas izveidotajam autoru kolektīvam, kurā ietilpa projekta direktors Dž. L. M. Trims (*J. L. M. Trim*), profesors D. Koste (*D. Coste*, Fontenē/Senklū Augstākā skola, *CREDIF*, Francija), B. Norts (*B. North*, Eirocentrs, Šveice), kā arī Dž. Šīls (*J. Sheils*, Sekretariāts).

Eiropas Padome izsaka pateicību institūcijām, kas ļāva saviem ekspertiem darboties šajā nozīmīgajā projektā:

– Šveices Nacionālajai zinātnisko pētījumu padomei par atbalstu B. Norta un profesora G.Šneidera (Friburgas universitāte) darbam, izstrādājot valodas kompetences aprakstus (to apzīmēšanai lieto arī jēdzienu *deskriptors*) un valodas līmeņu skalas;

– ASV Nacionālajam svešvalodu centram par Melona stipendijas piešķiršanu Dž. L. M. Trimam un B. Nortam, kas deva viņiem iespēju piedalīties šajā projektā;

– daudziem kolēģiem un institūcijām visā Eiropā, kas rūpīgi un detalizēti izvērtēja iepriekšējās izdevuma versijas.

Respektējot saņemtās atsauksmes, tika veikti labojumi Pamatnostādnēs un Lietotāja rokasgrāmatā, pirms to akceptēšanas Eiropas līmenī.
Rediģēšanu veica Dž. L.M Trims un B.Norts.

LASĪTĀJAM

Šī izdevuma mērķis ir jums – valodas apguvējam vai speciālistam, kas nodarbojas ar valodu mācīšanu vai novērtēšanu, – palīdzēt pēc iespējas efektīvāk lietot *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. Pamatnostādnēs netiek izklāstīti konkrēti metodiskie paņēmieni, kādus var izmantot skolotāji, eksaminētāji, mācību grāmatu autori, skolotāju tālākizglītotāji, izglītības sistēmas darbinieki u. c. Šie jautājumi ir aplūkoti Eiropas Padomes izstrādātajā Lietotāja rokasgrāmatā, kas domāta praktiskai lietošanai un atrodama Eiropas Padomes mājas lapā internetā.

Jūs, protams, varat izmantot Pamatnostādnes pēc saviem ieskatiem – tāpat kā jebkuru citu publikāciju. Iespējams, ka daži lasītāji to izmantos tā, kā mēs to pat neesam paredzējuši. Tomēr Pamatnostādnes tika veidotas, domājot par diviem galvenajiem mērķiem:

1. Rosināt visus praktiķus, kas darbojas valodu jomā, kā arī valodas apguvējus pārdomāt šādus jautājumus:

– Ko mēs īsti darām, kad sarunājamies (vai sarakstāmies)?
– Kādēļ mēs tā varam darīt?
– Kas un cik daudz jāiemācās, lai mēs varētu sākt lietot kādu valodu?
– Kā noteikt mērķus un atzīmēt sasniegto, kad, sākumā neprazdami valodu, valodas apguves rezultātā sasniedzam valodas prasmes meistarību?
– Kā notiek svešvalodas apguve?
– Kā mēs varam pilnveidot gan savu, gan citu cilvēku valodas apguves procesu?

2. Optimizēt savstarpēju informācijas apmaiņu starp skolotājiem – praktiķiem, kā arī ar valodas valodas apguvējiem par valodas apguves procesā veicamajiem uzdevumiem un to īstenošanas iespējām.

Vēlamies akcentēt, ka mēs nenorādīsim, kas un kā būtu jādara praktiķiem. Mēs izvirzīsim jautājumus, nevis atbildēsim uz tiem. Eiropas kopīgo pamatnostādņu uzdevums nav noteikt mērķus, ko dokumenta izmantotājiem vajadzētu sasniegt, vai metodes, ko viņiem vajadzētu lietot.

Tas nenozīmē, ka Eiropas Padomi minētie jautājumi neinteresē. Vairākus gadus mūsu kolēģi Eiropas Padomes dalībvalstīs ir kopīgi strādājuši ar Eiropas Padomes moderno valodu projektiem un ieguldījuši daudz darba valodu mācīšanās, mācīšanas un vērtēšanas principu un praktisku jautājumu izstrādē. Grāmatas 1. nodaļa veltīta Eiropas kopīgo pamatnostādņu galvenajiem principiem un praktiskajiem rezultātiem. Eiropas Padome cenšas uzlabot saziņas kvalitāti starp eiropiešiem, kas runā dažādās valodās un kam ir atšķirīgas kultūras. Tas tiek darīts tādēļ, ka labāka saziņa veicina lielāku mobilitāti un tiešākus kontaktus, kas savukārt nodrošina labāku savstarpēju sapratni un ciešāku sadarbību. Eiropas Padome atbalsta tādas valodu apguves un mācību metodes, kas palīdz gan jauniešiem, gan vecāka gadagājuma valodas apguvējiem mainīt savu attieksmi pret valodas apguvi, iegūt zināšanas un prasmes, kas ļaus domāt un rīkoties patstāvīgi, kā arī attīstīt lielāku atbildības izjūtu un veiksmīgāk sadarboties ar citiem cilvēkiem. Tādējādi šis darbs sekmē demokrātiskas sabiedrības veidošanos.

Pamatojoties uz šiem mērķiem, Eiropas Padome aicina visus, kas nodarbojas ar svešvalodu mācību organizēšanu, par svarīgāko valodas apguves procesā uzskatīt valodu apguvēju vajadzības, motivāciju, īpašības. Lai minētās prasības respektētu, būtu jāatbild uz šādiem jautājumiem:

– Kādam nolūkam valodas apguvējam būs vajadzīga svešvaloda?
– Kas valodas apguvējam būtu jāiemācās, lai, lietojot apgūto valodu, tās lietotājs varētu īstenot savus mērķus?
– Kādēļ valodas apguvējs vēlas mācīties? Kas viņu stimulē mācīties?
– Kāds ir valodas apguvējs (viņa vecums, dzimums, sociālā izcelšanās un izglītība)?
– Kādas zināšanas, prasmes un pieredze ir valodas apguvēja skolotājam?
– Vai valodas apguvējiem un skolotājiem ir pieejamas mācību grāmatas, izziņu avoti (vārdnīcas, gramatikas mācību grāmatas u.c.), audiovizuālie līdzekļi, datori un to programmatūras utt.?
– Cik daudz laika valodas apguvējs var un vēlas veltīt valodas apguvei?

Pamatojoties uz mācību situācijas analīzi, ir ārkārtīgi svarīgi skaidri un nepārprotami apzināties uzdevumus, kas jāveic atbilstoši valodas apguvēja vajadzībām, viņa individualitātei un reālajām spējām. Valodas mācību organizēšanā iesaistīti daudzi – ne tikai skolotāji un valodu apguvēji skolā, bet arī izglītības iestāžu darbinieki, eksaminētāji, mācību grāmatu autori, izdevēji u. c. Ja viņiem ir vienoti mērķi, ja viņi strādā saskaņoti, kaut arī individuāli, tas palīdz valodu apguvējiem sasniegt izvirzītos mērķus. Ikvienam valodas apguves procesā iesaistītajam skaidri un precīzi ir jānosaka savi uzdevumi un metodes.

Tieši ar šādu mērķi tika izstrādātas Eiropas kopīgās pamatnostādnes (skat.1. nodaļu). Lai minētais dokuments būtu funkcionāls, tam jāatbilst noteiktiem kritērijiem – jābūt pietiekami visaptverošam, caurskatāmam un saskaņotam.
Kritēriji izklāstīti un izskaidroti 1. nodaļā. Apzīmējums "visaptverošs" nozīmē to, ka Pamatnostādnēs ikvienam vajadzētu atrast visu nepieciešamo informāciju, lai spētu aprakstīt savus mācību mērķus, metodes un rezultātus. Parametru shēma, kategorijas un piemēri, aprakstīti 2. nodaļā un detalizēti izklāstīti 4. un 5. nodaļā, izskaidrojot kompetenci (zināšanas, prasmes un attieksmes), kas iegūstama valodas lietošanas gaitā un kas ļauj valodas apguvējam komunicēt, pārvarot valodu un kultūru robežas (t. i., veikt saziņas uzdevumus un darbības dažādās sociālās dzīves situācijās, ko raksturo atšķirīgi apstākļi un grūtības).
Pamatnostādņu 3. nodaļā dotā valodas prasmes līmeņu sistēma ļauj fiksēt valodas apguvēja prasmes līmeni saskaņā ar aprakstošās (deskriptīvās) shēmas parametriem.

Pieņemot, ka valodas mācīšanas mērķis ir izveidot kompetentu un prasmīgu attiecīgās valodas lietotāju, shēma dod iespēju skaidri noteikt un izvērsti aprakstīt savus mērķus. Varbūt kādam šķitīs, ka šī shēma ir pārāk plaša. Sākot no 4. nodaļas, katras apakšnodaļas beigās jūs atradīsiet jautājumus, kas rosinās pārdomāt, vai konkrētā apakšnodaļa atbilst jūsu kā pedagoga mērķiem un interesēm. Iespējams, ka kāda apakšnodaļa nebūs piemērota jūsu audzēkņiem vai arī kāda varētu būt noderīga, taču laika trūkuma vai kādu citu iemeslu dēļ pašreiz nebūs aktuāla. Tādā gadījumā jūs varat ignorēt šo apakšnodaļu. Galvenie parametri un kategorijas ar piemēriem ir izklāstītas 4. un 5. nodaļā.

Tomēr ne kategorijas, ne piemēri nav visaptveroši. Ja vēlaties aprakstīt kādu specifisku jomu, jums, iespējams, būs nepieciešama detalizētāka klasifikācija. Mūsu piemēri doti tikai kā paraugs. Dažus jūs varat izmantot, no citiem atteikties, kā arī izmantot savus piemērus. Jūs varat rīkoties brīvi, jo jums pašam jānosaka savi mērķi un sagaidāmie rezultāti. Atcerieties – tas, kas jums Pamatnostādnēs var šķist nevajadzīgs, kādam ar atšķirīgu izglītības līmeni, strādājot atšķirīgā situācijās un apstākļos ar citiem audzēkņiem, var būt būtisks. Tas, piemēram, attiecas uz "apstākļiem un grūtībām". Skolotājam, kas strādā klasē, nav tik svarīgi ņemt vērā fona trokšņa līmeni. Savukārt atšķirīgā situācijā ir pasniedzējs, kas māca lidotājus un kam neizdodas iemācīt viņiem 100% sadzirdēt un saprast ciparus ļoti lielā troksnī, kad no lidmašīnas jāsazinās ar zemi. Jums var būt nepieciešamība pievienot papildu kategorijas un paskaidrojumus, kas var noderēt arī citiem. Tāpēc Pamatnostādņu 4. un 5. nodaļā atrodamā taksonomiskā shēma netiek uzskatīta par noslēgtu sistēmu, bet ir atvērta turpmākajai pilnveidei.

Tas pats attiecas arī uz valodas prasmes līmeņu aprakstu. 3. nodaļā norādīts, ka līmeņu skaits, kas tiek noteikts, ir atkarīgs no šī līmeņa satura un no konkrētajā līmenī ietvertās informācijas lietošanas veida. Nevajadzētu veidot vairāk līmeņu nekā nepieciešams! "Hiperteksta" sazarošanās princips, kas aprakstīts 3. nodaļas 4. apakšnodaļā, ļauj izveidot plašāka vai šaurāka diapazona līmeņus un apakšlīmeņus pēc savām vajadzībām, lai valodas apguvējus attiecīgi raksturotu vispārinātā vai detalizētākā veidā. Mācību mērķus, protams, var (un bieži tā arī notiek) noteikt, pamatojoties uz līmeņu sistēmu. Šādā gadījumā sasniegtos rezultātus iespējams novērtēt ar atzīmi.

Iedalījums sešos valodas prasmes līmeņos pamatojas uz daudzu eksaminācijas institūciju praktisko darbību. Piedāvātos aprakstus (īsos aprakstus, kas paskaidro noteikto joslu vērtes skalā, kurā apkopo mākas pakāpi vai snieguma veidu, kas sagaidāms no valodas apguvēja snieguma) par saprotamiem, lietderīgiem un piemērotiem ir atzinuši gan dzimtās valodas, gan svešvalodu skolotāji no dažādiem izglītības sektoriem ar atšķirīgu darba pieredzi. Tomēr šie apraksti tiek piedāvāti ieteikuma veidā, kā rosinājums pārdomām, diskusijām, tālākai darbībai, tie nav obligāti. Šo izteikumu mērķis ir atklāt jaunas iespējas, taču tie nav jāuztver kā neapstrīdami apgalvojumi. Valodas prasmes līmeņu sistēmu kā valodas prasmes novērtēšanas instrumentu atzinīgi vērtē visu nozaru speciālisti, jo tā dod iespēju strādāt pēc stabiliem, akceptētiem standartiem. Lasītāji tiek aicināti kritiski izmantot skalu sistēmu un tajos ietvertos aprakstus. Eiropas Padomes Moderno valodu nodaļa būs gandarīta, ja jūs informēsiet par savu pieredzi skalu lietošanā. Lūdzam ņemt vērā to, ka skalās aprakstīts ne tikai vispārīgais valodas prasmes līmenis, bet arī dažādi valodas prasmes parametri, kas detalizētāk aplūkoti 4. un 5. nodaļā. Tādējādi iespējams precīzi raksturot gan atsevišķu valodas apguvēju, gan valodas apguvēju grupu valodas prasmes līmeni.

6. nodaļā uzmanība pievērsta valodas mācīšanas metodikas jautājumiem. Kā tiek apgūta vai iemācīta jauna valoda? Kā mēs varam atvieglot mācību vai apguves procesu? Arī šajā gadījumā Pamatnostādņu mērķis nav norādīt vai pat ieteikt vienu noteiktu metodi, bet sniegt vairākas iespējas, aicināt jūs izanalizēt pašreizējo praksi, atbilstoši tam pieņemt lēmumus un noteikt savu turpmāko rīcību. Protams, izvirzot savus mērķus un uzdevumus, mēs iesakām ņemt vērā Ministru Komitejas rekomendācijas, taču Pamatnostādņu mērķis ir tikai palīdzēt jums patstāvīga lēmuma pieņemšanā.

7. nodaļa veltīta valodas mācīšanās un mācīšanas uzdevumu detalizētam apskatam kā vienam no visvairāk pētītajiem jautājumiem pēdējo gadu laikā.

8. nodaļā aprakstīti mācību programmu izveides principi, ņemot vērā dažādus valodas mācīšanas mērķus un jo īpaši indivīda multilingvālās un multikulturālās kompetences veidošanas kontekstu. Šī kompetence ļauj izpildīt grūtākos saziņas uzdevumus, kādi rodas, dzīvojot plurilingvālā un plurikulturālā Eiropā. Nodaļā aprakstītie principi būs īpaši noderīgi tiem, kas veidos mācību programmas vairākām svešvalodām un kuriem būs jāatrod optimālākais veids, kā mācīt dažādus valodu apguvējus.

9. nodaļā aprakstīti jautājumi, kas saistīti ar valodas apguvēja konkrēto sasniegumu un valodas prasmes vērtēšanu. Tajā aprakstīti vērtēšanas kritēriji un dažādas pieejas vērtēšanas procesam.

Pielikumos apskatīti daži skalu veidošanas aspekti, kas varētu noderēt interesentiem. Pielikumā A aplūkoti daži vispārēji un teorētiski jautājumi, kuri vrētu interesēt tos speciālistus, kas izstrādā skalas noteiktām valodas apguvēju grupām. Pielikumā B sniegta informācija par Šveices projektu, kurā tika izstrādāta Pamatnostādnēs lietotā aprakstu skalēšana. Pielikumos C un D sniegtas citu institūciju izstrādātas skalas, proti, *DIALANG* valodas vērtēšanas sistēma un Eiropas Valodas prasmes pārbaudītāju asociācijas (*ALTE*) skala.

ĪSS SATURA IZKLĀSTS

1. nodaļā definēti Pamatnostādņu mērķi, uzdevumi un funkcijas Eiropas Padomes valodu politikas skatījumā, īpaši saistībā ar daudzvalodības veicināšanu Eiropas lingvistiskās un kultūras daudzveidības apstākļos. Šajā nodaļā aprakstīti kritēriji, kas nosaka to, kādām jābūzt Pamatnostādnēm.

2. nodaļā izskaidrota izraudzītā pieeja. Apraksta shēma pamatota valodas lietojuma analīzē no to stratēģiju viedokļa, kuras izmanto valodas apguvēji, realizējot vispārējās un komunikatīvās kompetences ar mērķi uztvert un producēt tekstu, kā arī veidot diskursus par noteiktu tēmu. Tās ļauj valodas apguvējam izpildīt uzdevumus noteiktos apstākļos un sarežģītās saziņas situācijās dažādās sabiedriskās dzīves jomās. Pasvītrotie vārdi apzīmē valodas lietošanas parametrus un valodas lietotāja, apguvēja spējas lietot valodu.

3. nodaļā aprakstīti valodas prasmes līmeņi. Progresu valodas apguvē pēc aprakstošās shēmas parametriem var noteikt, izmantojot elastīgo sasnieguma līmeņu sistēmu ar atbilstošajiem aprakstiem. Šī sistēma atbilst valodas apguvēja vajadzībām un tādējādi ir derīga, lai novērtētu valodas apguves procesā sasniegtos dažādos mērķus un valodas prasmes līmeni.

4. nodaļā detalizēti (tomēr ne pilnīgā vai galīgā veidā) aprakstītas valodas lietojuma un valodas lietotāja, apguvēja raksturošanai nepieciešamās kategorijas (kad iespējams, norādot to atbilstību konkrētiem līmeņiem) saskaņā ar noteiktajiem parametriem pēc šāda dalījuma: jomas un situācijas, kas veido valodas lietošanas kontekstu; saziņas tēmas, uzdevumi un mērķi; komunikatīvās darbības, stratēģijas un procesi; teksts, akcentējot tā saistību ar darbībām un plašsaziņas līdzekļiem.

5. nodaļā detalizēti aprakstītas valodas lietotāja/apguvēja vispārējās un komunikatīvās kompetences atbilstoši līmeņiem, kad tas iespējams.

6. nodaļā aprakstīts valodas mācīšanās un mācīšanas process – saistība starp valodas apguvi un mācīšanu, ilingvālās kompetences būtība un attīstīšana, kā arī vispārīga vai specifiska rakstura metodiskās iespējas saistībā 3. un 4. nodaļā aprakstītajām kategorijām.

7. nodaļā sīkāk apskatīta uzdevumu loma valodu apguvē un mācīšanā.

8. nodaļā aplūkota lingvistiskās dažādības ietekme uz mācību programmas veidošanu un apskatīti šādi jautājumi: daudzvalodība un plurikulturālisms; diferencēti mācību mērķi; mācību programmu veidošanas principi; programmu veidi; valodu apguve mūžizglītībā; modularitāte un parciālā kompetence.

9. nodaļā raksturoti dažādi vērtēšanas mērķi un tiem atbilstošie vērtēšanas veidi, ņemot vērā nepieciešamību saskaņot tādus kritērijus kā sapratne, precizitāte un lietojamība.

Bibliogrāfijā dots grāmatu un publikāciju saraksts, kuru lasītāji varētu izmantot, ja vēlas sīkāk izpētīt Pamatnostādnēs aplūkotos jautājumus. Bibliogrāfijā ietverti Eiropas Padomes dokumenti, kā arī citur publicētie izdevumi.

A pielikumā iztirzāts valodas prasmes aprakstu izstrādes process. Izklāstītas skalu veidošanas metodes un kritēriji, kā arī prasības aprakstu formulēšanai pa parametriem un kategorijām no citiem avotiem.

B pielikumā sniegts pārskats par Šveices projektu, kurā tika izstrādāti un iedalīti skalās ilustratīvie apraksti.

C pielikumā doti pašnovērtēšanas apraksti Eiropas Komisijas *DIALANG* projekta līmeņu sistēmai, kas paredzēta izmantošanai internetā.

D pielikumā doti *ALTE* (Eiropas Valodas prasmes pārbaudītāju asociācijas) valodas prasmes līmeņu sistēmai izstrādātie "es to protu" apraksti.

1. NODAĻA
EIROPAS KOPĪGĀS PAMATNOSTĀDNES UN TO POLITISKAIS UN IZGLĪTĪBAS KONTEKSTS

1.1. KAS IR EIROPAS KOPĪGĀS PAMATNOSTĀDNES?

Eiropas kopīgās pamatnostādnes dod kopīgu pamatu valodu mācību programmu, vadlīniju, pārbaudījumu, mācību grāmatu utt. izstrādei visā Eiropā. Pamatnostādnēs aptveroši aprakstīts, kas valodu apguvējiem jāiemācās, lai spētu lietot valodu saziņā, kādas zināšanas jāiegūst un kādas prasmes jāattīsta, lai komunikācija būtu sekmīga. Parādīts arī kultūras konteksts, kurā valoda funkcionē. Definēti arī valodas prasmes līmeņi, kas ļauj novērtēt valodas apguvēja izaugsmi katrā mācību posmā un pat visā dzīves laikā.

Ar Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm ir paredzēts pārvarēt Eiropas dažādo izglītības sistēmu radītos šķēršļus profesionāļiem, kas strādā moderno valodu jomā. Šis darbs dod iespēju izglītības jomā strādājošiem speciālistiem, mācību kursu izstrādātājiem, skolotājiem, skolotāju tālākizglītotājiem, eksaminācijas centriem u.c. izanalizēt savu līdzšinējo darbību, izvērtēt situāciju un censties darīt visu iespējamo, lai nodrošinātu valodas apguvēju reālās vajadzības.

Piedāvājot kopīgu pamatu mērķu, satura un metožu aprakstam, Pamatnostādnes veicina kursu, programmu un kvalifikācijas eksāmenu caurskatāmību, tādējādi attīstot starptautisko sadarbību moderno valodu jomā. Objektīvu vērtēšanas kritēriju radīšana valodas prasmes līmeņa noteikšanā atvieglo dažādās mācību iestādēs iegūto kvalifikāciju/sertifikātu savstarpēju atzīšanu, līdz ar to veicina mobilitātes attīstību Eiropā.

Aplūkojot tik sarežģītu parādību kā cilvēka valoda, Pamatnostādņu taksonomiskais raksturs acīmredzami nosaka nepieciešamību valodas kompetenci diferencēt atsevišķos komponentos. Tādējādi rodas diezgan nopietnas psiholoģiskas un pedagoģiskas problēmas. Saziņā iesaistās visa cilvēka būtne. Diferencētās un klasificētās kompetences darbojas katras unikālās personības attīstībā kompleksi. Kā sociāla būtne katrs indivīds veido attiecības ar aizvien plašākām un savstarpēji saistītām sociālām grupām, un tās visas ietekmē viņa patību. Starpkultūru pieejā valodu izglītības galvenais mērķis ir veicināt valodas apguvēja personības pozitīvu attīstību un viņa patības apzināšanos, saskaroties ar bagātinošu citas valodas un kultūras pieredzi. Skolotājiem un valodas apguvējiem pašiem jānosaka, kā šos daudzos komponentus integrēt vienotā attīstības procesā.

Pamatnostādnēs iekļauts arī "daļēju" kvalifikāciju apraksts, kas izmantojams, ja nepieciešamas ierobežotas valodas zināšanas (piemēram, valodu saprot, bet tajā nerunā) vai situācijās, kad trešās vai ceturtās valodas mācībām var atvēlēt ierobežotu laiku. Iespējams, ka tādā gadījumā sekmīgi rezultāti sasniedzami, izkopjot un attīstot, piemēram, atpazīšanas, nevis iegaumēšanas prasmi. Oficiāli atzīstot šādas spējas, tiks veicināts plurilingvālisms, mācoties daudzas un dažādas Eiropas valodas.

1.2. EIROPAS PADOMES VALODAS POLITIKAS MĒRĶI UN UZDEVUMI

Eiropas kopīgās pamatnostādnes kalpo Eiropas Padomes galvenajam mērķim, kas noteikts Ministru komitejas Rekomendācijās R (82) 18 un R (98) 6: "Panākt lielāku vienotību dalībvalstu starpā, izstrādājot kopīgu rīcības programmu kultūras jomā".
Eiropas Padomes Kultūras sadarbības padomes darbs moderno valodu jomā jau kopš tās dibināšanas

ir saistīts ar vairākiem vidēja termiņa projektiem un pamatojas trīs principiem, kas noteikti Eiropas Padomes Ministru komitejas Rekomendācijas R (82) 18 preambulā:

“ – Eiropas bagātais valodu un kultūras mantojums ir kopīga vērtība, ko vajag sargāt un attīstīt, un lielākas pūles jāpieliek izglītības jomā, lai šo daudzveidību no saziņas barjeras pārveidotu par savstarpējas bagātināšanās un sapratnes avotu;

– tikai labi protot Eiropas modernās valodas, var uzlabot dažādās valodās runājošo eiropiešu savstarpējo komunikāciju, veicināt viņu mobilitāti, savstarpēju sapratni un sadarbību, kā arī novērst aizspriedumus un diskrimināciju;

– izstrādājot un pieņemot nacionālo politiku moderno valodu mācīšanās un mācīšanas jomā, dalībvalstis var sasniegt lielāku vienotību Eiropas līmenī, atbilstoši sakārtojot pašreizējo sadarbības un koordinācijas politiku.”

Lai īstenotu šos principus, Ministru komiteja aicina dalībvalstu valdības

(F14) “Veicināt nacionālo un starptautisko sadarbību starp tām valstiskajām un nevalstiskajām institūcijām, kas nodrabojas ar moderno valodu mācību un novērtēšanas metožu izstrādāšanu, materiālu izveidi un lietošanu, kā arī institūcijām, kas rada multimediju materiālus.”

(F17) “Nodrošināt visu nepieciešamo, lai pabeigtu Eiropas informācijas apmaiņas sistēmas izveidošanu, kas aptvertu visus valodu mācīšanas, mācīšanās un pētīšanas aspektus, izmantojot informācijas tehnoloģiju visas iespējas.”

Tādējādi Kultūras sadarbības padome un tās Izglītības un moderno valodu sekcija ir ieinteresēta dalībvalstu valstisko un nevalstisko institūciju darbības veicināšanā, atbalstīšanā un koordinēšnā, lai sekmētu valodu mācīšanos saskaņā ar minētajiem pamatprincipiem un it īpaši, lai īstenotu Rekomendācijas R (82) 18 pielikumā ietvertos pasākumus:

A. Vispārējie pasākumi

1. Iespēju robežās nodrošināt visiem iedzīvotāju slāņiem iespēju efektīvi apgūt pārējo dalībvalstu (vai savas valsts citu kopienu) valodas, kā arī šo valodu lietošanas prasmi, lai realizētu šādas saziņas vajadzības:

1.1. spēt iejusties citas valsts ikdienas dzīvē un palīdzēt ārzemniekiem, kas uzturas viņu valstī;

1.2. apmainīties ar informāciju un domām gan ar jauniešiem, gan pieaugušajiem, kas runā citā valodā, un izteikt viņiem savas domas un jūtas;

1.3. sasniegt plašāku un dziļāku izpratni par citu tautu dzīvesveidu, mentalitāti un viņu kultūras mantojumu.

2. Veicināt, stimulēt un atbalstīt skolotāju un visu līmeņu valodu apguvēju pūliņus, īstenot savā valstī valodu apguves sistēmas principus (tie ir iestrādāti Eiropas Padomes programmā “Modernās valodas”):

2.1. pamatojot valodu mācīšanu un mācīšanos uz valodu apguvēju vajadzībām, motivāciju, personiskajām īpašībām un viņu iespējām;

2.2. skaidri formulējot būtiskus un reālistiskus mērķus;

2.3. izstrādājot atbilstošas metodes un materiālus;

2.4. izstrādājot piemērotas mācību programmu izvērtēšanas formas un līdzekļus.

3. Veicināt zinātniskās pētniecības un attīstības programmas, visos izglītības līmeņos paredzēt un izmantot piemērotākos materiālus un metodes, kas sekmētu komunikatīvo prasmju apguvi dažādiem audzēkņiem atbilstoši viņu vajadzībām.

Preambulā Rekomendācijai R (98) 6 vēlreiz apstiprināti politiskie mērķi moderno valodu jomā:

– sagatavot visus eiropiešus, lai viņi, palielinoties starptautiskai mobilitātei un savstarpējai sadarbībai, veiksmīgi darbotos ne tikai izglītībā, kultūrā un zinātnē, bet arī tirdzniecībā un rūpniecībā;

– veicināt savstarpēju sapratni un iecietību, cieņu pret cilvēka identitāti un kultūras daudzveidību, attīstot starptautiskos sakarus;

– saglabāt un turpināt attīstīt Eiropas kultūras dzīves bagātības un daudzveidību, iepazīstot dažādu valstu nacionālās un reģionālās valodas, arī rektāk mācītās valodas;

– nodrošināt plurilingvālās un plurikulturālās Eiropas iedzīvotājiem savstarpējas komunikācijas iespējas pāri valodu un kultūras robežām; tas prasa pastāvīgu, ilgstošu darbu, kā arī atbildīgo institūciju atbalstu un finansējumu visos izglītības līmeņos;

– novērst iespējamās problēmas, kuras var radīt tie iedzīvotāji, kuriem nav nepieciešamo prasmju, lai varētu sazināties interaktīvā Eiropā;
kā īpaši aktuāls šis jautājums tika aplūkots pirmajā valstu vadītāju galotņu sanāksmē; ksenofobiju un ultranacionālistiskus izlēcienus atzina par galveno šķērsli Eiropas mobilitātei un integrācijai, par draudu Eiropas stabilitātei un demokrātijai; otrā galotņu sanāksme par prioritāro izglītības mērķi izvirzīja sabiedrības sagatavošanu demokrātiskai pilsonībai, tādējādi akcentējot jaunākajos projektos izvirzīto mērķu aktualitāti;

– veicināt moderno valodu mācīšanas metodes, kuras attīsta domāšanu, spriedumu un rīcības patstāvīgumu saistībā ar sociālajām prasmēm un atbildības izjūtu.

Atbilstoši šiem mērķiem Ministru komiteja uzsvēra, „cik liela politiska nozīme ir un būs specifisku darbības jomu attīstīšanai, piemēram, stratēģiju izstrādāšanai, valodi mācīšanas daudzveidīgošanai un intensificēšanai, lai veicinātu plurilingvālismu visas Eiropas kontekstā", kā arī pievērsa uzmanību tam, cik nozīmīga ir izglītības kontaktu tālākā attīstība un jauno komunikācijas un informācijas tehnoloģiju iespēju izmantošana.

1.3. KAS IR "PLURILINGVISMS"?

Pēdējos gados Eiropas Padomes pieejā valodu apguvei palielinājusies jēdziena "plurilingvisms" nozīme. "Plurilingvisms" atšķiras no jēdziena "multilingvisms", kas apzīmē vairāku valodu zināšanu vai dažādu valodu līdzāspastāvēšanu kādā sabiedrībā. Multilingvismu var panākt, vienkārši palielinot skolu vai izglītības sistēmā mācāmo valodu skaitu vai rosinot skolēnus mācīties vairākas svešvalodas, vai arī samazinot angļu valodas valdošo lomu starptautiskajā saziņā. Plurilingvālā pieejā tiek

uzsvērts, ka indivīda valodu pieredze paplašinās kultūras kontekstā, proti, sākumā valoda tiek lietota mājās, pēc tam sabiedrībā, tad valodu pieredze paplašinās saistībā ar citu tautu lietotajām valodām (kuras indivīds mācās pamatskolā vai vidusskolā, vai apgūst tiešos kontaktos); indivīds neglabā šīs valodas un kultūras atsevišķos garīgos „nodalījumos", bet no visām valodu zināšanām un pieredzes attīsta komunikatīvo kompetenci, kurā valodas savstarpēji sasaistās un mijdarbojas. Atbilstoši situācijai indivīds var elastīgi izmantot attiecīgo šīs kompetences sastāvdaļu, lai nodrošinātu sekmīgu komunikāciju ar noteiktu sarunas partneri. Piemēram, partneri var pārslēgties no vienas valodas vai dialekta uz otru, spējot izteikties vienā valodā un saprast teikto citā valodā. Cilvēks var izmantot vairāku valodu zināšanas, lai saprastu rakstītu vai runātu tekstu agrāk "nezināmā" valodā, atpazīstot līdzīgos vārdus no kopīgā starptautiskā vārdu krājuma utt. Pat nelielas valodas zināšanas var izmantot, lai palīdzētu sazināties tiem, kam šādu zināšanu nav, kļūstot par starpnieku starp indivīdiem, kam nav kopīgas saziņas valodas. Ja nav starpnieka, arī tad var panākt zināmu saziņas līmeni, liekot lietā visu lingvistisko „bagāžu", eksperimentējot ar dažādām izteiksmes formām dažādās valodās vai dialektos, izmantojot paralingvistiskos līdzekļus (mīmiku, žestus, sejas izteiksmi utt.) un maksimāli vienkāršojot valodas lietojumu.

No šāda viedokļa valodu apguves mērķis būtiski mainās. Mērķis vairs nav sasniegt „meistarību" atsevišķi vienā, divās vai pat trijās valodās, par paraugu uzskatot „ideālu dzimtās valodas runātāju". Tā vietā par mērķi kļūst tāda lingvistiskā „repertuāra" izveidošana, kurā ir vieta visām lingvistiskajām spējām. Tas nozīmē, ka izglītības iestādēs piedāvātajam valodu klāstam jābūt daudzveidīgam un ka valodu apguvējiem jādod iespēja attīstīt plurilingvālu kompetenci. Turklāt, ja mēs atzīstam, ka valodu mācīšanās ir visa mūža uzdevums, tad cilvēka motivācijas, prasmes un pārliecības stimulēšana, apgūstot jaunu valodas pieredzi ārpus skolas, iegūst īpašu nozīmi. Izglītības iestāžu darbinieku, kvalificētu eksaminētāju un skolotāju pienākumi neaprobežojas tikai ar noteikta valodas prasmes līmeņa sasniegšanu kādā konkrētā laika posmā, kaut arī tas, protams, ir svarīgi.

Tik nozīmīgas pārmaiņas ir jāizanalizē un attiecīgi jāveic nepieciešamās korekcijas. Nesen ir veiktas izmaiņas Eiropas Padomes valodas programmā, lai radītu līdzekļus, ar kuriem valodu mācīšanā iesaistītie speciālisti varētu veicināt daudzvalodīgas personības attīstību. Sevišķi Eiropas valodu portfelis (EVP) ir viens no veidiem kā fiksēt un oficiāli atzīt valodu un starpkultūru pieredzes apguvi. Šai nolūkā Pamatnostādnēs ir dotas ne tikai vispārējās valodas prasmes skalas, bet arī valodu lietošanas un valodu kompetences specifikācijas, kas speciālistiem ļauj vieglāk izvirzīt mērķus un raksturot sasniegumus atkarībā no valodas apguvēju vajadzībām, īpatnībām un iespējām.

1.4. KĀDĒĻ IR VAJADZĪGAS EIROPAS KOPĪGĀS PAMATNOSTĀDNES VALODU APGUVEI?

Starpvaldību simpozijā "Pārredzamība un saskaņotība valodu apguvē Eiropā: mērķi, vērtēšana, sertificēšana", kas pēc Šveices federālās valdības iniciatīvas notika Rišlikonā, Šveicē 1991. gada novembrī, tika izvirzīti šādi uzdevumi:

1. nepieciešams dalībvalstīs vēl vairāk intensificēt valodu apguvi un mācīšanu, lai panāktu lielāku pārvietošanās brīvību, efektīvāku starptautisko komunikāciju, saglabājot cieņu pret nacionālo identitāti un kultūras daudzveidību, lai atvieglotu pieeju informācijai, paplašinātu personīgos kontaktus, uzlabotu darba attiecības un savstarpējo sapratni;

2. lai sasniegtu šos mērķus valodu apguve nepārprotami kļūst par uzdevumu visa mūža garumā, tai jāgūst atbalsts un palīdzība visā izglītības sistēmā, sākot ar pirmsskolas un beidzot ar pieaugušo izglītību;

3. vēlams izstrādāt Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei visos līmeņos, lai:

– veicinātu un atvieglotu sadarbību starp izglītības iestādēm dažādās valstīs;

– izveidotu drošu pamatu valodu kvalifikācijas savstarpējai atzīšanai;

– palīdzētu valodu apguvējiem, skolotājiem, kursu programmu izstrādātājiem, eksaminētājiem un pārējiem izglītības darbiniekiem virzīt un koordinēt savu darbību.

Plurilingvisms ir jāaplūko plurikulturālisma kontekstā. Valoda ir ne tikai galvenā kultūras sastāvdaļa, bet arī līdzeklis kultūras izpausmei. Liela daļa iepriekš minēto aspektu ir izvērtējami arī plašākā kontekstā. Dažādās kultūras (nacionālā, reģionālā, sociālā), kas veido indivīda kultūras kompetenci, nepastāv vienkārši blakus viena otrai. Tās tiek salīdzinātas, pretstatītas, starp tām notiek aktīva mijiedarbība, tādējādi veidojot bagātāku, integrētu plurikulturālo kompetenci, kuras viena no sastāvdaļām ir plurilingvālā kompetence.

1.5. KĀ UN KĀDĀ VEIDĀ LIETOT EIROPAS KOPĪGĀS PAMATNOSTĀDNES?

1.5.1. Pamatnostādņu izmantošanas veidi

Valodu apguves programmu plānošana, risinot jautājumus par:
- agrāk iegūto zināšanu saistību ar iepriekšējo izglītību, proti, saistību starp pamata, vidējo un augstāko, tālāko izglītību;
- mācību mērķiem;
- mācību saturu.

Valodu sertifikācijas (eksaminācijas) plānošana, risinot jautājumus par:
- eksaminācijas programmu saturu;
- vērtēšanas kritērijiem, primāri ņemot vērā sasniegumus, nevis trūkumus;

Pašmācības plānošana, ietverot tajā šādus uzdevumus:
- padziļināt valodas apguvēja izpratni par savu pašreizējo valodas prasmju un zināšanu apjomu;
- izvirzīt reālus un sev svarīgus mērķus;
- atlasīt materiālus;
- veikt pašnovērtējumu.

1.5.2. Mācību programmas un valodu sertifikācija (eksaminācija)

Mācību programmas un valodu sertifikācija var būt:

– globāla (vispārēja), kad tiek aptvertas visas valodas prasmes un komunikatīvās kompetences dimensijas;

– modulāra, kad tiek uzlabota indivīda valodas prasme ierobežotā jomā un ar konkrētu mērķi;

– akcentējoša, kad valodas apguvē saistīta ar kādu noteiktu jomu(-ām), tādējādi dažās zināšanu un prasmju jomās sasniedzot augstāku līmeni nekā citās;

– parciāla, veicot tikai noteiktus vingrinājumus un izkopjot tikai atsevišķas prasmes (piemēram, uztveri), ignorējot pārējās.

Eiropas Kopīgās pamatnostādnes ir izveidotas tā, lai pielāgotos visām šīm formām.

Aplūkojot valodu apguvi augstākos līmeņos, nepieciešams ņemt vērā izmaiņas valodas apguvēju vajadzībās, kā arī viņu dzīves, mācību un darba apstākļos. Nepieciešams izstrādāt vispārējus kvalifikācijas rādītājus līmeņiem, kas ir augstāki par sliekšņa līmeni, ko varētu noteikt saistībā ar EKP. Šīm kvalifikācijām, protams, jābūt skaidri definētām un pielāgotām nacionālajai situācijai, tām jāaptver jaunas jomas, īpaši kultūras sfēru un citas specifiskas nozares. Nozīmību šai sakarā var iegūt moduļi vai moduļu kopas, kas izveidotas saskaņā ar valodas apguvēju specifiskām vajadzībām, īpatnībām un iespējām.

1.6. KĀDIEM KRITĒRIJIEM ATBILST EIROPAS KOPĪGĀS PAMATNOSTĀDNES?

1.6.1. Lai izpildītu savas funkcijas, Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm jābūt visaptverošām, caurskatāmām un saskaņotām.

1.6.1.1. Jēdziens "visaptverošs" nozīmē, ka Eiropas kopīgajās pamatnostādnēs mēģināts sniegt pēc iespējas pilnīgāks valodu zināšanu, prasmju, valodas lietojuma jomu apraksts, norādīti valodas prasmes izmantošanas veidi (protams, nemēģinot *a priori* paredzēt visus iespējamos valodas lietošanas veidus, jo tas ir neiespējami), kā arī akcentēts tas, ka visiem lietotājiem būtu jāspēj aprakstīt savus mērķus utt., respektējot Pamatnostādnes. Šajā dokumentā valodas prasme ir skatīta no dažādiem aspektiem un ir dota atskaites punktu sistēma (līmeņos vai pakāpēs), ar kuru aprakstīt progresu valodas apguvē. Jāpatur prātā, ka komunikatīvās prasmes attīstīšana ietver ne tikai lingvistiskos, bet arī citus aspektus (piemēram, sociokulturālo apzināšanos, radošā darba pieredzi, emocionālās saites, "mācīšanos mācīties" utt.).

1.6.1.2. Vārdu "caurskatāms" lieto ar nozīmi, ka informācijai jābūt skaidri un nepārprotami formulētai, viegli uztveramai.

1.6.1.3. Jēdziens "saskaņots" nozīmē, ka aprakstā nav iekšēju pretrunu. Izglītības sistēmā saskaņotība nozīmē, ka pastāv harmoniskas attiecības starp šādām tās sastāvdaļām:

- vajadzību noteikšana,
- mērķu izvirzīšana,
- satura definēšana,
- materiāla atlase vai izveide,
- mācību programmu izstrādāšana,
- mācību metodes izvēle,
- pārbaude, vērtēšana, novērtējums.

1.6.2. Visaptverošu, caurskatāmu un saskaņotu valodu apguves pamatnostādņu izveide nenozīmē, ka visiem jārespektē tikai šī konkrētā vienveidīgā sistēma. Gluži otrādi – šim darbam jābūt atvērtam un variablam, lai to atbilstoši vajadzībai varētu lietot arī specifiskās situācijās.
Pamatnostādnēm jābūt:

- daudzmērķu – izmantojamām dažādiem mērķiem, kas saistīti ar valodu apguves procesa plānošanu un nodrošināšanu;
- variablām – piemērojamām lietošanai dažādos apstākļos;
- atvērtām – ar iespējām paplašināt un precizēt tās;
- dinamiskām – nepārtrauktā attīstībā, lietošanā pilnveidojamām;
- ērti lietojamām – adresātam viegli saprotamā un ērti lietojamā formā;
- nedogmatiskām – nesaistītām ar kādu vienu lingvistisku vai izglītības teoriju un praksi.

2. NODAĻA
IZRAUDZĪTĀ PIEEJA

2.1. UZ DARBĪBU ORIENTĒTA PIEEJA

Šajā darbā apkopotie jautājumi par valodu apguvi, mācīšanu un vērtēšanu ir skatīti saistībā ar valodas lietošanu un mācību procesu. Izraudzītās pieejas pamatā ir valodas lietojums, veicot konkrētas darbības, jo valodas lietotāji un apguvēji pirmām kārtām ir "sociālas būtnes", t. i., sabiedrības locekļi, kuriem noteiktos apstākļos, konkrētā situācijā un specifiskā darbības sfērā jāpilda dažādi uzdevumi (ne tikai ar valodu saistīti). Runas akts notiek, lietojot valodu, savukārt šī valodas lietošana risinās plašākā sociālā kontekstā, kas tad arī nosaka izteikuma jēgu. Ar "uzdevumiem" mēs saprotam darbības, ko veic viena vai vairākas personas, kuras stratēģiski izmanto savas specifiskās kompetences, lai sasniegtu noteiktu rezultātu. Tādējādi *uz darbību orientētā pieeja* ņem vērā to, ka persona kā sociāla būtne izmanto kognitīvās, emocionālās un gribas iespējas.

Līdz ar to jebkuru valodas lietošanas un apguves formu var raksturot šādi:

*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.*

- *Kompetences* ir zināšanu, prasmju un īpašību kopums, kas personai ļauj veikt darbību.
- *Vispārējās kompetences* neattiecas tikai uz valodu, tās nodrošina jebkura veida darbību, arī valodas darbības.
- *Valodas komunikatīvās kompetences* ļauj personai veikt konkrētas darbības, izmantojot specifiskus lingvistiskos līdzekļus.
- *Konteksts* ir notikumu un situatīvu faktoru (fizisku un citu) kopums, kas attiecībā pret personu var būt gan iekšējs, gan ārējs un kura ietvaros notiek saziņas akts.
- *Valodas darbības* nozīmē komunikatīvo kompetenču praktisku pielietošanu noteiktā sfērā, uztverot un/vai producējot vienu vai vairākus tekstus, konkrēta uzdevuma veikšanai.
- *Valodas procesi* ir neiroloģisku un psiholoģisku norišu virkne, kas nodrošina runas vai rakstu radīšanu un uztveri.
- *Teksts* ir secīgi saistīti mutvārdu un/vai rakstveida izteikumi, kuru producēšana un uztvere notiek konkrētā saziņas sfērā un ir vērsta uz konkrēta uzdevuma atrisināšanu.
- *Joma* jeb *sfēra* nozīmē plašu sabiedriskās dzīves sektoru, kurā darbojas sociālas būtnes. Pamatnostādnēs minētas tikai valodas apguvei/mācīšanai un lietošanai svarīgākās kategorijas: izglītības, profesionālā, sabiedriskā un personiskā joma (sfēra).
- *Stratēģija* ir organizēta, mērķtiecīga un regulēta darbību virkne, ko indivīds izvēlas, lai veiktu doto uzdevumu vai jebkādas citas nepieciešamās darbības.
- *Uzdevums* tiek definēts kā jebkura mērķtiecīga darbība, ko indivīds uzskata par nepieciešamu, lai sasniegtu noteiktu rezultātu: atrisinātu problēmu, izpildītu pienākumu, sasniegtu izvirzīto mērķi. Ar jēdzienu *uzdevums* tiek saprastas visdažādākās darbības, piemēram, skapja pārvietošana, grāmatas rakstīšana, noteiktu nosacījumu ietveršana līgumā, ēdiena pasūtīšana restorānā, teksta tulkošana vai kopīga klases laikraksta sagatavošana.

Ja atzīstam, ka iepriekš aprakstītās kategorijas ir savstarpēji saistītas visās valodas lietošanas un apguves formās, tad jebkura valodas apguves vai mācīšanas darbība zināmā mērā ir saistīta ar katru no minētajām kategorijām: stratēģiju, uzdevumu, tekstu, vispārējo kompetenci, komunikatīvo kompetenci, valodas darbībām, valodas procesiem, kontekstu un jomu jeb sfēru.

Taču ir gadījumi, kad par objektu, kas jānovērtē, valodu apguves un mācīšanas procesā kļūst kāds atsevišķs elements vai tā daļa (tad pārējie elementi tiek uzskatīti vai nu par mērķa sasniegšanas līdzekļiem, kurus akcentē citā situācijā, vai arī par attiecīgajos apstākļos nebūtiskiem elementiem). Valodu apguvēji, skolotāji, kursu veidotāji, mācību materiālu un pārbaužu izstrādātāji nepārprotami saskaras ar problēmu, kad jāakcentē kāda noteikta kategorija un jāizlemj, cik plaši un kādā veidā apskatīt pārējās kategorijas. Tomēr uzreiz skaidrs – kaut arī valodu mācību programmās visbiežāk tiek izvirzīts viens pamatmērķis – attīstīt komunikatīvās prasmes (iespējams tādēļ, ka vispopulārākā no metodoloģijas viedokļa ir komunikatīvā pieeja), programmas tomēr ir atšķirīgas: dažās programmās tiek paredzēts sasniegt kvalitatīvu vai kvantitatīvu *valodas darbību* attīstīšanu svešvalodā, citās primārais ir *izpildījums*, bet vēl citās – *vispārējo kompetenču* attīstīšana vai *stratēģiju* pilnveidošana. Apgalvojums, ka "viss ir saistīts" nenozīmē, ka mērķus nevarētu diferencēt.
Katru no minētajām kategorijām var diferencēt apakškategorijās. Tās tiks aplūkotas nākamajās nodaļās. Šajā nodaļā mēs aplūkosim tikai vispārējo kompetenču, komunikatīvo kompetenču, valodas darbību un jomu jeb sfēru komponentus.

2.1.1. Indivīda vispārējās kompetences

Valodas apguvēja vai lietotāja (sk. 5.1.) **vispārējās kompetences** ietver viņa *zināšanas, prasmes* un *eksistenciālās kompetences*, kā arī *spējas mācīties*: ***zināšanas***, t. i., gan deklaratīvās zināšanas (*savoir*- sk. 5.1.1.), kas izveidojušās pieredzē (empīriskās zināšanas), gan mācībās iegūtās (akadēmiskās zināšanas). Saziņas process ir atkarīgs no kopīgajām zināšanām par apkārtējo pasauli. Lietojot valodu vai mācoties to, ir svarīgas arī zināšanas, kas nav tieši saistītas ar valodu un kultūru. Akadēmiskās zināšanas kādā zinātnes vai tehnikas nozarē un akadēmiskās vai empīriskās zināšanas profesionālā jomā palīdz uztvert un saprast attiecīgās tematikas tekstus svešvalodā. Empīriskās zināšanas, kas saistītas ar ikdienas dzīvi gan sabiedriskajā, gan privātajā sfērā (dienas darbi, ēdienreizes, transportlīdzekļi, saziņa un informācija), ir svarīgas valodas vingrinājumu veikšanai svešvalodā. Zināšanām par citu valstu un reģionu sociālo grupu kopīgajām vērtībām un uzskatiem (reliģisko pārliecību, tabu, vēstures faktiem utt.) ir būtiska nozīme starpkultūru saziņā. Katram cilvēkam ir atšķirīgs zināšanu kopums. Tās var būt gan specifiskas atsevišķai kultūrai, gan universāla rakstura.
Esošās zināšanas netiek vienkārši papildinātas ar jaunām zināšanām. Šo procesu vispirms ietekmē jau esošo zināšanu raksturs, plašums un veids, turklāt jaunās zināšanas, kaut arī daļēji, tomēr pārveido iepriekšējās zināšanas. Tātad cilvēka iepriekšējām zināšanām ir tieša saistība ar valodas apguvi. Valodu mācību metodikā tiek ņemtas vērā šīs vispārīgās zināšanas. Tomēr ir situācijas (piem., mācoties skolā vai augstskolā, kur mācību valoda nav dzimtā valoda), kad notiek vienlaicīga un savstarpēji saistīta lingvistisko un citu zināšanu apguve. Tādos gadījumos īpaša uzmanība jāpievērš attiecībām starp zināšanām un komunikatīvo kompetenci.
Prasmes un iemaņas (sk. 5.1.2). Gan automobiļa vadīšana, gan vijoles spēlēšana vai sapulces vadīšana vispirms ir atkarīga nevis no deklaratīvām zināšanām, bet gan no spējas secīgi visu izpildīt, praktiski rīkoties. Taču arī šīs prasmes var ietekmēt "aizmirstas" zināšanas un eksistenciālās kompetences formas (piemēram, atbrīvotība vai saspringums, veicot kādu uzdevumu). Piemēram, automobiļa vadīšana, kura atkārtošanas un pieredzes rezultātā kļūst par automātisku darbību virkni (sajūga atlaišana, ātruma pārslēgšana utt.), sākumā prasa apzinātu darbību sadalīšanu ("Lēnām atlaist sajūga pedāli, pārslēgt uz trešo ātrumu utt."), kā arī noteiktu faktu apguvi (mašīnai ir trīs pedāļi utt.), par ko nav jādomā cilvēkam, kurš "māk braukt".

Iesācējs braukšanā parasti ir ļoti koncentrējies un sasprindzis, jo viņš nav par sevi pārliecināts (bailes kļūdīties, parādīt savu nezināšanu). Kad iemaņas iegūtas, vadītājs jūtas brīvāks un pārliecinātāks par sevi. Šajā gadījumā nav grūti vilkt paralēles ar dažiem valodu apguves aspektiem (piem., izruna un daži gramatikas jautājumi, teiksim, galotņu maiņa locījumos).

Eksistenciālā kompetence (*savoir-etre*, sk. 5.1.3.) ir indivīda personisko īpašību, rakstura iezīmju un attieksmju kopums, kas ir saistīts, piemēram, ar pašvērtējumu un priekšstatu par sevi un citiem, gatavību sadarboties ar citiem cilvēkiem. Šo kompetenci nosaka tikai nemainīgu personisko īpašību kopums. Tā var mainīties dažādu akulturalizācijas procesu ietekmē.

Šīs personiskās rakstura iezīmes, attieksmes un temperaments ir parametri, kas jāņem vērā valodu apguvē un mācīšanā. Kaut arī tos ir grūti definēt, tie jāiekļauj kopējā sistēmā. Šie parametri tiek uzskatīti par indivīda vispārīgo kompetenču sastāvdaļu un tādējādi ir cieši saistīti ar viņa spējām. Tā kā tos var iegūt vai mainīt, valodu lietojot un mācoties (piemēram, vienu vai vairākas valodas), attieksmes veidošanu var izvirzīt par mērķi. Kā jau tas bieži ir norādīts, eksistenciālā kompetence ir saistīta ar kultūru un līdz ar to arī ar jūtīgām starpkultūru uztveres un attiecību jomām: veidu, kādā vienas kultūras pārstāvis izsaka draudzību un ieinteresētību, citas kultūras pārstāvis var uztvert par agresīvu vai apvainojošu.

Spējas mācīties (*savoir-apprendre*, sk. 5.1.4.) stimulē eksistenciālās kompetences, deklaratīvo zināšanu un prasmju attīstīšanu, kā arī ietver sevī dažādas kompetences. Spējas mācīties var uzlūkot arī par "vēlmi vai zināšanām, kā atklāt "citādo"" – citu valodu, kultūru, jaunus cilvēkus vai jaunas zināšanas.

Spējas mācīties ir plašs jēdziens, kas ir sevišķi svarīgs valodu apguvē. Atkarībā no konkrētajiem valodu apguvējiem, spējās mācīties dažādās pakāpēs un kombinācijās var iekļauties eksistenciālās kompetences, deklaratīvās zināšanas, prasmes un iemaņas:

- eksistenciālā kompetence: piemēram, vēlēšanās, gatavība uzņemties iniciatīvu vai pat risku divpusējā saziņā, vērsties pēc palīdzības pie sarunas partnera (lūdzot viņu pateikt domu citiem, vienkāršākiem vārdiem utt.); arī klausīšanās prasme, uzmanības pievēršana teiktajam, apzināšanās par dažādu kultūru nesaprašanās risku savstarpējās attiecībās;
- deklaratīvās zināšanas: piemēram, zināšanas par to, kāds morfosintaktiskais saistījums atbilst attiecīgās valodas locīšanas sistēmai; apzināšanās, ka var pastāvēt tabu vai noteikti rituāli saistībā ar nacionālām tradīcijām vai reliģiskiem priekšstatiem;
- prasmes un iemaņas: piemēram, prasme lietot vārdnīcu vai atrast informāciju; prasme rīkoties ar audiovizuālām iekārtām vai datoru (piemēram, internetu) kā mācību līdzekļiem.

Viens un tas pats indivīds var dažādi izmantot savas prasmes, iemaņas un spējas:

- ņemot vērā situāciju: piemēram, vai indivīds nonāk saskarsmē ar nepazīstamiem cilvēkiem, pilnīgi nezināmu zināšanu sfēru, citu kultūru, svešvalodu;
- ņemot vērā kontekstu: piemēram, saskaroties ar vienu un to pašu problēmu (piemēram, vecāku un bērnu attiecības kādā kopienā), etnologs, tūrists, misionārs, žurnālists, pedagogs vai ārsts rīkosies atbilstoši savai profesijai vai uzskatiem;
- ņemot vērā dominējošos apstākļus un pagātnes pieredzi: piemēram, prasmes, kas lietotas, apgūstot piekto svešvalodu, atšķirsies no prasmēm, ko izmanto, mācoties pirmo svešvalodu.

Šīs atšķirības jāņem vērā tāpat kā jēdzieni "mācību stils" vai "valodas apguvēja specifika", respektējot nosacījumu, ka pēdējais jēdziens netiks uzskatīts par kaut ko nemainīgu un uz visiem laikiem noteiktu.

Atbilstoši mācību mērķiem kāda uzdevuma veikšanai izraudzītās stratēģijas būs atkarīgas no valodas apguvēja spējām. Indivīda spējas mācīties attīstās līdz ar mācību pieredzi, ja vien tā nav fragmentāra vai nemitīgi neatkārtojas.

2.1.2. Komunikatīvā kompetence

Komunikatīvā kompetence sastāv no vairākiem komponentiem: **lingvistiskā, sociolingvistiskā** un **pragmatiskā** komponenta. Katrs no šiem komponentiem ietver sevī zināšanas, prasmes un iemaņas. **Lingvistiskā kompetence** ietver zināšanas par leksisku, fonoloģiju un sintaksi, kā arī atbilstošās prasmes un iemaņas, tāpat citus valodas sistēmas elementus neatkarīgi no sociolingvistiskās nozīmes un to īstenošanas pragmatiskajām funkcijām. Šis komponents, apskatot to no indivīda valodas komunikatīvās kompetences viedokļa, attiecas ne tikai uz zināšanu plašumu un kvalitāti (piemēram, fonētisko atšķirību noteikšanu vai vārdu krājuma apjomu un precizitāti), bet arī uz zināšanu kognitīvo organizāciju un veidu, kādā tās tiek glabātas (piemēram, dažādi asociatīvie tīkli, kur runātājs izvieto kādu leksisko vienību), un to pieejamību (aktivizēšanu, atsaukšanu atmiņā un aizsniedzamību). Zināšanas var būt gan apzinātas, gan neapzinātas. Tās ne vienmēr var formulēt (piemēram, saistībā ar fonētiskās sistēmas apguves līmeni). Šī kompetence var būt atšķirīga dažādiem indivīdiem, un tā var atšķirties arī vienam un tam pašam indivīdam (piemēram, multilingvālai personai). Jāatzīmē arī, ka vārdu krājuma kognitīvā organizācija un izteicienu saglabāšana ir atkarīga no tās kultūrvides, kurā indivīds ir uzaudzis un kurā viņš ir mācījies.
Sociolingvistiskā kompetence atspoguļo valodas lietošanas sociokulturālos noteikumus. Ņemot vērā sociolingvistiskā komponenta jūtīgumu pret sociālām normām (pieklājības likumiem, normām, kas regulē paaudžu, dzimumu, šķiru un sociālo grupu attiecības, rituālu lingvistisko kodifikāciju), tas ietekmē jebkuru saziņu starp dažādu kultūru pārstāvjiem, kuri bieži vien šo ietekmi neapzinās.
Pragmatiskā kompetence ir saistīta ar lingvistisko resursu funkcionālu izmantošanu (valodas funkciju veikšanu, runas aktiem), izstrādājot vairāk vai mazāk detalizētu mijiedarbības „scenāriju". Šajā kompetencē ietilpst arī diskursa meistarība, vienotība un saskaņotība, teksta tipu un formu identifikācija, kā arī ironija un parodija. Jāuzsver, ka pragmatiskās kompetences veidošanā liela nozīme ir sociālajai mijiedarbībai un attiecīgajai kultūras videi.

Visi šeit minētie termini nepieciešami, lai raksturotu apgūstamo kompetenču sfēras un veidus, tas ir, iekšējās darbības, mehānismus un spējas, kuru kognitīvā esamība nosaka cilvēka uzvedību un runas veidu. Šīs kompetences tiek attīstītas vai pārveidotas arī mācību procesa laikā.
Katrs no šiem komponentiem tiks detalizētāk aprakstīts 5. nodaļā.

2.1.3. Valodas darbības

Valodas apguvēja, lietotāja komunikatīvā kompetence realizējas dažādos valodas darbību veidos, izmantojot **uztveri, producēšanu, mijiedarbību (interaktīvās darbības)** un **starpniecību** jeb **mediāciju** (jo īpaši, veicot mutisko vai rakstisko tulkošanu). Katrs no šiem darbību veidiem ir iespējams gan mutvārdu, gan rakstveida formā.
Uztvere un **producēšana (sniegums)** gan mutiskā, gan rakstveida formā ir primārie procesi, jo abi nepieciešami mijiedarbībā. Tomēr Pamatnostādnēs minētie termini ir aplūkoti kā suverēni valodas darbību veidi. Uztveres darbības ietver lasīšanu klusi pie sevis un raidošo mediju (radio, TV) lietošanu. Tām ir liela nozīme mācību procesā (kursa satura izpratnē, mācību grāmatu, izziņas avotu un dokumentu lasīšanā). Producēšanas darbībām ir nozīmīga loma zinātniskajā un profesionālajā jomā (mutiska uzstāšanās, rakstveida pētījumi un referāti), un tām ir īpaša sociāla nozīme (autors tiek vērtēts, ņemot vērā viņa rakstu darbus un to, cik raita ir viņa valoda uzstājoties).
Mijiedarbībā piedalās vismaz divi indivīdi, apmainoties ar mutvārdu un/vai rakstveida informāciju. Šajā procesā sniegums mijas ar uztveri vai arī tie savstarpēji pārklājas (mutvārdu saziņā). Tādā gadījumā divi indivīdi ne tikai sarunājas, bet vienlaikus arī klausās. Pat, ja tiek stingri ievērota saziņas secība, klausītājs parasti jau iepriekš paredz sarunas partnera iespējamo izteikumu un jau gatavo atbildi uz to. Likumsakarīgi – lai prastu komunicēties, nepietiek tikai ar izteikumu uztveršanas un izsacīšanas prasmi. Mijiedarbībai jeb interakcijai ir galvenā loma komunikācijā, tādēļ valodas apguvē tai ir jāpievērš liela uzmanība.

Starpniecība jeb mediācija (rakstveida un/vai mutvārdu) dod iespēju sazināties personām, kuras kādu iemeslu dēļ nevar komunicēt tieši. Mutiskā vai rakstveida pārstāstīšana, apkopošana vai ieraksti nodrošina trešo personu ar atšķirīgi formulētu sākotnējo, oriģinālo tekstu, kuru trešā persona nezina. Valodas mediācijas vingrinājumiem, kuros tiek pārveidots tekstu, ir liela nozīme mūsu sabiedrības normālā lingvistiskā funkcionēšanā.

2.1.4. Jomas

Valodas darbības realizējas dažādās **jomās**, taču praktisku apsvērumu dēļ saistībā ar valodu apguvi tās iedala četros veidos: sabiedriskā, personiskā, izglītības un profesionālā joma.
Sabiedriskā joma attiecas uz visu to, kas saistīts ar cilvēku savstarpējiem kontaktiem ikdienā (uzņēmējdarbības un valsts pārvaldes institūcijās, sabiedrisko pakalpojumu sfērā, kultūras un brīvā laika pasākumos, attiecībās ar plašsaziņas līdzekļiem utt.).
Savukārt **personiskā** joma ietver ģimenes attiecības un cilvēka individuālās darbības.
Profesionālajā jomā ir ietverts viss, kas ir saistīts ar personas darbošanos un savstarpējām attiecībām, veicot darba pienākumus.
Izglītības joma ir saistīta ar mācību situācijām (parasti mācību iestādēs), kad indivīda mērķis ir iegūt noteiktas zināšanas vai prasmes.

2.1.5. Uzdevumi, stratēģijas un teksti

Komunikācijā un mācību procesā jāpilda ne tikai lingvistiski **uzdevumi**, kaut arī to izpildē nepārprotami jāveic valodas darbības un jālieto komunikatīvā kompetence. Ja šo uzdevumu izpilde nav kļuvusi ierasta vai automātiska, saziņā un mācību procesā jāizmanto **stratēģijas**. Uzdevumu veikšanā lietojot valodas darbības, nepieciešams (ar uztveri, sniegumu, mijiedarbību vai starpniecību) apstrādāt mutvārdu vai rakstveida **tekstu.**
Veicot šādas darbības, veidojas noteiktas attieksmes starp indivīda izmantotajām stratēģijām, kas saistītas ar viņa kompetencēm un veidu, kā indivīds uztver vai iztēlojas konkrēto situāciju, un noteiktos apstākļos, kā arī specifiskā kontekstā veicamo vai veicamajiem uzdevumiem.
Piemēram, ja kādam ir jāpārvieto skapis (uzdevums), viņš var mēģināt to grūst, izjaukt sastāvdaļās, lai varētu vieglāk pārvietot, un tad salikt kopā no jauna, noalgot strādniekus, atteikties no šīs domas vispār vai atlikt darbu uz rītdienu utt. (iespējamās stratēģijas). Atkarībā no izvēlētās stratēģijas uzdevuma izpilde (vai izvairīšanās no tā, atlikšana vai pārformulēšana) var ietvert valodas darbības un teksta apstrādi (mēbeļu salikšanas un izjaukšanas instrukcijas lasīšana, zvanīšana pa telefonu utt.). Līdzīgi rīkojas skolnieks, saņēmis uzdevumu pārtulkot tekstu. Viņš var vispirms meklēt jau gatavu tulkojumu vai arī lūgt palīdzību citam skolniekam, vai, lietojot vārdnīcu, mēģināt izprast tekstu, izmantojot jau zināmus vārdus un struktūras. Taču skolnieks var izdomāt arī iemeslu, kādēļ uzdevums nav izpildīts utt. (visas iespējamās stratēģijas). Visos šajos gadījumos būs nepieciešams veikt valodas darbības un teksta apstrādi (tulkošanu, mediāciju, sarunas ar klases biedru, vēstules rakstīšanu vai mutisku taisnošanos skolotājam utt.).

Attieksmes starp stratēģijām, uzdevumu un tekstu ir atkarīgas no uzdevuma specifikas. Uzdevums var būt galvenokārt saistīts ar valodu. Proti, uzdevumu veicot, ir jāizpilda daudzi valodas vingrinājumi un jāizmanto atbilstošās stratēģijas (piemēram, teksta lasīšana un komentēšana, uzdevuma "aizpildiet tukšās vietas" veikšana, lasīšana, pierakstu veikšana jeb konspektēšana lekcijās). Citos gadījumos uzdevuma izpildē nepieciešams kāds atsevišķs valodas komponents un valodas darbībai ir tikai palīglīdzekļa loma (piemēram, ēdiena gatavošana pēc receptes). Daudzus uzdevumus var paveikt, neizmantojot valodu. Šādos gadījumos izmantotās stratēģijas būs saistītas ar citiem darbību veidiem. Piemēram, vairāki cilvēki var uzsliet telti klusējot, jo zina, kā to dara. Iespējams, viņi apmainīsies

pāris vārdiem par to, kā to labāk izdarīt, vai arī sarunāsies par tematu, kas nav saistīts ar veicamo uzdevumu. Valodu var izmantot tādā gadījumā, ja kāds no grupas dalībniekiem nezina, ko darīt, vai arī gadījumos, kad rodas citi sarežģījumi.
No šāda viedokļa raugoties, komunikatīvās un mācību stratēģijas ir līdzvērtīgas citām stratēģijām, tāpat kā saziņas un mācību uzdevumi ir līdzvērtīgi citiem uzdevumiem. "Oriģinālie" teksti vai mācību nolūkiem izstrādātie teksti, mācību grāmatu teksti vai audzēkņu izveidotie teksti ir līdzvērtīgi citiem tekstiem.
Nākamajās nodaļās tiek detalizēti aprakstīta katra dimensija un apakškategorija, ilustrējot ar piemēriem un norādot līmeņus. Ceturtajā nodaļā aplūkota valodas lietošanas dimensija – kas valodas lietotājam/apguvējam jādara, piektajā nodaļā aplūkotas kompetences.

2.2. VALODAS PRASMES LĪMEŅU SISTĒMA

Trešajā nodaļā papildus aprakstošajai shēmai ir dota t.s. vertikālā dimensija, ko veido valodas prasmes līmeņi pieaugošā secībā. Ceturtajā un piektajā nodaļā aprakstīta "horizontālā dimensija", ko veido komunikatīvās darbības un komunikatīvās kompetences parametri. Visbiežāk valodas prasmes līmeņi tiek veidoti kā parametru kopums ar horizontālām un vertikālām dimensijām.
Vertikālās dimensijas apraksts Pamatnostādnēs ļauj attēlot (kaut arī vienkāršotā veidā) visu mācību vielu, visu valodas apjomu. Tas var noderēt vairāku iemeslu dēļ:

- Ar valodas prasmes līmeņu sistēmu, kurā lietotas Pamatnostādnēs minētās kategorijas, var iegūt skaidrāku priekšstatu par valodas apguvēju sasniegumiem dažādos mācību procesa posmos, kā arī formulēt skaidrus un reālistiskus mācību mērķus.

- Mācības, kas notiek kādā ilgākā laika posmā, jāsadala posmos, lai ātrāk sasniegtu progresu valodas apguvē. Valodas prasmes līmeņi palīdz nodrošināt pēctecību starp šiem mācību posmiem, kā arī saistīt mācību programmas ar mācību materiāliem.

- Mācību darbu, kas ir veikts, lai sasniegtu plānoto mērķi, ir nepieciešams novērtēt attiecībā pret vertikālo progresa dimensiju, t. i., novērtēt saistībā ar valodas prasmes līmeņa paaugstināšanos. Pamatnostādnēs dotie valodas prasmes raksturojumi tam var palīdzēt.

- Šādā novērtējumā jāņem vērā arī neformālā izglītība, proti, mācības ārpus skolas, kas ir viens no laterālās bagātināšanās veidiem. Pamatnostādnēs dotie valodas prasmes raksturojumi, kas pārsniedz kādas noteiktas mācību programmas ietvarus, var būt noderīgi šādam vērtējumam.

- Vispārējie valodas prasmes raksturojumi palīdz salīdzināt mācību mērķus, līmeņus, mācību materiālus, testus un sasniegumus dažādās izglītības sistēmās un situācijās.

- Sistēma, kurā iekļautas kā horizontālās, tā vertikālās dimensijas, palīdz definēt starpmērķus, respektē neordinārus audzēkņus un daļējas kompetences.

- Līmeņu un kategoriju sistēma, kas palīdz noteikt mērķus specifiskām vajadzībām, var atvieglot inspektoru darbu. Šāda sistēma palīdz novērtēt, vai indivīdi apgūst atbilstošo valodas līmeni, kā arī palīdz pieņemt lēmumu, vai sniegums atbilst attiecīgajam mācību posmam, tuvākiem un tālākiem mērķiem valodas prasmes un personiskajā attīstībā.

- Mācību procesā valodas apguvēji saskaras ar vairākām izglītības sistēmām un institūcijām, kas nodarbojas ar valodu mācīšanu. Šāds kopīgs valodas prasmes līmeņu apraksts var atvieglot

sadarbību starp šīm institūcijām. Pieaugot cilvēku mobilitātei, aizvien vairāk un vairāk valodas apguvēju pāriet no vienas izglītības sistēmas uz otru, mainot mācību iestādes vai pārtraucot mācības kursa vidū vai beigās. Tādēļ jautājums par vispārējas valodas prasmes līmeņu skalas izveidošanu, kas raksturotu valodas apguvēju sasniegumus, kļūst arvien aktuālāks.

Aplūkojot vertikālo dimensiju, nevajadzētu aizmirst, ka valodas mācīšanās ir ilgstošs un individuāls process. Nav iespējams atrast divus valodas lietotājus, vai tie būtu dzimtās valodas runātāji vai svešvalodu apguvēji, kuriem būtu pilnīgi vienāda kompetence vai kuri to pilnveidotu analogā veidā. Jebkurš mēģinājums noteikt valodas prasmes līmeņus ir zināmā mērā subjektīvs. Tomēr praktisku apsvērumu dēļ ir lietderīgi izstrādāt noteiktu līmeņu skalu un sadalīt mācību procesu pa posmiem, atbilstoši mācību programmas, kvalifikācijas eksāmenu utt. mērķiem.
Līmeņu skaits un apjoms lielā mērā būs atkarīgs no tā, kā organizēta izglītības sistēma un kādiem nolūkiem līmeņu skala ir izveidota. Ir iespējami dažādi paņēmieni gan līmeņu noteikšanā, gan aprakstīšanā. Šie jautājumi detalizētāk aplūkoti A pielikumā. Pamatnostādņu lasītājiem ieteicams iepazīties ar šo pielikumu un tam pievienoto bibliogrāfiju, ja viņi vēlas patstāvīgi veidot līmeņu skalas.

Tāpat jāatceras, ka valodas prasmes līmeņi atspoguļo tikai t.s. vertikālo dimensiju, lai gan progress valodas apguvē notiek gan horizontāli, gan vertikāli, valodas apguvējam mācoties veikt dažādas komunikatīvās darbības. Progress nav tikai virzīšanās augšup pa vertikālo skalu. Nav loģiski prasīt no audzēkņa apgūt valodu pakāpeniski, sākot no zemākajiem līdz augstākajiem valodas prasmes līmeņiem. Viņš var sasniegt arī laterālu progresu, izkopjot savas izpildījuma spējas, nevis tikai paaugstinot prasmes līmeni vienā un tajā pašā kategorijā. Ieteikums "padziļināt savas zināšanas" nozīmē, ka audzēknis kādā brīdī var just nepieciešamību nostiprināt apgūto, atgriežoties pie zemākiem līmeņiem, sfērā, kurā viņš bija nonācis laterāli.

Interpretējot valodas prasmes līmeņus un skalas, nevajadzētu šo iedalījumu pieņemt par lineāru, kur mērvienības kā uz lineāla atrodas vienādā attālumā viena no otras. Neviena skala vai līmeņu kopums nevar pretendēt uz šādu lineārumu. Kā piemēru izmantosim Eiropas Padomes izstrādātās satura specifikācijas: *Waystage* ir apmēram puse no *Threshold Level,* savukārt *Threshold* ir puse no *Vantage Level,* taču pieredze liecina, ka daudziem valodu apguvējiem ir vajadzīgs divreiz ilgāks laiks, lai no *Waystage* sasniegtu *Threshold Level,* nekā viņiem ir nepieciešams, lai nonāktu līdz *Waystage.* Viņiem, iespējams, būs vajadzīgs divreiz ilgāks laiks, lai no *Threshold Level* sasniegtu *Vantage Level,* nekā nepieciešams, lai no *Waystage* sasniegtu *Threshold Level,* kaut arī līmeņi skalā atrodas šķietami vienādā attālumā. Tas ir tādēļ, ka ar katru līmeni paplašinās valodas darbību veidi un līdz ar to nepieciešamo zināšanu prasmju un iemaņu apjoms. Tādēļ līmeņu skala praktiski izskatās kā saldējuma konuss, kas paplašinās augšpusē. Jābūt ļoti piesardzīgiem, mēģinot ar līmeņu skalu izskaitļot vidējo laiku, kāds nepieciešams noteiktu mērķu sasniegšanai.

2.3. VALODAS APGUVE UN MĀCĪŠANA

2.3.1. Mācību mērķu izklāstā nekas nav teikts par procesiem, kuros indivīds apgūst valodu, lai to lietotu nepieciešamajās darbībās, vai procesiem, kuros viņi izveido/attīsta kompetences, kas ļauj darboties. Mācību mērķi arī neatklāj veidus, kā pasniedzēji var veicināt valodas apguves un mācību procesu. Tā kā viens no Pamatnostādņu uzdevumiem ir dot iespēju visiem valodas mācīšanas un apguves procesā iesaistītajām pusēm iegūt, cik iespējams, skaidru un saprotamu informāciju – ne tikai par tuvākajiem un tālākajiem mērķiem, bet arī par izmantotajām metodēm un sasniegtajiem rezultātiem. Ir skaidrs, ka mēs nevaram aprobežoties tikai ar zināšanām, prasmēm un attieksmēm, kuras nepieciešams attīstīt valodu apguvējiem, lai viņi spētu darboties kā kompetenti valodas lietotāji, bet ir jāaplūko arī valodas

apguves un mācību process, kā arī mācību metodoloģija. Šie jautājumi aprakstīti 6. nodaļā.

2.3.2. Noskaidrosim vēlreiz Pamatnostādņu lomu saistībā ar valodu apguvi, mācīšanos un mācīšanu. Saskaņā ar plurālistiskas demokrātijas pamatprincipiem ir mēģināts veidot visaptverošu, skaidru un loģisku, kā arī atklātu, dinamisku un nedogmatisku dokumentu. Tajā nav pausta kāda noteikta pozīcija par aktuālajām teorētiskajām problēmām saistībā ar valodas apguvi un mācīšanos, nedz arī pārstāvēta kāda viena, atsevišķa pieeja valodu mācīšanā, izslēdzot visas pārējās. Dokumenta pamatfunkcija ir rosināt visas valodas apguves procesā iesaistītās puses precīzi un skaidri paust savus teorētiskos uzskatus un aprakstīt praktisko darbību. Lai izpildītu šo uzdevumu, te izklāstīti parametri, kategorijas, kritēriji un skalas, ko lasītāji var izmantot un kas viņus var stimulēt domāt plašākā mērogā vai kritiski pārlūkot agrākos tradicionālos atzinumus, kā arī iepazīsties ar citu Eiropas valstu praktiķu pieredzi.

Atklātas, "neitrālas" Pamatnostādnes nebūt nenozīmē politiskas pozīcijas trūkumu. Veidojot šo dokumentu, Eiropas Padome neatsacījās no principiem, kas minēti 1. nodaļā, kā arī Rekomendācijās R (82) 18 un R (98) 6, ko Ministru komiteja adresējusi dalībvalstu valdībām.

2.3.3. Ceturtajā un piektajā nodaļā galvenokārt aplūkotas tās darbības un kompetences, kādas ir nepieciešamas jebkuras valodas lietotājam, apguvējam, lai viņš spētu sazināties ar citiem attiecīgās valodas lietotājiem. Sestajā nodaļa veltīta jautājumiem par to, kā var attīstīt nepieciešamās spējas un kā sekmēt šo procesu. Septītajā nodaļā detalizētāk aplūkota uzdevumu nozīme valodas apguvē un lietošanā. Astotajā nodaļā sīkāk aplūkota plurilingvālās kompetences būtība, kā arī šīs kompetences saistība ar izglītības politiku un valodas mācīšanas formu un metožu daudzveidību.

2.4. VALODAS PRASMES VĒRTĒŠANA

Eiropas kopīgās pamatnostādnes ir dokuments, kas apraksta ar valodu apguvi, mācīšanu un vērtēšanu saistītus jautājumus. Varam secināt, ka iepriekšminētajās nodaļās uzmanība veltīta valodas lietošanai, valodas lietotājam un šo kategoriju nozīmei valodu apguvē un mācīšanā.
9. (pēdējā) nodaļā uzmanība pievērsta tam, kā Pamatnostādnes izmantojamas valodas prasmes vērtēšanā. Nodaļā iezīmētas trīs galvenās jomas, kurās var lietot Pamatnostādnes:

1. Testu un eksāmenu satura specifikācija.
2. Kritēriju izveide sasniegtā mācību mērķa vērtēšanai – gan mutiskā vai rakstiskā izpildījuma atsevišķai vērtēšanai, gan nepārtrauktai vērtēšanai (skolotāja, biedru vai pašnovērtēšanā).
3. Valodas prasmes līmeņu apraksts testos un eksāmenos, kas ļauj savstarpēji salīdzināt dažādu testu un eksāmenu sistēmas.

Devītajā nodaļā detalizēti izklāstītas alternatīvas izvēles, ar kurām saskaras tie, kas organizē vērtēšanas procesu. Izvēles attēlotas pretstatu pāru veidā. Lietotie termini ir skaidri definēti, analizēti katra jēdziena pozitīvās un negatīvās iezīmes saistībā ar vērtēšanas mērķi attiecīgās izglītības kontekstā. Sniegta arī informācija par viena vai otra alternatīvā veida lietošanas iespējām.
Šajā nodaļā izskatīti arī jautājumi par vērtēšanas procedūru. Šajā sakarā respektēts atzinums, ka vērtēšanas praktiskā shēma nedrīkst būt pārāk sarežģīta. Jāizvērtē tekstā ietveramo detaļu daudzums, piemēram, publicētajai eksāmenu programmai nevajadzētu būt tikpat detalizētai kā norādēm par eksaminācijas lapu vai testu. Jāievēro, ka vērtētāji, īpaši tie, kas vērtē mutisko izpildījumu, vērtēšanu veic īsā laika posmā, tādēļ viņi var izmantot tikai ļoti ierobežotu vērtēšanas kritēriju skaitu. Tiem, kas vēlas paši novērtēt savas prasmes, ir vairāk laika, taču viņiem no vispārējiem komunikatīvās kompetences parametriem ir pārdomāti jāizvēlas sev atbilstošu. Minētie faktori nosaka to, ka Pamatnostādnēm jābūt plašām, visaptverošām, savukārt lasītājiem jābūt selektīviem, jāizdara izvēle.

Šāda izvēle nosaka to, ka jāizmanto vienkāršāku klasifikācijas shēmu, kurā, kā pārliecinājāmies, apskatot "komunikatīvajās darbībās", vairs nav to kategoriju, kas ir vispārējā shēmā. Pamatnostādņu lietotājam var būt arī vajadzība sev svarīgās jomās paplašināt dažas no kategorijām. Nodaļā aplūkoti minētie jautājumi, ilustrācijai izmantojot vairāku eksaminētāju lietotās shēmas ar valodas prasmes vērtēšanas kritērijiem.

Devītajā nodaļā lasītājiem ir dota iespēja iepazīties un kritiski izvērtēt vairāku eksāmenu programmas un gūt priekšstatu par to, kādu informāciju par eksāmenu mērķiem, saturu, kritērijiem un procedūru būtu jāsniedz ar eksamināciju saistītajām institūcijām gan nacionālajā, gan starptautiskajā līmenī (piem., *ALTE, ICC*). Skolotāju tālākizglītotājiem šī informācija var noderēt, lai padziļinātu skolotāju izpratni par vērtēšanas problēmām, jo skolotāju atbildība par skolēnu un studentu vērtējumu visos līmeņos gan mācību laikā, gan kāda mācību posma noslēgumā arvien pieaug. Arī valodas apguvēji aizvien vairāk tiek mudināti veikt pašnovērtējumu, vai nu aprakstot un plānojot savu mācību procesu vai informējot par savām spējām komunicēties valodās, kuras viņi formāli nemācās, bet kurām ir zināma loma viņu multilingvālajā attīstībā.

Pašlaik tiek izskatīta iespēja par *Eiropas Valodu portfeļa* ieviešanu starptautiskā mērogā. *Eiropas Valodu portfelis* ļautu valodu apguvējiem dokumentēt multilingvālās kompetences progresu, fiksējot visa veida mācību pieredzi visdažādākajās valodās, daudzas no kurām citādi paliktu nenovērtētas un neatzītas. Paredzēts, ka *Eiropas Valodu portfelis* stimulēs regulāri veikt prasmju pašnovērtējumu katrā no apgūstamajām valodām. Ir ļoti svarīgi, lai ieraksti būtu ticami, tādēļ tie izdarāmi ar atbildības izjūtu, precīzi un nepārprotami. Pamatnostādnes ir nozīmīgas, lai īstenotu *Eiropas Valodu portfeļa* ieviešanu.

Speciālistus, kas izstrādā valodas eksāmenus un testus, kā arī organizē un vada eksāmenus, varētu interesēt 9. nodaļa un specializētais izdevums *Norādījumi eksaminētājiem* (*Guide for Examiners,* dokuments *CC-Lang (96) 10 rev*). Šis izdevums, kurā detalizēti aplūkota testu izstrāde un novērtēšana, papildina 9. nodaļu. Tajā minēta arī ieteicamā literatūra, pielikums ar jautājumu analīzi un terminu skaidrojums.

3. NODAĻA
VALODAS PRASMES LĪMEŅI

3.1. VALODAS PRASMES LĪMEŅU APRAKSTU KRITĒRIJI

Viens no Pamatnostādņu mērķiem ir raksturot standartiem, testiem un eksāmeniem nepieciešamos valodas prasmes līmeņus, lai atvieglotu dažādu vērtēšanas sistēmu salīdzināšanu.
Šai nolūkā tika izstrādāta valodas prasmes līmeņu sistēma un līmeņu apraksta sistēma. Ir izveidota tabula, kuru lasītāji var izmantot savas valodas prasmes līmeņa sistēmas aprakstīšanai. Vispārējo līmeņu skalas struktūrai būtu jāatbilst četriem kritērijiem. Divi no tiem attiecas uz aprakstu un divi – uz vērtēšanas sistēmu.

Apraksta kritēriji

• Vispārējai skalai jābūt *brīvai no konteksta*, lai to varētu piemērot dažādiem specifiskiem kontekstiem un varētu nodrošināt vispārināmus rezultātus. Piemēram, vispārējai skalai nav jābūt radītai skolēnu valodas kontekstam, bet pēc tam pielāgotai pieaugušajiem vai otrādi. Tomēr skalas aprakstiem jābūt saistītiem ar kontekstu tādā mērā, lai būtu iespējams aprakstus saistīt ar jebkuru kontekstu vai transformēt tos atbilstoši funkcijām šai kontekstā. Tas nozīmē, ka, aprakstot to, ko valodas apguvējs spēj veikt dažādos valodas lietošanas kontekstos, izmantotajām kategorijām jābūt sasaistāmām ar dažādu apguvēju grupu valodas lietošanas mērķu kontekstiem visas iedzīvotāju mērķauditorijas ietvaros.

• Aprakstam *jāpamatojas* arī uz valodas kompetences *teorijām*, tas nozīmē, ka aprakstam un iedalīšanai kategorijās jābūt teorētiski pamatotai. To ir grūti īstenot, jo teorija un zinātniskie pētījumi nespēj sniegt adekvātu pamatu šādam aprakstam. Turklāt šim teorētiskajam aprakstam jābūt *ērti lietojamam* – pieejamam praktiķiem. Tam jārosina praktiķus domāt par to, ko kompetence nozīmē viņu darbības kontekstā.

Vērtēšanas sistēma

• Punktiem uz Pamatnostādņu skalas, kur tiek izvietoti noteikti vingrinājumi un kompetences, jābūt *objektīvi noteiktiem* un saistītiem ar vērtēšanas teoriju. Tas nepieciešams, lai izvairītos no regulārām kļūdām, pieņemot nepamatotus atzinumus, vai autoru un praktiķu grupu viedokļus.

• Pieņemto līmeņu skaitam jābūt tādam, lai varētu atbilstoši parādīt dažādos sektoros gūto progresu. Taču jebkurā kontekstā nevajadzētu pārsniegt līmeņu saprātīgu skaitu, lai cilvēki būtu spējīgi tos atšķirt. Tas nozīmē, ka vajadzētu izmantot dažāda apjoma skalas vai arī divas atšķirīgas pieejas– vienu ar plašākiem (vispārējiem, tradicionāliem) līmeņiem un otru – ar šaurākiem (lokāliem, pedagoģiskiem) līmeņiem.

Šos kritērijus ir grūti respektēt, taču tie ir noderīgi kā orientieri. Patiesībā tie ir izpildāmi, kombinējot intuitīvās, kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes, lai gan visbiežāk valodas prasmes skalas tiek veidotas ar intuitīviem paņēmieniem. Intuitīvais, kolektīvais autordarbs var būt piemērots skalu sistēmu izstrādāšanai noteiktā kontekstā, taču tam ir zināmi ierobežojumi, izstrādājot vispārējās skalas. Intuitīvās darbības negatīvā iezīme ir tā, ka noteikta līmeņa konkrētais apraksts tiek veidots subjektīvi. Turklāt iespējams, ka citiem skalu lietotājiem (pedagogiem) var būt atšķirīgs skatījums, jo atšķiras arī viņu audzēkņu vajadzības. Skala, tāpat kā tests, iegūst validitāti saistībā ar kontekstu, kurā tā darbojas.

Validitātes nodrošināšana, kas ietver zināmu kvantitatīvu analīzi, ir nepārtraukts, teorētiski bezgalīgs process. Vispārīgo līmeņu un to ilustratīvo kritēriju izstrādāšanā izmantotā metodoloģija tādēļ bija visai strikta. Sistemātiski tika izmantota intuitīvo, kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu kombinācija. Pirmkārt, jau eksistējošo skalu saturs tika analizēts saistībā ar Pamatnostādnēs lietotajām kategorijām. Pēc tam intuitīvajā fāzē šis materiāls tika rediģēts un veidoti jauni formulējumi, kurus apsprieda eksperti. Pēc tam tika izmantotas dažādas kvalitatīvās metodes, lai pārliecinātos, ka pasniedzēji varēs saprast izvēlētās raksturojošās kategorijas un ka raksturotas patiešām tās kategorijas, kuras bija paredzēts aprakstīt. Un visbeidzot, labākie apraksti tika sakārtoti skalā, izmantojot kvantitatīvās metodes. Vēlāk atkārtotos pētījumos tika pārbaudīta skalas veidošanas precizitāte.

Pielikumos ir aplūkoti speciālie jautājumi par valodas prasmes aprakstu izstrādāšanu un sakārtošanu skalās. Pielikums A sniedz pamatzināšanas par skalām un metodoloģijām, ko var izmantot to izveidei. Pielikumā B sniegts īss Šveices Nacionālās zinātnisko pētījumu padomes projekta apskats, kurā tika izstrādāti vispārējie līmeņi un to ilustratīvie apraksti dažādām izglītības jomām. Pielikumi C un D iepazīstina ar diviem radniecīgiem Eiropas projektiem, kuros, izmantojot līdzīgu metodoloģiju, izstrādāti un apstiprināti šādi apraksti jauniešiem. Pielikumā C aprakstīts *DIALANG* projekts. *DIALANG* ir plašāka novērtēšanas mehānisma sastāvdaļa, kas tika paplašināta un saskaņota ar Pamatnostādņu pašnovērtējuma aprakstiem. Pielikumā D ir aprakstīts *ALTE* (*Association of Language Testers in Europe*) projekts "Can do". Šajā projektā tika izstrādāts un apstiprināts aprakstu kopums, kas ir saistīts arī ar Vispārīgajiem līmeņiem. Šie apraksti papildina Pamatnostādnēs dotos un ir piemēroti lietošanai pieaugušajiem.

Pielikumos aprakstītie projekti rāda, ka ir ievērojama saistība starp Vispārīgajiem līmeņiem un ilustratīvajos aprakstos dažādos līmeņos sistematizētajiem jēdzieniem. Tas nozīmē, ka jau ir aizvien vairāk faktu, kas apliecina, ka iepriekš aprakstītie kritēriji vismaz daļēji ir realizējami.

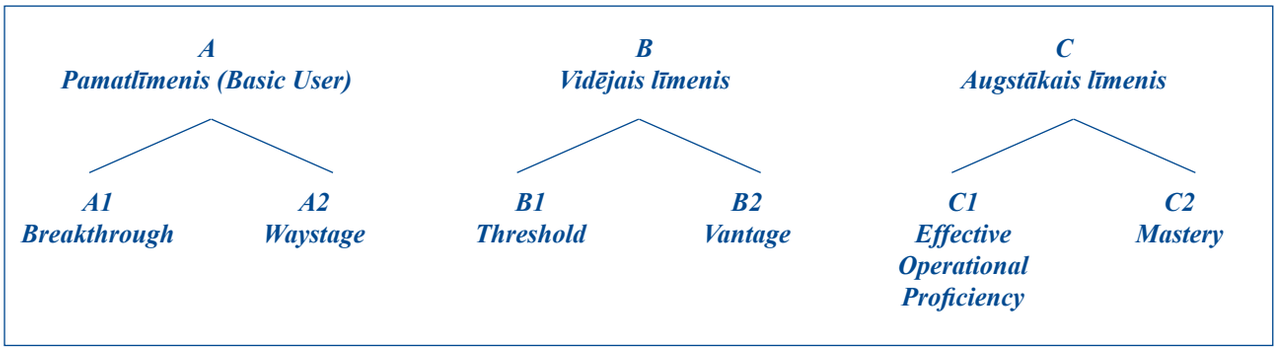
3.2. VALODAS PRASMES LĪMEŅU SISTĒMA

Praksē ir zināma vienprātība par valodas apguves organizācijas un publiskas sasniegumu atzīšanas līmeņu skaitu un veidu. Izvērsta sešu līmeņu sistēma ir pietiekama, lai aptvertu valodu apguvēju mācību procesu Eiropā.

- ***Breakthrough,*** atbilst D. Vilkinsa (*Wilkins*) 1978. gadā piedāvātajam apzīmējumam "*Formulaic Proficiency*" tajā pašā publikācijā[1] minētajam Dž. L. M. Trima "*Introductory*";
- ***Waystage*** atspoguļots Eiropas Padomes satura specifikācijā;
- ***Threshold*** atspoguļots Eiropas Padomes satura specifikācijā;
- ***Vantage*** atspoguļots trešajā Eiropas Padomes satura specifikācijā, D. Vilkinss šo līmeni apraksta kā "*Limited Operational Proficiency*" un Dž. L. M. Trims – *"kā adekvātu reakciju parastās situācijās"*.
- ***Effective Operational Proficiency,*** ko Dž. L. M. Trims dēvē par "efektīvu valodas prasmi" un Vilkinss par "adekvātu valodas darbības prasmi", kas atbilst augstam kompetences līmenim, ar kuru var veikt sarežģītus darba un mācību uzdevumus;
- ***Mastery*** (*Meistarība*), ko Dž. L. M. Trims dēvē par "pilnīgu meistarību", D. Vilkinss – par visaptverošu valodas prasmi; tā atbilst *ALTE* (*Association of Language Testers in Europe*) pieņemtās shēmas augstākā līmeņa eksāmenam. To varētu paplašināt, ietverot plašāku starpkultūru kompetenci, tā kā šo līmeni sasniedz daudzi valodas profesionāļi.

[1] Trim J.L.M. *1978 Some possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults,* Council of Europe

Aplūkojot šos sešus līmeņus, varam redzēt, ka tie tomēr ietver klasisko līmeņu – pamata, vidējā un augstākā līmeņa – interpretāciju, sadalot tos augstākā un zemākā pakāpē. Turklāt dažas no Eiropas Padomes sniegtajām līmeņu specifikācijām ir grūti tulkojamas, (piemēram, *Waystage, Vantage*), tādēļ šeit ir izmantots "hiperteksta" sazarošanās princips, sākot ar primāro iedalījumu trīs plašos līmeņos– A, B un C:



1. zīmējums

3.3. VISPĀRĪGO LĪMEŅU IZKLĀSTS

Kopēju atskaites punktu noteikšana vispārīgo līmeņu aprakstā nekādi neierobežo iespējas veidot un aprakstīt līmeņu un moduļu sistēmas citās jomās un pedagoģiskajās kultūrās. Domājams, ka kopējo atskaites punktu un aprakstu precīzs formulējums ar laiku attīstīsies, dalībvalstīm un attiecīgajām institūcijām gūstot pieredzi aprakstu veidošanā.
Vēlams vispārējos atskaites punktus dažādiem nolūkiem izklāstīt atšķirīgi. Vieniem būs piemērota piedāvāto vispārējo līmeņu apkopošana vienkāršos blokos, kā attēlots pirmajā tabulā. Šāds vienkāršs "globāls" izklāsts ļauj vieglāk ar sistēmu iepazīstināt nespeciālistus, kā arī dod pamatnorādes skolotājiem un mācību programmu plānotājiem:

Augstākais līmenis	***C2***	Spēj viegli saprast gandrīz visu dzirdēto vai lasīto. Atsaucot atmiņā izteiktos argumentus un viedokļus, spēj apkopot informāciju no dažādiem mutvārdu vai rakstiskiem avotiem un secīgi to izklāstīt. Spēj izteikties spontāni, raiti un precīzi, ņemot vērā nozīmju nianses pat komplicētās situācijās.
	C1	Spēj saprast dažādas tematikas sarežģītus, garus tekstus un uztvert zemtekstu. Spēj izteikties tekoši un spontāni, īpaši nemeklējot vārdus. Spēj atbilstoši un prasmīgi lietot valodu sociālajā, akadēmiskajā un profesionālajā jomā. Spēj izveidot skaidru, labi strukturētu, detalizētu tekstu par sarežģītiem jautājumiem, labi pārzinot tekstveides principus, lietojot atbilstošus saistījuma un saskaņojuma līdzekļus.
Vidējais līmenis	***B2***	Spēj saprast galveno domu sarežģītos tekstos gan par konkrētiem, gan abstraktiem tematiem, arī diskusijās par profesionāliem jautājumiem savā specialitātē. Spēj sarunāties samērā brīvi un spontāni, saziņa ar dzimtās valodas lietotājiem noris bez aizķeršanās. Spēj skaidri un detalizēti izteikties par dažādiem tematiem, pamatot savu viedokli, izklāstot dažādu variantu priekšrocības un trūkumus.
	B1	Spēj saprast svarīgāko skaidros izteikumos literārā valodā par zināmiem tematiem tekstos, kas saistīti ar darbu, skolu, brīvo laiku utt. Spēj gandrīz vienmēr tikt galā situācijās, kādas var rasties, ceļojot pa vietām, kur runā apgūstamajā valodā. Spēj izveidot vienkāršu, saistītu tekstu par tuviem vai personīgi interesējošiem tematiem. Spēj aprakstīt pieredzēto, notikumus, sapņus, cerības un centienus, īsi pamatot un paskaidrot savus uzskatus, plānus.

Pamatlīmenis	***A2***	Spēj saprast atsevišķus teikumus un bieži lietotus izteicienus par aktuāliem sadzīves jautājumiem (piemēram, informāciju par sevi un ģimeni, iepirkšanos, tuvāko apkārtni, darba iespējām). Spēj sazināties situācijās, kurās notiek vienkārša informācijas apmaiņa par zināmiem jautājumiem. Spēj vienkāršos vārdos pastāstīt par sevi, tuvāko apkārtni, izteikt savas vajadzības.
	A1	Spēj saprast un lietot vienkāršus izteikumus un elementāras frāzes, lai nodrošinātu konkrētas vajadzības. Prot iepazīstināt ar sevi un citiem, uzdot personiskus jautājumus un atbildēt uz tiem, piemēram, par savu dzīves vietu, pazīstamiem cilvēkiem, par lietām, kas viņam/viņai pieder. Spēj elementārā līmenī sazināties, ja otrs runā lēnām, skaidri un ir gatavs palīdzēt.

1. tabula *© Council of Europe*

Lai iepazīstinātu valodu apguvējus, skolotājus un citus lietotājus ar izglītības sistēmu praktiskiem mērķiem, būs nepieciešams detalizētāks apraksts. Šādu aprakstu var dot tabulas veidā, kur parādītas valodas lietošanas galvenās kategorijas katrā no sešiem līmeņiem. 2. tabulu, kurā izmantoti minētie seši līmeņi, var izmantot par pašnovērtēšanas līdzekli. Tā izveidota, lai palīdzētu valodu apguvējiem noteikt galvenās valodas prasmes un izlemt, kura līmeņa kontroljautājumus ar detalizētākiem raksturojumiem viņi varētu izmantot, lai novērtētu savas prasmes līmeni.

Lai īstenotu citus mērķus, vēlams koncentrēt uzmanību uz noteiktu līmeņu spektru un noteiktu kategoriju kopumu. Ierobežojot līmeņu un kategoriju daudzumu, ir iespējams atbilstošajiem līmeņiem un kategorijām aprakstīt lielāku skaitu detaļu, tādējādi precizējot līmeņus un kategorijas. Šāda detalizēšana ļauj noteikt virkni savstarpēji saistītu moduļu un tādējādi arī panākt sasaisti ar Pamatnostādnēm.

Ir arī cita iespēja – nevis noteikt komunikatīvo vingrinājumu kategorijas, bet novērtēt sasniegto, pamatojoties uz valodas komunikatīvās kompetences aspektiem. 3. tabula paredzēta runas vērtēšanai. Galvenā uzmanība tajā pievērsta dažādiem valodas lietošanas kvalitatīvajiem aspektiem.

3.4. ILUSTRATĪVIE APRAKSTI

Trīs tabulas, kas izmantotas iepazīstināšanai ar vispārējiem līmeņiem (1., 2. un 3. tabula), izmanto "ilustratīvo raksturotāju" banku, kas izstrādāta un aprobēta EKP pētījuma projektā, kas aprakstīts pielikumā B. Formulējumi tika matemātiski sarindoti skalās atbilstoši līmeņiem, analizējot veidu, kā tos interpretēja liela valodu apguvēju skaita novērtēšanai.
Lai atvieglotu uztveri, raksturotāju skalas tiek saistītas ar attiecīgām aprakstošās shēmas kategorijām, kuras atrodamas 4. un 5. nodaļā. Apraksti attiecas uz sekojošām trim shēmas metakategorijām.

Komunikatīvās darbības

Apraksts "es protu" tiek dots saistībā ar uztveri, mijiedarbību un sniegumu. Aprakstus nevar izmantot visām apakškategorijām katrā līmenī, jo dažas darbības nevar veikt, kamēr nav sasniegts noteikts kompetences līmenis, savukārt citi apraksti augstākajos līmeņos var zaudēt objektīvo raksturu.

Stratēģijas

Apraksts "es protu" tiek sniegts par dažām stratēģijām, ko izmanto, veicot komunikatīvās darbības. Stratēģijas tiek uzlūkotas par saiti starp valodas apguvēja iespējām (kompetencēm) un viņa prasmi

rīkoties ar tām (komunikatīvās darbības).
Stratēģiju principi:
a) darbības plānošana;
b) kompetenču līdzsvarošana un trūkstošo elementu kompensēšana komunikatīvo darbību veikšanas laikā;
c) rezultātu novērošana un labojumu veikšana nepieciešamības gadījumā.
Minētie principi aprakstīti 4. nodaļas apakšnodaļās, kur aplūkota mijiedarbības un snieguma stratēģijas.

Valodas saziņas kompetences

Skalās sniegtie apraksti attiecībā uz lingvistiskās un pragmatiskās kompetences aspektiem, kā arī attiecībā uz sociolingvistisko kompetenci. Daži kompetences aspekti nepakļaujas definēšanai visos līmeņos.
Atsevišķos gadījumos sniegtas precizējošas norādes.

Pašnovērtējuma tabula

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
SAPRATNE **Klausīšanās**	Es saprotu pazīstamus vārdus un vienkāršas frāzes, ja runā skaidri par mani, manu ģimeni un tuvāko apkārtni.	Es saprotu atsevišķas frāzes un biežāk lietotos vārdus izteikumos, kam ir saistība ar mani (piemēram, vienkāršu informāciju par sevi un ģimeni, iepirkšanos, dzīves vietu, darbu). Es uztveru galveno domu īsos, vienkāršos un skaidri izrunātos paziņojumos, sludinājumos.	Es saprotu galveno saturu skaidrā un literāri pareizā runā par pazīstamām tēmām, ar kurām es saskaros darbā, skolā, brīvajā laikā utt. Es saprotu radio un televīzijas raidījumu saturu tad, ja samērā lēni un skaidri runā par aktuāliem notikumiem vai tematiem, kuri mani interesē personīgi vai profesionāli.	Es saprotu garāku runu un lekcijas, sekot līdzi pat sarežģītai argumentācijai, ja temats ir pietiekami pazīstams. Es saprotu gandrīz visu televīzijas ziņās un reportāžās par jaunākajiem notikumiem. Es saprotu gandrīz visas filmas literārā runā.	Es saprotu garāku runu arī tad, ja tai nav skaidra uzbūve un ir vāji izteiktas loģiskās sakarības. Es bez pūlēm saprotu televīzijas raidījumus un filmas.	Es bez grūtībām saprotu jebkuru runu – gan tiešā saziņā teikto, gan pārraidīto pat tad, ja ātrā tempā runā dzimtās valodas lietotājs. Es saprotu runātājus ar dažādām izrunas īpatnībām.
Lasīšana	Es saprotu pazīstamus vārdus un nosaukumus, kā arī vienkāršus teikumus, piemēram, paziņojumos, plakātos, katalogos.	Es saprotu ļoti īsus un vienkāršus tekstus. Es varu sameklēt konkrētu informāciju vienkāršos, ar ikdienas dzīvi saistītos tekstos: sludinājumos, reklāmizdevumos, ēdienkartēs, sarakstos. Es saprotu īsas un vienkāršas privātās vēstules.	Es saprotu tekstus, kuros izmantota ikdienā bieži lietota vai ar manu darbu saistīta valoda. Es saprotu privātajās vēstulēs aprakstītos notikumus, izjūtas un vēlmes.	Es saprotu pārskatus un rakstus par aktuālām problēmām, kuros autors pauž noteiktu attieksmi vai viedokli. Es saprotu mūsdienu prozas darbus.	Es saprotu garus un sarežģītus dažāda tipa tekstus, izprotot stila atšķirības. Es saprotu speciālos rakstus un garākas tehniskās instrukcijas, pat tad, ja tās neattiecas uz manu darbības jomu.	Es bez grūtībām saprotu dažāda tipa, uzbūves un valodas ziņā sarežģītus tekstus: rokasgrāmatas, speciālos rakstus, literāros darbus.
RUNĀŠANA **Dialogs**	Es varu vienkāršā veidā sazināties, ja sarunu biedrs teikto lēnām atkārto vai pasaka citiem vārdiem un palīdz man formulēt to, ko es cenšos pasacīt. Es protu uzdot vienkāršus jautājumus un atbildēt uz tiem sarunā par man labi zināmām tēmām.	Es varu sazināties ikdienišķās situācijās, kur notiek vienkārša informācijas apmaiņa par man zināmiem tematiem vai darbībām. Es varu iesaistīties īsā sarunā par sadzīviskiem jautājumiem, tomēr mana valodas prasme ir nepietiekama, lai patstāvīgi veidotu dialogu.	Es varu ārzemju ceļojuma laikā sazināties runas situācijās. Es varu bez iepriekšējas sagatavošanās iesaistīties sarunā par man zināmiem vai mani interesējošiem, kā arī ar ikdienas dzīvi saistītiem tematiem (piemēram, "ģimene", "vaļasprieks", "darbs", "ceļošana", "jaunākie notikumi").	Es varu diezgan brīvi un bez sagatavošanās sazināties ar dzimtās valodas runātājiem. Es varu aktīvi piedalīties diskusijās par man zināmām problēmām, pamatojot un aizstāvot savu viedokli.	Es protu veikli un brīvi izteikties, īpaši nemeklējot piemērotus vārdus un izteicienus. Es protu prasmīgi lietot valodu gan ikdienas situācijās, gan darba vajadzībām. Es protu precīzi formulēt savas domas un uzskatus un prasmīgi uzturēt sarunu.	Es protu bez grūtībām piedalīties jebkurā sarunā vai diskusijā, labi pārzinu idiomātiskos izteicienus un sarunvalodas vārdus. Es protu runāt pilnīgi brīvi un precīzi izteikt nozīmes nianses. Ja valodas lietojumā man rodas grūtības, es protu tik veikli pārveidot sacīto, ka citi to nemana.
Monologs	Es protu vienkāršos teikumos pastāstīt par savu dzīvesvietu un cilvēkiem, kurus pazīstu.	Es protu vienkāršos teikumos pastāstīt par savu ģimeni un citiem cilvēkiem, dzīves apstākļiem, savu izglītību un pašreizējo vai iepriekšējo darbu.	Es protu veidot un saistīt kopā izteikumus, lai pastāstītu par pieredzēto un dažādiem notikumiem, saviem sapņiem, cerībām un vēlmēm. Es protu īsi pamatot un izskaidrot savus uzskatus un nodomus. Es varu izstāstīt stāstu, izklāstīt grāmatas vai filmas saturu un izteikt par to savu viedokli.	Es protu skaidri un detalizēti runāt par dažādām tēmām, kuras mani interesē. Es protu pamatot savus uzskatus par apspriežamo jautājumu, izvērtēt atšķirīgus viedokļus.	Es protu skaidri un detalizēti runāt par sarežģītām tēmām, iekļaujot runā tēmai pakārtotus jautājumus, izvērst atsevišķas tēzes un sniegt atbilstošus secinājumus.	Es protu brīvi, skaidri un argumentēti, atbilstoši konkrētajai situācijai sniegt kādas tēmas izklāstu. Es protu veidot savu stāstījumu tā, lai klausītājam būtu viegli uztvert un iegaumēt svarīgāko informāciju.
RAKSTĪŠANA **Rakstīšana**	Es protu uzrakstīt īsu, vienkāršu tekstu, piemēram, nosūtīt apsveikuma pastkarti. Es protu aizpildīt veidlapas ar personas datiem, piemēram, ierakstīt savu vārdu, pilsonību un adresi viesnīcas reģistrācijas veidlapā.	Es protu uzrakstīt īsas zīmītes un vienkāršus paziņojumus. Es protu uzrakstīt ļoti vienkāršu vēstuli, piemēram, izteikt kādam pateicību.	Es protu uzrakstīt vienkāršu, saistītu tekstu par jautājumiem, kas man ir zināmi vai mani interesē. Es protu uzrakstīt vēstuli, aprakstot tajā savus pārdzīvojumus un iespaidus.	Es protu uzrakstīt skaidru, detalizētu tekstu par dažādiem jautājumiem, kas skar manu interešu loku. Es protu uzrakstīt eseju vai ziņojumu, dot rakstisku informāciju, kā arī argumentēt vienu vai otru viedokli. Es protu uzrakstīt vēstules, akcentējot man nozīmīgākos notikumus un iespaidus.	Es protu skaidri un loģiski uzrakstīt savas domas, izteikt savu viedokli. Es protu uzrakstīt vēstuli, eseju vai ziņojumu par sarežģītiem jautājumiem, akcentējot to, ko es uzskatu par nozīmīgu un svarīgu. Es protu rakstīt konkrētam lasītājam piemērotā stilā.	Es protu uzrakstīt skaidru, loģisku tekstu atbilstošā stilā. Es protu uzrakstīt sarežģītas vēstules, referātus vai rakstus tā, lai lasītājam būtu viegli pamanīt un atcerēties svarīgāko informāciju. Es protu uzrakstīt pārskatus un recenzijas gan par literārajiem, gan speciālās literatūras darbiem.

2. tabula

© Council of Europe

Runāšana – kvalitatīvie aspekti

	Apjoms, diapazons	Gramatiski pareizs valodas lietojums	Plūdums, raitums	Mijiedarbība	Saistījums
C2	Brīvi un ar dažādiem izteiksmes līdzekļiem spēj pārveidot sakāmo, lai precīzi izteiktu nozīmes nianses, kaut ko akcentētu, diferencētu vai novērstu pārprotamību. Prot adekvāti un precīzi lietot idiomātiskos un sarunvalodas izteicienus.	Prot gramatiski pareizi runāt sarežģītu tekstu arī tad, ja uzmanība ir pievērsta turpmāko izteikumu plānošanai, klausītāju reakcijas vērošanai.	Prot izteikties spontāni; dabisks sarunvalodas plūdums. Prot izvairīties no izteiksmes grūtībām tā, ka sarunas partneris to nemana.	Prot sazināties viegli, bez grūtībām uztverot un lietojot arī neverbālus un intonatīvus līdzekļus. Prot dabiski iesaistīties kopējā sarunā, atsaucoties uz iepriekš teikto utt.	Prot veidot saistītu un strukturētu runu, atbilstoši lietojot daudzveidīgus teksta truktūrelementus, dažādus savienotājvārdus un citus saskaņošanas līdzekļus.
C1	Prot lietot dažādus izteiksmes līdzekļus, kas ļauj formulēt domu tā, lai izteiktos skaidri un atbilstošā stilā par dažādiem vispārējiem, akadēmiskiem, profesionāliem vai citiem (piemēram, par brīvā laika pavadīšanu) tematiem, neierobežojot sakāmā saturu.	Vienmēr prot runāt gramatiski pareizi; kļūdas ir retas, gandrīz nemanāmas un parasti tiek tūlīt izlabotas.	Prot bez grūtībām izteikties spontāni un raiti. Dabisko, gludo valodas plūdumu var kavēt tikai saturiski sarežģīts temats.	Prot no diskursa (saistītas izteikumu virknes jeb teksta) funkciju diapazona bez piepūles izvēlēties piemērotāko frāzi un vajadzīgajā brīdī to izteikt, lai iesāktu runu vai prasmīgi sasaistītu savu sakāmo ar citu runātāju teikto.	Prot veidot skaidru, raitu, labi strukturētu runu, apzināti lietojot teksta truktūrelementus, savienotājvārdus un saskaņošanas līdzekļus.
B2+					
B2	Ir pietiekams vārdu krājums, lai spētu sniegt skaidru aprakstu, izteiktu viedokli par vispārējiem jautājumiem, īpaši nemeklējot vārdus un lietojot saliktus teikumus.	Pārsvarā runā gramatiski pareizi. Nav kļūdu, kas rada pārpratumus. Lielāko daļu kļūdu prot izlabot.	Prot izteikties vienmērīgā tempā, lai gan var būt vilcināšanās, meklējot izteiksmes līdzekļus. Iespējamas garas pauzes.	Prot uzsākt sarunu, vajadzīgajā brīdī prot iesaistīties tajā, kā arī prot pabeigt sarunu, lai gan ne vienmēr to izdara veikli. Prot uzturēt sarunu par zināmiem tematiem, apstiprinot sapratni, uzaicinot izteikties citus utt.	Prot ierobežoti izmantot saskaņošanas līdzekļus, lai no atsevišķiem izteikumiem veidotu vienotu, skaidru runu. Garākā tekstā var gadīties daži domas pārrāvumi.

B1+					
B1	Pietiekams vārdu krājums, lai spētu sarunāties par tādiem tematiem kā ģimene, vaļasprieks un intereses, darbs, ceļošana un jaunākie notikumi, tomēr reizēm meklē vārdus vai izsakās aprakstoši.	Prot diezgan pareizi izmantot biežāk lietotās valodas konstrukcijas, ja tās ir saistītas ar zināmām, iepriekš-paredzamām situācijām.	Prot izteikties saprotami, kaut arī runā ir pauzes, apdomājot, kā pareizi gramatiski runāt un kādu leksiku lietot, kā arī labojot kļūdas garākā, brīvi veidotā tekstā.	Prot iesākt, uzturēt un pabeigt vienkāršu sarunu divatā par zināmām vai interesējošām tēmām. Spēj atkārtot daļu no iepriekš dzirdētā, tā apstiprinot abpusēju sapratni.	Prot savienot atsevišķus, vienkāršus, īsus elementus lineāri saistītā tekstā.
A2+					
A2	Lieto elementāras sintaktiskās konstrukcijas, iemācītas frāzes un formulējumus, lai ikdienišķās situācijās izteiktu ierobežota satura informāciju.	Pareizi lieto vienkāršas gramatiskās formas, sistemātiski pieļauj elementāras kļūdas.	Prot saprotami izteikt savu domu ļoti īsās frāzēs, ar pauzēm.	Spēj atbildēt uz jautājumiem un reaģēt uz vienkāršiem izteikumiem. Rāda, ka seko runātajam. Tikai dažkārt saprot tik daudz, lai patstāvīgi uzturētu sarunu.	Prot savienot vārdkopas ar vienkāršiem saikļiem – "un", "bet", "jo".
A1	Lieto tikai elementāru vārdu un vienkāršu frāžu krājumu, runājot par sevi un atsevišķās, konkrētās situācijās.	Minimāli lieto dažas vienkāršas, iemācītas gramatiskās struktūras un sintaktiskās konstrukcijas.	Prot formulēt atsevišķus ļoti īsus, visbiežāk iepriekš izdomātus izteikumus. Runā ir daudz paužu, meklējot izteicienus, izrunājot mazāk pazīstamus vārdus un labojot teikto.	Prot uzdot jautājumus par personas datiem un atbildēt uz tiem. Prot vienkāršā veidā sazināties, taču komunikācija nav iespējama bez teksta atkārtošanas, pārfrāzēšanas un labošanas.	Prot savienot vārdus vai vārdkopas ar vārdiem, kas izsaka vienkāršu, lineāru saistību– "un", "tad".

3. tabula

© Council of Europe

Aprakstu formulējumiem jābūt globāliem, lai tie būtu pārskatāmi; atsevišķām valodām ir izveidoti detalizēti mikrofunkciju, gramatisko formu un leksikas saraksti specifikāciju veidā (piemēram,

Threshold Level, 1990 – šā līmeņa latviešu valodas apraksts tika publicēts 1997. gadā ar nosaukumu "Latviešu valodas prasmes līmenis"). Funkciju, jēdzienu, gramatikas un leksikas analīze, kas nepieciešama skalās aprakstīto komunikatīvo uzdevumu veikšanai, varētu būt viens no posmiem jaunu valodas specifikāciju izstrādes procesā. Šādā modelī ietvertās vispārējās kompetences (piemēram, izpratne par apkārtējo pasauli, kognitīvās prasmes) varētu tikt aprakstītas līdzīgā veidā.

Apraksti (salīdzinot ar tekstu 4. un 5. nodaļā) rāda, ka:

- formulējumi izriet no to daudzo institūciju pieredzes, kas darbojas valodas prasmes līmeņu noteikšanas jomā;
- tie izstrādāti saistībā ar 4. un 5. nodaļā izklāstīto modeli, kad savstarpēji mijiedarbojas:
  a) autoru grupas teorētiskais darbs,
  b) esošā valodas prasmes skalu analīze,
  c) praktiskais darbs ar skolotājiem semināros.

  Kaut arī 4. un 5. nodaļā izklāstītās kategorijas aprakstos nav atspoguļotas pilnībā, tomēr ir iespējama šāda visaptverošu aprakstu izveidošana;
- apraksti ir saskaņoti ar Eiropas kopīgajiem valodas prasmes līmeņiem:
  A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*),
  C1 (*Effective Operational Proficiency*) un C2 (*Mastery*);
- tie atbilst pielikumā A izklāstītajiem aprakstu kritērijiem – tiem jābūt īsiem, skaidriem un caurskatāmiem, pozitīvi formulētiem, konkrētiem; tiem ir neatkarīga, patstāvīga integritāte: to interpretācija nav pamatota uz citu aprakstu formulējumiem;
- skolotāji no dažādiem izglītības sektoriem ar atšķirīgu pieredzi ir atzinuši tos par caurskatāmiem, lietderīgiem un būtiskiem. Šķiet, ka skolotāji izprot aprakstus, kas izstrādāti, izmantojot tūkstošiem piemēru un pilnveidoti darba semināros ar pašu skolotāju piedalīšanos;
- ar tiem var raksturot valodas apguvēju sasniegumus skolā, pieaugušo izglītībā un arodizglītībā, tādējādi tie saistāmi ar reālistiskiem mērķiem;
- tie (ar atsevišķiem izņēmumiem) ir objektīvi samēroti ar līmeņu vispārējo skalu. Tas nozīmē, ka aprakstu novietojums skalā pamatojas uz valodas apguvēju sasniegumiem, nevis tikai atspoguļo autoru viedokli;
- tie sniedz kritērijus attiecībā uz svešvalodu prasmes kopumu, ko var izmantot, izstrādājot uz kritērijiem pamatotu (kriteriālo) vērtēšanas sistēmu. Kritērijus var saskaņot ar esošajām vietējām sistēmām, kas izstrādātas vietējos apstākļos, un/vai izmantot, lai izstrādātu jaunus uzdevumus.

Kaut arī šāds aprakstu kopums nav visaptverošs un saistīts tikai ar vienu (protams – multilingvālu, dažādu specializāciju) svešvalodu mācīšanas kontekstu, tomēr tas ir:

- **elastīgs –** viens un tas pats aprakstu kopums var tikt ietverts plašākā "klasisko līmeņu" kopumā, kas tika izveidots Rīšlikonas simpozijā un ko izmanto Eiropas Komisijas *DIALANG* projekts (sk. pielikumu C), kā arī *ALTE* (Eiropas valodas prasmes pārbaudītāju asociācija, sk. pielikumu D). Tos var pasniegt arī kā šaurākus, "pedagoģiskus līmeņus".
- **saskaņots no satura viedokļa –** līdzīgi vai identiski elementi, kas tika ietverti citos aprakstos, ir gandrīz analogi arī pēc to nozīmības skalā. Turklāt šīs valodas prasmes skalas ir atbilstīgas Eiropas Padomes specifikācijas saturam, kā arī *DIALANG* un *ALTE* piedāvātajiem valodas prasmes līmeņiem.

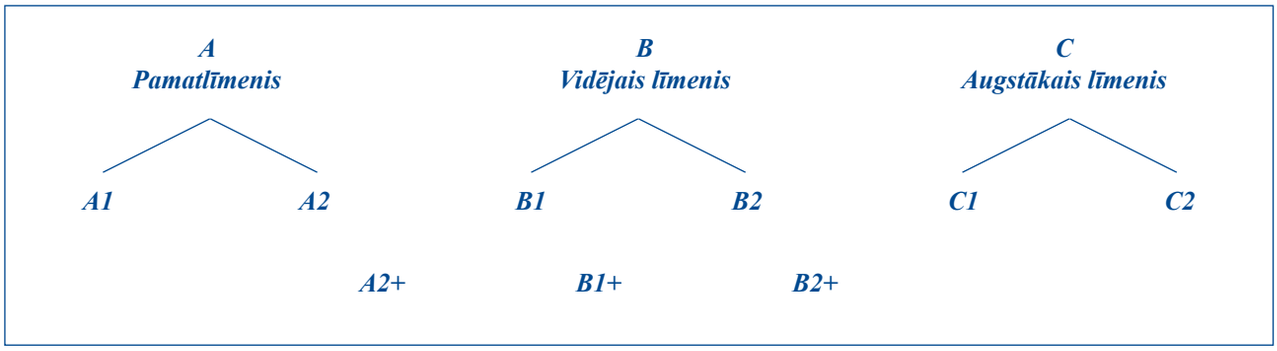
3.5. SAZAROTĀS PIEEJAS ELASTĪBA

Līmenis A1 *(Breakthrough),* iespējams, ir zemākais valodas prasmes "līmenis", ko var noteikt. Tomēr, pirms sasniegts šis līmenis, var būt virkne specifisku uzdevumu, ko valodas apguvējs var veiksmīgi izpildīt ar minimālu valodas prasmi un kuri atbilst konkrētā valodas apguvēja vajadzībām. 1994./1995. gadā veiktā Šveices Nacionālās zinātnisko pētījumu padomes aptaujā, kuras ietvaros tika izstrādāti un līmeņoti valodas prasmes ilustratīvie apraksti un identificēta valodas lietošanas josla, kas atbilda līmeņa A1 aprakstam. Dažos gadījumos, piemēram, valodas apguvējiem – iesācējiem šāda "stūrakmeņa" izstrāde var būt aktuāla.
Sekojošie apraksti attiecas uz vienkāršām, vispārējām prasmēm, kas attiecas uz zemāku līmeni par A1, taču tie var būt noderīgi iesācējiem:

- var izdarīt vienkāršus pirkumus, žestus papildinot ar atsevišķiem vārdiem;
- prot pajautāt un pateikt dienu, laiku un datumu;
- prot pateikt dažus vienkāršus sveicienus;
- prot pateikt jā, nē, piedodiet, lūdzu, paldies, atvainojiet;
- prot aizpildīt vienkāršas anketas, norādot personas datus – vārdu, adresi, pilsonību, ģimenes stāvokli;
- prot uzrakstīt īsu, vienkāršu pastkarti.

Pirmkārt, minētie piemēri ir "reālās dzīves" uzdevumi, kādi var rasties tūristam, iebraucot svešā zemē. Skolas mācību kontekstā, īpaši sākumskolās, var iedomāties atsevišķu "pedagoģisku uzdevumu" sarakstu, kas ietver valodas spēles aspektus .

Otrkārt, Šveicē, pamatojoties uz empīrisku pētījumu rezultātiem, tika izveidota 9 (vai vairāku) apjomā vienādu, saskaņotu līmeņu skala, kas redzama 2. zīmējumā. Šai skalā ir pakāpieni starp A2 (*Waystage*) un B1 (*Threshold*), starp B1 (*Threshold*) un B2 (*Vantage*) un starp B2 (*Vantage*) un C1 (*Effective Operational Proficiency*). Šādu šaurāku līmeņu pastāvēšanai var būt nozīme valodas apguves kontekstā, taču eksaminēšanas kontekstos joprojām tiek izmantoti plaši līmeņi.



2. zīmējums

Līmeņu skalās tiek nošķirti "kritēriju līmeņi" (piemēram, A2 vai A2.1) un "plus līmeņi" (piemēram, A2+ vai A2.2). „Plus līmeņi" tiek šķirti ar horizontālu līniju, kā redzams piemērā par vispārēju klausīšanās prasmi.

Līmeņi A2.1 un A2.2 (A2+): klausīšanās

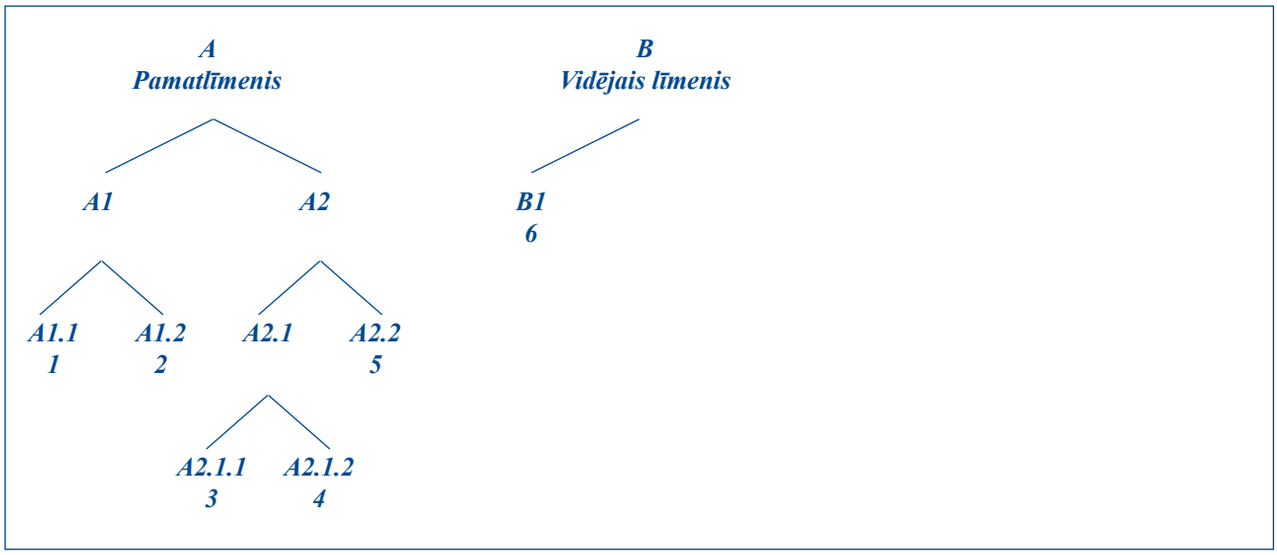
A2+	Saprot pietiekami daudz, lai nodrošinātu konkrētas vajadzības, ja runā skaidri un lēni.
A2	Saprot vārdu savienojumus un izteicienus, kuri saistīti ar aktuālām vajadzībām (piemēram, elementāru personisko un ģimenes informāciju, iepirkšanos, tuvāko apkārtni, darbu), ja runā skaidri un lēni.

4. tabula

Robežas noteikšana starp līmeņiem vienmēr ir subjektīva. Vienas institūcijas dod priekšroku plašiem līmeņu aprakstiem, citas – neizvērstiem, īsiem aprakstiem. Daudzpusīgās pieejas priekšrocība ir tā, ka vispārējais līmeņu un/vai aprakstu kopums var tikt sadalīts dažādos punktos, izveidojot praktiskus lokālajiem (vietējiem, konkrētiem) apstākļiem piemērotus līmeņus dažādiem lietotājiem, lai apmierinātu konkrētās vajadzības un saglabātu saistību ar vispārējo sistēmu. Numurēšana ļauj izdarīt tālāku sadalīšanu, nezaudējot saistību ar galveno mērķi. Pastāvot elastīgai sazarotai shēmai, kāda tiek piedāvāta arī šeit, institūcijas var izstrādāt tām piemērotu sazarojumu, lai atspoguļotu savā sistēmā izmantotos līmeņus, saglabājot kopējo struktūru.

1. piemērs:

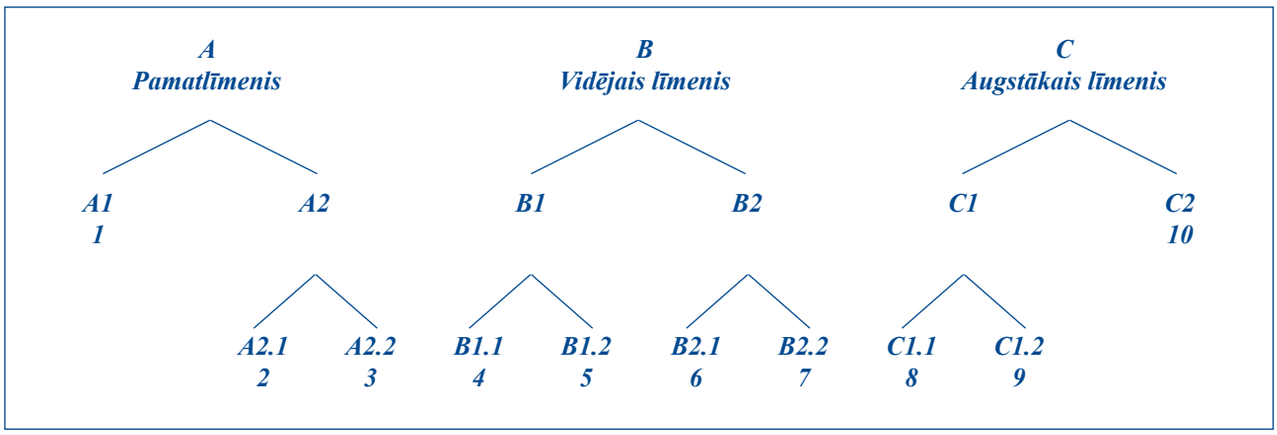
Sākumskolās un pamatskolās vai pieaugušo vakarskolu sistēmā, kur zemākajos līmeņos nepieciešams uzskatāmi parādīt izaugsmi, varētu paplašināt *pamatlīmeņa* zaru un izstrādāt 6 apakšlīmeņus, iegūstot detalizētu dalījumu līmenī A2 (*Waystage*), kuram atbilstu liels skaits valodas apguvēju.



3. zīmējums

2. piemērs:

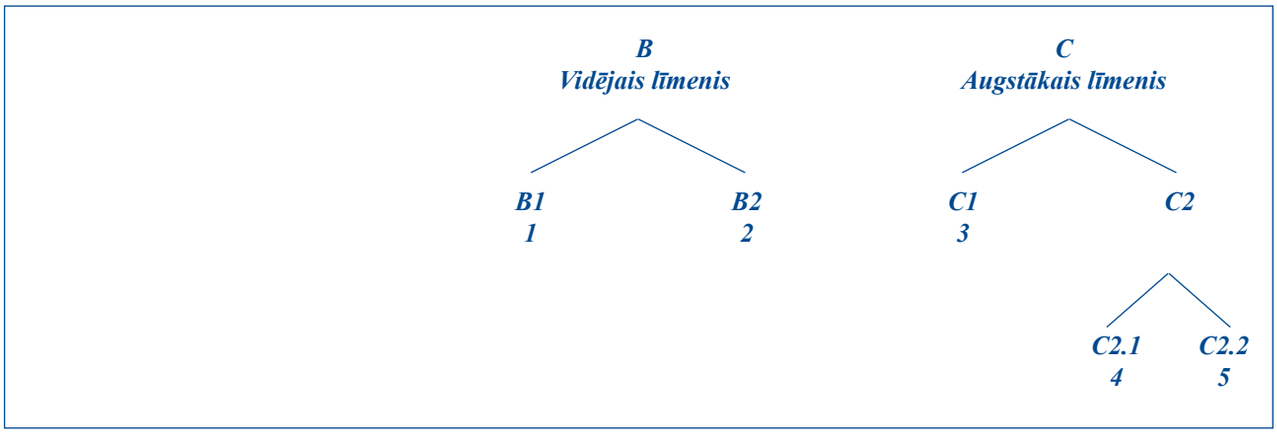
Ja valodu māca zemē, kur šajā valodā runā, var būt vajadzība plašāk izstrādāt vidējā līmeņa (patstāvīgā valodas lietotāja) zaru, sadalot skalas viduslīmeņus sīkākos sazarojumos:



4. zīmējums

3. piemērs:

Lai veicinātu augstākā līmeņa valodas prasmes apguvi profesionālām vajadzībām, varētu plašāk izstrādāt augstākā līmeņa zaru:



5. zīmējums

3.6. SATURA SASKAŅOTĪBA VISPĀRĪGOS LĪMEŅOS

To funkciju, jēdzienu, gramatikas un vārdu krājuma analīze, kas nepieciešama skalās aprakstīto komunikatīvo uzdevumu veikšanai, varētu ietilpt jaunu valodas specifikāciju izstrādē.

- **Līmenis A1 (*Breakthrough*)** tiek uzskatīts par valodas lietošanas zemāko līmeni, kurā valodas apguvējs var *sazināties vienkāršā veidā, uzdot vienkāršus jautājumus un atbildēt uz vienkāršiem jautājumiem par sevi, dzīvesvietu, pazīstamiem cilvēkiem un viņam piederošām lietām, izteikt vienkāršus apgalvojumus un atbildēt uz vienkāršiem apgalvojumiem par sev svarīgākajām jomām vai labi zināmiem tematiem*, turklāt lietojot ierobežotu, nodarbībās apgūtu, leksiski organizētu atsevišķām konkrētām situācijām atbilstošu frāžu krājumu.

- **Līmenis A2** atbilst ***Waystage*** specifikācijai. Šajā līmenī aprakstītas pārsvarā sociālās funkcijas, piemēram, *vienkāršu ikdienas pieklājības formu (sasveicināšanās un uzrunāšanas) lietošana; sasveicināšanās, apjautāšanās, kā klājas un atbildes sniegšana, jaunumu uzzināšana; ļoti īsu sarunu uzturēšana; jautājumu uzdošana un atbildēšana uz jautājumiem (piemēram, ko dara darbā un brīvajā laikā); uzaicinājumu izteikšana un atbildēšana uz uzaicinājumu; apspriešanās,*

ko darīt, kur doties un tikšanās norunāšana; piedāvājuma izteikšana un pieņemšana. Šeit doti arī valodas prasmes apraksti par ceļošanu, kas izveidoti, vienkāršojot un sīkāk sadalot *Threshold Level* attiecīgās specifikācijas, kas adresētas ārzemniekiem (pieaugušajiem valodas apguvējiem), piemēram: *veikt vienkāršus darījumus veikalā, pastā vai bankā; iegūt vienkāršu informāciju par ceļošanu; izmantot sabiedrisko transportu – autobusu, vilcienu, taksometru, nopirkt biļetes, jautājot iegūt elementāru informāciju (piemēram, jautāt un izstāstīt ceļu); iegādāties ikdienā nepieciešamo, saņemt pakalpojumus.*

• Nākamā josla atspoguļo **pilnīgāku** sniegumu līmenī ***Waystage*** (A2+).
Šajā līmenī iespējama aktīvāka piedalīšanās sarunā, kura tomēr ir ierobežota un prasa sarunas partnera palīdzību, piemēram: *uzsākt, uzturēt un beigt vienkāršu dialogu; saprast pietiekami daudz, lai varētu bez piepūles uzturēt vienkāršu sarunu; saprotami izteikties un apmainīties ar informāciju un viedokļiem par zināmiem tematiem paredzamās ikdienas situācijās ar nosacījumu, ka sarunas partneris nepieciešamības gadījumā palīdz; sekmīgi sazināties biežāk lietotajiem tematiem, ja iespējams lūgt palīdzību sarunas partnerim (piemēram, lai formulētu kādu vēlamo jautājumu); sazināties iepriekšparedzamās ikdienas situācijās, neprotot formulēt visu un meklējot vārdus, lai izteiktos; samērā viegli sazināties strukturētās situācijās, ja tiek sniegta palīdzība, taču piedalīšanās atklātā diskusijā ir stipri ierobežota;* šajā līmenī valodas apguvējs labāk prot veidot runu, piemēram: *vienkāršos vārdos izteikt savas jūtas; detalizēti aprakstīt savu ikdienas vidi, piemēram, cilvēkus, vietas, darbu vai mācības; aprakstīt pagātnes notikumus un personisko pieredzi; aprakstīt ieradumus un ikdienas darbus; aprakstīt plānus un vienošanos; paskaidrot, kas patīk vai nepatīk; sniegt īsus, elementārus notikumu un darbību aprakstus; pastāstīt par mājdzīvniekiem vienkāršā valodā, īsi izteikties par viņam piederošiem priekšmetiem un salīdzināt tos.*

• **Līmenis B1** atspoguļo ***Threshold Level*** specifikāciju, kas apraksta galvenokārt tūristiem nepieciešamās funkcijas. Līmeni B1 pamatā raksturo divas iezīmes. Pirmā iezīme ir spēja uzturēt sarunu un ar tās palīdzību panākt vēlamo, piemēram: *vispārīgi izsekot galvenajiem jautājumiem garā sarunā par pašu valodas apguvēju, ja runā skaidri un pareizi; izklāstīt personiskos uzskatus un viedokļus vai izvaicāt citus neformālā diskusijā ar draugiem; izklāstīt stāstītā būtību, lai klausītāji to izprastu; vienkāršā valodā izteikt savas vēlmes; uzturēt sarunu vai diskusiju, kaut dažkārt, kad vēlas patstāvīgi paust viedokli, var būt grūtības iesaistīties tajā; saprotami izteikties, kaut arī runā ir pauzes, lai atrastu vārdus, formulētu domu gramatiski pareizi un izlabotu kļūdas, jo īpaši garākos izteikumos.* Otrā iezīme ir sazināties ikdienas dzīves situācijās, piemēram, *neierastākās situācijās sabiedriskajā transportā; lielākajā daļā situāciju, kādas var rasties, organizējot ceļojumu ar aģenta starpniecību vai ceļojuma laikā; nesagatavotam iesaistīties sarunās par zināmiem tematiem; izteikt sūdzību; uzņemties iniciatīvu intervijā vai konsultācijā (piemēram, ierosināt jaunu tematu), tomēr paliekot atkarīgs no intervētāja; lūgt kādam izskaidrot vai papildināt teikto.*

• Seko **attīstīts *Threshold Level*** (B1+). Tam raksturīgas tās pašas divas iepriekšminētās iezīmes, taču tām pievienojas vairāki apraksti, pievēršot uzmanību informācijas daudzuma apmaiņai, piemēram: *uzklausīt jautājumus, izskaidrot problēmas; sniegt intervijā vai konsultācijā nepieciešamo informāciju (piemēram, aprakstīt slimības simptomus ārstam), taču neprecīzi; paskaidrot, kādēļ radusies kāda problēma; izklāstīt savu viedokli par stāstu, rakstu, runu, diskusiju, interviju vai reportāžu un sniegt paskaidrojumus, ja tiek uzdoti jautājumi; veikt iepriekš sagatavotu interviju, pārbaudīt vai apstiprināt informāciju, dažkārt viņš var prasīt atkārtot teikto, ja sarunas biedra atbilde ir pārāk ātra vai plaša; aprakstīt veicamo darbu, sniedzot sīkas norādes; pietiekami pārliecināti izklāstīt zināmo faktisko informāciju par ikdienas vai citiem jautājumiem, kas saistīti ar sev zināmām jomām.*

• **Līmenis B2** seko B1 (*Threshold*) un A2 (*Waystage*) līmenim. Tas atspoguļots ***Vantage*** līmeņa specifikācijā. Runājot metaforiski – valodas apguvējs, lēnām, taču stabili progresējot, šajā līmenī konstatē, ka ir nokļuvis vietā, kur viss izskatās citādāk, viņš iemanto jaunu perspektīvu – viņš var palūkoties visapkārt ar citu skatienu. Šādas izjūtas rašānos apstiprina līmeņa B2 apraksti. Tie ievērojami atšķiras no iepriekšējiem. Piemēram, akcentēta prasme pārliecinoši argumentēt: *izklāstīt un aizstāvēt savu viedokli diskusijā, sniedzot attiecīgus paskaidrojumus, argumentus un komentārus; pamatot un izskaidrot savu viedokli par kādu jautājumu, norādot dažādu variantu priekšrocības un trūkumus; minēt pamatotus argumentus; argumentēt, norādot cēloņus, kādēļ viņš aizstāv vai vēršas pret kādu noteiktu viedokli; izskaidrot problēmu un skaidri likt saprast sarunas partnerim, ka viņam jāpiekāpjas; domāt par cēloņiem, sekām, hipotētiskām situācijām; aktīvi piedalīties neformālā diskusijā par zināmiem jautājumiem, komentējot, skaidri izsakot viedokli, novērtējot alternatīvos piedāvājumus, izvirzot un komentējot hipotēzes.* Otrkārt, visā līmenī konstatējamas divi jauni aspekti. Pirmais ir spēja aizstāvēt savu viedokli diskursā: piemēram, *sarunāties dabiski un efektīvi; detalizēti saprast viņam literārā runā teikto pat ļoti trokšņainā vidē; uzsākt sarunu, piemērotā brīdī tajā iesaistīties un to pabeigt, taču ne vienmēr to izdarot eleganti; izmantot iegaumētas frāzes (piemēram, "Tas ir grūts jautājums"), lai iegūtu laiku un pirms atbildes formulētu sakāmo; sarunāties tik raiti, ka iespējams regulāri sazināties ar dzimtās valodas lietotājiem bez abpusēja sasprindzinājuma; sarunā pielāgoties dabiskai virziena, stila un uzsvara maiņai; uzturēt līdzvērtīgu saziņu ar dzimtās valodas lietotājiem, nevilšus neradot viņos uzjautrinājumu, nekaitinot viņus vai neliekot viņiem izturēties citādi, nekā viņi būtu izturējušies pret dzimtās valodas runātāju.* Otrs aspekts ir jauna valodas izpratnes pakāpe: *izlabot kļūdas, ja tās radījušas pārpratumus; iegaumēt biežāk pieļautās kļūdas un apzināti kontrolēt runu, lai tās nepieļautu; izlabot pārteikšanos un kļūdas, tās pamanot savā runā; lietot tādus izteiksmes līdzekļus, kuri iedarbotos uz sarunas partneri vai partneriem.* Tas ir kā jauns slieksnis, kas jāšķērso valodas apguvējam.

• Nākamajā joslā, kas raksturo **attīstītāku *Vantage*** (B2+) līmeni, akcentēta argumentācija, efektīvs sociālais diskurss un valodas izpratne, kas ir jau B2 (*Vantage*) līmenī. Šajā līmenī tā parādās kā būtiska diskursa prasmju izpausme. Šī jaunā diskursa kompetences pakāpe izpaužas sarunas vadīšanā (sadarbības stratēģijās): *atsaukties uz citu runātāju teikto un secinājumiem, tos izvēršot un izraisot diskusiju; prasmīgi sasaistīt sakāmo ar citu runātāju teikto.* Tas ir redzams arī attiecībā uz saskaņotību, secīgumu: *iedarbīgi izmanto vairākus saskaņošanas līdzekļus, lai savienotu teikumus skaidrā, vienotā diskursā; izmanto dažādus savienotājvārdus, lai loģiski saistītu paustās domas, sistemātiski attīstot argumentāciju, aptverot svarīgākos jautājumus un būtiski un detalizēti papildinot.* Šajā joslā apkopoti jautājumi, kas saistīti ar piedalīšanos oficiālās sarunās: *pārliecinoši un precīzi argumentējot, spēj izklāstīt lietas būtību, lai sasniegtu vēlamo rezultātu; skaidri norāda jautājumus un pozīcijas, kuros piekāpjas sarunu partnerim.*

• Nākamā josla, **līmenis C1**, tiek dēvēts par ***Effective Operational Proficiency*** (efektīvas darbības prasmes) līmeni. Šo līmeni raksturo plašs valodas diapazons, kas ļauj brīvi un spontāni sazināties, piemēram: *Var izteikties brīvi un spontāni, gandrīz bez piepūles. Labi pārvalda plašu leksikas krājumu, kas ļauj veiksmīgi noslēpt nezināšanu. Nav jūtams, ka meklētu izteicienus vai izvairītos no stratēģijām; tikai konceptuāli sarežģīts temats var traucēt dabisku, raitu valodas plūdumu.* Diskursa prasmes, kas bija raksturīgas iepriekšējā joslā, raksturīgas arī C1 līmenī, turklāt valoda kļūst raitāka, piemēram: *prot izvēlēties no vārdu krājuma piemērotu frāzi, lai sāktu savu runu vai iegūtu laiku pārdomām; prot izveidot skaidru, raiti plūstošu, labi strukturētu runu, apzināti izmantojot teksta uzbūves modeļus, savienojuma un saskaņošanas līdzekļus.*

• Kaut arī **līmenis C2** tiek dēvēts par ***Mastery*,** tas neattiecas uz dzimtās valodas runātājiem vai runātājiem ar tādu valodas kompetenci, kas līdzinās dzimtās valodas runātājiem. C2 līmenis

raksturo tādu valodas precizitāti, prasmi adekvāti un brīvi lietot valodu, kas ir raksturīga augsta līmeņa valodas apguvēja runai. Šajā līmenī dotie apraksti: *precīzi atklāj nozīmes smalkākās nianses, gandrīz vienmēr pareizi lieto dažādus izteiksmes līdzekļus; lieto idiomātiskus izteicienus un sarunvalodas vārdus, izprot vārdu blakusnozīmes; spēj atgriezties pie iesāktās domas un pārveidot to tik raiti, ka sarunas partneris to gandrīz nemana.*

Līmeņu sistēmu var izmantot dažādās formās un atšķirīgās detalizācijas pakāpēs.
Noteiktie apraksti dažādos līmeņos nodrošina caurskatāmību un saskaņotību un ir līdzeklis turpmākiem nākotnes plāniem un attīstībai. Dotais ilustratīvo aprakstu komplekts, kā arī aprakstu pilnveidošanas kritēriji un metodoloģija var palīdzēt lēmuma pieņēmējiem padarīt saprotamus lēmumus, kurus tie pieņem.

3.7. KĀ SAPRAST APRAKSTU SKALAS

3. nodaļā aprakstīti seši galvenie līmeņi: A1 *(Breakthrough*), A2 *(Waystage)*, B1 *(Threshold),* B2 *(Vantage),* C1 *(Effective Operational Proficienccy)* un C2 *(Mastery).* Līmeņi skalas vidusdaļā – *Waystage, Threshold* un *Vantage* – bieži tiek sadalīti apakšlīmeņos, ko skalās atdala ar horizontālu svītru. Šādos gadījumos skalas apakšējā daļā minētie apraksti ataino attiecīgo valodas prasmes līmeni, bet augšējā – ievērojami augstāku valodas prasmes līmeni, kurš tomēr nesasniedz nākamā līmeņa standartus. Šāda iedalījuma pamatā ir empīriska kalibrēšana. Kad līmeņi A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*) vai B2 (*Vantage*) nav sadalīti apakšlīmeņos, tiek parādīts standartlīmenis.

Daži lasītāji labprātāk ar aprakstu skalu iepazīstas, sākot no zemākiem līmeņiem, citi – pretēji. Pamatnostādnēs visas skalas konsekventi dotas ar līmeni C2 (*Mastery*) tabulu augšpusē un līmeni A1 (*Breakthrough*) – tabulu apakšpusē.

Katrs līmenis sevī ietver skalas zemākos līmeņus. Piemēram, ikviens, kas valodu apguvis līmenī B1 (*Threshold*), prot visu, kas prasīts līmenī A2 (*Waystage*), un ir apguvis vairāk, nekā paredzēts līmenī A2 (*Waystage*). Tas nozīmē, ka nosacījumi, ko attiecinām uz valodas prasmi līmenī A2 (*Waystage*) – piemēram, *"ar nosacījumu, ka runa ir skaidra un lēna"* – būs mazāk spēkā vai vispār nebūs piemērojami valodas prasmei līmenī B1 (*Threshold*).

Katrs apraksta elements un aspekts netiek atkārtots nākamajā līmenī. Katrā līmenī aprakstīts tikai specifiskais vai jaunais, kas raksturīgs tieši šim līmenim. Apraksti sistemātiski neatkārto visus zemākā līmeņa elementus ar mainītu formulējumu, lai apzīmētu augstāku grūtības pakāpi.

Dažās skalās nav aprakstīti visi līmeņi. Ir grūti saprast, kāpēc kādā noteiktā līmeņa aprakstā trūkst attiecīgo aspektu. Tam var būt vairāki skaidrojumi:

- aspekts šajā līmenī pastāv: atsevišķi apraksti bija ietverti projektā, taču no tiem atteicās pēc kvalitātes pārbaudes;
- aspekts šajā līmenī varbūt pastāv: aprakstus varētu izveidot, taču tas nav izdarīts;
- aspekts, iespējams, šajā līmenī ir: taču ir grūti vai neiespējami to formulēt;
- apraksta nav vai tas nav būtisks šim līmenim. Nav iespējams diferencēt.

Ja lasītāji vēlēsies izmantot aprakstu banku, viņiem būs jāizdomā, ko darīt ar neesošajiem aprakstiem. Dažos gadījumos tos var iestrādāt pilnveidošanas procesā un/vai pievienojot materiālu no lietotāja izstrādātās sistēmas. Taču daži aspekti var nebūt iekļauti, ja tie nav būtiski. Ja iztrūkums ir skalas vidū, tas nozīmē, ka iedalījumu ir grūti formulēt.

3.8. KĀ LIETOT VALODAS PRASMES APRAKSTU SKALAS

Līmeņu sistēma, kas parādīta 1., 2. un 3. tabulā, ir valodas prasmes verbālā skala. Ar šādas skalas izstrādāšanu saistītie tehniskie jautājumi aplūkoti A pielikumā. Devītajā nodaļā, kur skatīti vērtēšanas jautājumi, aprakstīts, kā līmeņu sistēmu var izmantot valodas prasmes vērtēšanai.

Ļoti svarīgi ir precīzi noteikt valodas prasmes līmeņu skalas lietošanas mērķi un skalas aprakstu formulējumus piemērot šim mērķim.

Ir trīs valodas prasmes skalu tipi: (a) valodas lietotājam, (b) vērtētājiem un (c) izstrādātājiem (*Alderson* 1991). Problēmas var rasties, kad vienai funkcijai domātā skala tiek izmantota citai funkcijai.

(a) Skalas, kas paredzētas valodas lietotājiem, apraksta valodas apguvēju tipisko vai iespējamo sniegumu noteiktā līmenī. Formulējumi norāda, ***ko apguvējs prot izdarīt***. Tie ir pozitīvi pat zemākajos līmeņos, piemēram:

"Saprot teikto vienkāršā angļu valodā, ja ar viņu runā lēnām, skaidri un galveno domu izklāsta īsos, skaidros, vienkāršos izteicienos."
Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Listening: Level 2[1]

Lai gan var būt norādīti arī ierobežojumi, piemēram:

"Var sazināties, veicot vienkāršus un ierastus uzdevumus ikdienišķās situācijās. Ar vārdnīcas palīdzību saprot vienkāršus tekstus, bez vārdnīcas – izprot jēgu. Ierobežotās valodas prasmes dēļ neierastās situācijās bieži ir pārtraukumi un rodas pārpratumi."

Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2

Valodas lietotājiem paredzētās skalas visbiežāk ir vispārējas un sniedz vienu aprakstu katrā līmenī. Pieminētā somu izstrādātā skala ir šāda tipa. Šajā nodaļā dotā 1. tabula, kas iepazīstina ar valodas prasmes līmeņiem, valodas lietotājiem piedāvā vispārēju apkopojumu par katra līmeņa tipiskajām prasmēm. Valodas lietotājam paredzētajās skalās var būt ietvertas arī četras prasmes, kā, piemēram, Eirocentra skalā. Galvenā iezīme šādās skalās ir vienkāršība.

(b) Skalas, kas paredzētas vērtētājiem, iepazīstina ar vērtēšanas procesa pamatnostādnēm. Izteikumi visbiežāk formulēti, norādot vēlamā snieguma kvalitatīvos aspektus. Vērtējums tiek dots atsevišķam sniegumam, vērtējot prasmju kopumu. Šādās skalās galvenā uzmanība ir pievērsta tam, cik labs ir valodas apguvēja sniegums, un tajās bieži ir negatīvi formulējumi pat augstākajos līmeņos – nereti gadījumos, kad tiek formulētas prasības, lai eksāmens būtu nokārtots, piemēram:

"Nesaskaņota runa un/vai biežas pauzes, kas traucē saziņu un pastāvīgi sasprindzina klausītāja uzmanību."

Certificate in Advanced English 1991, (University of Cambridge Local Examinations Syndycate), Paper 5 (oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (bottom of 4 bands)

No negatīviem formulējumiem daudzos gadījumos var izvairīties, ja izmanto kvalitatīvās attīstības

[2] Visas pielikumā minētās skalas detalizēti un norādot avotus aprakstītas grāmatā North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems,* Strasbourg, Council of Europe CC-Lang (94) 24.

pieeju, kad speciālists analizē un apraksta snieguma piemērus un to īpašības.

Dažas vērtētājiem paredzētās skalas ir vispārējas, piedāvājot vienu aprakstu katrā līmenī. Taču citas skalas ir *analītiskas*, tās koncentrē uzmanību uz dažādiem snieguma aspektiem – diapazonu, pareizību, raitumu, izrunu. Šajā nodaļā ievietotā 3. tabula ir pozitīvi formulētas, vērtētājam paredzētās analītiskās skalas piemērs.

Dažās analītiskajās skalās ietvertas daudzas kategorijas, lai detalizēti raksturotu sasniegumus. Šāda pieeja tikai nosacīti ir piemērota vērtēšanai, jo vērtētājiem ir grūti strādāt ar vairāk nekā 3–5 kategorijām. Tādēļ tādas analītiskās skalas kā 3. tabulu sauc par **diagnosticējošām**, jo viens no to mērķiem ir raksturot pašreizējo valodas prasmi un konstatēt, kas jādara, lai sasniegtu vēlamo rezultātu.

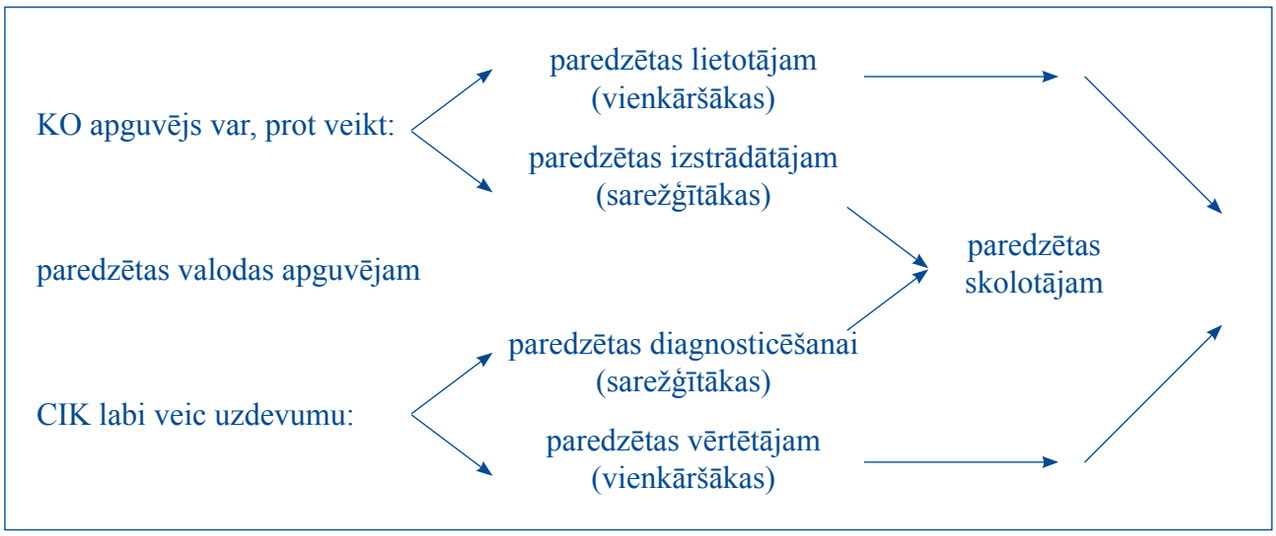
(c) ***Skalas, kas paredzētas izstrādātājiem,*** norāda, kā izstrādāt attiecīgo līmeņu testus. Skalās formulētie izteikumi definē specifiskos komunikācijas uzdevumus, kas valodas apguvējam jāveic testos. Šī tipa skalas vai specifikāciju saraksti akcentē to, ko valodas apguvējs var, prot izdarīt, piemēram:
"Var sniegt detalizētu informāciju par savu ģimeni, dzīves apstākļiem, izglītību; var pastāstīt un sarunāties par ikdienišķiem jautājumiem (piemēram, par savu dzīves vietu, laika apstākļiem); var pastāstīt par savu pašreizējo vai iepriekšējo darbu vai nodarbošanos; var bez sagatavošanās kontaktēties ar kolēģiem vai priekšnieku (piemēram, uzdot jautājumu par darbu, izteikt sūdzības par darba apstākļiem, interesēties par iespējām saņemt brīvdienas utt.); prot sniegt vienkāršas ziņas pa telefonu; spēj sniegt norādes un rīkojumus vienkāršu ikdienišķu uzdevumu veikšanai (piemēram, pārdevējam). Mēģina lietot pieklājības formas, piemēram, izsakot lūgumu, izmanto vēlējuma izteiksmi. Dažkārt var netīšām apvainot ar neveikliem vai agresīviem teicieniem vai kaitināt ar pārspīlētu pieklājību, kad dzimtās valodas lietotāji gaida dabiskāku izturēšanos."

Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level2: Examples of Specific ESL tasks (one of three columns)

Šo garo aprakstu var diferencēt šādās kategorijās: *informācijas apmaiņa (personiskā joma; darba joma), apraksts, saruna, telefona saruna, norādījumu/rīkojumu sniegšana, sociokulturālā joma.*

Skolotāja veiktajā vērtēšanā vai valodas apguvēja pašnovērtēšanā lietotās aprakstu skalas vislabāk darbojas, ja aprakstā ir minēts ne tikai tas, ko valodas apguvējs var paveikt, bet arī, *cik labi* viņš to var paveikt. Nesniedzot adekvātu informāciju par to, cik labi valodas apguvēji var veikt uzdevumus, radās problēmas gan ar Anglijas Nacionālās mācību programmas, gan ar Austrālijas mācību programmas sākotnējām versijām. No vienas puses, liekas, ka skolotāji dod priekšroku detalizētiem ar mācību programmu saistītiem uzdevumiem (orientācija uz izstrādātājiem), bet, no otras puses, uzdevumiem, kas saistīti ar kvalitatīviem kritērijiem (saistība ar diagnosticējošām skalām). Pašnovērtējuma apraksti parasti ir efektīvāki, ja tie norāda, cik labi būtu jāizpilda uzdevumi dažādos līmeņos.

Varam secināt, ka valodas prasmes skalām var būt viens vai vairāki adresāti:



6. zīmējums

Minēto shēmu var izmantot arī citā nolūkā. Skala, kas domāta lietotājam, ir mazāk detalizēta nekā izstrādātājam paredzētā skala, kas dod plašāku pārskatu. Tāpat vērtētājam paredzētā skala ir mazāk detalizēta nekā diagnosticējošā skala. Dažās lietotājam paredzētajās skalās formulējumi ir tik vispārīgi (bez detalizācijas), ka tās kļūst par "globālām" skalām, kas apraksta tipiskos sasniegumus katrā līmenī. Dažkārt tās tiek papildinātas ar detalizētiem aprakstiem (piemēram, iepriekš minētajā somu izstrādātajā skalā). Dažos gadījumos noteiktas prasmes apzīmē ar simboliem (piemēram, *IELTES*: *International English Language Testing System*). Visos gadījumos izvēlētais attēlojums ir līdzīgs hiperteksta (teksta datora sistēmā, kuram ir saites, kas ļauj lietotājam pārvietoties no viena teksta uz citu) datorizētai versijai. Lietotājam tiek sniegta informācijas piramīda, un viņš var gūt pārskatu, aplūkojot hierarhijas augstāko slāni (šajā gadījumā – "globālo" skalu). Vairāk detaļu tiek atklāts zemākajos sistēmas slāņos. Šādā veidā sarežģīto var attēlot, neapgrūtinot cilvēkus ar nebūtiskām detaļām vai nevienkāršojot līdz banalitātei. Detaļas tiek sniegtas tikai nepieciešamības gadījumā.

Hiperteksts ir ļoti noderīga analoģija, domājot par aprakstošajām sistēmām. Šo pieeju izmanto *ESU (English-speaking Union)* angļu valodas kā svešvalodas eksāmenu skolai. Šī pieeja ir izmantota 4. un 5. nodaļā ievietotajās skalās.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- cik lielā mērā viņus interesē līmeņi un to saistība ar mācību mērķiem, programmas saturu, skolotāja norādījumiem un pastāvīgiem vērtēšanas uzdevumiem (paredzēts izstrādātājiem);
- cik lielā mērā viņus interesē līmeņi un to saistība ar nepieciešamību vērtēšanā izmantot konkrētus kritērijus valodas prasmes pakāpēm (paredzēts vērtētājam);
- cik lielā mērā viņus interesē līmeņi un to saistība ar informāciju darba devējiem, citiem izglītības sektoriem, vecākiem un pašiem audzēkņiem par mācību rezultātiem (paredzēts lietotājiem).

3.9. VALODAS PRASMES LĪMEŅI UN SASNIEGUMA VĒRTĒŠANA

Lietojot valodas prasmes skalas, ir svarīgi šķirt divus aspektus: (a) skalas izmantošana valodas prasmes līmeņa noteikšanai; (b) skalas izmantošana sasnieguma pakāpes novērtēšanai saistībā ar kādu noteiktu valodas prasmes līmeni.
Valodas prasmes skalā valodas prasme ir aprakstīta progresējošu joslu sistēmā. Tā var aptvert visu valodas apguvēja prasmes konceptuālo diapazonu vai aptvert tikai to prasmes diapazonu, kas saistīts

ar attiecīgo sektoru vai institūciju. Ja kādu valodas apguvēja valodas prasmi novērtē līmenī B2, viņam tas var būt milzīgs panākums (ja tikai pirms diviem mēnešiem viņa valodas prasme atbildusi līmenim B1), bet var liecināt par cita apguvēja viduvējām sekmēm (ja viņa valodas prasme jau pirms diviem gadiem atbildusi līmenim B2).

Katram līmenim var tikt izvirzīti noteikti mērķi. 7. zīmējumā eksāmena "Y" mērķis ir aptvert valodas prasmi skalas 4. un 5. līmeņa joslu. Citos eksāmenos atšķirīgos līmeņos mērķi var būt citi un prasmju skalu var izmantot, lai padarītu caurskatāmākas attieksmes starp dažādiem līmeņiem (līmeņu joslām). Tāpēc tika izstrādāts *ESU (English-speaking Union)* projekts angļu valodas kā svešvalodas eksaminācijai un *ALTE* shēma ar mērķi sasaistīt dažādu Eiropas valodu eksāmenus.

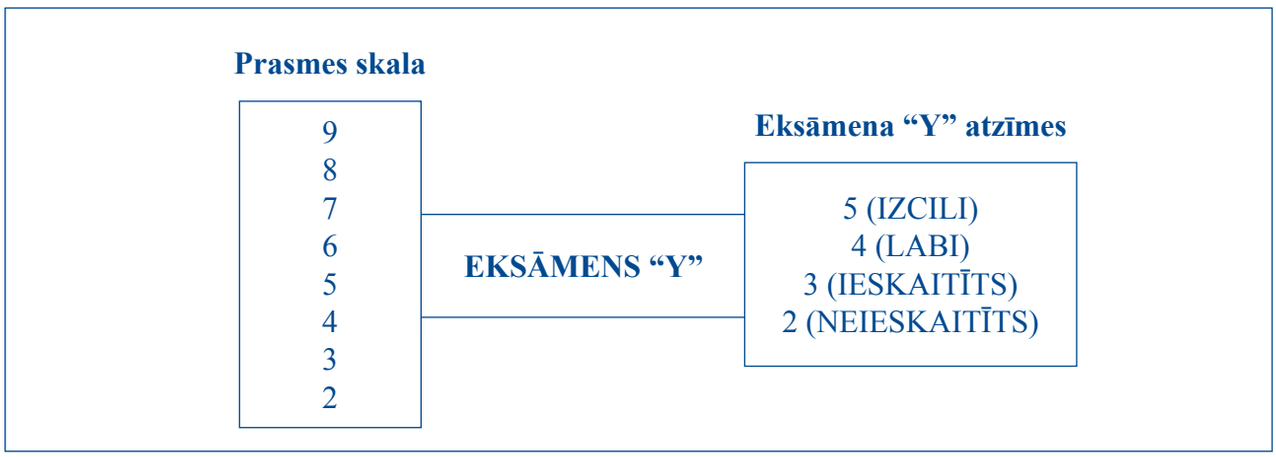
Sekmes eksāmenā "Y" var vērtēt saskaņā ar atzīmju gradācijas skalu no "1" līdz "5", kurā "3" apzīmē ieskaitīšanas robežu. Šādu atzīmju skalu var izmantot, vērtējot subjektīvu veikumu – visbiežāk runāšanu un rakstīšanu – un/vai izmantot, lai iegūtu pārskatu par eksāmena rezultātiem. Eksāmens "Y" var būt daļa no eksāmenu sērijas "X", "Y" un "Z". Katrā eksāmenā var izmantot šādu atzīmju skalu, taču atzīme "4" eksāmenā "X" nenozīmē to pašu, ko atzīme "4" eksāmenā "Y".

Ja eksāmeni "X", "Y" un "Z" notiek saskaņā ar vispārējo prasmju skalu, tad pēc kāda laika perioda būtu iespējams noteikt saistību starp atzīmēm dažādos eksāmenos. Tas izdarāms, veicot kopēju ekspertīzi, analizējot specifikācijas, salīdzinot oficiālos paraugus un izmantojot skalas, salīdzināt eksaminēto audzēkņu rezultātus.

Starp eksāmenu atzīmēm un prasmes līmeņiem ir iespējams noteikt saistību tādēļ, ka eksāmeni pēc savas būtības apzīmē standartu un grupa profesionālu vērtētāju spēj interpretēt šo standartu. Vispārējos standartus nepieciešams izstrādāt tā, lai tie būtu skaidri un saprotami, kā arī nepieciešams izveidot standartu piemērošanas paraugus un iekļaut šos standartus skalā.

Daudzu valstu skolās sekmes tiek vērtētas ar atzīmēm, dažkārt no "1" līdz "6", kur "4" nozīmē "ieskaitīts" vai "apmierinošu" atzīmi.

Skolotāji konkrētā situācijā intuitīvi jūt, ko nozīmē dažādās atzīmes, taču reti definē tās. Attieksmes starp skolotāja vērtējumu (atzīmēm) un prasmes līmeņiem ir tādas pašas, kā attieksmes starp eksāmenu atzīmēm un prasmes līmeņiem. Taču jautājumu sarežģī fakts, ka ir daudz dažādu standartu, kuri likumsakarīgi izveidojas, ņemot vērā mācību gadu, skolas tipu vai izglītības reģionu. "4"ceturtā mācību gada beigās nenozīmē to pašu, ko "4" trešā mācību gada beigās vienā un tai pašā vidusskolā. Tāpat "4" ceturtā mācību gada beigās nebūt nenozīmē vienu un to pašu divās dažādās skolās.



7. zīmējums

Neraugoties uz minēto problēmu, ir iespējams noteikt aptuvenas attieksmes starp noteiktā sektorā lietotiem standartiem un prasmes līmeņiem, piemēram, izmantojot šādas metodes:

(a) izstrādājot standarta definīcijas viena un tā paša līmeņa dažādiem sniegumiem;

(b) lūdzot skolotājus saistīt valodas apguvēja vidējās sekmes ar doto valodas prasmes skalu (kā 1. un 2. tabulā);

(c) savācot snieguma paraugus un tad no tiem veidojot skalu;

(d) lūdzot skolotājus novērtēt standartizētus videomateriālus ar atzīmēm, kuras viņi izmanto, novērtējot savus audzēkņus.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- cik lielā mērā viņi ir ieinteresēti līmeņu komplekta izstrādāšanā, lai savā sistēmā kā veselumā fiksētu valodas prasmes progresu;
- cik lielā mērā viņi ir ieinteresēti izveidot skaidrus kritērijus atzīmju piešķiršanai par sniegumu noteiktā valodas prasmes līmenī gan eksāmenā, gan skolotāja veiktajā pārbaudē;
- cik lielā mērā viņi ir ieinteresēti kopējas sistēmas izstrādāšanā, lai izveidotu saikni starp izglītības sektoriem, valodas prasmes līmeņiem un vērtēšanas veidiem.

4. NODAĻA
VALODAS LIETOŠANA UN VALODAS LIETOTĀJS, APGUVĒJS

Ceturtajā un piektajā nodaļā sniegta samērā detalizēta to kategoriju shēma, kas nepieciešamas, lai aprakstītu valodas lietošanu un valodas lietotāju. Saskaņā ar Pamatnostādnēs pausto pieeju, ka valodas apguvējs atrodas procesā, kurā veidojas par valodas lietotāju, abos gadījumos var lietot vienu un to pašu kategoriju kopumu. Tomēr šajā sakarā jāveic svarīga korekcija. Otrās valodas vai svešvalodas apguvējs nezaudē savu dzimtās valodas un ar to saistītās kultūras kompetenci. Turklāt jaunā kompetence nepastāv nošķirti no jau esošās. Valodas apguvējs nevis vienkārši apgūst divus atšķirīgus, savstarpēji nesaistītus komunikāciju veidus, bet kļūst ***plurilingvāls,*** un viņā veidojas ***starpkultūru*** izpratne. Katras valodas lingvistiskās un kultūras kompetences modificējas citu valodu zināšanu iespaidā un veicina starpkultūru izpratni, prasmes un iemaņas. Tās ļauj indivīdam attīstīt un bagātināt savu personību, palielina spējas apgūt nākamās valodas un padara atvērtāku jaunai kultūras pieredzei. Turklāt valodu apguvēji ir spējīgi tulkot kā starpnieki starp divu valodu runātājiem, kas nespēj sazināties tieši. Bez šaubām, tiek aprakstīti arī vingrinājumi (4.4.4.) un kompetences (5.1.1.3., 5.1.2.2. un 5.1.4.), kas šķir valodas apguvēju no monolingvāla dzimtās valodas runātāja.

Jautājumi pārdomām. Pamatnostādņu lasītāji ievēros, ka gandrīz pēc katras apakšnodaļas dots teksts *rāmītī*, kurā ikviens tiek aicināts "pārdomāt sekojošus jautājumus un izteikties par tiem". Piedāvātās izvēles "nepieciešams, tiek dots, tiek prasīts" attiecīgi saistīti ar jēdzieniem mācīšanās, mācīšana un vērtēšana. *Rāmīša* saturs formulēts kā aicinājums, nevis rīkojums. Ja lasītājs izlemj, ka šis temats viņu neinteresē, viņam nav nepieciešams detalizēti aplūkot visus nodaļas apakšpunktus. Tomēr mēs ceram, ka lasītājs pārdomās dotos jautājumus un pieņems vienu vai otru lēmumu. Ja lēmums lasītājam šķitīs būtisks, to varēs formulēt, izmantojot grāmatā piedāvātās kategorijas un piemērus, nepieciešamības gadījumā tos papildinot, atbilstoši konkrētajam mērķim.

4. nodaļā atrodamā valodas lietošanas un valodas lietotāja analīze ir grāmatas pamats, jo tā sniedz parametru un kategoriju struktūru, kas ļauj visiem tiem, kas iesaistīti valodu apguvē, mācīšanā un vērtēšanā, pārdomāt un izteikt viedokli, izmantojot konkrētus terminus, turklāt tādā detalizācijas pakāpē, kādā viņi vēlas. Ņemot vērā to, ka viņi ir uzņēmušies atbildību iemācīt lietot valodu, viņi var pārdomāt un izteikties par to, ko sagaida no valodas apguvēja un to, kas viņiem pašiem būtu jāzina, lai spētu to praktiski izdarīt. Nodaļas mērķis ir pēc iespējas plašāk aptvert jautājumus, kaut gan pilnībā, protams, to nav iespējams izdarīt.
Mācību kursu izstrādātājiem, mācību grāmatu autoriem, skolotājiem un eksaminētājiem būs jāpieņem konkrēti, detalizēti lēmumi par vingrinājumu, nodarbību, testu utt. saturu. Šo procesu nekad nevar vienkārši reducēt līdz izvēlei no dotā variantu kopuma. Šajā līmenī lēmumi jāpieņem praktiķiem, pamatojoties uz saviem spriedumiem un radošām spējām. Šajā darbā viņiem vajadzētu atrast visus svarīgākos valodas lietošanas un kompetences aspektus, kas jāņem vērā.

Tādējādi 4. nodaļa zināmā mērā ir svarīgāko jautājumu kopsavilkums. Lasītājiem ieteicams iepazīties ar šo nodaļu, pārdomājot sekojošus jautājumus, saistītus ar valodas apguvēju:

- Vai es varu paredzēt tās darbības jomas un tās situācijas, kurās būs valodas apguvējs? Ja varu, tad kādās lomās viņam būs jādarbojas?
- Ar kādiem cilvēkiem viņam būs jāsadarbojas?
- Kādas būs viņa personiskās vai profesionālās attiecības un ar kurām institūcijām tās būs saistītas?

• Uz kādiem priekšmetiem viņam vajadzēs atsaukties?
• Kādi uzdevumi viņam būs jāveic?
• Kādās tēmās viņam jābūt kompetentam?
• Vai viņam būs jārunā vai tikai jāklausās un jālasa, saprotot uztverto?
• Par kādiem jautājumiem viņam būs jālasa un ko viņš dzirdēs?
• Kādos apstākļos viņam būs jādarbojas?
• Kādas vispārējās vai citas kultūras zināšanas viņam būs nepieciešamas?
• Kādas prasmes viņam jāattīsta? Kā viņam jāizturas, lai nerastos pārpratumi?
• Cik lielā mērā es varu uzņemties atbildību?
• Ja nevaru paredzēt situācijas, kādās valodas apguvējam vajadzēs lietot valodu, kā vislabāk izvairīties no situācijām, kādās viņi nekad nenonāks?
• Ko vērtīgu un paliekošu es varu viņam sniegt neatkarīgi no tā, kā attīstās viņa karjera?
• Kā valodas mācīšanās varētu sniegt lielāku ieguldījumu viņa kā plurāliskas demokrātiskas sabiedrības pilsoņa personiskajā un sabiedrības kultūras attīstībā?

Protams, Pamatnostādnes nevar sniegt absolūtas atbildes uz šiem jautājumiem. Tas ir tādēļ, ka atbildes ir atkarīgas no visas valodu apguves situācijas, galvenokārt no valodas apguvēju un citu iesaistīto pušu vajadzībām, motivācijas, īpašībām un iespējām, tādējādi nepieciešama mācību procesa diversifikācija (paplašināšanās). Nākamajās nodaļās problēmas aplūkotas tādā veidā, ka jautājumus var pārdomāt un, ja nepieciešams, apspriest, savukārt slēdzienus skaidrā un konkrētā izklāstā darīt zināmus visiem interesentiem. Katras nodaļas beigās, kur tas iespējams, ir dotas atsauces uz bibliogrāfiju.

4.1. VALODAS LIETOŠANAS KONTEKSTS

Jau sen atzīts, ka valodas lietošana ievērojami mainās atkarībā no prasībām, kādas tiek izvirzītas lietošanas kontekstā. Šādā izpratnē valoda nav neitrāls domu instruments kā, piemēram, matemātika. Nepieciešamība un vēlēšanās sazināties rodas noteiktā situācijā, un gan saziņas forma, gan saturs ir atbildes reakcija uz situāciju. Tādēļ 4. nodaļas pirmajā apakšnodaļā esam pievērsušies dažādiem konteksta aspektiem.

4.1.1. Jomas

Katrs valodas lietošanas akts notiek konkrētā situācijā kādā sociālās dzīves jomā (darbības laukā vai interešu sfērā). To jomu izvēlei, kurās valodas apguvējs tiek sagatavots darboties, ir organiska saistība ar situāciju, mērķu, uzdevumu, tematu un tekstu atlasi mācību un pārbaudes materiāliem. Jāpatur prātā, ka cilvēki ir motivēti izvēlēties sev svarīgas jomas saistībā ar to noderīgumu nākotnē. Piemēram, bērni var būt vairāk motivēti koncentrēties uz pašreizējām interesēm, taču vēlāk var būt slikti sagatavoti komunikācijai pieaugušo vidē. Pieaugušo izglītībā var rasties interešu konflikts starp darba devējiem, kas apmaksā kursus un galveno uzmanību grib pievērst profesionālajai jomai, un valodas apguvējiem, kas varbūt vairāk ir ieinteresēti mācīties valodu personiskiem mērķiem.

Iespējamo jomu daudzums nav noteikts, jo jebkurš darbības lauks vai interešu sfēra var būt interesanta joma atsevišķam lietotājam vai mācību kursam. Valodu apguves un mācību nolūkos ir lietderīgi noteikt vismaz šādas jomas:

- personiskā joma, kuras centrā ir attiecīgā persona kā indivīds (viņa māja, ģimene, draugi); kā persona, kas pievēršas individuālām nodarbēm, piemēram, lasa sev par prieku, raksta dienasgrāmatu,

kurai ir kāds vaļasprieks utt.;
- sabiedriskā joma, kurā persona darbojas kā visas sabiedrības vai kādas organizācijas loceklis un iesaistās dažādos pasākumos;

- profesionālā joma, kurā persona strādā kādu darbu vai ieņem kādu amatu;

- izglītības joma, kurā persona iesaistās organizētā mācību procesā (bet ne obligāti) kādā izglītības iestādē.

Jāatzīmē, ka daudzas situācijas vienlaikus ir saistītas ar vairākām jomām. Skolotājs, piemēram, vienlaikus darbojas profesionālā un izglītības jomā. Sabiedriskā joma, ar kuru ir saistītas sociālās un administratīvās darbības un kur ir kontakti ar plašsaziņas līdzekļiem, ir atvērta citām jomām. Kā izglītības, tā profesionālā jomā daudzas valodas darbības saistītas ar vienkāršu saziņu un kādas sociālās grupas funkcionēšanu, mazāk tās atspoguļo saistību ar profesionāliem vai mācību uzdevumiem; tāpat personiskā joma nekādā gadījumā nebūtu jāuzlūko kā izolēta sfēra (jo notiek plašsaziņas līdzekļu „ielaušanās" ģimenes un personiskajā dzīvē; dažādu "publisku" dokumentu izplatīšana, tos iemetot privātās pastkastītēs, piemēram, reklāma, publiski teksti uz ikdienā lietoto produktu iesaiņojuma utt.).

Savukārt personiskā joma individualizē vai personalizē darbības citās jomās. Nezaudējot sociālas būtnes raksturu, situācijā iesaistītās personas uzlūko sevi par indivīdiem; tehniska rakstura atskaite, uzstāšanās klasē, iepirkšanās var dot iespēju "personībai" izpausties arī profesionālajā, izglītības vai sabiedriskajā jomā, kur noteiktā laikā un vietā noris arī valodas darbības.

Lasītāji var pārdomāt sekojošu jautājumu un izteikties par to.
Kādās jomās valodas apguvējam, valodas lietotājam būs jādarbojas.

4.1.2. Situācijas

Katrā jomā var rasties situācijas, kuras var aprakstīt šādi:

- *vieta* un *laiks*, kur tās notiek;
- *institūcijas* vai *organizācijas*, kas ar savām struktūrām un noteikumiem nosaka procesus un darbības;
- iesaistītās *personas* un viņu sociālās lomas saistībā ar valodas lietotāju/apguvēju;
- apkārtējās vides *priekšmeti* (dzīvi un nedzīvi);
- *notikumi;*
- iesaistīto personu veiktās *darbības*;
- *teksti,* kurus lieto konkrētajās situācijās.

5. tabulā doti situatīvo kategoriju piemēri, kategorijas klasificētas atbilstoši tām jomām, kādas var atrast lielākajā daļā Eiropas valstu. Tabulai ir ilustratīvs un rosinošs raksturs. Tā nepretendē aptvert visas kategorijas. Piemēram, tā nevar aptvert interaktīvo situāciju dinamiskos aspektus, kuros dalībnieki situācijai raksturīgās iezīmes identificē tās attīstības gaitā un drīzāk raizējas par to mainīšanu, nevis aprakstīšanu. Par saziņas partneru attiecībām komunikācijas aktā vairāk ir teikts apakšnodaļās 4.1.4. un 4.1.5. Par saziņas mijiedarbības iekšējo struktūru skatīt 5.2.3.3. Par sociokulturālajiem aspektiem skatīt 5.1.1.2., par valodas lietotāju stratēģijām skatīt 4.4.

Valodas lietošanas ārējais konteksts

Joma	Vieta	Institūcijas	Personas
Personiskā	Mājas: māja, istabas, dārzs, personiskā, ģimenes draugu, svešu cilvēku istabas. Sava telpa hostelī, viesnīcā. Lauki, jūrmala.	Ģimene. Sabiedriskās organizācijas.	(Vec)vecāki, pēcnācēji, brāļi, māsas, krustmātes, tēvoči, brālēni, māsīcas, sievas, vīra radi, laulātie, tuvi draugi, draugi, paziņas
Sabiedriskā	Sabiedriskās vietas: iela, skvērs, parks utt. Sabiedriskais transports. (Liel)veikali. Slimnīcas, ārsta kabinets, klīnikas. Sporta stadioni, laukumi, zāles. Teātri, kinoteātri, izklaides vietas. Restorāni, bāri, viesnīcas. Lūgšanu vietas.	Institūcijas.. Varas iestādes. Politiskās organizācijas. Tiesa. Veselības aizsardzības iestādes. Labdarības biedrības. Asociācijas. Politiskās partijas. Konfesijas.	Ierēdņi. Veikala personāls. Policija, armija, drošības dienestu darbinieki. Šoferi, konduktori, pasažieri. Spēlētāji, līdzjutēji (fani), skatītāji. Aktieri, skatītāji. Oficianti, bārmeņi. Mācītāji, draudze.
Profesionālā	Biroji. Fabrikas. Darbnīcas. Ostas, dzelzceļi. Fermas. Lidostas. Noliktavas, veikali u.c. Pakalpojumu dienests. Viesnīcas.	Firmas. Civildienests. Starptautiskās korporācijas. Rūpniecības uzņēmumi. Arodbiedrības.	Darbinieki. Menedžeri. Kolēģi. Padotie. Darbabiedri. Klienti. Apmeklētāji. Sekretāri. Apkopējas u. c.
Izglītības	Skolas: zāle, klases, rotaļlaukums, sporta laukumi, koridori. Koledžas. Universitātes. Auditorijas. Semināru telpas. Studentu biedrības telpas. Kopmītnes. Laboratorijas. Ēdnīca.	Skola. Koledža. Universitāte. Zinātniskās biedrība. Profesionālās apvienības. Pieaugušo izglītības iestādes.	Skolotāji. Mācību personāls. Audzinātāji. Asistenti. Vecāki. Klasesbiedri. Pasniedzēji. Studenti. Bibliotēkas un laboratorijas personāls. Ēdnīcas personāls. Apkopējas. Dežuranti, sekretāres u.c.

Priekšmeti	Notikumi	Darbības	Teksti
Iekārtojums un mēbeles. Apģērbs. Mājsaimniecības tehnika. Rotaļlietas. Darbarīki. personiskās higiēnas priekšmeti. Mākslas priekšmeti, grāmatas, mājdzīvnieki, meža dzīvnieki, mājlopi, koki, augi, mauriņš, dīķi, mājsaimniecības priekšmeti, rokassomiņas, brīvā laika pavadīšanas, sporta inventārs.	Ģimenes svētki. Nejauša sastapšanās. Atgadījumi, nelaimes gadījumi, dabas parādības. Viesības, ciemošanās. Pastaigas, velobraukšana, autobraukšana. Brīvdienas, ekskursijas. Sporta sacensības.	Ikdienas darbības, piemēram, apģērbšanās, izģērbšanās, ēdiena gatavošana, ēšana, mazgāšana un mazgāšanās. Mājas remontdarbi, darbs dārzā. Lasīšana, radio un TV. Izklaide. Vaļasprieki. Spēles un sports.	Teleteksts. Garantijas. Receptes. Instrukcijas. Romāni, žurnāli. Avīzes. Reklāmas materiāli. Brošūras. Personiskās vēstules. Pārraidītas un ierakstītas runas teksti.
Nauda, maciņš, kabatas portfelis. Anketas. Preces. Ieroči. Mugursomas, čemodāni, ceļojuma somas. Bumbas. Programmas. Maltītes, dzērieni, uzkodas. Pases, apliecības.	Atgadījumi. Nelaimes gadījumi, slimības. Sabiedriski pasākumi. Tiesas prāvas. Solidaritātes dienas. Soda naudas, aresti. Sacensības. Uzvedumi. Kāzas, bēres.	Pirkšana un pakalpojumu saņemšana. Medicīnas pakalpojumu izmantošana. Braukšana ar autotransportu, vilcienu, kuģi, lidmašīnu. Sabiedrisko izklaides pasākumu apmeklēšana. Dievkalpojumi.	Publiski paziņojumi un izkārtnes. Etiķetes un iesaiņojums. Bukleti, grafiti. Biļetes, transporta kustības saraksti. Norādes, instrukcijas. Programmas. Līgumi. Ēdienkartes. Svētie raksti. Spredīķi, himnas.
Biroja tehnika. Ražošanas iekārtas. Darba rīki.	Sapulces. Intervijas. Pieņemšanas. Konferences. Gadatirgi. Konsultācijas. Sezonas izpārdošanas. Nelaimes gadījumi darba vietā.	Uzņēmuma vadība. Ražošanas pārvalde. Ražošanas operācijas. Biroja procedūras. Kravas pārvadājumi. Tirdzniecības operācijas. Pārdošana, mārketings. Datoroperācijas. Remontdarbi.	Lietišķa vēstule. Pārskats. Darba drošības instrukcijas. Rokasgrāmatas. Noteikumi. Reklāmas materiāli. Etiķetes un iesaiņojums. Darba apraksts. Izkārtnes. Vizītkartes u. c.
Izdales materiāli. Skolas formas. Spēles un apģērbs. Ēdiens. Audiovizuālās iekārtas. Tāfele un krīts. Datori. Portfeļi un skolas somas.	Mācību gada sākums. Mācību pārtraukšana. Apmeklējumi un studentu apmaiņa. Vecāku dienas, pēcpusdienas. Sporta dienas, sacensības. Disciplīnas problēmas.	Sarīkojumi. Stundas. Spēles. Rotaļas. Klubi un biedrības. Lekcijas, eseju rakstīšana. Laboratorijas darbs. Darbs bibliotēkā. Semināri un kursa darbi. Debates un diskusijas.	Autentiski teksti (minēti augstāk). Mācību grāmatas, hrestomātijas. Uzziņu literatūra. Teksts uz tāfeles. Teksts uz datora. ekrāna, videoteksts. Vingrinājumu materiāli. Žurnālu, laikrakstu raksti. Rezumējumi, Kopsavilkumi. Vārdnīcas.

5. tabula

Lasītāji var pārdomāt sekojošus jautājumus un izteikties par tiem:

- situācijas, kurās valodas apguvējam vajadzēs darboties, kurām viņš tiks sagatavots, kurās būs jādarbojas;
- vietas, institūcijas, organizācijas, personas, priekšmeti, notikumi un darbības, ar kurām būs saistīts valodas apguvējs.

4.1.3. Apstākļi un apgrūtinājumi

Saziņas procesā starp valodas apguvēju, lietotāju un viņa sarunu partneri var rasties sarežģījumi dažādu ārēju apstākļu dēļ. Tie var būt, piemēram:

• fiziskie apstākļi:
a) mutvārdu runā:
- izrunas skaidrība;
- apkārtējās vides troksnis (vilcieni, lidmašīnas, "fons" utt.);
- skaņu interference, pārklāšanās (trokšņainas ielas, tirgi, bāri, viesības, diskotēkas utt.);
- skaņas izkropļojumi (telefona līnijas, radio, skaļruņi sabiedriskās vietās);
- laika apstākļi (vējš, stiprs sals utt.);
b) rakstītos tekstos:
- sliktas kvalitātes druka;
- grūti salasāms rokraksts;
- slikts apgaismojums utt.;

• sociālie apstākļi:
- sarunas biedru skaits un pazīšanās pakāpe;
- komunikācijas dalībnieku savstarpējais statuss (dažādi ieņemamie amati, solidaritāte utt.);
- klausītāju klātbūtne, to neesamība vai slepeni klausītāji;
- komunikācijas dalībnieku savstarpējās attiecības (piemēram, draudzība, naidīgums, sadarbošanās);

• laika ierobežojumi:
- lielāks laika ierobežojums runātājam, klausītājam (reālais laiks) nekā rakstītājam/lasītājam (lielāka elastība);
- sagatavošanās laiks (piemēram, improvizācija – rutīna – iepriekšēja sagatavošanās) runām, ziņojumiem utt.;
- laika ierobežojumi, izsakoties vai sazinoties (piemēram, noteikumi, pieļaujamie tēriņi, konkurējošs pasākums, citas darīšanas vai pienākumi utt.);

• citi ierobežojumi:
- finansiālie;
- stresa situācijas (piemēram, eksāmenos) u. c.

Runātāju, īpaši valodas apguvēju, spēja lietot valodu lielā mērā ir atkarīga no saziņas fiziskajiem apstākļiem. Runas uztveri apgrūtina troksnis, blakus skaņas vai skaņu izkropļojumi. Spējai darboties efektīvi un droši arī apgrūtinātos apstākļos var būt izšķiroša nozīme, piemēram, lidmašīnu pilotiem, saņemot nolaišanās norādījumus, kad nedrīkst pieļaut kļūdas. Tiem, kas mācās publiski uzstāties svešvalodā, jābūt īpaši skaidrai izrunai, jāatkārto svarīgākie vārdi utt., lai nodrošinātu uztveri. Valodu mācību kabinetos bieži izmanto vairākkārt pārkopētas lentes, kur trokšņi un skaņas izkropļojumi

sasniedz tik augstu līmeni, ka tās var uzskatīt par nepieņemamiem mācību līdzekļiem, kas nopietni kavē valodas apguves procesu.
Jārūpējas, lai klausīšanās testos visiem pārbaudāmajiem būtu vienādi apstākļi. Līdzīgi apsvērumi (*mutatis mutandis)* attiecas uz lasāmā teksta izpratni un rakstu darbiem. Skolotājiem un pārbaudītājiem vajadzētu apzināties, kādu iespaidu uz mācību procesu un nodarbībām klasē atstāj sociālie apstākļi un laika ierobežojumi un kā tie ietekmē valodas apguvēju kompetenci un prasmi veikt kādu atsevišķu uzdevumu.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kā fiziskie apstākļi, kuros notiek saziņa, ietekmēs veicamo darbību;
- kā sarunas biedru skaits un raksturs ietekmēs valodas apguvēja veicamo darbību;
- kādi laika ierobežojumi būs valodas apguvējam.

4.1.4. Valodas lietotāja, apguvēja garīgie faktori

Ārējie faktori lielākoties organizēti neatkarīgi no indivīda. Šie faktori ir ārkārtīgi bagāti. Tie ļauj detalizēti izteikt pasauli, atspoguļojoties attiecīgās kopienas valodā, ko runātāji apgūst sociālās nobriešanas, izglītības un pieredzes gaitā. Aplūkojot iesaistīšanos saziņā, mums jānošķir ārējie faktori, kas ir pārāk bagāti, lai indivīds uztvertu tos visā sarežģītībā, un valodas lietotāja, apguvēja garīgie faktori.

Ārējos faktorus lietotājs uztver un interpretē ar:

uztveri;
uzmanības mehānismiem;
pieredzi, proti, atmiņu, asociācijām;
priekšmetu, notikumu utt. klasifikāciju;
lingvistisko kategorizāciju.

Tas ietekmē lietotāja spējas *novērot* kontekstu. Pakāpi, kādā novērotais konteksts sniedz garīgos faktorus saziņas aktam, nosaka lietotāja uzskati par tā svarīgumu:

nodomi, uzsākot saziņu;
domu gaita, domu plūsma, idejas, jūtas, izjūtas, iespaidi utt., kas notiek apzinātā līmenī;
cerības, balstoties uz pieredzi;
pārdomas, domas procesi attiecībā uz pieredzi (piemēram, dedukcija, indukcija);
vajadzības, *dziņas, motīvi, intereses*, kas izraisa lēmumu darboties;
apstākļi un grūtības, kas ierobežo un nosaka darbības izvēli;
prāta stāvoklis (nogurums, uzbudinājums utt.), veselība un personiskās īpašības (sk. 4.7.1.3.).

Taču garīgie faktori neaprobežojas ar tieši novērojamo ārējo faktoru informācijas satura sašaurināšanu. Domas gaitu vairāk var ietekmēt atmiņa, uzkrātā pieredze, iztēle un citi iekšējie kognitīvie (un emocionālie) procesi. Šajā gadījumā valodas akts ir tikai margināli saistīts ar novērojamiem ārējiem faktoriem. Iedomājieties, piemēram, eksaminējamo neizteiksmīgā telpā vai arī matemātiķi vai dzejnieku savā kabinetā.

Ir svarīgi, cik daudz valodas lietotājs, apguvējs atzīst ārējos apstākļus un apgrūtinājumus, pieņem un pielāgojas tiem (vai nespēj pielāgoties). Tas ir atkarīgs no tā, kā indivīds interpretē situāciju, ņemot vērā savas kompetences (sk. 5.1. apakšnodaļu), tādas kā iepriekšējās zināšanas, vērtības, pārliecību.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:

- kādus secinājumus var izdarīt par valodas apguvēja spēju uztvert un noteikt saziņas ārējā konteksta svarīgas iezīmes;
- kā saziņa un mācības atbilst valodas apguvēja vēlmēm, motivācijai un interesēm;
- cik daudz no valodas apguvēja tiek prasīts pārdomāt savu pieredzi;
- kā valodas apguvēja garīgās īpašības nosaka un apgrūtina saziņu.

4.1.5. Sarunas partnera (partneru) garīgais faktors

Saziņas aktā mums ir jāņem vērā sarunas partneris. Nepieciešamība sazināties paredz "saziņas plaisu", kuru tomēr var pārvarēt, jo pastāv pilnīga vai daļēja saskaņa starp valodas lietotāja un sarunas partnera garīgo faktoru.

Divpusējā saziņā valodas lietotājam un sarunas partnerim vai partneriem ir vieni un tie paši ārējie faktori, (protams, ja citu faktoru nav), taču iepriekš minēto iemeslu dēļ viņi dažādi uztver un interpretē šos faktorus. Komunikācijas akta mērķis ir panākt lielāku kopējās sapratnes lauku konkrētā situācijā, lai notiktu efektīva saziņa atbilstoši dalībnieku mērķiem. Tā var būt informācijas apmaiņa par faktiem. Grūtāk ir pārvarēt atšķirības vērtību izpratnē, pārliecībā, pieklājības normās, sabiedrības uzskatos utt., vārdos, ar kuriem sarunu partneri veic mijiedarbību, ja vien tiem nav pietiekama starpkultūru izpratne.

Sarunas partnerim vai partneriem var būt daļēji vai pilnīgi atšķirīgi apstākļi un apgrūtinājumi nekā valodas lietotājam vai apguvējam, un viņi var reaģēt uz tiem atšķirīgi. Piemēram, ierēdnis, kas runā mikrofonā, var neapzināties, cik nekvalitatīvs ir viņa sniegums. Viens partneris var ilgi sarunāties pa telefonu, bet otru tikmēr gaida klients utt. Šīs atšķirības iespaido runātāju.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- cik daudz valodas apguvējiem vajadzēs pielāgoties sarunas partnera garīgajiem faktoriem;
- kā valodas apguvējus sagatavot, lai viņi labāk varētu pielāgoties.

4.2. SAZIŅAS TĒMAS

Varam noteikt tēmas, kas ir diskursa, sarunas, pārdomu vai sacerējuma temati, kuri ir atsevišķu saziņas aktu uzmanības centrā. Tematiskās kategorijas var klasificēt dažādos veidos. *Threshold Level (1990)* 7. nodaļā dota iespaidīga klasifikācija ar tematiem, apakštematiem un "specifiskiem jēdzieniem":

1. Es.
2. Māja un dzīvesvieta, apkārtējā vide.
3. Ikdiena.
4. Brīvais laiks, izklaide.
5. Ceļojumi.
6. Attiecības ar citiem cilvēkiem.
7. Veselība un ķermeņa kopšana.
8. Izglītība.
9. Iepirkšanās.
10. Uzturs un dzērieni.

11. Pakalpojumi.
12. Dažādas vietas.
13. Valoda.
14. Laika apstākļi.

Katrā tematiskajā jomā ir noteikti apakštemati. Piemēram, 4. lokā "Brīvais laiks un izklaide" dotas šādas apakštemati:

4.1. Atpūta.
4.2. Vaļasprieki un intereses.
4.3. Radio un TV.
4.4. Kino, teātris, koncerti u. c.
4.5. Izstādes, muzeji u. c.
4.6. Intelektuālas un mākslinieciskas nodarbes.
4.7. Sports.
4.8. Prese.

Katrā apakštematā ir doti "specifiski jēdzieni". 5. tabulā uzskaitītās kategorijas, kas ietver aplūkojamās vietas, institūcijas utt., ir īpaši svarīgas. Piemēram, apakštematā 4.7. "Sports" *Threshold Level (1990)* izšķir:

1. Vietas: brīva daba, laukums, stadions.
2. Institūcijas un organizācijas: sporta komanda, klubs.
3. Personas: spēlētājs.
4. Priekšmeti: kārtis, bumba.
5. Notikumi: sacensības, spēle.
6. Darbības: skatīties, spēlēt (+ sporta veida nosaukums), sacensties, uzvarēt, zaudēt, beigt spēli neizšķirti.

Protams, šī detalizētā tematu, apakštematu un "specifisko jēdzienu" atlase un struktūra nav galīga. Tā ir atkarīga no autoru lēmumiem, ņemot vērā, kādas ir valodas apguvēju saziņas vajadzības. Iespējams, ka minētās tēmas galvenokārt saistītas ar personisko vai sabiedrisko jomu, jo cilvēki, kas kādā valstī iebraukuši uz neilgu laiku, diez vai iesaistīsies darba un izglītības dzīvē. Daži temati (piemēram, 4. tematiskajā lokā) daļēji ietilpst personiskajā un daļēji – sabiedriskajā jomā. Lasītāji, arī valodas apguvēji, bez šaubām, lēmumus pieņems paši, ņemot vērā savas vajadzības, motīvus, specifiku un iespējas attiecīgajā jomā vai jomās. Piemēram, vidusskolas vecāko klašu skolēni var sīkāk aplūkot zinātniskus, tehnoloģiskus, ekonomiskus utt. tematus. Izmantojot svešvalodu kā mācību līdzekli, būs rūpīgi jāizstrādā priekšmetu saturs.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kādi temati valodas apguvējiem būs nepieciešami, kādiem tematiem viņi tiks sagatavoti, kādi temati no viņiem tiks prasīti izvēlētās jomās;
- kādus apakštematus viņi aplūkos katrā tematā;
- kādi specifiski jēdzieni, kas attiecas uz vietām, institūcijām, organizācijām, personām, priekšmetiem, notikumiem un darbībām, viņiem būs nepieciešami, tiks iemācīti, tiks prasīti, lai apgūtu katru (apakš)tematu.

4.3. SAZIŅAS UZDEVUMI UN MĒRĶI

4.3.1. Saziņas aktus ar vienu vai vairākiem sarunas partneriem valodas lietotājs parasti uzsāk, lai nodrošinātu savas vajadzības kādā noteiktā situācijā. Personiskajā jomā var būt nodoms izklaidēt viesi, apmainoties ar informāciju par ģimenēm, draugiem, par to, kas patīk vai nepatīk, salīdzinot pieredzi un attieksmi utt. Sabiedriskajā jomā parasti notiks darījumi, piemēram, tiks pirkts labas kvalitātes apģērbs par saprātīgu cenu. Profesionālajā jomā – jaunu noteikumu un to ietekmes uz klientu izskaidrošana. Izglītības jomā tā varētu būt piedalīšanās lomu spēlē vai seminārā, kā arī referāta vai publikācijas sagatavošana par kādu specifisku jautājumu.
4.3.2. Gadu gaitā, analizējot vajadzības un veicot pētījumus, ir radies plašs literatūras klāsts par valodas lietošanas uzdevumiem, ko var piedāvāt valodas apguvējam vai prasīt viņam veikt, lai valodas apguvējs tiktu galā situācijās, kuras izveidojas dažādās jomās. Kā piemēri var noderēt uzdevumi arodizglītības jomā no *Threshold Level* (1990, 2. nodaļa, 1.12. apakšnodaļa).

Saziņa darbā:

Nonākot ārzemēs un kļūstot par pagaidu iedzīvotājiem, valodas apguvējiem vajadzētu prast:

- saskaņā ar prasībām saņemt darba atļauju utt.;
- noskaidrot (piemēram, darba biržās) par darba specifiku, vakancēm un apstākļiem (piemēram, amata apraksts, samaksa, tiesības uz darbu, brīvais laiks un brīvdienas, darba uzteikšanas termiņš);
- lasīt darba piedāvājumus;
- rakstīt pieteikuma vēstules un sniegt intervijas, rakstiski vai mutiski informējot par personas datiem, kvalifikāciju un pieredzi un atbildot uz jautājumiem par šo informāciju;
- saprast un atbilstoši prasībām iestāties darbā;
- saprast un uzdot jautājumus par uzdevumiem, kas jāpilda, uzsākot darbu;
- saprast darba drošības noteikumus un instrukcijas;
- ziņot par nelaimes gadījumu un pieprasīt apdrošināšanu;
- izmantot sociālās aprūpes iespējas;
- atbilstoši sazināties ar priekšniekiem, kolēģiem un padotajiem;
- piedalīties uzņēmuma vai institūcijas sabiedriskajā dzīvē (piemēram, ēdnīcā, sporta zālē, klubā u. c.).

Kā vietējās sabiedrības loceklim valodas apguvējam vajadzētu mācēt palīdzēt angliski runājošam cilvēkam (gan tam, kam angļu valoda ir dzimtā valoda) veikt augstāk minētos uzdevumus.
Threshold Level (1990, 7. nodaļas 1. apakšnodaļā) sniegti uzdevumu piemēri *personiskajā* jomā.

Personas identifikācija

Valodas apguvēji prot pateikt, kas viņi ir, pa burtiem nosaukt savu vārdu, pateikt savu adresi, nosaukt savu telefona numuru, pateikt savu vecumu, dzimumu, ģimenes stāvokli, pilsonību, pastāstīt, no kurienes viņi ir ieradušies, kā nopelna iztiku, prot aprakstīt savu ģimeni, pateikt par savu reliģisko piederību, ja tāda ir, pateikt, kas patīk un nepatīk, aprakstīt citus cilvēkus; noskaidrot un saprast līdzīgu informāciju no citām personām.

Praktiķi (skolotāji, kursu veidotāji, eksaminētāji, mācību programmu izstrādātāji u. c.) valodas lietotāji (vecāki, skolu direktori, darba devēji u. c.), kā arī paši valodas apguvēji šos ļoti detalizētos komunikatīvo uzdevumu aprakstus novērtējuši kā ļoti noderīgus un rosinošus mācību mērķu sasniegšanai. Tomēr uzdevumu var būt bezgalīgi daudz. Šajā darbā nav iespējams pilnībā (*in extenso)* noteikt visus

komunikatīvos uzdevumus, kādi varētu būt nepieciešami situācijās reālā dzīvē. Praktiķiem pašiem jānosaka tās saziņas vajadzības, ar kurām sastopas viņu audzēkņi, un tad, izmantojot Pamatnostādnēs dotos atbilstošos modeļus (piemēram, kā 7. nodaļā), jānosaka tie specifiskie komunikatīvie uzdevumi, kas viņiem jāiemāca. Valodas apguvējus vajadzētu rosināt apzināt savas saziņas vajadzības. Tas ir viens no izpratnes un personiskās atbildības veidošanas aspektiem.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- komunikatīvie uzdevumi personiskajā, sabiedriskajā, profesionālajā un/vai izglītības jomā, ar kuriem apguvējam būs nepieciešams tikt galā, kuriem valodas apguvējs tiks sagatavots, ar kuriem valodas apguvējam prasīs tikt galā;
- valodas apguvēja vajadzību novērtēšana, kas nosaka uzdevumu izvēli.

4.3.3. Izglītības jomā varētu būt lietderīgi nodalīt uzdevumus, kuriem apguvējs tiek sagatavots vai kurus viņam prasīs veikt kā valodas *lietotājam*, no tiem uzdevumiem, ar kuriem viņš saskarsies valodas *mācību procesā*.

Par uzdevumiem kā par valodas apguves un mācību plānošanas, īstenošanas un izpildes kontroles līdzekļiem var tikt sniegta atbilstoša informācija par:

- *uzdevumu tipiem*, piemēram, modelēšana, lomu spēles, darbs klasē utt.;
- *mērķiem*, piemēram, par grupas kopīgiem mācību mērķiem salīdzinājumā ar mazāk paredzamiem atsevišķu dalībnieku mērķiem;
- *iedevumu*, piemēram, norādījumiem, materiāliem u. c., ko atlasījuši vai izstrādājuši skolotāji un/vai valodas apguvēji;
- *rezultātiem*, piemēram, tādiem konkrētiem materiāliem kā – tekstiem, kopsavilkumiem, tabulām, referātiem u. c., gan mācību rezultātiem – labāka kompetence, izpratne, stratēģijas, pieredze lēmumu pieņemšanā un sarunās utt.;
- *darbībām*, piemēram, kognitīvās, afektīvās, fiziskās, garīgās, grupas, pāru, individuālās utt. (sk. 4.5. apakšnodaļu);
- *lomām,* dalībnieku loma uzdevumu izpildē, plānošanā un organizēšanā;
- uzdevumu izpildes *kontroli un novērtēšanu*, izmantojot tādus kritērijus kā nozīmība, grūtības un to apzināšanās, atbilstība.

Pilnīgāks izklāsts par uzdevumu lomu valodas apguvē un mācīšanā sniegts 7. nodaļā.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādi uzdevumi valodu apguvējam būs vajadzīgi, kādiem tiks sagatavots, kādi būs jāizpilda izglītības jomā:
a) kā vadītas mērķtiecīgas mijiedarbības, projektu, simulāciju, lomu spēļu utt. dalībniekiem,
b) citos veidos, kad L2 (Latvijā – otrā valoda) tiek lietota kā mācību valoda: i) mācot šo valodu kā mācību priekšmetu, ii) citu priekšmetu mācīšanā utt.

4.3.4. Valodas lietojums izklaidei

Valodas izmantošanai dažādās rotaļās bieži vien ir liela nozīme valodu apguvē un pilnveidošanā, taču tas neaprobežojas tikai ar izglītības jomu. Daži piemēri vingrinājumiem, kur valoda izmantota kā rotaļu elements:

• kolektīvās valodas spēles
  - mutvārdu (stāstiņš ar kļūdām: kā, kad, kur utt.);

- rakstveida (karātavas, rakstīšana turpinājumos utt.);
- audiovizuālās (bilžu loto utt.);
- galda un kāršu spēles;
- šarādes, pantomīma utt.

• individuālās spēles
- mīklas (krustvārdu mīklas, rēbusi, anagrammas utt.);
- spēles plašsaziņas līdzekļos.

• jokošanās ar vārdiem (vārdu spēles utt.)
- sludinājumos;
- avīžu virsrakstos;
- grafiti.

4.3.5. Valodas lietojums mākslā

Valodas tēlainai un māksliniecisk ai lietošanai ir liela nozīme gan izglītībā, gan pašai par sevi. Šādas darbības var būt producējošas, receptīvas, interaktīvas vai mediatīvas (sk. 4.4.4.), tās var būt kā mutvārdu, tā rakstveida formā. Valodas māksliniecisk ais lietojums ietver šādas darbības:

- dziedāšanu (skaitāmpantus, tautasdziesmas, popmūzikas dziesmas u. c.);
- stāstu pārstāstīšanu (rakstisku un mutvārdu);
- klausīšanos, lasīšanu, izdomātu tekstu (stāstu, skaitāmpantu) rakstīšanu un runāšanu (audiovizuālus tekstus, animācijas filmas, komiksus);
- ludziņu (ar vai bez scenārija) spēlēšanu u. c.;
- literāru tekstu radīšanu, uztveršanu un izpildīšanu, piemēram, tekstu (stāstu, romānu, dzejas utt.) lasīšanu un rakstīšanu;
- koncertu, lugu, operu u. c. izpildīšanu un skatīšanos, klausīšanos.

Šāds vispārināts apraksts var šķist pārlieku vienkāršots vidusskolas vecākajās klasēs un augstākajā izglītībā. Taču tā tas nav. Nacionālās un reģionālās literatūras ir devušas lielu ieguldījumu Eiropas kultūras mantojumā, ko Eiropas Padome uzskata par "vērtīgu kopīgu bagātību, kas jāaizsargā un jāattīsta". Literatūras studijām nav tikai estētiski, bet arī izglītojoši, intelektuāli, morāli un emocionāli, lingvistiski un kultūras mērķi. Mēs ceram, ka dažādu līmeņu literatūras skolotāji uzskatīs par nepieciešamu iepazīties ar Pamatnostādnēm, tā padarot caurskatāmākus savus mācību mērķus un metodes.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kā valodas apguvējam būs nepieciešams lietot valodu, kam tiks sagatavots, kas tiks prasīts.

4.4. KOMUNIKATĪVĀS DARBĪBAS UN STRATĒĢIJAS

Lai veiktu saziņas uzdevumus, valodas lietotājiem ir jāiesaistās valodas komunikatīvajās darbībās un jālieto saziņas stratēģijas.
Daudzas komunikatīvās darbības, tādas kā saruna un sarakste, ir interaktīvas, tas nozīmē, ka dalībnieki mainās lomām, vienā brīdi viņi producē, otrā – saņem informāciju.
Gadījumos, kad runa ir ierakstīta vai tiek pārraidīta pa radio vai TV, kā arī tad, kad rakstveida teksti tiek izsūtīti vai publicēti, tekstu radītāji ir nošķirti no to uztvērējiem, kurus viņi var pat nepazīt un

kuri nespēj atbildēt. Šādos gadījumos saziņas akts uzskatāms par *runāšanu*, *rakstīšanu*, *klausīšanos* vai *lasīšanu.*
Visbiežāk valodas lietotājs kā runātājs vai rakstītājs rada pats savu tekstu, lai izteiktu savas domas. Citos gadījumos viņš darbojas kā starpnieks (bieži, bet ne vienmēr saziņa notiek dažādās valodās) starp divām vai vairākām personām, kuras dažādu iemeslu dēļ nespēj sazināties tieši. Šim procesam, starpniecībai, var būt un var arī nebūt interaktīvs raksturs.
Gandrīz vienmēr ir jāveic dažāda tipa darbības. Piemēram, skolā, valodas stundās audzēknim jāklausās skolotāja stāstījums, klusu vai skaļi jālasa no mācību grāmatas, kopā ar citiem audzēkņiem jāraksta projekta darbs, vingrinājumi vai esejas un dažreiz pat jābūt kā starpniekam, sniedzot palīdzību citam audzēknim.
Stratēģijas ir līdzekļi, kurus izmanto valodas lietotājs, lai mobilizētu un līdzsvarotu savas iespējas, iesaistītu apgūtās prasmes komunikatīvajās darbībās, tā attiecīgā kontekstā nodrošinātu saziņas vajadzības un visprecīzāk sekmīgi veiktu uzdevumu saskaņā ar savu mērķi. Saziņas stratēģijas nevar saistīt tikai ar trūkumu novēršanu – kā līdzekli, ar kuru papildināt nepietiekamos valodas līdzekļus vai novērst nesaprašanos. Dzimtās valodas runātāji regulāri izmanto visdažādākās saziņas stratēģijas (tās tiks aplūkotas tālāk), atbilstoši noteiktām saziņas prasībām.
Saziņas stratēģiju izmantošanu var raksturot kā metakognitīvo principu (*sākotnējās plānošanas, izpildes, kontroles* un *labošanas*) piemērošanu dažādiem komunikatīvo darbību veidiem: uztverei, mijiedarbībai, producēšanai un starpniecībai.
Termins "stratēģijas" tiek lietots ar dažādu nozīmi. Šeit tas tiek izprasts kā noteiktas darbības programmas pieņemšana, lai panāktu maksimālu efektivitāti. Prasmes, kas ir nepieciešamas, lai saprastu vai izrunātu vārdu (piemēram, skaņas plūsmas saskaldīšana jēgpilnu vārdu virtenē), tiek uzskatītas par zemāka līmeņa prasmēm attiecībā pret atbilstošu saziņas procesu (sk. 4.5. apakšnodaļu).
Par valodas apguves progresu visvairāk liecina valodas apguvēja prasme iesaistīties komunikatīvajās darbībās un izmantot saziņas stratēģijas. Tādēļ tās ir izdevīgi izmantot kā pamatu valodas prasmes noteikšanai. Tālāk šajā nodaļā dotas līmeņu skalas dažādos darbības un stratēģiju aspektos.

4.4.1. Produktīvās darbības un stratēģijas

Produktīvās darbības uzdevumi un stratēģijas ietver gan mutiskas, gan rakstiskas darbības.

4.4.1.1. Mutvārdu snieguma (runāšanas) darbībās valodas lietotājs izveido mutvārdu tekstu, ko uztver viens vai vairāki klausītāji. Runas darbību piemēri:
- publiska uzruna (informācija, instrukcijas utt.);
- uzstāšanās auditorijā (runas publiskās sanāksmēs, lekcijas augstskolā, sprediķi, kultūras pasākumi, sporta komentāri, preču demonstrācija utt).

Tās var ietvert, piemēram:
- rakstveida teksta skaļu lasīšanu (sk. 4.2.1.6.);
- uzstāšanos, izmantojot piezīmes, nolasot rakstītu tekstu vai izmantojot uzskates līdzekļus (diagrammas, attēlus, tabulas utt.);
- iestudētas lomas spēlēšanu;
- nesagatavotu, spontānu runu;
- dziedāšanu.

Ilustratīvās skalas sniegtas par
- runāšanu;
- izvērstu monologu – stāstījumu;
- izvērstu monologu – argumentāciju (piemēram, debatēs);
- publiskiem paziņojumiem;
- uzstāšanos auditorijā.

Runāšana

C2	Prot veidot skaidru, plūstošu, labi strukturētu runu, kuru klausītājam ir viegli uztvert un nav grūtību atcerēties svarīgākos jautājumus.
C1	Prot skaidri, detalizēti aprakstīt un izklāstīt sarežģītas tēmas, iesaistot arī blakus tēmas, sīki analizējot atsevišķus jautājumus un pabeidzot ar atbilstošiem secinājumiem.
B2	Prot veidot skaidrus, sistēmiskus aprakstus un izklāstus, kur atbilstoši akcentēti nozīmīgākie jautājumi un svarīgākās detaļas.
	Prot veidot skaidrus, detalizētus aprakstus un izklāstus par dažādiem tematiem, kas saistīti ar personas interešu loku, izvēršot un pamatojot izteikto domu ar papildu argumentiem un attiecīgiem piemēriem.
B1	Prot samērā veikli veidot vienkāršu aprakstu par kādu tematu no sava interešu loka, secīgi izklāstot jautājumus.
A2	Prot aprakstīt vai īsi raksturot cilvēkus, dzīves vai darba apstākļus, ikdienu, to, kas patīk vai nepatīk utt., saistot vienkāršas frāzes un teikumus.
A1	Prot veidot vienkāršus, atsevišķus izteikumus par cilvēkiem un vietām.

Izvērsts monologs: stāstījums

C2	Prot veidot skaidrus, pārdomātus un atmiņā paliekošus stāstījumus.
C1	Prot skaidri un detalizēti stāstīt par sarežģītiem tematiem. Prot veidot pārdomātus aprakstus un stāstījumus, iesaistot blakus tēmas, izvēršot atsevišķus jautājumus un pabeidzot ar atbilstošiem secinājumiem.
B2	Prot skaidri un detalizēti stāstīt par dažādiem tematiem, kas saistīti ar personas interešu loku.
B1	Prot vienkārši runāt par zināmiem tematiem no sava interešu loka. Prot samērā veikli veidot vienkāršu stāstījumu vai aprakstu, secīgi izklāstot jautājumus. Prot detalizēti aprakstīt savu pieredzi, raksturot jūtas un emocijas. Prot pastāstīt par neparedzēta atgadījuma (piemēram, nelaimes gadījuma) detaļām. Prot izstāstīt grāmatas vai filmas sižetu un paust savus iespaidus. Prot aprakstīt savus sapņus, cerības un nākotnes plānus. Prot pastāstīt par reāliem vai izdomātiem notikumiem. Prot izstāstīt atgadījumu.
A2	Prot secīgi pastāstīt par kādu notikumu vai kaut ko aprakstīt. Prot pastāstīt par savu ikdienu (piemēram, cilvēkiem, vietām, darba vai mācību pieredzi). Prot īsi vispārīgi aprakstīt notikumus un rīcību. Prot aprakstīt nākotnes plānus un nodomus, ikdienas paradumus un kārtību, pagātnes notikumus un personisko pieredzi. Prot lietot vienkāršus izteiksmes līdzekļus, lai īsi izteiktu apgalvojumu, salīdzinātu priekšmetus un lietas. Prot paskaidrot, kas patīk vai nepatīk.
	Prot pastāstīt par savu ģimeni, dzīves apstākļiem, izglītību, pašreizējo vai iepriekšējo darbu. Prot vienkārši aprakstīt cilvēkus, vietas un personiskās lietas.
A1	Prot pastāstīt par sevi, ko dara un kur dzīvo.

Izvērsts monologs: argumentācija (piemēram, debatēs)

C2	-
C1	-
B2	Prot sistēmiski izklāstīt argumentus, atbilstoši akcentējot nozīmīgākos jautājumus un svarīgākās detaļas. Prot skaidri izklāstīt argumentus, izvēršot un pamatojot savu viedokli ar papildu pierādījumiem un atbilstošiem piemēriem. Prot veidot loģiski pamatotu argumentu virkni. Prot pamatot savu viedokli par kādu jautājumu, izklāstot gan pozitīvos, gan negatīvos aspektus.
B1	Prot izteikt argumentus tā, ka tos gandrīz vienmēr var uztvert bez grūtībām. Prot īsi paskaidrot un pamatot savu izvēli, plānus un darbību.
A2	-
A1	-

Publiski paziņojumi

C2	-
C1	Prot sniegt paziņojumus raiti un brīvi, akcentējot un intonējot teikto tā, lai precīzi tiktu atklātas smalkākās nozīmju nianses.
B2	Prot sniegt paziņojumus par vispārējiem tematiem diezgan brīvi un skaidri, gandrīz bez sagatavošanās, tā, ka klausītājam nav grūtību tos uztvert.
B1	Prot sniegt īsus, sagatavotus paziņojumus par parastiem, ar savu darbības jomu saistītiem jautājumiem, izsakoties skaidri un saprotami, lai gan ar akcentu.
A2	Prot izteikt ļoti īsus, iepriekš izmēģinātus paziņojumus ar paredzamu saturu, kurus var saprast, ja klausītājs ir koncentrējis savu uzmanību.
A1	-

Piezīme. Šīs skalas apraksti nav izveidoti empīrisku pētījumu rezultātā.

Uzstāšanās auditorijā

C2	Prot pārliecinoši un skaidri izklāstīt klausītājiem nezināmas, sarežģītas tēmas, sagatavojot un piemērojot runu viņu vajadzībām. Prot atbildēt uz grūtiem jautājumiem pat tad, ja auditorija ir naidīgi noskaņota.
C1	Prot skaidri izklāstīt sarežģītas tēmas, strukturējot runu, izvēršot un pamatojot savu viedokli ar dažādiem papildinājumiem, argumentiem un atbilstošiem piemēriem. Prot spontāni un bez grūtībām reaģēt uz replikām.
B2	Prot uzstāties ar skaidru, loģiski veidotu runu, akcentējot nozīmīgākos jautājumus un svarīgākās detaļas. Prot vajadzības gadījumā novirzīties no iepriekš sagatavotā teksta un pievērsties klausītāju uzdotajiem jautājumiem, raitā valodā brīvi formulējot domu.
	Prot uzstāties ar skaidru, iepriekš sagatavotu runu, argumentēti atbalstot vai noliedzot kādu viedokli, izklāstot iespējamos pozitīvos un negatīvos aspektus. Prot atbildēt uz jautājumiem par runāto brīvi un bez sagatavošanās, neradot grūtības klausītājiem.
B1	Prot sniegt iepriekš sagatavotu vienkāršu runu par zināmiem, ar savu darbību saistītiem tematiem, samērā precīzi izskaidrojot galvenos jautājumus un pietiekami skaidri izklāstot domu. Prot atbildēt uz klausītāju jautājumiem par runāto, taču, ja runas temps ir bijis par ātru, lūdz tos atkārtot.

A2	Prot sniegt īsu, iepriekš izmēģinātu runu par jautājumiem, kas saistīti ar ikdienas dzīvi, prot īsi paskaidrot un pamatot savus uzskatus, plānus un rīcību. Prot atbildēt uz vienkāršiem jautājumiem par runāto.
	Prot sniegt īsu, iepriekš izmēģinātu, vienkāršu runu par zināmu jautājumu. Prot atbildēt uz vienkāršiem jautājumiem, ja ir iespējams lūgt tos atkārtot vai ja kāds palīdz formulēt atbildi.
A1	Prot norunāt ļoti īsu, iepriekš izmēģinātu tekstu – piemēram, iepazīstināt ar runātāju, uzsaukt tostu.

Piezīme. Šīs skalas apraksti izveidoti, kombinējot aprakstus no citām skalām.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kāda veida mutvārdu snieguma (runāšanas) darbības valodas apguvējam būs nepieciešams iesaistīties, kādām darbībām tiks sagatavots, kādas darbības tiks prasītas.

4.4.1.2. Rakstveida snieguma (rakstīšanas) darbībās valodas lietotājs kā rakstītājs producē rakstītu tekstu, kuru uztver viens vai vairāki lasītāji. Rakstiskajās darbībās ietilpst:

- veidlapu un anketu aizpildīšana;
- rakstu rakstīšana žurnāliem, laikrakstiem utt.;
- plakātu veidošana izstādēm;
- atskaišu, dienesta ziņojumu u. c. rakstīšana;
- piezīmju pierakstīšana;
- ziņojumu pierakstīšana u. c.;
- radoša un tēlaina rakstīšana;
- personisku vai darījuma vēstuļu utt. rakstīšana.

Tālāk dotas šādas skalas:

- rakstītprasmes vispārējais apraksts;
- radošā rakstīšana;
- referāti un raksti.

Rakstītprasmes vispārējais apraksts

C2	Prot skaidri un saprotami uzrakstīt sarežģīta satura tekstu atbilstošā stilā ar tādu loģisko struktūru, kas palīdz lasītājam uztvert svarīgākos jautājumus.
C1	Prot uzrakstīt skaidrus, loģiski strukturētus sarežģītas tematikas tekstu, akcentējot svarīgākos jautājumus, izvēršot un pamatojot savu viedokli ar papildinājumiem, argumentiem, attiecīgiem piemēriem un izveidojot atbilstošu nobeigumu.
B2	Prot uzrakstīt skaidru, detalizētu tekstu par dažādiem ar savu interešu loku saistītiem jautājumiem, apkopojot un izvērtējot informāciju un argumentus no vairākiem avotiem.
B1	Prot uzrakstīt vienkāršu, saistītu tekstu par zināmiem jautājumiem no sava interešu loka, saistot īsus, atsevišķus elementus secīgā izklāstā.
A2	Prot uzrakstīt vienkāršas frāzes un teikumus, saistot tos ar vienkāršiem saikļiem, piemēram, “un”, “bet”, “jo”.
A1	Prot uzrakstīt vienkāršas, nesaistītas frāzes un teikumus.

Piezīme. Šīs skalas un divu nākamo apakšskalu (radošā rakstīšana; referāti un raksti) apraksti nav graduēti empīriski. Šo triju skalu apraksti veidoti, izmantojot citu skalu aprakstus.

Radošā rakstīšana

C2	Prot skaidri, saprotami un saistoši uzrakstīt stāstu vai piedzīvotā aprakstu izvēlētajam žanram atbilstošā stilā.
C1	Prot uzrakstīt skaidrus, detalizētus, loģiski strukturētus un izvērstus aprakstus, kā arī atmiņā paliekošus, tēlainus tekstus sev raksturīgā stilā.
B2	Prot skaidri, detalizēti aprakstīt reālus vai izdomātus notikumus un pieredzēto, sakarīgi saistot domas un sekojot attiecīgā žanra prasībām.
	Prot uzrakstīt skaidrus, detalizētus aprakstus par dažādiem tematiem no sava interešu loka. Prot uzrakstīt recenziju par filmu, grāmatu vai teātra izrādi.
B1	Prot uzrakstīt vienkāršus, detalizētus aprakstus par zināmiem tematiem no sava interešu loka. Prot aprakstīt pieredzēto, vienkāršā, saistītā tekstā izklāstot savas izjūtas un emocijas. Prot aprakstīt notikumus, nesen notikušu vai izdomātu ceļojumu. Prot rakstiski izklāstīt stāstu.
A2	Sasaistot teikumus, prot uzrakstīt par savu ikdienu, piemēram, cilvēkiem, vietām, darba vai mācību pieredzi. Prot pavisam īsi, elementāri aprakstīt notikumus, pagātnē paveikto un personīgi pieredzēto.
	Prot uzrakstīt vienkāršus teikumus un frāzes par savu ģimeni, dzīves apstākļiem, izglītību, pašreizējo vai iepriekšējo darbu. Prot uzrakstīt īsus, vienkāršus, izdomātus dzīvesstāstus.
A1	Prot uzrakstīt vienkāršas frāzes un teikumus par sevi vai izdomātiem cilvēkiem, uzrakstīt, kur viņi dzīvo un ko dara.

Referāti un raksti

C2	Prot uzrakstīt skaidru, saprotamu, sarežģīta satura referātu, rakstu vai eseju, kur izklāstīta kāda pozīcija vai arī dots priekšlikumu vai literāru darbu izvērtējums. Prot izveidot tādu teksta loģisko struktūru, kas lasītājam palīdz uztvert svarīgākos aspektus.
C1	Prot uzrakstīt skaidrus, sistemātiskus izklāstus par sarežģītiem tematiem, akcentējot svarīgākos jautājumus. Prot diezgan plaši izvērst un pamatot savu viedokli ar nepieciešamajiem papildinājumiem, argumentiem un atbilstošiem piemēriem.
B2	Prot uzrakstīt rakstu vai referātu, kur argumenti izklāstīti sistēmiski, atbilstoši akcentēti nozīmīgākie jautājumi un svarīgākās detaļas. Prot izvērtēt dažādus priekšlikumus vai problēmas risinājuma veidus.
	Prot uzrakstīt rakstu vai referātu, argumentējot vai apstrīdot kādu viedokli, izskaidrojot dažādu risinājumu pozitīvos un negatīvos aspektus. Prot apkopot informāciju un argumentus no vairākiem avotiem.
B1	Prot uzrakstīt īsu, vienkāršu rakstu par interesējošu tematu. Prot samērā brīvi rezumēt, dot pārskatu, paust savu viedokli par apkopoto faktu materiālu zināmos, ikdienišķos vai neikdienišķos jautājumos savā darbības jomā.
	Spēj uzrakstīt ļoti īsus, standarta ziņojumus, sniedzot ikdienišķu informāciju un paskaidrojot rīcības iemeslus.
A2	-
A1	-

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādiem nolūkiem valodas apguvējam būs nepieciešams rakstīt, kādiem nolūkiem viņš tiks sagatavots, kādos nolūkos viņam tiks prasīts rakstīt – un kādi rakstu darbi tie būs.

4.4.1.3. Producēšanas stratēģijas nozīmē iespēju mobilizēšanu, dažādu kompetenču līdzsvarošanu – izmantojot savas zināšanas un neparādot to, ko nezina, lai potenciālu pieskaņotu veicamajam uzdevumam. Iekšējie resursi tiek aktivizēti, veicot apzinātu sagatavošanos *(iepriekšēja sagatavošanās)*, izvērtējot dažādu stilu, diskursa struktūru vai formulējumu iedarbību *(auditorijas respektēšana)*, novēršot neskaidrības vai saņemot palīdzību, kad pietrūkst savu iespēju *(jaunu iespēju atrašana)*. Ja adekvātas iespējas *nav* mobilizētas vai atrastas, valodas lietotājam varētu ieteikt veikt vienkāršāku uzdevumu, piemēram, uzrakstīt pastkarti, nevis vēstuli; taču, atrodot atbilstošu palīdzību, viņš var izvēlēties pretējo – grūtāku uzdevumu *(uzdevuma pielāgošana)*. Tāpat valodas apguvējs, lietotājs bez pietiekamiem resursiem var neveiksmīgi izteikties, ja izmanto esošos lingvistiskos līdzekļus; turpretī papildu lingvistiskie līdzekļi, kas varētu būt pieejami vēlāk, citreiz var likt viņam izvirzīt sev augstākus mērķus, formulējot vai izsakot savas domas (*satura pielāgošana*).

Mērķu samazināšana, pielāgojoties iespējām, lai nodrošinātu uzdevuma izpildi šaurākā jomā, tiek saukta par *izvairīšanās stratēģijām*; mērķu paaugstināšana un līdzekļu atrašana to sasniegšanai tiek dēvēta par *panākumu stratēģijām*. Izmantojot panākumu stratēģijas, valodas lietotājs izmanto pozitīvu pieeju – lieto vienkāršāku valodu, izvēlas tuvas vai ļoti vispārīgas nozīmes, citiem vārdiem izsaka vai apraksta sakāmo, pat pārveido dzimtās valodas izteikumus pēc citas valodas parauga *(kompensēšana)*; lieto iepriekš zināmus, viegli pieejamus valodas līdzekļus, par ko viņš ir droši pārliecināti (t. s. "drošības saliņas"), rodot atbalsta punktus jaunā situācijā vai jēdzienā, ko viņš grib izteikt *(balstīšanās uz iepriekšējo pieredzi)* vai liek lietā to, ko viņš atceras tikai daļēji, bet domā, ka ar to *varētu* tikt galā *(izmēģināšana)*. Neatkarīgi no tā, vai valodas lietotājs apzinās kompensēšanu, atbildes reakcija – sarunas biedra izteiksme, žesti un sekojošās atbildes – sniedz viņam iespēju kontrolēt saziņas rezultātus (*panākumu kontrole)*. Turklāt darbībās, kur nenotiek mijiedarbība (piemēram, referāta lasīšana, ziņojuma rakstīšana), valodas lietotājs var apzināti kontrolēt sevi kā no lingvistiskā, tā no komunikatīvā viedokļa, ievērot savu pārteikšanos vai pārrakstīšanos, atrast biežāk pieļautās kļūdas un tās izlabot *(savu kļūdu labošana)*.

Plānošana:
- iepriekšēja sagatavošanās;
- iespēju atrašana;
- auditorijas respektēšana;
- uzdevuma pielāgošana;
- ziņas pielāgošana.

Izpilde:
- kompensēšana;
- balstīšanās uz iepriekšējo pieredzi;
- izmēģināšana.

Novērtēšana:
- panākumu kontrole.

Labošana:
- savu kļūdu labošana.

Skalas dotas šādām stratēģijām:
- plānošana;
- kompensēšana;
- kontrole un labošana.

Plānošana

C2	Sk.B2
C1	Sk.B2
B2	Prot izplānot, ko teikt un kā to pateikt, lai panāktu vajadzīgo efektu.
B1	Prot izdomāt un izmēģināt jaunas vārdkopas un izteicienus, rosinot atbildes reakciju.
	Prot izplānot, kā pavēstīt galvenos aspektus no iecerētā, ņemot vērā visus pieejamos resursus un ierobežojot sakāmo ar izteiksmes līdzekļiem, ko spēj atcerēties vai atrast.
A2	Spēj atcerēties un atkārtot atbilstošas frāzes no sava vārdu krājuma.
A1	-

Kompensēšana

C2	Prot nemanāmi aizvietot vārdu, ko nevar atcerēties, ar citu.
C1	Sk.B2
B2	Prot izteikties aprakstoši vai pārfrāzēt teicienu, lai kompensētu nezināmo vārdu vai gramatisko struktūru.
B1	Prot nosaukt tā objekta pazīmes, kura nosaukumu nevar atcerēties. Prot izteikt to pašu nozīmi ar līdzīgiem vārdiem (piemēram, mašīna cilvēkiem = autobuss).
	Prot pateikt to, ko vēlas, aizstāt ar līdzīgas nozīmes vienkāršu vārdu, gaidot, ka tas tiks labots. Prot dzimtās valodas vārdu izveidot līdzīgu svešvalodas vārdam un lūgt apstiprinājumu.
A2	Lietojot nepareizu vārdu, prot ar žestiem paskaidrot teikto. Prot darīt zināmu savu vēlmi, ar žestu norādot uz kaut ko (piemēram, “es, lūdzu, vēlos to”).
A1	-

Kontrole un labošana

C2	Gadījumos, kad ir izteiksmes grūtības, prot pārveidot sakāmo tā, ka sarunas partneris to gandrīz nemana.
C1	Gadījumos, kad ir izteiksmes grūtības, prot pārveidot sakāmo, nepārtraucot runu.
B2	Prot izlabot pārteikšanos un kļūdas, ja tās pamana vai ja tās radījušas pārpratumus.
	Apzinās savas tipiskās kļūdas un seko savai runai.
B1	Prot izlabot kļūdas laiku lietojumā vai izteicienos, kas rada pārpratumus, ja sarunas partneris uz to norāda.
	Prot pārjautāt, vai lietotā forma ir pareiza. Ja saziņa neizdodas, prot sākt to no jauna, lietojot citu taktiku.
A2	-
A1	-

4.4.2. Receptīvās darbības un stratēģijas

Tās ietver klausīšanās un lasīšanas darbības.

4.4.2.1. ***Dzirdes uztveres (klausīšanās)*** darbībās valodas lietotājs kā klausītājs uztver un apstrādā runātu informāciju, ko rada viens vai vairāki runātāji.
Klausīšanās darbības ietver:
- publisku paziņojumu klausīšanos (informācija, instrukcijas, brīdinājumi utt.);
- plašsaziņas līdzekļu klausīšanos (radio, TV, ieraksti, kino);
- klausīšanos auditorijā (teātris, publiski pasākumi, lekcijas, izklaide utt.);
- nejauši dzirdētu sarunu klausīšanās.

Klausīties var, lai uztvertu:
- būtību;
- konkrētu informāciju;
- detalizētu izpratni;
- visu izteikuma jēgu.

Dotas šādas skalas:
- klausīšanās prasmes vispārīgais apraksts;
- dzimtās valodas runātāju sapratne;
- klausīšanās auditorijā, tiešā klātbūtnē;
- paziņojumu un instrukciju klausīšanās;
- raidījumu un ierakstu klausīšanās.

Klausīšanās prasmes vispārīgais apraksts

C2	Bez grūtībām saprot jebkuru veida runu gan klātesot, gan klausoties ierakstu, arī tad, ja ātri runā dzimtās valodas lietotājs.
C1	Saprot pietiekami, lai varētu sekot izvērstai runai par abstraktiem un sarežģītiem tematiem ārpus sava interešu loka, kaut gan dažreiz ir nepieciešams pārbaudīt atsevišķas detaļas, īpaši, ja tiek runāts ar svešu akcentu. Atpazīst idiomātiskus un sarunvalodas izteicienus, izprot valodas stila maiņu. Var izsekot izvērstai runai pat tādā gadījumā, ja tā nav skaidri strukturēta un savstarpējās sakarības nav skaidri izteiktas, bet tikai nojaušamas.
B2	Saprot literārā valodā teikto gan klātesot, gan ierakstā par zināmām un nezināmām tēmām, ar kurām viņš/viņa saskaras personiskajā, sabiedriskajā, mācību vai profesionālajā sfērā. Tikai ārkārtīgi liels fona troksnis, nepiemērota izteikumu uzbūve un/vai idiomu lietošana ietekmē spēju saprast teikto.
	Saprot galveno domu saturiski un lingvistiski sarežģītā runā gan par konkrētiem, gan abstraktiem jautājumiem, kā arī specifiskas diskusijas savā specialitātē, ja runā literārā valodā. Var sekot izvērstai runai un sarežģītai argumentācijai, ja temats ir samērā pazīstams un runas virzība tiek skaidri norādīta.
B1	Saprast tieši izteiktu konkrētu informāciju par parastiem ikdienas vai ar darbu saistītiem jautājumiem, uztverot gan vispārīgo informāciju, gan atsevišķas detaļas, ja skaņas tiek skaidri artikulētas un ir pazīstams izrunas veids.
	Saprot galveno skaidrā literārā runā par zināmiem jautājumiem, ar kuriem viņš/viņa regulāri saskaras darbā, skolā, brīvajā laikā utt., arī īsus stāstījumus.
A2	Saprot pietiekami daudz, lai nodrošinātu konkrētas vajadzības, ja runā skaidri un lēni. Saprot vārdu savienojumus un izteicienus, saistītus ar aktuālām vajadzībām (piemēram, elementāru informāciju par sevi, ģimeni, iepirkšanos, tuvāko apkārtni, darbu), ja runā skaidri un lēni.
A1	Saprot ļoti lēni un rūpīgi artikulētu runu, kurā ieturētas garas pauzes.

Dzimtās valodas runātāju sapratne

C2	Sk. C1
C1	Var bez grūtībām sekot sarežģītām grupu diskusijām un debatēm, arī par abstraktiem, sarežģītiem, nepazīstamiem tematiem.
B2	Var sekot dzīvai dzimtās valodas runātāju sarunai.
	Ar zināmu piepūli saprot, ko runā apkārtējie, bet var būt grūtības veiksmīgi piedalīties diskusijā ar vairākiem dzimtās valodas runātājiem, kas nemaina savu runas veidu.
B1	Plašā diskusijā var izsekot galvenajiem jautājumiem, ja runā literārā valodā un skaņas ir skaidri artikulētas.
A2	Parasti var noteikt diskusijas tematu, ja runā lēnām un skaidri.
A1	-

Klausīšanās auditorijā tiešā klātbūtnē

C2	Var sekot speciālistiem domātām lekcijām un runām, kur bieži lietoti sarunvalodas vārdi, dialektismi vai nepazīstama terminoloģija.
C1	Var samērā viegli izsekot lielākajai daļai lekciju, diskusiju un debašu.
B2	Var izsekot svarīgākajam saturiski un lingvistiski sarežģītās lekcijās, runās un referātos, kā arī citās zinātnisko, profesionālo priekšlasījumu formās.
B1	Var izsekot lekcijai vai runai savā specialitātē, ja temats ir pazīstams, izklāsts vienkāršs un skaidri strukturēts.
	Kopumā var izsekot līdzi vienkāršai, īsai runai par pazīstamiem jautājumiem, ja tā tiek teikta skaidri artikulētā standarta izrunā.
A2	-
A1	-

Paziņojumu un instrukciju klausīšanās

C2	Sk. C1
C1	Var iegūt konkrētu informāciju no publiskiem paziņojumiem, piemēram, stacijā, stadionā utt., arī tad, ja ir slikta dzirdamība un traucējumi. Saprot sarežģītu tehnisku informāciju, piemēram, lietošanas instrukcijas, produktu un pakalpojumu specifikācijas (tehniskos aprakstus).
B2	Saprot literārā valodā, dabiskā ātrumā izteiktus paziņojumus un informāciju gan par konkrētiem, gan abstraktiem jautājumiem.
B1	Saprot vienkāršu tehnisku informāciju, piemēram, ikdienā izmantojamu ierīču lietošanas instrukcijas. Prot sekot detalizētām norādēm.
A2	Var uztvert galveno domu īsos, skaidros un vienkāršos paziņojumos un sludinājumos. Saprot vienkāršas norādes, kā nokļūt no vietas X līdz vietai Y, ejot ar kājām vai braucot ar sabiedrisko transportu.
A1	Saprot skaidri un lēni viņam (viņai) adresētās instrukcijas un sekot vienkāršām norādēm.

Raidījumu un ierakstu klausīšanās

C2	Sk. C1
C1	Saprot dažāda veida ierakstītus vai pārraidītus audiomateriālus arī tad, ja tie nav literārā valodā, un uztvert smalkas nianses, arī netieši izpaustas attieksmes un attiecības starp runātājiem.
B2	Saprot ierakstus literārā valodā, kurus var dzirdēt sabiedriskajā, profesionālajā vai akadēmiskajā vidē, kā arī uztvert runātāju viedokļus un attieksmes.
	Saprot lielāko daļu dokumentālo radiopārraižu vai citus literārā runā raidītus audiomateriālus un uztvert runātāja noskaņojumu, toni utt.
B1	Saprot informatīvo saturu lielākajā daļā pārraižu un ierakstu par personiski interesējošiem tematiem, kas skan skaidrā literārā valodā.
	Saprot galveno radio ziņās un vienkāršos ierakstos par pazīstamiem tematiem, ja runā samērā lēni un skaidri.
A2	Saprot un prot iegūt būtisku informāciju no īsiem ierakstu fragmentiem par iepriekš paredzamiem ikdienas jautājumiem, ja runā lēni un skaidri.
A1	-

4.4.2.2. Redzes uztveres (lasīšanas) darbībās valodas lietotājs kā lasītājs uztver un apstrādā rakstveida tekstus, ko veido viens vai vairāki rakstītāji.

Lasīšanas darbībās ietilpst:

- lasīšana vispārējas informācijas iegūšanai;
- lasīšana informācijas iegūšanai, piemēram, izziņas avotu lietošana;
- lasīšana un sekošana instrukcijām;
- lasīšana izklaidei.

Valodas lietotājs lasa, lai:

- saprastu teksta būtību;
- iegūtu konkrētu informāciju;
- iegūtu detalizētu izpratni;
- saprastu zemtekstu.

Dotas šādas skalas:

- lasītprasmes vispārējais apraksts;
- korespondences lasīšana;
- teksta caurskatīšana, pārskatīšana;
- lasīšana informācijas ieguvei un izmantošanai;
- instrukciju lasīšana.

Lasītprasmes vispārējais apraksts

C2	Saprot un prot kritiski novērtēt gandrīz visa veida rakstīto, gan abstraktus, sarežģītas uzbūves vai sarunvalodā rakstītus darbus, gan arī neliterārus tekstus. Saprot dažāda veida garus un sarežģītus tekstus, var uztvert smalkas stilistiskas atšķirības, tieši vai netieši izteikto nozīmi.
C1	Detalizēti saprot garus un sarežģītus tekstus arī tad, ja tie neattiecas uz personas interešu vai profesionālo jomu un ja ir iespējams grūtākās vietas pārlasīt vēlreiz.
B2	Prot lasīt patstāvīgi, lasīšanas veidu un tempu piemērojot konkrētam tekstam vai lasīšanas mērķim un pēc vajadzības lietojot atbilstošus uzziņu avotus. Ir plašs vārdu krājums, bet grūtības var sagādāt retāk lietotas idiomas.
B1	Var ar pietiekamu izpratni lasīt vienkāršus, konkrētus tekstus par jautājumiem, kas saistās ar personas interešu vai profesionālo jomu.
A2	Saprot īsus, vienkāršus tekstus par zināmiem, konkrētiem jautājumiem ar ikdienā bieži lietotiem vai ar darbu saistītiem vārdiem.
	Saprot īsus, vienkāršus tekstus ar ikdienā visbiežāk lietotajiem vārdiem, no kuriem daļa ir internacionālismi.
A1	Saprot ļoti īsus, vienkāršus tekstus, lasot pa atsevišķām frāzēm, uztver tekstā pazīstamus nosaukumus, vārdus un elementārus izteicienus, vajadzības gadījumā pārlasot tekstu.

Korespondences lasīšana

	Sk. C1
C1	Saprot jebkura veida saraksti, ja nepieciešamības gadījumā ir pieejama vārdnīca.
B2	Prot izlasīt un uztver galveno domu sarakstē, kas saistīta ar personisko interešu loku.
B1	Saprot notikumu, jūtu un vēlmju aprakstu personiska rakstura vēstulēs, lai varētu uzturēt regulāru saraksti ar vēstuļu draugu.
A2	Saprot standartveida vēstules un faksus (pieprasījumus, pasūtījumus, apstiprinājuma vēstules utt.) par zināmiem jautājumiem.
	Saprot īsas, vienkāršas personiskas vēstules.
A1	Saprot īsus, vienkāršus tekstus pastkartēs.

Teksta caurskatīšana, pārskatīšana

C2	Sk. B2
C1	Sk. B2
B2	Prot caurskatīt garus un sarežģītus tekstus, ātri atrodot vajadzīgo informāciju. Prot ātri noteikt saturu ziņās, rakstos un referātos, kas saistīti ar profesionālo jautājumu loku, un izlemt, vai ir vērts lasīt rūpīgāk.
B1	Prot caurskatīt garākus tekstus, lai atrastu vajadzīgo informāciju, prot iegūt informāciju no dažādām teksta daļām vai no dažādiem tekstiem konkrēta uzdevuma izpildei.
	Prot atrast un saprast vajadzīgo informāciju ikdienā nepieciešamos materiālos, piemēram, vēstulēs, brošūrās un vienkāršos dokumentos.
A2	Prot atrast specifisku, paredzamu informāciju vienkāršos, ikdienā nepieciešamos materiālos, piemēram, sludinājumos, prospektos, ēdienkartēs, atsaucēs un sarakstos. Prot alfabētiskos sarakstos noteikt specifiskas informācijas atrašanās vietu un iegūt vajadzīgo informāciju (piemēram, izmantot "Dzeltenās lapas", lai atrastu pakalpojumu vai tā veicēju). Saprot ikdienā sastopamus uzrakstus un norādes sabiedriskās vietās – ielās, restorānos, dzelzceļa stacijās, kā arī norādījumus, instrukcijas, brīdinājumus darba vietās.
A1	Atpazīst pazīstamus nosaukumus un elementāras frāzes vienkāršos uzrakstos ikdienišķās situācijās.

Lasīšana informācijas ieguvei un izmantošanai

C2	
C1	Visos sīkumos saprot garus, sarežģītus dažāda satura tekstus par sabiedriskās dzīves, profesionāliem vai akadēmiskiem jautājumiem, uztverot smalkas nianses, attieksmes, kā arī tieši vai netieši izteiktus viedokļus.
B2	Prot iegūt informāciju, idejas un uzskatus no ļoti specializētiem informācijas avotiem savā nozarē. Saprot specializētus rakstus ārpus savas profesionālās jomas, ja laiku pa laikam var terminu tulkojumu pārbaudīt vārdnīcā. Saprot rakstus un ziņojumus par aktuālām problēmām, kur autori izsaka noteiktu viedokli vai nostāju.
B1	Saprot galvenos secinājumus loģiski pamatotos tekstos. Prot izsekot argumentācijai kāda jautājuma traktējumā, lai gan ne vienmēr visos sīkumos. Prot uztvert svarīgākos jautājumus vienkāršos avīžu rakstos par zināmiem tematiem.
A2	Prot atrast specifisku informāciju vienkāršos rakstveida materiālos, piemēram, vēstulēs, brošūrās, īsos avīžu rakstos, kur aprakstīti notikumi.
A1	Prot uztvert galveno domu vienkāršos, informatīvos materiālos un vienkāršos, īsos aprakstos, īpaši, ja dots arī ilustratīvais materiāls.

Instrukciju lasīšana

C	Sk. C1
C1	Pilnībā saprot garas, sarežģītas instrukcijas par jaunu mehānismu vai procedūru savā vai ar personas specialitāti nesaistītā nozarē, ja ir iespējams pārlasīt atsevišķas vietas.
B2	Saprot garas, sarežģītas instrukcijas savā nozarē, arī detaļas par apstākļiem un brīdinājumus, ja ir iespējams pārlasīt atsevišķas vietas.
B1	Saprot skaidri uzrakstītas, vienkāršas instrukcijas par kādu iekārtu.
A2	Saprot noteikumus, piemēram, drošības noteikumus, ja tie uzrakstīti vienkāršā valodā. Saprot vienkāršas instrukcijas par ikdienas dzīvē lietojamām ierīcēm, piemēram, telefona automātiem.
A1	Saprot īsas, vienkāršas rakstveida norādes (piemēram, kā no X nonākt līdz Y).

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kādiem nolūkiem valodas apguvējam būs nepieciešams vai viņš vēlēsies lasīt, tiks sagatavots lasīt, tiks prasīts lasīt;
- kā valodas apguvējam būs nepieciešams vai gribēsies lasīt, kādam veidam, kādā veidā tiks prasīts lasīt.

4.4.2.3. ***Audiovizuālajā uztverē*** vienlaikus tiek saņemta audio un vizuālā informācija. Šādas darbības ietver:
- sekošanu skaļi lasītam tekstam;
- subtitrētu TV raidījumu, video vai filmu skatīšanos;
- jauno tehnoloģiju (multimediju, CD ROM utt.) izmantošanu.

Dota skala par TV un filmu skatīšanos:

TV un filmu skatīšanās

C	Sk. C1
C1	Saprot filmas, kurās diezgan daudz runā slengā un lieto idiomātiskus izteicienus.
B2	Saprot lielāko daļu TV ziņu un aktualitāšu raidījumu. Saprot dokumentālos raidījumus, interviju tiešraides, diskusijas (sarunu šovus), lugas un lielāko daļu filmu, kur lietota literārā runa.
B1	Pārsvarā saprot personas interesēm atbilstošus TV raidījumus (piemēram, intervijas, īsas uzstāšanās, ziņu reportāžas), ja runas veids ir samērā lēns un skaidrs.
	Var uztvert tādu filmu saturu, kuru sižetā liela nozīme ir attēlam un darbībai un kurās skaidri ierunāts vienkāršs teksts. Var uztvert galvenos jautājumus TV programmās par sev tuviem tematiem, ja runa ir samērā lēna un skaidra.
A2	Saprot galveno domu TV ziņu reportāžās par dažādiem notikumiem, nelaimes gadījumiem u.c., ko papildina vizuālais materiāls.
	Var izsekot TV ziņu tematikas maiņai un gūt priekšstatu par to saturu.
A1	-

4.4.2.4. ***Receptīvās stratēģijas*** ietver konteksta noteikšanu un ar to saistītās zināšanas, kas tiek aktivizētas atbilstoši shēmām. Tās veido nojautas par gaidāmā teksta uzbūvi un saturu *(strukturēšana)*. Uztveres procesā kopīgā (lingvistiskā un nelingvistiskā) kontekstā noteiktie aspekti un ar šo kontekstu saistītās nojautas, kas radušās pēc noteiktas shēmas, – tiek lietotas izteiktās jēgas attēlošanā un hipotēžu izstrādāšanā par komunikācijas nolūkiem. Pakāpeniskas tuvināšanās procesā tiek aizpildītas vēstījumā radušās skaidrās un iespējamās neskaidrības, lai saprastu jēgu, un tiek noteikta vēstījuma un tā sastāvdaļu nozīme *(secināšana)*. Secināšanā neskaidrības var radīt nepietiekamas valodas zināšanas, uztverei sarežģīti apstākļi, asociatīvo zināšanu trūkums vai satura šķietamā pazīšana, kā arī runātāja, rakstītāja novirzīšanās no temata vai noklusējums. Šāda modeļa pastāvēšana tiek pārbaudīta, konfrontējot ar sniegtajiem kotekstuālajiem ***(co-textual)*** un kontekstuālajiem atskaites punktiem, lai pārbaudītu, vai tie iekļaujas izmantotajā shēmā – situācija tiek interpretēta *(hipotēzes pārbaude)*. Konstatētā nesaderība liek atgriezties pie pirmā soļa (strukturēšanas), lai meklētu alternatīvu shēmu, kas ļautu labāk izskaidrot radušos atskaites punktus *(hipotēžu pārskatīšana)*.

- Plānošana – prognozēšana (virziena izvēle, shēmas aktivizēšana, nojautu rašanās).
- Izpilde – atskaites punktu noteikšana un secināšana, ņemot tos vērā.
- Novērtēšana – hipotēžu pārbaude (atskaites punktu saskaņošana ar shēmām).
- Labošana – hipotēžu pārskatīšana.

Izveidota attiecīga ilustratīvā skala.

Kontekstuālo zīmju pazīšana un interpretācija

C	Sk. C1
C1	Prasmīgi izmanto kontekstuālās, gramatiskās un leksiskās zīmes, lai secinātu attieksmi, noskaņojumu vai nodomus un paredzētu turpmāko.
B2	Prot lietot dažādas stratēģijas, lai panāktu sapratni, tai skaitā klausīšanās galveno punktu uztveri; sapratni pārbauda, izmantojot kontekstuālās norādes.
B1	Prot noteikt nepazīstamu vārdu nozīmes, ņemot vērā kontekstu, ja temats skar interešu vai profesionālās darbības jomu.
	Prot noteikt atsevišķu nezināmu vārdu nozīmi, ņemot vērā kontekstu, un izsecināt teikuma jēgu, ja apspriežamais temats ir pazīstams.
A2	Prot izmantot īsu, ikdienišķas tematikas tekstu un izteikumu jēgu, lai, ņemot vērā kontekstu, izsecinātu atsevišķu nezināmu vārdu nozīmi.
A1	-

4.4.3. Interaktīvās darbības un stratēģijas

4.4.3.1. **Mutvārdu saziņa (dialogs)**

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.

Mijiedarbības 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 mijiedarbības nodrošināšanu – runātāja un klausītāja lomu maiņu, jautājuma formulēšanu un pieejas noteikšanu, risinājumu ierosināšanu un novērtējumu, apskatītā jautājuma rezumēšanu, konflikta risināšanu utt.

Interaktīvajās darbībās ietilpst:

- darījumu kārtošana;
- nejaušas sarunas;
- neformālas diskusijas;
- formālas (oficiālas) diskusijas;
- debates;
- intervijas;
- sarunu vešana;
- pārrunas;
- kopīga plānošana;
- sadarbība ar kopīgu mērķi.

Dotas šādas skalas:

- dialoģiskā runa (dialogs);
- sarunas partnera – dzimtās valodas runātāja – saprašana;
- saruna;
- neformāla diskusija;
- oficiālas diskusijas un sanāksmes;
- uz mērķi orientēta sadarbība;
- darījumu kārtošana, lai iegūtu preces un saņemtu pakalpojumus;
- informācijas apmaiņa;
- intervēšana un intervijas sniegšana.

Dialoģiskā runa

C2	Labi pārzina valodas semantisko struktūru, prot prasmīgi lietot arī idiomātiskus izteicienus un sarunvalodas vārdus. Prot precīzi izteikt smalkas nozīmes nianses. Plašs izteiksmes līdzekļu diapazons. Prot izvairīties no saziņas grūtībām vai sakāmo pārveido tik veikli, ka sarunu biedrs to nemana.
C1	Prot bez iepriekšējas sagatavošanās runāt brīvi un veikli. Ir plašs vārdu krājums, kas ļauj nezināmos vārdus ātri aizstāt ar citiem. Nav manāmas īpašas vārdu meklēšanas grūtības – tikai ļoti sarežģīts temats var traucēt dabiskam, brīvam valodas plūdumam.
B2	Runā brīvi, precīzi un pārliecinoši par plašu jautājumu loku – par vispārīgiem, teorētiskiem, profesionāliem vai brīvā laika jautājumiem, skaidri izsekojot domu savstarpējai sakarībai. Var runāt bez iepriekšējas sagatavošanās, gramatiski kontrolē sevi. Var pateikt visu, ko vēlas, pielāgo runas stilu atbilstoši situācijai.
	Runā samērā brīvi un veikli, kas nodrošina pastāvīgas saziņas iespējas un kontaktus ar dzimtās valodas lietotājiem bez lieka sasprindzinājuma. Prot notikumu izklāstā akcentēt personiski svarīgāko, izskaidrot un argumentēti pamatot dažādus viedokļus.
B1	Prot diezgan pārliecinoši sazināties par zināmiem un arī mazāk zināmiem jautājumiem, ja tie skar personas interešu vai profesionālo jomu. Prot apmainīties ar informāciju, to pārbaudīt un/vai apstiprināt. Prot pārvarēt saziņas grūtības arī neierastās situācijās un paskaidrot, kādēļ radusies kāda problēma. Prot izteikt savas domas par abstraktiem, ar kultūru saistītiem jautājumiem, piemēram, par filmām, grāmatām, mūziku.
	Prot plaši izmantot vienkāršas valodas konstrukcijas, lai nodrošinātu saziņas iespējas situācijās, kādas varētu rasties, piemēram, ceļojumā. Prot bez sagatavošanās iesaistīties sarunā par pazīstamām tēmām, izteikt savu viedokli vai uzskatus. Prot apmainīties ar informāciju par tēmām, kas ir zināmas, skar personīgo interešu loku vai attiecas uz ikdienas dzīvi (piemēram, ģimeni, vaļasprieku, darbu, ceļojumiem, jaunākiem notikumiem).
A2	Samērā viegli prot sazināties iepriekš paredzamās situācijās, prot piedalīties īsās sarunās, kurās sarunu partneris, ja nepieciešams, sniedz palīdzību. Prot bez lielas piepūles risināt vienkāršas, ikdienišķas sarunas, prot veidot jautājumus un atbildēt uz tiem. Iepriekš paredzamās situācijās prot veikt domu un informācijas apmaiņu par parastiem, ikdienišķiem jautājumiem.
	Prot veikt vienkāršus un parastus sazināšanās uzdevumus – vienkāršā un tiešā veidā veikt informācijas apmaiņu par parastiem ikdienišķiem jautājumiem, kas attiecas uz darbu un brīvo laiku. Ir ierobežots komunikatīvo līdzekļu (paņēmienu) klāsts, tikai retos gadījumos personai izdodas uzturēt sarunu.
A1	Prot vienkāršā veidā sazināties, tomēr saziņas process ir ļoti atkarīgs no iespējām atkārtot teikto lēnākā tempā, izteikt citiem vārdiem vai pārlabot. Prot uzdot vienkāršus jautājumus, kā arī atbildēt uz tiem, prot izteikt vienkāršus paziņojumus un reaģēt uz tiem, ja tie ir saistīti ar aktuālu nepieciešamību vai skar ļoti pazīstamu tematu.

Sarunas partnera – dzimtās valodas runātāja – saprašana

C2	Saprot jebkuru dzimtajā valodā runājošu sarunas partneri, pat ja runā par abstraktiem un sarežģītiem profesionāliem jautājumiem, kas neietilpst viņa nozarē, ja ir iespēja pierast pie neparasta akcenta vai dialekta.
C1	Visos sīkumos saprot runu par abstraktiem un sarežģītiem profesionāliem jautājumiem, kas neietilpst viņa profesionālajā sfērā, lai gan dažreiz var būt nepieciešamība šo to precizēt, īpaši, ja partneris runā ar nepierastu akcentu.
B2	Visos sīkumos saprot literārā runā teikto pat trokšņainā vidē.
B1	Saprot skaidri artikulētu viņam adresētu runu ikdienišķā sarunā, lai gan dažkārt ir lūdz atkārtot atsevišķus vārdus un teikumus.
A2	Saprot pietiekami daudz, lai bez īpašas piepūles spētu risināt vienkāršas, parastas sarunas. Parasti saprot skaidrā standarta izrunā, tieši viņam/viņai adresētu runu par zināmiem jautājumiem, ja reizēm var lūgt atkārtot vai izteikt nesaprotamo citiem vārdiem.
	Vienkāršā ikdienas sarunā saprot skaidri, lēni un tieši viņam teikto, ja sarunas partneris ir gatavs palīdzēt.
A1	Saprot tieši viņam adresētus, skaidri un lēni izrunātus, parastus izteicienus, kas saistīti ar konkrētām, vienkāršām vajadzībām, ja sarunu partneris ir izpalīdzīgs un vajadzības gadījumā atkārto teikto. Saprot rūpīgi un lēni viņam izteiktus jautājumus un norādījumus, kā arī var sekot īsām, vienkāršām norādēm.

Saruna

C2	Var sarunāties brīvi un atbilstoši situācijai bez jebkādiem lingvistiskiem ierobežojumiem gan par sabiedriskām, gan par personiskās dzīves tēmām.
C1	Prot sarunā lietot valodu brīvi un prasmīgi, izteikt emocijas, mājienus un jokus.
B2	Prot iesaistīties garā sarunā par vispārīgiem tematiem, spēj aktīvi piedalīties, pat ja visapkārt ir troksnis. Prot uzturēt ilgstošu sarunu ar dzimtās valodas runātājiem, neizraisot smieklīgus vai kaitinošus pārpratumus un neliekot lietot īpašu runas veidu. Prot sarunā izteikt dažādas emocijas un uzsvērt notikumu vai pieredzētā svarīgumu viņam personiski.
B1	Prot bez sagatavošanās iesaistīties sarunās par pazīstamiem tematiem. Ikdienišķā sarunā saprot skaidri artikulētu, tieši viņam adresētu runu, lai gan dažkārt jālūdz atkārtot atsevišķi vārdi vai frāzes. Prot uzturēt sarunu vai diskusiju, bet dažkārt var būt grūtības kaut ko pateikt tieši tā kā gribētu. Prot izteikt tādas emocijas kā pārsteigums, laime, bēdas, interese, vienaldzība, kā arī reaģēt uz tām.
A2	Prot nodibināt sabiedrisku kontaktu: sasveicināties un atvadīties; iepazīstināt; pateikties. Parasti saprot tieši viņam teikto par zināmiem jautājumiem, ja reizēm var lūgt atkārtot teikto vai izteikt citiem vārdiem. Prot piedalīties īsās, ikdienišķās sarunās par tematiem, kas interesē. Prot vienkāršos vārdos izteikt savas izjūtas un pateicību.
	Prot iesaistīties pavisam īsās sarunās, bet reti spēj uzturēt sarunu; teiktais ir saprotams, ja runātājs ir īpaši pūlējies. Prot lietot vienkāršas ikdienas pieklājības formas, piemēram, sasveicināties vai uzrunāt kādu. Prot izteikt ielūgumu, uzaicinājumu un atbildēt uz tiem, kā arī atvainoties. Prot pateikt, kas patīk un kas nepatīk.
A1	Prot iepazīstināt un lietot elementārus sasveicināšanās un atvadīšanās izteicienus. Prot pajautāt, kā klājas un reaģēt uz jaunumiem. Saprot tieši viņam adresētus, skaidri un lēni izrunātus, vajadzības gadījumā atkārtotus ikdienišķus izteicienus, kas saistīti ar konkrētām, aktuālām vajadzībām.

Neformāla diskusija (ar draugiem)

C2	Sk. C1
C1	Prot bez grūtībām piedalīties triju pušu sarunās grupā pat par abstraktiem, sarežģītiem un nepazīstamiem tematiem.
B2	Var sekot līdzi diskusijai starp dzimtās valodas runātājiem. Prot precīzi izteikt savas domas un viedokļus, pārliecinoši izklāstīt sarežģītus argumentus un izteikties par citu argumentiem.
	Var aktīvi iesaistīties neformālā diskusijā par zināmiem tematiem, komentēt, skaidri izteikt savu viedokli, izvērtēt citu priekšlikumus, izteikt hipotēzes, kā arī novērtēt citu izteiktās hipotēzes. Ar nelielu piepūli var uztvert lielāko daļu no diskusijā teiktā, bet var būt grūtības pilnvērtīgi piedalīties diskusijā ar vairākiem dzimtās valodas runātājiem, kas necenšas izmainīt savu runas veidu. Prot izteikt un aizstāvēt savu viedokli, sniedzot atbilstošus paskaidrojumus, argumentus un komentārus.
B1	Saprot diezgan daudz no tā, kas tiek runāts, ja saruna ir par vispārīgiem tematiem, ja partneri runā skaidri un nelieto daudz idiomātisku izteicienu. Prot izteikt savas domas par abstraktiem vai ar kultūru saistītiem tematiem, piemēram, mūziku, filmām. Prot paskaidrot, kādēļ radusies problēma. Prot īsi komentēt citu viedokļus. Prot salīdzināt un pretstatīt dažādus variantus, apspriest, ko darīt, kur iet, ko izvēlēties utt.
	Var neformālā diskusijā ar draugiem izsekot galvenajiem jautājumiem, ja runā skaidri un literārā valodā. Prot diskusijā par interesējošiem jautājumiem izklāstīt personiskos uzskatus un viedokli, kā arī uzzināt citu uzskatus un viedokļus. Prot saprotami izteikt savu viedokli par problēmu vai par praktiskiem jautājumiem – kur iet, ko darīt, kā organizēt pasākumu (piemēram, ekskursiju). Prot pieklājīgi izteikt savu pārliecību, viedokli, piekrišanu vai nepiekrišanu.
A2	Parasti var noteikt diskusijas tematu, ja runā lēni un skaidri. Prot apspriest, ko darīt vakarā, nedēļas nogalē. Prot izteikt piekrišanu vai nepiekrišanu.
	Prot vienkārši apspriest praktiskus ikdienas jautājumus, ja personu uzrunā tieši, skaidri un lēnām. Prot apspriesties, ko darīt, kur iet, un norunāt satikšanos.
A1	-

Oficiālas diskusijas un sanāksmes

C2	Prot uzturēt diskusiju par sarežģītiem jautājumiem, sniegt skaidri formulētus un pārliecinošus argumentus ne sliktāk par dzimtās valodas runātājiem.
C1	Prot bez grūtībām uzturēt debates pat par abstraktiem, sarežģītiem un nepazīstamiem tematiem. Prot pārliecinoši aizstāvēt savu viedokli, raiti, bez sagatavošanās un adekvāti atbildēt uz jautājumiem, komentāriem un pretējās puses sarežģītiem argumentiem.
B2	Prot uzturēt diskusiju, precīzi konstatējot argumentus ", kuri ir par un kuri – pret. Prot precīzi izteikt savas domas un uzskatus, pārliecinoši izklāstot sarežģītus argumentus un atbildēt uz citu argumentiem.
	Prot aktīvi piedalīties ierastās un neierastās oficiālās diskusijās. Prot izsekot diskusijai par profesionāliem jautājumiem, visos sīkumos saprast runātāja akcentētos jautājumus. Prot izklāstīt un aizstāvēt savu viedokli, novērtēt alternatīvus priekšlikumus, izvirzīt hipotēzes un reaģēt uz tām.

B1	Lielākoties var izsekot teiktajam par profesionāliem jautājumiem, ja sarunas partneri runā skaidri un nelieto daudz idiomātisku izteicienu. Prot skaidri izteikt savu viedokli, bet ir grūtības iesaistīties debatēs. Prot piedalīties ierastā oficiālā diskusijā par zināmiem tematiem, kur runā skaidrā standarta izrunā un kurā notiek informācijas apmaiņa, tiek saņemtas instrukcijas vai apspriesti praktisku problēmu risinājumi.
A2	Parasti var izsekot tematu maiņai oficiālā diskusijā, kas saistīta ar profesionālo jomu un kurā runā lēni un skaidri. Prot veikt informācijas apmaiņu un izteikt savu viedokli par praktiskiem, tieši viņam adresētiem jautājumiem, kad pie viņa vēršas tieši un palīdz formulēt sakāmo, un ja vajadzības gadījumā var lūgt atkārtot galvenos pieturas punktus. Prot izklāstīt savas domas, kad oficiālā sanāksmē pie viņa/viņas vēršas tieši un ja vajadzības gadījumā var lūgt atkārtot galvenos pieturas punktus.
A1	-

Piezīme. Šīs skalas apraksti nav empīriski graduēti (kalibrēti).

Sadarbība ar noteiktu mērķi
(Piemēram, automobiļa labošana, dokumenta apspriešana, pasākuma organizēšana)

C2	Sk. B2
C1	Sk. B2
B2	Var pilnībā saprast detalizētas instrukcijas. Var palīdzēt darba procesā, aicinot citus pievienoties, pateikt, ko domā citi utt. Prot skaidri izklāstīt jautājumu vai problēmu, izteikt pārdomas par cēloņiem un sekām, izvērtēt dažādu pieeju pozitīvās un negatīvās puses.
B1	Prot izsekot teiktajam, lai gan dažkārt teiktais ir jālūdz atkārtot vai paskaidrot, ja citi runā pārāk ātri vai gari. Prot paskaidrot, kāpēc radusies problēma, spēj apspriesties, ko darīt tālāk, salīdzināt un pretstatīt alternatīvas. Prot īsi komentēt citu viedokļus.
	Parasti prot izsekot teiktajam un, ja vajag, atkārto beigu frāzes, lai pārliecinātos, ka teiktais ir saprasts pareizi. Prot saprotami izteikt savas domas par iespējamiem risinājumiem, kā rīkoties tālāk, sniegt īsu pamatojumu vai paskaidrojumus. Prot uzaicināt citus izteikt savas domas par to, kā rīkoties tālāk.
A2	Saprot pietiekami daudz, lai bez lielas piepūles veiktu vienkāršus, ierastus uzdevumus, ir ļoti vienkāršā veidā lūgt atkārtot, ja kaut kas nav saprasts. Prot apspriesties, kā rīkoties tālāk, ierosināt priekšlikumus un atbildēt uz tiem, lūgt norādījumus un tos izteikt.
	Prot apliecināt, ka saprot teikto un saprotami izklāstīt, kas ir nepieciešams, ja sarunu partneris palīdz. Spēj sazināties, veicot vienkāršus un ierastus uzdevumus, prot izmantot vienkāršas frāzes, lai palūgtu un padotu kādus priekšmetus, iegūtu vienkāršu informāciju un apspriestos, ko darīt tālāk.
A1	Saprot jautājumus un norādījumus, kas adresēti tieši viņam, ja tie izteikti lēnām, saprot īsas, vienkāršas norādes. Prot palūgt padot kādus priekšmetus un pasniegt tos citiem.

Iepirkšanās un pakalpojumi

C2	Sk. B2
C1	Sk. B2
B2	Ir pietiekams lingvistisko līdzekļu krājums, lai rastu risinājumu problēmsituācijās, piemēram, nepelnīti saņemot kvīti par satiksmes noteikumu pārkāpumu, pieprasot atlīdzināt zaudējumus par bojājumiem dzīvoklī vai nelaimes gadījumā. Prot izklāstīt jautājumu par kompensācijas saņemšanu, lietojot pārliecinošus argumentus un skaidri nosakot robežas, līdz kurām ir iespējams piekāpties.
	Prot paskaidrot radušos problēmu un prot skaidri likt saprast pakalpojumu sniedzējam vai klientam, ka ir jāpiekāpjas.
B1	Parasti prot tikt galā situācijās, kādas var rasties ceļojuma laikā, kārtojot transporta vai naktsmītnes jautājumus, kā arī risinot jautājumus valsts iestādēs ārzemju brauciena laikā. Prot tikt galā neierastās situācijās veikalos, pastā, bankā, piemēram, atdodot atpakaļ nekvalitatīvu preci. Prot izteikt sūdzību. Parasti prot tikt galā situācijās, kādas var rasties, organizējot ceļojumu ar aģentūras starpniecību vai brauciena laikā, piemēram, nepazīstamā vietā prot pajautāt, kur ir jāizkāpj.
A2	Prot tikt galā parastās ikdienas situācijās, piemēram, ceļojumā, meklējot dzīvesvietu, iepērkoties. Prot iegūt nepieciešamo informāciju tūrisma birojā, ja tā ir vienkārša un nesatur specifiskus jautājumus.
	Prot palūgt un saņemt ikdienas preces un pakalpojumus. Prot iegūt vienkāršu informāciju par ceļošanu, sabiedriskā transporta izmantošanu: autobusos, vilcienos un taksometros prot pajautāt un parādīt ceļu, nopirkt biļetes. Prot apjautāties par lietām un veikt vienkāršus darījumus veikalā, pastā vai bankā. Prot sniegt un saņemt informāciju par daudzumu, skaitļiem, cenām utt. Prot izdarīt vienkāršus pirkumus, pasakot, ko vēlas un pajautājot cenu. Prot pasūtīt maltīti.
A1	Prot palūgt kādus priekšmetus un pasniegt kādus priekšmetus. Saprot skaitļus, daudzumu, cenu un cik ir pulkstenis.

Informācijas apmaiņa

C2	Sk. B2
C1	Sk. B2
B2	Saprot un var apmainīties ar sarežģītu informāciju un ieteikumiem visos ar darba pienākumiem saistītos jautājumos.
	Prot precīzi nodot detalizētu informāciju. Prot sniegt skaidru, detalizētu aprakstu par to, kā veicama kāda darbība. Prot apkopot un izklāstīt informāciju, kas iegūta no vairākiem avotiem.
B1	Prot samērā pārliecinoši apmainīties ar uzkrāto informāciju par ierastiem un mazāk ierastiem profesionāliem jautājumiem savā jomā, pārbaudīt un apstiprināt šo informāciju. Prot paskaidrot, kā kaut ko izdarīt, sniedzot detalizētus norādījumus. Prot īsi izstāstīt saturu un izteikt savu viedokli par stāstu, rakstu, runu, diskusiju, interviju vai dokumentālu raidījumu un atbildēt uz sīkākiem jautājumiem.
	Prot noskaidrot un nodot tālāk vienkāršu informāciju. Prot lūgt detalizētus norādījumus un ievērot tos. Prot iegūt sīkāku informāciju.

A2	Saprot pietiekami daudz, lai bez īpašām pūlēm risinātu vienkāršu, ierastu informācijas apmaiņu. Prot pajautāt un atbildēt uz jautājumiem par ieradumiem un ikdienas darbībām. Prot pajautāt un atbildēt uz jautājumiem par izklaidi un pagātnē notikušo. Prot sniegt un ievērot vienkāršus, ikdienišķus norādījumus, sniegt paskaidrojumus piemēram, kā kaut kur nokļūt.
	Prot komunicēties vienkāršā, ierastā veidā, veicot vienkāršu un tiešu informācijas apmaiņu. Prot apmainīties ar ierobežotu informāciju par aktuāliem un ierastiem jautājumiem. Prot pajautāt un atbildēt uz jautājumiem par darbu un brīvo laiku. Prot pajautāt un norādīt ceļu, izmantojot karti vai plānu. Prot jautāt un sniegt personisku informāciju.
A1	Saprot rūpīgi un lēnām tieši viņam adresētus jautājumus un norādījumus un spēj sekot īsiem, vienkāršiem norādījumiem. Prot uzdot vienkāršus jautājumus un atbildēt uz tiem, izteikt vienkāršus paziņojumus par aktuālām vajadzībām un reaģēt uz šādiem paziņojumiem. Prot uzdot jautājumus un atbildēt uz tiem par sevi un citiem cilvēkiem, kur viņi dzīvo, kādus cilvēkus viņi pazīst, kādas lietas viņiem pieder. Prot norādīt laiku ar, piemēram, šādām frāzēm: "nākamā nedēļā", "pagājušā piektdienā", "novembrī", "pulksten trijos".

Intervija

C2	Prot ļoti labi risināt dialogu, strukturējot sarunu, pārvaldot situāciju, prot pilnīgi brīvi darboties gan kā intervētājs, gan kā intervijas sniedzējs, ne sliktāk par dzimtās valodas runātāju.
C1	Spēj pilnvērtīgi piedalīties intervijā gan kā intervētājs, gan kā intervijas sniedzējs, prot raiti, bez palīdzības izvērst un attīstīt apspriežamo jautājumu, kā arī atbildēt uz replikām.
B2	Prot sekmīgi veikt interviju, novirzoties no sagatavotajiem jautājumiem un dot izvērstas, interesantas atbildes.
	Prot uzņemties iniciatīvu intervijā, izvērst un attīstīt savu domu, ar nelielu intervētāja palīdzību vai pamudinājumu.
B1	Spēj sniegt intervijā prasīto konkrēto informāciju (piemēram, aprakstīt slimības simptomus ārstam), bet ne vienmēr precīzi. Prot ar iepriekšēju sagatavošanos veikt interviju, pārbaudīt un apstiprināt informāciju, lai gan dažreiz jālūdz atkārtot teikto, ja atbilde bijusi pārāk ātra vai par daudz plaša.
	Intervijā dažkārt prot uzņemties iniciatīvu (piemēram, piedāvāt jaunu tematu), taču dialogs ir atkarīgs no intervētāja. Prot izmantot sagatavotus jautājumus, lai veiktu strukturētu interviju, spēj uzdot dažus spontānus papildjautājumus.
A2	Prot saprotami izteikties intervijā, apmainīties ar domām un informāciju par zināmiem tematiem, ja dažreiz var lūgt kaut ko paskaidrot vai var saņemt palīdzību, lai izteiktu to, ko vēlas.
	Prot intervijā atbildēt uz vienkāršiem jautājumiem un reaģēt uz vienkāršiem apgalvojumiem.
A1	Intervijā prot atbildēt uz vienkāršiem, tiešiem, personiskiem jautājumiem, kas izteikti ļoti lēnā, skaidrā, vienkāršā valodā.

4.4.3.2. **Rakstveida saziņa**

Mijiedarbība rakstiskā veidā ietver šādas darbības:
- apmainīšanos ar zīmītēm, piezīmēm, kad mutvārdu saziņa nav iespējama vai nav piemērota;
- saraksti ar vēstulēm, faksiem, e-pastu utt.;
- vienošanos, līgumu, paziņojumu, u. c. tekstu izstrādāšanu, izdarot tajos izmaiņas un apmainoties ar melnraksta variantiem, labojumiem, korektūrām utt.;
- piedalīšanos interneta diskusijās.

4.4.3.3. Tiešā saziņa var notikt, izmantojot dažādus saziņas līdzekļus: mutvārdu, rakstveida, audiovizuālos, paralingvistiskos (sk. 4.5.5.) un paratekstuālos (sk. 4.5.6.).

4.4.3.4. Attīstoties datoru programmatūrām, aizvien lielāku nozīmi sabiedriskajā, profesionālajā un pat personiskajā jomā ieņem interaktīvā saziņa "cilvēks un mašīna".

Dotas šādas skalas:
- rakstveida saziņas vispārējais apraksts;
- sarakste;
- piezīmes, zīmītes un veidlapas.

Rakstveida saziņas vispārējais apraksts

C2	Sk. C1
C1	Prot izteikt savu domu skaidri un precīzi, viegli un prasmīgi pielāgojoties adresātam.
B2	Rakstot prot sekmīgi izklāstīt jaunumus, savus un citu uzskatus.
B1	Prot samērā precīzi paust informāciju un izteikt savas domas gan par abstraktiem, gan par konkrētiem jautājumiem, pārbaudīt informāciju, jautāt par problēmām vai lūgt tās paskaidrot. Prot uzrakstīt personiska rakstura vēstules un zīmītes, lūdzot vai sniedzot vienkāršu informāciju par ikdienišķiem jautājumiem, skaidri izklāstot sev svarīgus jautājumus.
A2	Prot uzrakstīt īsas, vienkāršas zīmītes par ikdienišķiem jautājumiem, izmantojot iemācītus izteicienus.
A1	Prot lūgt vai sniegt personiskas ziņas rakstiski.

Sarakste

C2	Sk. C1
C1	Prot personiskās vēstulēs izteikt savu domu skaidri un precīzi, sekmīgi lietojot valodu emociju, mājienu un joku izteikšanai.
B2	Prot vēstulēs izteikt dažādas emociju pakāpes notikumos un piedzīvotajā akcentējot sev nozīmīgāko; spēj komentēt sarakstes partnera paustos jaunumus un uzskatus.
B1	Prot uzrakstīt personiskas vēstules, informējot par jaunumiem un izsakot savas domas par abstraktiem vai ar kultūru saistītiem jautājumiem, piemēram, mūziku, filmām.
	Prot uzrakstīt personiskas vēstules, diezgan detalizēti aprakstot piedzīvoto, emocijas un notikumus.
A2	Prot uzrakstīt ļoti vienkāršas personiskas vēstules, izsakot pateicību vai atvainošanos.
A1	Prot uzrakstīt īsu, vienkāršu tekstu pastkartē.

Piezīmes, zīmītes un veidlapas

C2	Sk. B1
C1	Sk. B1
B2	Sk. B1
B1	Prot uzrakstīt tekstu, kas ietver jautājumus, izskaidro problēmas.
	Prot uzrakstīt vienkāršas zīmītes ar aktuālu informāciju draugiem, apkalpojošās sfēras darbiniekiem, skolotājiem un citiem ikdienas dzīvē sastopamajiem cilvēkiem, saprotami izklāstot sev svarīgos jautājumus.
A2	Prot pierakstīt īsu, vienkāršu ziņu, ja var lūgt teikto atkārtot vai izteikt citiem vārdiem. Prot uzrakstīt īsas, vienkāršas zīmītes un piezīmes par aktuāliem jautājumiem.
A1	Prot uzrakstīt skaitļus un datumus, savu vārdu, pilsonību, adresi, vecumu, dzimšanas datumu vai datumu, kad ieceļojis valstī utt.; prot aizpildīt, piemēram, viesnīcas reģistrācijas veidlapu.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
*- kādos **saziņas mijiedarbības** veidos valodas apguvējam būs nepieciešams iesaistīties, kādiem veidiem tiks sagatavots, kādos veidos tiks prasīts iesaistīties;*
- kādas lomas valodas apguvējam būs nepieciešamas mijiedarbībā, kādām lomām tiks sagatavots, kādas lomas tiks prasītas.

4.4.3.5. **Mijiedarbības stratēģijas**

Mijiedarbība ietver kā uztveres, tā produktīvās darbības, kā arī specifiskas darbības saistīta diskursa izveidei, tādēļ saziņā tiek iesaistītas visas iepriekš minētās uztveres un produktīvās stratēģijas. Tomēr tā kā mutvārdu saziņa paredz kolektīvu nozīmes radīšanu, izveidojot kopīgu garīgo kontekstu, nosakot, kas no dotā ir izmantojams, izvērtējot, no kurienes ir šie cilvēki, satuvinoties ar tiem, vai nosakot un ieturot distanci, tas nozīmē, ka papildus receptīvajām un producēšanas stratēģijām ir arī stratēģiju grupa, kas attiecas uz mijiedarbību un šī procesa vadīšanu. Tā kā mijiedarbība galvenokārt ir divpusēja, tai ir raksturīga gan tekstuālo, gan lingvistisko terminu pārmērība. Saistībā ar paralingvistiskām iezīmēm, kontekstuāliem mājieniem šie elementi var būt vairāk vai mazāk izstrādāti, vairāk vai mazāk skaidri izteikti, dalībnieku pastāvīga saziņas procesa kontrole (monitorings) norāda uz šo elementu apjomu vai pakāpi.

Mijiedarbības plānošana ietver iespējamo un varbūtējo turpmāko darbību shēmu vai "rīcības programmas" iesaistīšanu (*strukturēšana*) un komunikatīvās distances ievērošanu starp dalībniekiem (*informācijas noteikšana; uzskatu dažādība, noskaidrošana, ko var pieņemt par dotu)***,** lai izvēlētos un sagatavotos replikām sarunās (*repliku plānošana*). Darbības laikā valodas lietotāji izmanto lomu maiņas stratēģijas, lai iegūtu iniciatīvu sarunā (*iesaistīšanās sarunā*), lai nostiprinātu sadarbību uzdevuma veikšanas laikā un uzturētu diskusijas norisi (*starppersonu sadarbība*), lai veicinātu savstarpēju saprašanos un koncentrētu uzmanību veicamajam uzdevumam (*idejiskā sadarbība*) un lai paši varētu lūgt palīdzību, kad vēlas kaut ko izteikt (*palīdzības lūgšana*). Saziņas līmenī bez plānošanas notiek arī novērtēšana – tiek novērtēta saskaņotība starp lietoto shēmu un realitāti (*kontrole: shēmas, rīcības programma*) un tiek novērtēts, vai saruna notiek atbilstoši vēlamajam (*kontrole: rezultāti, panākumi*); pārprašana vai nepieņemama divdomība noved pie lūguma paskaidrot, kas var būt komunikatīvajā vai lingvistiskajā līmenī (*paskaidrojumu lūgšana, sniegšana*) un aktīvi iejaukties, lai atjaunotu saziņu un nepieciešamības gadījumā novērstu pārpratumus (*saziņas atjaunošana*).

Plānošana:
- strukturēšana (rīcības programmas izvēle);
- informācijas un uzskatu atšķirības noteikšana (sekmīgas komunikācijas nosacījumi);
- pieņēmumu novērtēšana;
- repliku plānošana.

Izpilde:
- vārda ņemšana;
- starppersonu sadarbība;
- idejiskā sadarbība;
- rīcība negaidītos gadījumos;
- palīdzības lūgšana.

Novērtēšana:
- kontrole (shēma, rīcības programma);
- kontrole (rezultāti, panākumi).

Labošana:
- paskaidrojumu lūgšana;
- paskaidrojumu sniegšana;
- saziņas labošana.

Ilustratīvās skalas dotas par:
- vārda ņemšanu,
- sadarbību,
- paskaidrojumu lūgšanu.

Vārda ņemšana (mainīšanās lomām)

C2	Sk. C1
C1	Prot bez grūtībām izvēlēties piemērotu frāzi, lai, ņemot vārdu, atbilstoši sāktu savu sakāmo vai aizpildītu pauzes, pārdomājot savus izteikumus.
B2	Prot iesaistīties diskusijā, izmantojot atbilstošus valodas līdzekļus. Prot prasmīgi, pārmaiņus ar sarunu partneri atbilstoši iesākt, uzturēt un pabeigt sarunu. Prot, kad nepieciešams, iesākt sarunu, izteikt repliku, pabeigt sarunu, kaut arī ne vienmēr to izdara veikli. Prot lietot "dežūrfrāzes" (piemēram, "tas ir sarežģīts jautājums"), lai iegūtu laiku, kamēr formulē sakāmo.
B1	Prot ar piemērotu frāzi iesākt diskusiju par zināmu tēmu.
	Prot iesākt, uzturēt un pabeigt vienkāršu divpusēju sarunu par zināmiem vai sava interešu loka tematiem.
A2	Prot izmantot vienkāršus paņēmienus, lai iesāktu, uzturētu un pabeigtu īsu sarunu. Prot iesākt, uzturēt un pabeigt īsu, divpusēju sarunu.
	Prot lūgt pievērst uzmanību.
A1	-

Sadarbība

C2	Sk. C1
C1	Prot prasmīgi saistīt savu sakāmo ar citu runātāju teikto.
B2	Prot diskusijā nodrošināt atgriezenisko saikni, izteikt atbildes, spriedumus un secinājumus, tādējādi veicinot diskusijas gaitu. Prot uzturēt diskusiju par zināmiem jautājumiem, apstiprinot sapratni, uzaicinot piedalīties citus utt.
B1	Prot izmantot valodas pamatzināšanas un stratēģijas, lai palīdzētu uzturēt sarunu vai diskusiju. Prot apkopot iepriekš teikto un tādējādi koncentrēt sarunu noteiktā virzienā.
	Prot atkārtot tikko teiktā noslēguma daļu, lai apstiprinātu to, ka teiktais ir saprasts. Prot uzaicināt citus piedalīties diskusijā.
A2	Prot parādīt, ka saprot teikto.
A1	-

Paskaidrojumu lūgšana

C2	Sk. B2
C1	Sk. B2
B2	Prot uzdot precizējošus jautājumus, lai noskaidrotu, vai viņš/viņa ir sapratis, ko runātājs gribējis pateikt un precizēt neskaidro.
B1	Prot lūgt sarunu partneri paskaidrot vai precizēt tikko teikto.
A2	Prot ar standartfrāzēm, vienkāršos vārdos lūgt atkārtot to, kas nav saprasts.
	Prot ar standartfrāzēm lūgt paskaidrot galvenos nesaprastos vārdus vai frāzes. Prot pateikt, ka nesaprot teikto.
A1	-

4.4.4. Starpniecības darbības un stratēģijas

S*tarpniecības darbībās* valodas lietotājs neizsaka savas domas, bet darbojas kā starpnieks starp sarunas partneriem, kas tiešā veidā nespēj viens otru saprast; parasti (bet ne vienmēr) tie ir dažādu valodu runātāji.
Starpniecības darbības ietver mutvārdu un rakstveida tulkojumus, kā arī tekstu apkopošanu un izteikšanu citiem vārdiem tajā pašā valodā, kad oriģinālā teksta valoda uztvērējam nav saprotama.

4.4.4.1.Mutvārdu starpniecība:
- sinhronā tulkošana (konferencēs, sanāksmēs, oficiālas runas utt.);
- secīgā (konsekutīvā) tulkošana (uzrunas, vizītes gida pavadībā utt.);
- neformālā tulkošana:

- ārzemju viesiem savā zemē;
- dzimtās valodas runātājiem ārzemēs;
- sabiedriskās un darījumu situācijās draugiem, ģimenei, klientiem, ārzemju viesiem utt.;
- uzrakstu, ēdienkaršu, norāžu utt. tulkošana.

4.4.4.2.Rakstveida starpniecība:
- precīzs tulkojums (piemēram, līgumi, juridiski un zinātniski teksti utt.);
- literārs tulkojums (romāni, lugas, dzeja, libreti utt.);
- kopsavilkuma izveide (laikrakstu un žurnālu raksti utt.) svešvalodā vai tulkojot no dzimtās valodas uz svešvalodu;
- parafrāzēšana (specifisku tekstu tulkošana nespeciālistiem utt.).

4.4.4.3. Starpniecības stratēģijas

Atspoguļo veidus, kā ar ierobežotām iespējām apstrādāt informāciju un iegūt ekvivalentu nozīmi. Process var ietvert iepriekšējo plānošanu, lai organizētu un palielinātu iespējas (*iepriekšējo zināšanu pilnveidošana; atbalsta punktu atrašana; leksikas sagatavošana*), kā arī apsvērumus par to, kā veikt uzdevumu (*sarunu partnera vajadzību ievērošana; tulkošanas vienības apjoma izvēle*). Tulkošanas vai skaidrošanas procesā starpnieks žonglē ar diviem teksta gabaliem jeb tulkošanas vienībām (*paredzēšana*), kamēr viņš formulē tikko teikto, vienlaikus ir nepieciešams paredzēt turpinājumu. Nepieciešams veikt piezīmes, lai paplašinātu savu vārdu krājumu (*iespēju, ekvivalentu konstatēšana*) un izveidot "drošības saliņas" (iepriekš sagatavotus teksta gabalus), kas palielina paredzēšanas iespējas. Viņam nepieciešams lietot arī tehniskus paņēmienus, lai tiktu pāri nedrošām vietām un izvairītos no pārrāvumiem – joprojām veicot paredzēšanu ("*robu aizpildīšanu" – nezināmā aizstāšanu ar ko citu*). Novērtēšana notiek komunikatīvajā līmenī (*atbilstības pārbaude*) un lingvistiskā līmenī (*lietojuma konsekvences pārbaude*), bet rakstveida tulkošanas gadījumā jāizdara labojumi, izmantojot attiecīgo izziņu literatūru un lūdzot speciālistu palīdzību (*precizēšana, izmantojot vārdnīcas, tēzaurus; konsultēšanās ar ekspertiem, izziņu avotu izmantošana*).

- Plānošana:
  - iepriekšējo zināšanu pilnveidošana;
  - atbalsta punktu atrašana;
  - leksikas sagatavošana;
  - sarunu partnera vajadzību ievērošana;
  - tulkošanas vienības apjoma izvēle.

- Izpilde:
  - paredzēšana – ienākošās informācijas apstrāde un vienlaikus, teksta pēdējās daļas formulēšana;
  - iespēju, ekvivalentu maiņa;
  - nezināmā aizstāšana ar ko citu ("robu aizpildīšana").

- Novērtēšana:
  - sākotnējā un iegūtā teksta atbilstība;
  - lietojuma konsekvences/saskaņotības pārbaude.

- Labošana:
  - precizēšana, izmantojot vārdnīcas, tēzaurus;
  - konsultēšanās ar ekspertiem, izziņu avotu izmantošana.

Ilustratīvās skalas pagaidām nav pieejamas.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- starpniecības darbības, kuras valodas apguvējam būs nepieciešamas, kurām tiks sagatavots, kurās būs jāiesaistās.

4.4.5. Neverbālā komunikācija

4.4.5.1. ***Praktiskas darbības***, kas pavada valodas lietojumu (visbiežāk divpusējos mutvārdu kontaktos), ietver:

- *norādes*, piemēram, ar pirkstu, roku, skatienu, galvas mājienu. Šīs darbības tiek izmantotas kopā ar vienkāršiem izteicieniem, lai noteiktu priekšmetus, personas u. c., piemēram, "es gribētu to! Nē, ne to, bet šo";
- *parādīšanu*, ko pavada vienkārši izteicieni un darbības vārdi tagadnē.
  "Es ņemu šo te, un savienoju šeit, lūk tā! Tagad jūs dariet tāpat!";
- *skaidri uztveramas darbības*, kas tiek lietotas, piemēram, šādos izteikumos, pavēlēs utt.:
  "Nedari tā!"
  "Malacis!"
  "Ak, viņam nokrita!"

Visos šajos gadījumos izteikums nav pārtulkojams, ja nav redzama darbība.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- cik lielā mērā valodas apguvējiem būs nepieciešams, viņi tiks sagatavoti, no viņiem tiks prasīts saskaņot darbību ar vārdiem un otrādi;
- kādās situācijās viņiem tas būs nepieciešams, kādām situācijām viņi tiks sagatavoti, kādās situācijās tas viņiem tiks prasīts.

4.4.5.2. *Paralingvistiskie līdzekļi*

Ķermeņa valoda. Paralingvistiskā ķermeņa valoda no praktiskām darbībām, kas pavada valodu, atšķiras ar to, ka tā satur vispārpieņemtas nozīmes, kas var atšķirties dažādās kultūrās. Piemēram, daudzās Eiropas valstīts tiek lietoti šādi paralingvistiskie līdzekļi:
- žesti (piemēram, dūres kratīšana, izsakot protestu vai draudus);
- sejas izteiksme (piemēram, smaids vai dusmīgs skatiens);
- poza (piemēram, sagumusi poza izsaka izmisumu, saliekšanās uz priekšu izsaka lielu interesi);
- acu kontakts (piemēram, sazvērnieciska acu piemiegšana vai neticīgs skatiens);
- ķermeņa kontakts (piemēram, skūpsts vai rokas spiediens);
- distance (piemēram, saruna stāvot blakus vai lielākā attālumā).

Ekstralingvistisko runas skaņu izmantošana. Šādas skaņas ir paralingvistiskas, jo tās ietver vispārpieņemtu nozīmi, taču tās neietilpst valodas fonoloģiskajā sistēmā kā valodas fonēmas, piemēram:
"š", pieprasot klusumu,
"vē", izsakot neapmierinātību,
"pē", izsakot nepatiku, utt.

Prosodiskie elementi. Šo elementu lietošana ir paralingvistiska, ja tās izsaka kādu vispārpieņemtu nozīmi (piemēram, attieksmi un garastāvokli), taču neietilpst valodas fonoloģiskajā sistēmā, kur prosodiskajām īpašībām – garumam, tonim, uzsvaram – var būt noteikta loma, piemēram:

balss īpašības (piesmakusi, aizelsusies, griezīga utt.);
skaņas augstums (rūkšana, gaudošana, spiegšana utt.);
skaļums (čukstēšana, murmināšana, kliegšana utt.);
ilgums (piemēram, ļoooti labi!).

Daudzi paralingvistiskie efekti veidojas kā skaņas augstuma, garuma, skaļuma un balss īpašību kombinācija.
Paralingvistiskā komunikācija noteikti jāšķir no *zīmju valodas*, kas Pamatnostādnēs netiek aplūkota, kaut gan ekspertiem šajā jomā var šķist, ka daudzi tās koncepti un kategorijas ir būtiski.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādi paralingvistiskie līdzekļi valodas apguvējam būs nepieciešami, kādiem tiks sagatavots, kādus tiks prasīts:
a) pazīt un saprast,
b) lietot.

4.4.5.3. *Paratekstuālie elementi*: paralingvistisko lomu rakstiskajos tekstos veic šādi elementi:
- ilustrācijas (fotogrāfijas, zīmējumi u. c.);
- kartes, tabulas, diagrammas utt.;
- tipogrāfiskās īpatnības (burtu garnitūra, treknums, atstarpes, pasvītrojumi, malas utt.).

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādi paratekstuālie elementi valodas apguvējam būs nepieciešami, kādiem tiks sagatavots, kādus tiks prasīts:
a) pazīt un reaģēt uz tiem,
b) lietot.

4.5. KOMUNIKATĪVIE PROCESI

Lai darbotos kā runātājs, klausītāju vai lasītāju, valodas apguvējam jāspēj veikt vairākas darbības, kas prasa zināmu prasmi.

Runājot valodas apguvējam jāspēj:
- *plānot* un *organizēt* sakāmo (kognitīvā prasme);
- *formulēt* izteikumu (lingvistiskā prasme);
- *izrunāt* izteikumu (fonētiskā prasme).

Rakstot valodas apguvējam jāspēj:
- *organizēt* un *formulēt* domu (kognitīvā un lingvistiskā prasme);
- uzrakstīt tekstu *ar roku* vai *rakstāmmašīnu/datoru* (manuālā prasme) vai citādā veidā pārveidot tekstu rakstiskā formā.

Klausoties valodas apguvējam jāspēj:
- *uztvert* teikto (fonētiskā prasme);
- *identificēt* teikto (lingvistiskā prasme);
- *saprast* teikto (semantiskā prasme);
- *interpretēt* teikto (kognitīvā prasme).

Lasot valodas apguvējam jāspēj:
- *uztvert* rakstītu tekstu (vizuālā prasme);
- *pazīt* rokrakstu (ortogrāfiskā prasme);
- *identificēt* teksta saturu (lingvistiskā prasme);
- *saprast* teksta saturu (semantiskā prasme);
- *interpretēt* teksta saturu (kognitīvā prasme).

Šo procesu redzamie posmi ir labi izprasti. Citi posmi, kas norit centrālajā nervu sistēmā, nav tik labi izprasti. Sekojošās analīzes mērķis ir atklāt tikai dažas no tām procesa sastāvdaļām, kas ir svarīgas valodas prasmes attīstīšanai.

4.5.1. Plānošana

Vispārējo un komunikatīvo valodas kompetenču (sk. 5. nodaļu) komponentu izvēle, savstarpējā sasaistīšana un koordinācija saziņas aktā, lai īstenotu valodas lietotāja, apguvēja saziņas nolūkus.

4.5.2. Izpilde

4.5.2.1. Producēšana

Producēšanas process sastāv no divām daļām. Pirmajā – *formulēšanā* – plānošanas stadijā radītais tiek pārveidots lingvistiskā formā. Tas ir saistīts ar leksiskiem, gramatiskiem, fonoloģiskiem (un rakstīšanas gadījumā – ortogrāfiskiem) procesiem, kuri ir skaidri redzami un kuriem ir zināma neatkarība (piemēram, disfāzijas gadījumos), bet kuru savstarpējā saistība vēl nav pilnībā izpētīta.

Artikulārais komponents organizē balss aparāta motoro inervāciju, pārveidojot fonoloģiskos procesus runas orgānu koordinētās kustībās, kas rada skaņu viļņus un līdz ar to runu, vai arī rokas muskulatūras motoro inervāciju, lai radītu ar roku, rakstāmmašīnu vai datoru rakstītu tekstu.

4.5.2.2. Uztvere

Uztveres process ietver četras stadijas, kas, lai gan noris lineārā secībā (no apakšas uz augšu), neapzinātā interaktīvā procesā tiek pastāvīgi koriģētas un reinterpretētas (no augšas uz apakšu) atkarībā no zināšanām par apkārtējo pasauli, no shematiskām prognozēm un jaunas teksta izpratnes.

- runas un rakstu uztvere - skaņu/rakstu zīmju un vārdu pazīšana (manuskripti un drukāti teksti);
- visa teksta vai tā daļas identifikācija;
- teksta kā lingvistiskas vienības semantiska un kognitīva izpratne;
- satura interpretācija kontekstā.

Tam nepieciešamas šādas prasmes:
- uztveres prasme;
- atmiņa;
- atšifrēšanas prasme;
- secināšana;
- prognozēšana;
- iztēle;
- ātra pārlūkošana (caurskatīšana);
- teksta pārlūkošana (caurskatīšana) uz priekšu un atpakaļ.

Īpaši rakstveida tekstu sapratnei var palīdzēt atbilstošu palīglīdzekļu izmantošana, piemēram:
- vārdnīcu (vienvalodas un divvalodu);
- tēzauru;
- izrunas vārdnīcu;
- elektronisko vārdnīcu, gramatikas pareizrakstības labotāju (elektronisko korektoru);
- gramatikas rokasgrāmatu u.c.

4.5.2.3. Mijiedarbība

Mutvārdu mijiedarbība no runāšanas un klausīšanās darbību vienkāršas maiņas atšķiras ar šādām pazīmēm:

1. Producējošo un uztveres procesu pārklāšanās. Kamēr tiek apstrādāts vēl nepabeigtais sarunas partnera izteikums, tiek uzsākta atbildes plānošana, balstoties uz hipotēzi par tā raksturu, nozīmi un interpretāciju.

2. Diskurss ir kumulatīvs. Notiekot mijiedarbībai, dalībnieki kopīgi novērtē situāciju, sagaida turpmāko attīstību un koncentrē uzmanību uz svarīgākajiem jautājumiem. Šie procesi atspoguļojas radīto izteikumu formā.

3. Rakstveida mijiedarbībā (piemēram, sarakstē ar vēstulēm, faksiem, e-pastu utt.) uztveres un producēšanas procesi paliek nošķirti laikā (kaut arī elektroniskā mijiedarbībā, piemēram, internetā, tā kļūst tuvāka mijiedarbībai "reālajā laikā"). Kumulatīvā diskursa rezultāti ir līdzīgi mutvārdu mijiedarbības rezultātiem.

4.5.3. Kontrole

Šī stratēģiskā sastāvdaļa koriģē garīgās darbības un kompetences saziņas procesa laikā. Tas attiecas gan uz producēšanas, gan uztveres procesiem. Jāatzīmē, ka svarīgs producēšanas procesu kontroles faktors ir atgriezeniskā saite, ko runātājs/rakstītājs saņem katrā stadijā - formulēšanas, artikulācijas un akustiskajā stadijā.

Plašākā nozīmē šī stratēģiskā sastāvdaļa ir saistīta arī ar saziņas procesa kontroli (monitoringu) tā norises laikā un atbilstošiem šā procesa vadīšanas veidiem, piemēram:

- reakcija uz negaidītu elementu parādīšanos, piemēram, jomas, temata, shēmas utt. maiņa;
- kad komunikācija (mijiedarbība vai sniegums) pārtrūkst kādu faktoru dēļ, piemēram, atmiņas zuduma dēļ;
- nepietiekamas komunikatīvās kompetences gadījumā, kad konkrēta uzdevuma veikšanai izmanto kompensējošas stratēģijas, piemēram, pārstrukturēšanu, jautājumu apiešanu, aizvietošanu, palīdzības lūgšanu;
- ja ir pārpratumi, nepareizs tulkojums (lūdz paskaidrojumus);
- ja ir pārteikšanās, pārklausīšanās (izmanto labošanas stratēģijas).

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kādā pakāpē un kādas prasmes tiek prasītas, lai pietiekami labi veiktu tos saziņas uzdevumus, kurus gaida no valodas apguvēja;
- kuras prasmes var uzskatīt par apgūtām un kuras nepieciešams pilnveidot;
- kādi izziņas palīglīdzekļi, uzziņu materiāli valodas apguvējam būs nepieciešami, kādiem tiks sagatavots, kādus prasīs efektīvi un mērķtiecīgi izmantot.

4.6. TEKSTI

Kā paskaidrots 2. nodaļā, "teksts" apzīmē jebkuru valodas fragmentu, kā arī runu rakstiskā veidā, ko valodas lietotāji, apguvēji saņem, rada vai ar ko savstarpēji apmainās.

Tātad ar valodu veiktā komunikācija nevar notikt bez teksta; visas valodas darbības un procesi tiek analizēti un klasificēti saistībā ar attiecībām, kādas valodas lietotājam, apguvējam un jebkuram sarunas partnerim(iem) izveidojas pret tekstu, ko var uzskatīt par izveidotu produktu, materiālās kultūras pieminekli, par mērķi, kā arī par izstrādes procesa rezultātu. Šīs darbības un procesi sīkāk aplūkoti 4.4. un 4.5. apakšnodaļā. Tekstiem ir daudz dažādu funkciju. Tiem ir atšķirīga forma un saturs. Dažādi plašsaziņas līdzekļi tiek lietoti atšķirīgiem mērķiem. Atšķirības medijos, to mērķos un funkcijās līdz ar to rada ne tikai atšķirības satura kontekstā, bet arī to tekstu uzbūvē un izklāstā. Tekstus var klasificēt dažādos tipos, kas pieder pie dažādiem *žanriem*. Sk. arī 5.2.3.2. apakšnodaļu (makrofunkcijas).

4.6.1. Teksti un mediji

Katru tekstu pārraida noteikts medijs, parasti skaņu viļņi vai rakstveida objekts rakstu formā. Var noteikt mediju subkategorijas – saistībā ar fiziskajām īpašībām, kas piemīt medijam un kas ietekmē producēšanas un uztveres procesus, piemēram, runas gadījumā – tieša saruna un sabiedriska uzruna vai telefona saruna; rakstu gadījumā – rokraksts vai cita veida rakstu forma. Lai sazinātos ar noteikta medija starpniecību, valodas lietotājam, apguvējam jāpiemīt noteiktām sensorām, motorām spējām. Runas gadījumā viņam jāspēj labi sadzirdēt noteiktajos apstākļos un pilnībā jāpārvalda dzirdes un runas orgāni. Lai rakstītu, viņam jābūt redzes spējām un roku prasmei. Viņiem jāpiemīt zināšanām un prasmēm, lai, no viens puses, identificētu, saprastu un interpretētu tekstu, vai, no otras puses, to organizētu, formulētu un radītu. Tas attiecas uz jebkuru tekstu, lai kāds tas būtu.

Aprakstītajam nevajadzētu atņemt drosmi mācīties vai lietot svešvalodas tiem cilvēkiem, kuriem grūti mācīties vai kuriem ir sensorie, motorie traucējumi. Ir izveidotas dažādas ierīces, sākot ar vienkāršiem dzirdes aparātiem un beidzot ar redzi kontrolējamiem datorizētiem runas sintezatoriem, lai pārvarētu pat vislielākās sensorās un motorās grūtības, savukārt atbilstošu metožu un stratēģiju lietošana ļauj bērniem un jauniešiem, kuriem ir grūti mācīties, gūt ievērojamus panākumus un sasniegt nozīmīgus mācību mērķus, apgūstot svešvalodas. Izmantojot lasīšanu no lūpām, atlikušo dzirdi un fonētisko treniņu, pavisam kurli cilvēki var augstā līmenī apgūt runas saziņu otrā valodā vai svešvalodā. Cilvēkiem ir izcili dotumi pārvarēt saziņas barjeras, radīt un saprast tekstus, ja vien ir nepieciešamā neatlaidība un uzmundrinājums.

Gandrīz jebkuru tekstu var noraidīt ar jebkura medija starpniecību. Tomēr praksē medijs un teksts ir ciešāk saistīti. Rakstītais teksts parasti pilnībā nenoraida visu to fonētisko informāciju, ko noraida runa. Alfabēta burti vispār nesatur prosodisko informāciju (piemēram, uzsvaru, intonāciju, pauzes, stilistisko pazeminājumu utt.). Mazāk informācijas dod līdzskaņu un stenogrāfiskais raksts. Rakstītā tekstā parasti nemēdz būt paralingvistiskās iezīmes, kaut arī uz tām var būt norādes romāna, lugas u. c. tekstos. Lai to kompensētu, rakstos tiek lietotas paratekstuālās iezīmes, kas saistītas ar šo telpisko mediju un nav iespējamas runā. Turklāt medija veids ietekmē teksta raksturu. Kā piemēru var minēt uzrakstu uz akmens, ko ir grūti un dārgi izveidot, kas ilgi pastāvēs un kas nebūs pārvietojams. Ar aviopastu sūtīta vēstule ir ērti un viegli lietojama, viegli transportējama, taču neizturīga. Elektroniskā saziņā, izmantojot datoru, nav jārada kaut kas uz papīra. Šādā veidā noraidīti teksti parasti ir ļoti atšķirīgi – dažkārt tie ir rūpīgi un cītīgi sacerēti, saglabā pamatīgu informāciju nākamām paaudzēm un ar cieņu piemin ievērojamas vietas un personas, citreiz tā ir steigā uzrakstīta personiska ziņa bez īpašas nozīmes. Līdzīgi klasificējami dažādu tekstu tipi saistībā ar dažādiem medijiem un darbībām. Grāmatas, žurnāli un avīzes uzskatāmi par atšķirīgiem medijiem, jo tiem ir atšķirīgas fizikālās īpašības.

Atkarībā no to satura, rakstura un struktūras, tie ir dažādi tekstu tipi. Medijs un teksta tips ir cieši saistīti un abi nosakāmi, ņemot vērā veicamās funkcijas.

4.6.2. Pastāv šādi mediji:

- balss (dzīva balss);
- telefons, videotelefons, telekonference;
- skaņas pastiprināšanas sistēmas;
- radio;
- TV;
- kinofilmas;
- dators (e-pasts, CD-ROM utt.);
- videoieraksts (kasete, disks);
- audioieraksts (kasete, disks);
- iespiests izdevums;
- manuskripts u. c.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādi mediji valodas apguvējam būs nepieciešami, kādiem tiks sagatavots, ar kādiem būs jārīkojas, lai:
a) uztvertu,
b) producētu,
c) mijiedarbotos,
d) veiktu starpniecību.

4.6.3. Tekstu tipi:

4.6.4.1. *Runāti teksti,* piemēram:
- publiski paziņojumi un instrukcijas;
- publiskas runas, lekcijas, referāti, spredīķi;
- rituāli (ceremonijas, dievkalpojumi);
- izklaide (lugas, izrādes, lasījumi, dziesmas);
- sporta komentāri (futbols, krikets, bokss, zirgu skriešanās u. c.);
- ziņu raidījumi;
- publiskas debates un diskusijas;
- starppersonu dialogi un sarunas;
- telefona sarunas;
- darba intervijas utt.

4.6.4.2. *Rakstīti teksti,* piemēram:
- grāmatas, daiļliteratūra un dokumentālā literatūra, ieskaitot literāros žurnālus;
- žurnāli;
- laikraksti;
- rokasgrāmatas (par mājas remontdarbiem, pavārgrāmatas u. c.);
- mācību grāmatas;
- komiksi;
- brošūras, prospekti;
- bukleti;
- reklāmas materiāli;

- publiski uzraksti un norādes;
- preču iesaiņojums un etiķetes;
- biļetes u.c.;
- veidlapas un aptaujas lapas;
- vārdnīcas (vienvalodas/divvalodu, tēzauri);
- darījumu vēstules, faksi;
- personiskās vēstules;
- esejas;
- memorandi, pārskati un referāti;
- piezīmes;
- datu bāzes (ziņas, literatūra, vispārīga informācija) u.c.

Tālāk dotās skalas, kas izstrādātas, ņemot vērā B pielikumā aprakstīto Šveices projektu, sniedz piemērus darbībām, kuros rada rakstītu tekstu, kā reakciju uz mutvārdu vai rakstisku informāciju. Tikai augstākajos šo darbību līmeņos valodas apguvējs atbilst profesionālās apmācības vai universitātes prasībām, lai gan arī zemākos līmeņos var rakstiski atbildēt uz vienkāršu tekstu.

Piezīmju veikšana (lekcijās, semināros u.c.)

C2	Saprot, kas tieši vai netieši izriet no sacītā teksta un prot izdarīt piezīmes gan par to, gan par runātāja teikto konkrētajā brīdī.
C1	Prot sīki pierakstīt lekciju par tematu no sava interešu loka tik rūpīgi un tuvu oriģinālam, ka piezīmes var noderēt arī citiem.
B2	Saprot skaidri strukturētu lekciju par zināmu tematu un izdara piezīmes par jautājumiem, kas šķiet svarīgi, lai gan ir nosliece koncentrēties uz atsevišķiem vārdiem, tādējādi palaižot garām daļu informācijas.
B1	Lekcijas laikā prot izdarīt pietiekami precīzas piezīmes, lai tās varētu lietot vēlāk, ja lekcijas temats ietilpst viņa/viņas interešu lokā, runa ir skaidra un labi strukturēta. Prot pierakstīt vienkāršu lekciju kā galveno jautājumu uzskaiti, ja lekcijas temats ir pazīstams, formulējumi vienkārši un runa ir skaidri artikulēta un literārā valodā.
A2	-
A1	-

Teksta apstrāde (pārveide)

C2	Prot apkopot informāciju no dažādiem avotiem, atceroties argumentus un viedokļus, rezultātā izveidojot sakarīgu tekstu.
C1	Prot apkopot garus, sarežģītus tekstus.
B2	Prot apkopot gan faktu materiālu, gan tēlainus tekstus, spēj komentēt un apspriest pretējus uzskatus un galvenās tēmas. Prot apkopot ziņu, interviju vai dokumentālu tekstu fragmentus, kuros izteikti viedokļi, argumenti vai aprakstīta diskusija. Prot rezumēt filmas vai lugas sižetu un notikumu gaitu.
B1	Prot no vairākiem avotiem izdarīt kopsavilkumu, ko var izmantot arī citi. Prot vienkāršā veidā pārstrādāt īsus teksta fragmentus, izmantojot oriģinālos formulējumus un secību.
A2	Prot no īsa teksta izvēlēties un atkārtot atslēgas vārdus, frāzes vai īsus teikumus valodas apguvēja ierobežotās kompetences un pieredzes ietvaros.
	Prot norakstīt īsus, drukātus vai skaidrā rokrakstā rakstītus tekstus.
A1	Prot norakstīt atsevišķus vārdus vai īsus tekstus no standartā iespiestiem tekstiem.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kāda tipa teksti valodas apguvējam būs nepieciešami, kādiem tiks sagatavots, ar kādiem būs jādarbojas, lai tos:
a) uztvertu,
b) producētu,
c) mijiedarbotos,
d) ar tiem veiktu starpniecību.

Apakšnodaļās 4.6.1.– 4.6.3. aplūkoti tekstu tipi un mediji, ar kuru palīdzību tos izsaka. Ar "žanru" saistītie jautājumi risināti apakšnodaļā 5.2.3. par "pragmatiskajām kompetencēm".

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:

- vai un kādā veidā tiek ņemts vērā, ka pastāv atšķirības medijos un psiholingvistiskajos procesos, kas nodrošina runāšanu, klausīšanos, lasīšanu un rakstīšanu producēšanas, receptīvajās un interaktīvajās darbībās:
a) izvēloties, adaptējot vai sastādot valodas apguvējam domātus mutvārdu un rakstveida tekstus,
b) piedāvātajos veidos, kā valodas apguvējam strādāt ar tekstiem,
c) novērtējot valodas apguvēja radītos tekstus;

- vai un kādā veidā valodas apguvēji un skolotāji tiek mudināti kritiski novērtēt:
a) mācību diskursa,
b) testu un eksāmenu jautājumu un atbilžu,
c) mācību un uzziņas materiālu tekstuālās īpašības;

- vai un kādā veidā valodas apguvēji tiek mudināti sacerēt tekstus atbilstoši:
a) viņu komunikatīvajiem mērķiem,
b) lietošanas kontekstam (jomām, situācijām, uztvērējiem, apgrūtinājumiem),
c) izmantotajiem medijiem.

4.6.4. Teksti un darbības

Valodas radīšanas procesa rezultāts ir teksts, kas tiek izrunāts vai uzrakstīts un materializējas. To neatkarīgi no tā radītāja pārnes noteikts medijs. Teksts valodas uztveres procesam sāk funkcionēt kā ievadītā informācija. Rakstveida materiāli ir konkrēti objekti – iegravēti akmenī, uzrakstīti ar roku, rakstāmmašīnu vai datoru, drukāti vai elektroniski radīti. Tie nodrošina saziņu par spīti radītāja un uztvērēja pilnīgai nošķirtībai telpā un/vai laikā, no tā lielā mērā atkarīga visa cilvēce. Divpusējā mutvārdu mijiedarbībā medijs ir akustisks – skaņu viļņi, kas ir gaistoši un neatjaunojami. Tikai daži runātāji spēj precīzi visās detaļās atkārtot tekstu, ko tikko sarunā teikuši. Teksts, izlietots saziņas nolūkiem, tiek izslēgts no atmiņas – ja vien tur vispār pastāvējis kā pabeigta vienība. Tomēr modernās tehnoloģijas attīstības rezultātā skaņu viļņus var ierakstīt, pārraidīt vai saglabāt citā medijā un vēlāk pārveidot skaņu viļņos. Šādā veidā kļuvusi iespējama radītāja un uztvērēja nošķiršana laikā un telpā. Turklāt spontānu pārrunu vai sarunu ierakstus var pierakstīt un nesteidzoties izanalizēt kā tekstus. Pastāv cieša korelācija starp kategorijām, kas piedāvātas komunikatīvo valodas darbību aprakstam un tekstiem, kas rodas šādu darbību rezultātā. Viens un tas pats vārds var tikt izmantots abos gadījumos. "Tulkojums" var apzīmēt vai nu tulkošanas darbību vai radītu tekstu. Līdzīgi "saruna", "debates" vai "intervija" var apzīmēt gan saziņas mijiedarbību, gan izteikumu virkni, kas veido noteikta tipa tekstu, kas pieder pie attiecīgā žanra.

Visas producēšanas, uztveres, mijiedarbības un starpniecības darbības notiek laikā. Runas saistība ar reālo laiku ir skaidri saskatāma – gan runas un klausīšanās darbībās, gan pašā medijā. “Pirms” un “pēc” mutvārdu tekstā jāuztver burtiski. Rakstveida tekstā, kas visbiežāk (izņemot “ritināmus” tekstu vīstokļus) ir statisks telpisks objekts, tas tā nav. Rakstisku tekstu var rediģēt, ievietot tajā fragmentus vai tos izsvītrot. Mēs nevaram pateikt, kādā secībā ir radīti teksta elementi, kaut arī tie sniegti lineārā kārtībā kā simbolu virkne. Lasot lasītāja acs var brīvi pārvietoties jebkurā virzienā pa tekstu vai arī seko lineārajai secībai stingrā kārtībā, kā to parasti dara bērns, kas mācās lasīt. Prasmīgi, nobrieduši lasītāji spēj biežāk caurskatīt tekstu, meklējot informatīvi saturīgus elementus, lai noteiktu vispārējo struktūru un nozīmi un pēc tam atgrieztos pie rūpīgākas lasīšanas, ja nepieciešams, tekstu pārlasot vairākas reizes – atgriežoties pie tiem vārdiem, vārdkopām, teikumiem un rindkopām, kas ir īpaši svarīgi viņu vajadzībām un nolūkiem. Autors vai redaktors var lietot paratekstuālos elementus (sk. 4.4.5.3.), lai vadītu šo procesu un plānotu tekstu atbilstoši tam, kā tas būtu jālasa lasītājam, kam tas paredzēts. Arī mutisks teksts var būt rūpīgi plānots, lai tas šķistu spontāns, tomēr jānodrošina, lai galvenais saturs tiek nodots jebkuros, arī runas uztveri apgrūtinošos apstākļos. Process un rezultāts ir nesaraujami saistīti. Teksts ir jebkura lingvistiskās saziņas akta centrā, tā ir ārējā, objektīvā saite starp radītāju un uztvērēju, neatkarīgi no tā, vai viņi sazinās tieši vai no attāluma.

Tālāk shematiskā veidā parādītas attiecības starp valodas lietotāju/apguvēju, kam Pamatnostādnēs pievērsta galvenā uzmanība, un sarunas partneri(iem), darbībām un tekstiem.

1. Producēšana.Valodas lietotājs, apguvējs rada runātu vai rakstītu tekstu, ko parasti no attāluma uztver viens vai vairāki klausītāji, lasītāji, no kuriem netiek gaidīta atbilde.

1.1. Runāšana

LIETOTĀJI → skaņu viļņi → (klausītājs) / Klausītājs / (klausītājs)

1.2. Rakstīšana

LIETOTĀJI → rakstītais teksts → (lasītājs) / Lasītājs / (lasītājs)

2. Uztvere. Valodas lietotājs, apguvējs uztver tekstu, ko, parasti no attāluma, raida viens vai vairāki runātāji, atbilde atkal netiek gaidīta.

2 .1. Klausīšanās

(runātājs) / Runātājs / (runātājs) → skaņu viļņi → LIETOTĀJS

2.2. Lasīšana

(rakstītājs) / Rakstītājs / (rakstītājs) → rakstītais teksts → LIETOTĀJS

3. Mijiedarbība. Valodas lietotājs, apguvējs iesaistās divpusējā dialogā ar sarunas partneri. Dialoga teksts sastāv no izteikumiem, kurus pamīšus rada un uztver katra no pusēm.

LIETOTĀJS ⟶ diskurss ⟶ sarunas partneris

LIETOTĀJS	1. teksts	sarunas partneris
LIETOTĀJS	2. teksts	sarunas partneris
LIETOTĀJS	3. teksts	sarunas partneris
LIETOTĀJS	4. teksts	sarunas partneris
utt.		

4. Starpniecība (mediācija) aptver divus darbības veidus.

4.1. Rakstiskā tulkošana. Valodas lietotājs, apguvējs no klāt neesoša runātāja vai rakstītāja saņem tekstu vienā valodā vai kodu sistēmā (Lx) un rada paralēlu tekstu citā valodā vai kodu sistēmā (Ly), lai to no attāluma saņemtu otra persona (klausītājs vai lasītājs).

Rakstītājs (Lx) ⟶ teksts (Lx) ⟶ LIETOTĀJS ⟶ teksts (Ly) ⟶ lasītājs (Ly)

4.2. Mutiskā tulkošana. Valodas lietotājs, apguvējs darbojas kā starpnieks divpusējā saziņā starp diviem sarunas partneriem ar atšķirīgu valodu vai kodu, kad teksts tiek saņemts vienā valodā (Lx) un radīts atbilstošs teksts citā valodā (Ly).

Sarunas partneris (Lx) ⟶ diskurss (Lx) ⟶ LIETOTĀJS ⟶ diskurss (Ly) ⟶ Sarunas partneris (Ly)

Sarunas partneris (Lx) ⇄	teksts (Lx1) ⇄	LIETOTĀJS ⇄	teksts (Ly1) ⇄	sarunas partneris (Ly)
Sarunas partneris (Lx)	teksts (Lx2)	LIETOTĀJS	teksts (Ly2)	sarunas partneris (Ly)
Sarunas partneris (Lx)	teksts (Lx3)	LIETOTĀJS	teksts (Ly3)	sarunas partneris (Ly)
Sarunas partneris (Lx)	teksts (Lx4)	LIETOTĀJS	teksts (Ly4)	sarunas partneris (Ly)
utt.				

Turklāt valodas lietotājam, apguvējam tiek prasīts radīt tekstuālu atbildi ne tikai mijiedarbības un starpniecības darbībās, kā aprakstīts iepriekš, bet arī daudzās citās darbībās, kur jāatbild uz tekstuālu stimulu. Tekstuāls stimuls var būt mutisks jautājums, rakstveida instrukciju kopums (piemēram, eksāmena jautājumi), teksts (autentisks vai sacerēts) vai šo teksta veidu kombinācija. Prasītā tekstuālā atbilde var būt visdažādākais teksts, sākot no viena vārda un beidzot ar trīs stundu garu sacerējumu. Gan radītais, gan uztvertais teksts var būt mutvārdu vai rakstu formā, gan dzimtajā, gan citā valodā. Starp šiem abiem tekstiem nozīme var saglabāties vai arī zust. Pat, ja mēs neņemam vērā moderno valodu apguves, mācību gaitā izmantotos vingrinājumus, kuros apguvējs rada tekstu dzimtajā valodā, atbildot uz stimulu dzimtajā valodā (kā bieži vien notiek, kad tiek ņemts vērā sociokulturālais komponents), tomēr var izšķirt 24 tipu darbības. Piemēram, daži gadījumi parādīti 6. tabulā, kur gan uztvertais, gan radītais teksts ir formulēts mērķvalodā.

“Teksts – teksts” darbības veidi.

Uztvertais teksts		Radītais (producētais) teksts			
veids	valoda	veids	valodas saglabāšana	nozīmes saglabāšana	darbības veids (piemēri)
runātais	L2	runātais	L2	jā	atkārtošana
runātais	L2	rakstisks	L2	jā	diktāts
runātais	L2	runātais	L2	nē	mutisks jautājums, atbilde
runātais	L2	rakstisks	L2	nē	rakstiskas atbildes uz mutisku jautājumu
rakstisks	L2	runātais	L2	jā	lasīšana skaļi
rakstisks	L2	rakstisks	L2	jā	norakstīšana, pārrakstīšana
rakstisks	L2	runātais	L2	nē	mutiska atbilde uz rakstītu jautājumu
rakstisks	L2	rakstisks	L2	nē	rakstiska atbilde uz rakstītu jautājumu

6. tabula

Šādas darbības, kur uz tekstu tiek atbildēts ar citu tekstu, sastopamas parastā valodas lietojumā, taču bieži – valodas apguvē, mācīšanā un pārbaudē (testēšanā). Mehāniskās, nozīmi saglabājošās darbības, (atkārtošana, diktāts, lasīšana balsī, fonētiskā transkripcija) pašlaik nav populāras uz komunikāciju orientētā valodu mācīšanā, jo tām ir mākslīgs raksturs un nevēlams blakus iespaids. Kādu no šīm darbībām tehnisku iemeslu dēļ atsevišķos gadījumos varbūt var izmantot kā testēšanas līdzekli, jo rezultāts ir atkarīgs no spējas izmantot lingvistiskās kompetences, lai reducētu teksta informatīvo saturu. Jebkurā gadījumā, eksaminējot rodas ne vien tā priekšrocība, ka rezultātus iespējams sakārtot, bet tie arī atklāj nepilnības un parāda jaunas iespējas.

5. NODAĻA
VALODAS LIETOTĀJA, APGUVĒJA KOMPETENCES

Lai veiktu saziņai nepieciešamos uzdevumus un darbības, valodas lietotāji un apguvēji izmanto kompetences no savas agrākās pieredzes. Savukārt iesaistīšanās komunikācijā (tai skaitā arī speciāli mācību nolūkos radītās komunikatīvajās situācijās) veicina valodas apguvēja kompetenču attīstīšanu.
Visas kompetences tā vai citādi attīsta cilvēka komunikatīvās spējas, līdz ar to tās var uzskatīt par komunikatīvās kompetences sastāvdaļām. Tomēr, lai gūtu pilnīgāku priekšstatu par t.s. nelingvistiskajām un it īpaši par lingvistiskajām kompetencēm, ir lietderīgi tās aplūkot atsevišķi.

5.1. VISPĀRĒJĀS KOMPETENCES

5.1.1. Deklaratīvās zināšanas

5.1.1.1. Zināšanas par pasauli

Pieaugušiem cilvēkiem ir izveidojies savs priekšstats par pasauli, kas konceptuāli un valodas ziņā ir cieši saistīts ar dzimtās valodas leksiku un gramatiku. Abas jomas attīstās savstarpējā saistībā. Jautājumu "kas tas ir?" var uzdot par jaunas parādības nosaukumu vai jauna vārda nozīmi. Šī modeļa pamatiezīmes pilnībā izveidojas agrīnā bērnībā, taču, mācoties un gūstot pieredzi, tiek tālāk attīstītas pusaudža gados, kā arī pieauguša cilvēka dzīvē. Komunikācija ir atkarīga no saskaņotības starp pasaules modeļiem un valodas, ko attiecīgās personas lieto. Viens no zinātniskās izpētes mērķiem ir atklāt visuma struktūru un darbību, kā arī sniegt standartizētu terminoloģiju tā aprakstīšanai. Parasti valoda veidojas dabiski, un attiecības starp formas un nozīmes kategorijām katrā no valodām, kaut arī pavisam šaurās robežās, nosaka īstenības daba. Salīdzinājumā ar fizisko vidi, sociālajā sfērā ir lielākas atšķirības, kaut gan arī fiziskajā vidē valodas diferencē dabas parādības saistībā ar to nozīmi sabiedrības dzīvē. Mācot otro valodu vai svešvalodu, bieži pieņem, ka valodas apguvējs jau ir ieguvis šim nolūkam pietiekamas zināšanas par apkārtējo pasauli. Tomēr tā nenotiek vienmēr (sk. 2.1.1.).

Zināšanās par apkārtējo pasauli, kas iegūtas ar dzīves pieredzi, izglītojoties vai no informācijas avotiem utt., iekļaujas:

- vietas, iestādes un organizācijas, personas, priekšmeti, notikumi, procesi un darbība dažādās jomās, kuru piemēri sniegti 5. tabulā (4.1.2.). Valodas apguvējam īpaši svarīgas ir faktu zināšanas par valsti vai valstīm, kur runā šo valodu, un to galvenie ģeogrāfiskie, vides, demogrāfiskie, ekonomiskie un politiskie faktori,
- parādību kategorijas (konkrēts, abstrakts; dzīvs, nedzīvs utt.), to īpašības un attiecības (laika un telpas, asociatīvās, analītiskās, loģiskās, cēloņa un seku utt.), kas aprakstītas, piemēram, *Threshold Level*, *1990*, 6. nodaļā.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kādas zināšanas par apkārtējo pasauli uzskatīs par valodas apguvējam piemītošām, kādas zināšanas viņam tiks prasītas;
- kādas jaunas zināšanas par apkārtējo pasauli, arī saistībā ar valsti, kur runā apgūstamo valodu, valodas apguvējam būs nepieciešamas, kādu zināšanu apguvei viņš tiks sagatavots valodas mācību procesā.

5.1.1.2. Sociokulturālās zināšanas

Zināšanas par sabiedrību un kultūru kopienā vai kopienās, kur runā attiecīgajā valodā, ir viens no aspektiem zināšanās par apkārtējo pasauli. Tomēr valodas apguvējam ir svarīgi pievērst tām īpašu uzmanību, jo atšķirībā no daudziem citiem zināšanu aspektiem šīs zināšanas visticamāk neiekļausies valodas apguvēja iepriekšējā pieredzē, un tās var būt ar stereotipiem.

Sociokulturālās zināšanas (īpaši Eiropas sabiedrības) var attiekties, piemēram, uz šādām parādībām:

1. *Ikdienas dzīve*, piemēram:
   • ēdieni un dzērieni, maltīšu laiki, uzvedība pie galda;
   • valsts svētki;
   • darba laiks un darba tradīcijas;
   • brīvā laika nodarbības (vaļasprieki, sports, lasīšanas paradumi, plašsaziņas līdzekļi).

2. *Dzīves apstākļi*:
   • dzīves līmeņa standarti (ar reģionālām, šķiru un etniskām variācijām);
   • mājas apstākļi;
   • sociālās aprūpes iespējas.

3. *Starppersonu attiecības* (ieskaitot attiecības ar valsti un solidaritāti):
   • sabiedrības šķiru struktūra un attiecības starp tām;
   • attiecības starp dzimumiem (dzimums, intīmās attiecības);
   • ģimenes sastāvs un attiecības;
   • attiecības starp paaudzēm;
   • attiecības darba kolektīvā;
   • attiecības starp pilsoņiem un policiju, ierēdņiem u. c.;
   • attiecības starp rasēm un dažādām kopienām;
   • attiecības starp politiskiem un reliģiskiem grupējumiem.

4. *Vērtības un ticība,* kā arī attieksmes starp šiem faktoriem:
   • sabiedrības šķiras;
   • profesionālās grupas (akadēmiskais personāls, vadītāji, ierēdņi, kvalificēts un nekvalificēts darbaspēks);
   • bagātība (ienākumi un mantojums);
   • reģionālās kultūras;
   • drošība;
   • iestādes;
   • tradīcijas un sociālās pārmaiņas;
   • vēsture; spilgtas un dievinātas vēsturiskas personības un notikumi;
   • minoritātes (etniskās, reliģiskās);
   • nacionālā identitāte;
   • ārvalstis, tautas;
   • politika;
   • māksla (mūzika, tēlotāja māksla, literatūra, dramaturģija, populārā mūzika un dziesmas);
   • reliģija;
   • humors.

5. *Ķermeņa valoda* (sk. 4.5.5.). Zināšanas par šo aspektu ir valodas lietotāja/apguvēja sociokulturālās kompetences sastāvdaļa.

6. *Vispārpieņemtās sociālās normas*, piemēram, par došanos viesos un viesu uzņemšanu:
- precizitāte;
- dāvanas;
- apģērbs;
- uzkodas, dzērieni, ēdieni;
- uzvedība, sarunu paražas un tabu;
- ciemošanās ilgums;
- atvadīšanās.

7. *Rituālu veikšana*:
- reliģiskās ceremonijas;
- cilvēka dzimšana, laulības, nāve;
- klausītāju un skatītāju izturēšanās publiskos uzvedumos un ceremonijās;
- svinības, svētki, dejas, diskotēkas utt.

5.1.1.3. Starpkultūru izpratne

Zināšanas un sapratne par līdzīgo un atšķirīgo starp dzimtās zemes un apgūstamās valodas zemi rada starpkultūru izpratni. Svarīgi atzīmēt, ka starpkultūru izpratne ietver zināšanas par reģionālo un sociālo daudzveidību abās pasaulēs. Turklāt šī izpratne bagātinās plašākā kultūras diapazonā nekā dzimtajā un otrajā valodā pieejamā. Šī plašākā izpratne palīdz abas kultūras skatīt kontekstā. Papildus objektīvām zināšanām starpkultūru izpratne ietver arī izpratni par to, kāds katrai kopienai ir viedoklis par otru, bieži vien nacionālo stereotipu formā.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kāda iepriekšējā sociokulturālā pieredze un zināšanas uzskatāmas par apgūtām, tiek prasītas;
- kāda jauna pieredze un zināšanas par sabiedrisko dzīvi savā un mērķkopienā būs jāapgūst, lai atbilstu prasībām, ko izvirza saziņa svešvalodā;
- kādas zināšanas par attiecībām starp dzimto un mērķa kultūru būs nepieciešamas, lai izveidotu atbilstošu starpkultūru kompetenci.

5.1.2. Prasmes un zināšanas

5.1.2.1. Praktiskās spējas un zināšanas ietver:
- *sociālās prasmes* – spēja rīkoties saskaņā ar 5.1.1.2 minētajiem vispārpieņemtajām paražām attiecīgās kultūras kontekstā un veikt ikdienas darbības tā, kā to sagaida no citas kultūras pārstāvjiem, tai skaitā ārzemniekiem;
- *izdzīvošanas prasmes* – spēja efektīvi veikt nepieciešamās ikdienas darbības (mazgāšanos, ģērbšanos, ēdiena gatavošanu, ēšanu; mājsaimniecības piederumu apkopi un labošanu utt.);
- *amata un profesionālās prasmes* – spēja veikt specializētas darbības (garīgas un fiziskas), kas tiek prasītas, lai veiktu darba (pašnodarbinātības) pienākumus;
- *brīvā laika organizēšanas prasmes* – spēja efektīvi veikt darbības, kas nepieciešamas brīvā laika pavadīšanai, piemēram:

- māksla (gleznošana, skulptūru veidošana, mūzikas instrumentu spēlēšana utt.),
- amatniecība (adīšana, izšūšana, aušana, pīšana, galdniecība utt.),
- sports (komandu spēles, skriešana, alpīnisms, peldēšana utt.),
- vaļasprieki (fotografēšana, dārzkopība utt.).

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādas praktiskās iemaņas un zinātība apguvējam būs nepieciešamas, tiks prasītas, lai efektīvi sazinātos konkrētajā dzīves sfērā.

5.1.2.2. Starpkultūru prasmes un zināšanas

Tajās ietilpst:
- spēja savstarpēji saistīt dzimto un ārzemju kultūru;
- kultūras izjūta un spēja noteikt un lietot stratēģijas, lai sazinātos ar citu kultūru pārstāvjiem;
- spējas pildīt kultūras starpnieka lomu starp savu un citas tautas kultūru un elastīgi rīkoties starpkultūru pārpratumos un konfliktu situācijās;
- spēja pārvarēt attiecību stereotipus.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kādas kultūras starpniecības lomas un funkcijas valodas apguvējam būs nepieciešamas, kurām tiks sagatavots, kuras tiks prasītas izpildīt;
- kādas dzimtās un mērķkultūras iezīmes apguvējam būs nepieciešams zināt, tiks prasītas noteikt;
- kāds ieguldījums no apguvēja tiks gaidīts, lai iesaistītos mērķkultūrā;
- kādas būs apguvēja iespējas darboties kā kultūras starpniekam.

5.1.3. "Eksistenciālā" kompetence

Saziņas darbības ietekmē ne tikai valodas lietotāja, apguvēja zināšanas, izpratne un prasmes, bet arī individuālie faktori, kas saistīti ar viņa personību – attieksmi, motīviem, vērtībām, pārliecību, izziņas veidu un personības tipu, kas raksturo viņa identitāti. Šeit ietilpst:

1. *Attieksmes*, piemēram, valodas lietotāja, apguvēja:
   - ieinteresētība iegūt jaunu pieredzi, atvērtība citiem cilvēkiem, idejām, tautām, sabiedrībām un kultūrām;
   - gatavība mainīt savus uzskatus par kultūru, kultūras redzes viedokli un kultūras vērtību sistēmu;
   - gatavība un spēja distancēties no vispārpieņemtajiem stereotipiem pret kultūru atšķirībām.

2. *Motīvi:*
   - iekšēji, ārēji;
   - valoda kā līdzeklis, valoda kā vienojošs faktors;
   - cilvēciska nepieciešamība sazināties.

3. *Vērtības*, piemēram, ētiskās un morāles vērtības.

4. *Pārliecība*, piemēram, reliģiskā, ideoloģiskā, filozofiskā.

5. *Izziņas veids:*
   - konvergents, diverģents;
   - holistisks, analītisks utt.

6. *Personiskie faktori*, piemēram:
- runīgums, mazrunīgums;
- uzņēmība, kautrība;
- optimisms, pesimisms;
- introversija, ekstraversija;
- atbalstīšana, pretdarbība;
- intropunitīva, ekstrapunitīva, apunitīva personība (vaina);
- neērtības sajūta vai bailes (to trūkums);
- stīvums, elastība;
- aizspriedumainība, atvērtība;
- spontanitāte, paškontrole;
- intelekts;
- rūpība, paviršība;
- atmiņas spējas;
- čaklums, slinkums;
- ambīcijas (ambīciju trūkums);
- pašapziņa (pašapziņas trūkums);
- pašpaļāvība (pašpaļāvības trūkums);
- pašpārliecība (pašpārliecības trūkums);
- pašcieņa (pašcieņas trūkums) utt.

Attieksmes un personiskie faktori ievērojami ietekmē ne tikai valodas lietotāja/apguvēja lomu saziņas aktos, bet arī viņa spēju mācīties. Starpkulturālas personības izveidi, kas aptver gan attieksmes, gan izpratni, daudzi uzskata par nozīmīgu izglītības mērķi. Šajā sakarā izvirzīti nozīmīgi ētiski un pedagoģiski jautājumi, piemēram:
- cik lielā mērā personības attīstība var būt tiešs izglītības mērķis;
- kā kultūras relatīvismu saskaņot ar ētisko un morālo integritāti;
- kādi personiskie faktori atvieglo vai traucē svešvalodas vai otrās valodas apguvi;
- kā valodas apguvējiem palīdzēt izmantot savas stiprās puses un pārvarēt vājās puses;
- kā personību daudzveidību savienot ar izglītības sistēmas noteiktajiem ierobežojumiem.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumus un izteikties par tiem:
- vai un kādas personiskās īpašības valodas apguvējam būs nepieciešamas, kādām viņš tiks rosināti, kādas viņam tiks prasītas demonstrēt;
- vai un kā valodas apguvēja īpašības jāņem vērā valodu apguvē, mācīšanās un vērtēšanā.

5.1.4. Spēja mācīties

Visplašākā nozīmē spēja mācīties nozīmē saskarties ar jaunu pieredzi un apgūt to, papildinot ar jaunām zināšanām agrākās zināšanas, tās pārveidojot. Spēja apgūt valodas izveidojas mācību pieredzes gaitā. Šīs spējas ļauj valodas apguvējam patstāvīgāk un neatkarīgāk tikt galā ar jauniem valodu apguves uzdevumiem, saskatīt esošās izvēles un labāk izmantot iespējas. Spēja mācīties ietver vairākas prasmes, piemēram, izpratni par valodu un saziņu; vispārējās fonētiskās prasmes; mācību prasmes u.c.

5.1.4.1. Izpratne par valodu un saziņu

Valodas un valodas lietošanas izjūta, kas ietver zināšanas un izpratni par valodu uzbūves un lietošanas principiem, ļauj iegūt jaunu pieredzi un rosina to savienot ar iepriekšējām zināšanām. Šādi bagātinoties, jaunā valoda tiek vieglāk apgūta un lietota, tā iekļausies jau izveidotajā valodas apguvēja lingvistiskajā sistēmā, kura bieži tiek uzskatīta par “normālu un dabisku”.

5.1.4.2. Vispārējā fonētiskā izpratne un prasmes

Daudzi valodas apguvēji, īpaši pieaugušie, spēs labāk izrunāt jaunās valodas vārdus, ja viņiem piemitīs:
• spēja atšķirt un veidot nepazīstamas skaņas un prosodiskos modeļus;
• spēja uztvert un veidot nepazīstamu skaņu plūsmu;
• spēja klausoties sadalīt (atsevišķās un būtiskās sastāvdaļās) nepārtrauktu skaņu plūsmu strukturētās fonoloģisko elementu virknēs, kam ir sava nozīme;
• skaņu uztveres un veidošanas procesu izpratne, pārvaldīšana, ko var piemērot jaunu valodu apguvē.

Vispārējās fonētiskās prasmes jāšķir no spējas izrunāt noteiktas valodas skaņas.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kā attīstīt valodas apguvēja valodas un komunikatīvā procesa izpratni;
- kādas dzirdes spējas, lai atšķirtu, un izrunas prasmes valodas apguvējam būs nepieciešamas, kādām prasmēm tiks sagatavots un kādas prasmes tiks prasītas.

5.1.4.3. Mācību prasmes

Tajās ietilpst:
• spēja mācību procesā efektīvi izmantot mācību iespējas, piemēram:
koncentrēt uzmanību sniegtajai informācijai;
saprast izvirzītā uzdevuma mērķi;
efektīvi sadarboties, strādājot pa pāriem un grupās;
ātri, bieži un aktīvi likt lietā apgūto valodu;
• spēja izmantot pieejamos materiālus patstāvīgajam darbam;
• spēja organizēt un izmantot materiālus pašmācībai;
• spēja mācīties efektīvi (gan lingvistiski, gan sociokulturāli), tieši novērojot saziņas aktus un piedaloties tajos – attīstot uztveres analītiskās un heiristiskās prasmes;
• savu (valodas apguvēja) stipro un vājo pušu apzināšanās;
• spēja noteikt savas vajadzības un mērķus;
• spēja organizēt savu rīcību, lai sasniegtu šos mērķus atbilstoši savām īpašībām un iespējām.

5.1.4.4. Heiristiskās izziņas prasmes
Tajās ietilpst:
• valodas apguvēja spēja iepazīties ar jaunu pieredzi (jaunu valodu, citiem cilvēkiem, uzvedības veidiem utt.) un izmantot citas kompetences (piemēram, novērojot, izprotot novērotā nozīmi, analizējot, izdarot secinājumus, saglabājot atmiņā utt.) specifiskās mācību situācijās;
• valodas apguvēja spēja (īpaši izmantojot apgūstamās valodas izziņas avotus) atrast, saprast un, ja nepieciešams, nodot tālāk jaunu informāciju;
• spēja izmantot jaunās tehnoloģijas (piemēram, meklējot informāciju datu bāzēs, hipertekstos utt.).

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kādas mācību prasmes valodas apguvēji tiek rosināti apgūt, ir spējīgi izmantot un pilnveidot;
- kādas heiristiskās spējas valodas apguvēji tiek rosināti apgūt, ir spējīgi izmantot un pilnveidot;
- kas tiek darīts, lai audzēkņi valodas apguves un lietošanas procesā kļūtu aizvien patstāvīgāki.

5.2. VALODAS KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES

Lai īstenotu saziņas mērķus, valodas lietotājam/apguvējam ir jāizveido gan vispārējās spējas, gan specifiskāka komunikatīvā kompetence, kas saistīta ar valodu. Komunikatīvā kompetence šajā šaurākajā nozīmē ietver:

- lingvistisko kompetenci;
- sociolingvistisko kompetenci;
- pragmatisko kompetenci.

5.2.1. Lingvistiskā kompetence

Nav izveidots pilnīgs, visaptverošs kādas valodas kā formālas sistēmas apraksts. Valodu sistēmas ir ārkārtīgi sarežģītas, tādēļ plašas, daudzveidīgas un attīstītas sabiedrības valodu tās lietotāji nekad pilnībā nepārvalda. Tas arī nav iespējams, jo ikviena valoda atrodas nepārtrauktā attīstībā, ko izraisa tās lietošana saziņā. Lielākā daļa nacionālo valstu ir mēģinājušas noteikt valodas normatīvo formu, taču visos sīkumos tas nav iespējams. Parasti šim nolūkam tika izmantots lingvistiskā apraksta modelis no literāro tekstu fragmentiem, ko lietoja sen mirušu klasisko valodu mācīšanā. Šo "tradicionālo" modeli tomēr jau vairāk nekā pirms simts gadiem noraidīja lielākā daļa profesionālo valodnieku, kuri uzskatīja, ka valodas jāapraksta tādas, kādas tās tiek lietotas, nevis tādas, kādām tām būtu jābūt. Šis tradicionālais modelis, kas izveidots noteikta tipa valodām, nav piemērots pavisam atšķirīgas uzbūves valodas aprakstam. Tomēr neviens no piedāvātajiem alternatīvajiem modeļiem nav ieguvis vispārēju piekrišanu. Pašlaik tiek noraidīta iespēja izveidot universālu modeli visu valodu aprakstam. Pēdējā laikā vispārējā valodniecībā veiktais darbs vēl nav radījis rezultātus, ko varētu tieši izmantot, lai varētu atvieglot valodu apguvi, mācīšanu un vērtēšanu. Lielākā valodnieku daļa aprobežojas ar valodas prakses kodificēšanu formas un nozīmes sakarā, izmantojot terminoloģiju, kas no tradicionālās atšķiras tikai gadījumos, kad jāsaskaras ar parādībām ārpus tradicionālo apraksta modeļu ietvariem. Šī pieeja lietota apakšnodaļā 4.2. Šeit ir mēģināts noteikt un klasificēt galvenās lingvistiskās kompetences sastāvdaļas. Lingvistisko kompetenci var definēt kā zināšanas, spēju lietot valodas resursus, lai izveidotu un formulētu labi strukturētus, jēgpilnus izteikumus. Šīs shēmas mērķis ir tikai piedāvāt dažus parametrus un kategorijas, kā klasifikācijas līdzekļus, kas var noderēt lingvistiskā satura aprakstam un veicināt pārdomas. Praktiķi, kas dod priekšroku citām pieejām, protams, var tās brīvi lietot. Viņiem tikai tad vajadzētu skaidri noteikt izmantoto teoriju, tradīciju vai praksi. Tiek nošķirta:

5.2.1.1. Leksiskā kompetence
5.2.1.2. Gramatiskā kompetence
5.2.1.3. Semantiskā kompetence
5.2.1.4. Fonoloģiskā kompetence.

Valodas apguvēja sekmes valodas resursu izmantošanā var novērtēt, izmantojot tālāk piedāvāto skalu.

Vispārējais lingvistiskais diapazons

C2	Izmantojot ļoti plašu valodas līdzekļu spektru, prot precīzi formulēt savu domu, akcentēt galvenos jautājumus, nepieļaut pārpratumus. Nekas neliecina, ka viņam būtu kādi ierobežojumi pateikt to, ko vēlas.
C1	Prot skaidri izteikt savu domu, izvēloties atbilstošus formulējumus no plaša valodas līdzekļu spektra, nav ierobežojumu tam, ko viņš vēlas pateikt.
B2	Prot izteikt savu domu skaidri un bez grūtībām. Ir pietiekams valodas līdzekļu apjoms, lai uzkrītoši nemeklējot vārdus, izmantojot dažas sarežģītas teikuma formas, skaidri aprakstītu, izteiktu viedokli un izklāstītu argumentus.
B1	Ir pietiekams valodas līdzekļu apjoms, lai aprakstītu neparedzētas situācijas, samērā precīzi izskaidrotu, kādas idejas vai problēmas, galvenos jautājumus un izteiktu savas domas par abstraktiem vai ar kultūru saistītiem tematiem, piemēram, par mūziku un filmām. Ir pietiekams valodas apjoms ar pietiekamu vārdu krājumu, lai, ar zināmu vilcināšanos un izvairoties no dažiem jautājumiem, izteiktos par tādiem tematiem kā ģimene, vaļasprieks un intereses, darbs, ceļojumi, aktualitātes, taču leksiskie ierobežojumi rada atkārtošanos un dažkārt ir grūtības formulēt sakāmo.
A2	Ir valodas pamatkrājums, kas ļauj tikt galā iepriekš paredzamās ikdienas situācijās, lai gan parasti viņam ir jāpieņem kompromiss attiecībā uz sakāmo un jāmeklē vārdi. Prot veidot īsus, vienkāršus izteicienus, lai atrisinātu konkrēta tipa ikdienas vajadzības – spēj pastāstīt par sevi, par savu ikdienu, vēlmēm un vajadzībām, spēj pieprasīt informāciju. Prot, izmantojot iegaumētas vārdkopas, vienkāršus teikumus, vārdu savienojumus, sazināties un izteikties par sevi un citiem cilvēkiem, ko viņi dara, par vietām, īpašumu utt. Ir ierobežots vārdu krājums, kas sastāv no īsām, iegaumētām vārdkopām, par iepriekš paredzamām svarīgākajām situācijām, neierastās situācijās runā bieži rodas pārtraukumi un pārpratumi.
A1	Ir ļoti vienkāršu izteicienu krājums par sevi un konkrēta tipa vajadzībām.

5.2.1.1. *Leksiskā kompetence* – valodas vārdu krājuma zināšana un spēja to lietot, sastāv no:
1) leksiskajiem elementiem,
2) gramatiskajiem elementiem.

1. *Leksiskie elementi* ir:
a) fiksēti izteicieni, kas sastāv no vairākiem vārdiem, tiek iemācīti un lietoti kā veselums. Fiksētajos izteicienos ietilpst:

- *teikumu formulas*, kurās ietilpst:
  - frāzes, kas izsaka kādu valodas funkciju (sk. 5.2.3.2.), piemēram, sasveicināšanās – *Labrīt! Kā Tev iet?* utt.;
  - parunas un sakāmvārdi (sk. 5.2.2.3.);
  - arhaiski izteicieni, piemēram, *Ar dievpalīgu!;*

• *idiomātiski izteicieni*:
- semantiski neskaidras, sastingušas metaforas, piemēram:
viņš nolika karoti (t. i., viņš nomira). *Viņš savārīja ziepes* (t. i., viņš iekūlās nepatikšanās). *Tas duras acīs* (t. i., tas ir uzkrītošs);
- pastiprinātāji. To lietošana bieži ir kontekstuāli un stilistiski ierobežota, piemēram, *sniegbalts* (= ļoti tīrs), pretstatā - *balts kā palags* (= ļoti bāls);

• *nemainīgas teikumu ievadfrāzes un nobeigumi,* kuras iemācās un lieto kā neanalizējamus veselumus un papildina ar pilnnozīmes vārdiem vai vārdkopām, piemēram: *"Lūdzu pasniedziet……!"*.
Citas nemainīgas vārdkopas, piemēram:
- vārdkopas ar darbības vārdiem, piemēram, *to put up with, to make do (with);*
- prepozicionālas vārdkopas, piemēram, *in front of;*

• *nemainīgas vārdkopas*, kas sastāv no vārdiem, ko parasti lieto kopā, piemēram, *teikt runu, gūt panākumus*.

b) *atsevišķi vārdi (viena vārda nozīmes).* Vārdam var būt vairākas atšķirīgas nozīmes (polisēmija), piemēram, *tanks*, *konteiners šķidruma glabāšanai* vai *kaujas mašīna*. Viena vārda nozīmes var izteikt dažādu vārdšķiru vārdi: lietvārdi, darbības vārdi, īpašības vārdi, apstākļi, tomēr tās var ietvert arī slēgtas leksiskas vienības (piemēram, nedēļas dienas, gada mēneši, mērvienības utt.).

2. Gramatiskie elementi pieder pie slēgtām vārdu grupām, piemēram:

• artikuli (piemēram, angļu valodā *a, the* u. c.)
• personu vietniekvārdi (*es, tu, viņš, viņa, mēs* u. c.)
• piederības vietniekvārdi (*mans, tavs, sav*s u. c.)
• norādāmie vietniekvārdi (*šis, tas, viņš, tāds* u. c.)
• nenoteiktie vietniekvārdi (*cits, dažs, kāds, kurš* u. c.)
• jautājamie vietniekvārdi (*kas, kāds, kurš*)
• prievārdi (*aiz, ar, līdz, pret, zem* u. c.)
• palīgdarbības vārdi (*būt, tikt, tapt, kļūt*)
• saikļi (*un, bet, jo, gan* u. c.)
• partikulas (*tikai, kaut, ik* u. c.)

Tālāk dotas skalas par vārdu krājuma apjomu un spēju to izmantot.

Vārdu krājuma apjoms

C2	Ir ļoti plašs vārdu krājums, kurā ietilpst idiomātiski izteicieni un sarunvalodas vārdi; izprot vārdu konotatīvās nozīmes.
C1	Ir plašs vārdu krājums, kas ļauj nezināmos vārdus aizstāt ar citiem; vārdu meklēšana vai izvairīšanās stratēģijas reti manāmas. Labi prot idiomātiskos izteicienus un sarunvalodu.
B2	Ir labs vārdu krājums par vispārējiem tematiem vai savas nozares tēmu. Prot variēt formulējumus, lai izvairītos no atkārtošanās, taču var parādīties vilcināšanās un izvairīšanās no jautājumiem, ko izraisa atsevišķu vārdu nezināšana.
B1	Ir pietiekams vārdu krājums, lai, izvairoties no dažiem jautājumiem, varētu izteikties par lielāko daļu ar savu ikdienas dzīvi saistītiem tematiem – ģimeni, vaļaspriekiem un interesēm, darbu, ceļojumiem un aktualitātēm.
A2	Ir pietiekams vārdu krājums, lai veiktu ierastas ikdienišķas sarunas zināmās situācijās un par pazīstamiem tematiem. Ir pietiekams vārdu krājums, lai varētu izteikt komunikatīvās pamatprasības. Ir pietiekams vārdu krājums, lai izteiktu vienkāršas ikdienišķas vajadzības.
A1	Ir pamata vārdu krājums, ko veido atsevišķi vārdi un frāzes, kas attiecas uz noteiktām, konkrētām situācijām.

Vārdu krājuma lietošana

C2	Vārdu krājumu vienmēr lieto pareizi un atbilstoši.
C1	Reizēm pieļauj sīkas kļūdas, bet nav nozīmīgu leksisku kļūdu.
B2	Leksiskā precizitāte parasti ir augsta, lai gan dažreiz var gadīties pārpratumi vai nepareiza vārdu izvēle, kas tomēr netraucē saziņai.
B1	Labi izmanto savu vārdu krājumu, tomēr lielākās kļūdas gadās, izsakot sarežģītākas domas vai saskaroties ar nepazīstamiem tematiem un situācijām.
A2	Lieto šauru vārdu krājumu, kas attiecas uz konkrētām ikdienas vajadzībām.
A1	-

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kādi leksiskie elementi (nemainīgi izteicieni un atsevišķi vārdi) valodu apguvējam būs nepieciešami, kādiem tiks sagatavots, kādus elementus prasīs pazīt un apgūt;
- kā tie tiks izvēlēti un sakārtoti.

5.2.1.2. *Gramatiskā kompetence*

Gramatisko kompetenci var definēt kā zināšanas un spēju lietot valodas gramatiskos resursus.

Formāli valodas gramatiku var uzlūkot par noteikumu kopumu, kas ļauj sakārtot elementus nozīmi izsakošās un noslēgtās virknēs (teikumos). Gramatiskā kompetence ir spēja saprast un izteikt jēgu, veidojot frāzes un teikumus saskaņā ar attiecīgās valodas noteikumiem (pretstatā nemainīgu formulu iegaumēšana un reproducēšana). Jebkuras valodas gramatika šādā izpratnē ir ļoti sarežģīta, tādēļ tās galīgā un visaptverošā traktējumā rodas grūtības. Pastāv virkne konkurējošu teoriju un modeļu, kas aplūko vārdu sakārtošanu teikumos. Pamatnostādņu uzdevums nav tās izvērtēt vai aizstāvēt kādu no tām, bet – rosināt lasītājus izdarīt savu izvēli un izvērtēt šīs izvēles rezultātus praksē. Aprobežosimies tikai ar dažu gramatiskajos aprakstos plaši izmantotu parametru un kategoriju nosaukšanu.

Gramatiskās uzbūves apraksts ietver specifikācijas par:
- *elementiem*, piemēram, morfēmas;
  saknes, priedēkļi un piedēkļi;
  vārdi;
- *kategorijas*, piemēram, skaitlis, locījums, dzimte;
  konkrēts un abstrakts, skaitāms un neskaitāms;
  pārejošie un nepārejošie darbības vārdi, darāmā un ciešamā kārta;
  darbības vārda laiki: pagātne, tagadne un nākotne;
  ilgstošie, (ne)pabeigtie laiki;
- *šķiras*, piemēram, konjugācijas;
  deklinācijas;
  vārdšķiras, kuras papildina ar jauniem elementiem (atvērtās): lietvārdi, darbības vārdi, īpašības vārdi, apstākļa vārdi; vārdšķiras, kuras nepapildina ar jauniem elementiem (slēgtās);
  (sk. gramatiskie elementi 5.2.1.1.(b))
- *struktūras*, piemēram, salikteņi;
  vārdkopas (nominālās vārdkopas, verbālās vārdkopas u. c.);
  salikta teikuma daļas (virsteikums, palīgteikums, salikts sakārtots teikums);
  teikums (vienkāršs, salikts);

- *procesi* (deskriptīvie), piemēram, nominalizācija;
  afiksācija;
  supletīvisms;
  patskaņu mija;
  transpozīcija;
  transformācija;
- *saistījums*, piemēram, pārvaldījums;
  saskaņojums;
  valence utt.

Tālāk dota skala par gramatisko pareizību. Šī skala jāaplūko saistībā ar lingvistiskā diapazona skalu, kas sniegta šīs apakšnodaļas sākumā. Uzskata, ka nav iespējams izveidot ar gramatisko struktūru saistītu skalu, ko varētu piemērot visām valodām.

Gramatiskā pareizība

C2	Stabili prot saglabāt augstu gramatiskās pareizības līmeni sarežģītā tekstā, pat tad, ja uzmanība pievērsta kam citam (piemēram, plānošanai, sarunas partneru reakcijas novērošanai).
C1	Stabili prot saglabāt augstu gramatiskās pareizības līmeni; kļūdas ir retas un grūti pamanāmas.
B2	Laba gramatiskā kontrole; kļūdas tiek pieļautas dažreiz un tās ir nenozīmīgas, var būt sīkas neprecizitātes teikumu uzbūvē, taču tās gadās reti un parasti vēlāk tiek izlabotas. Samērā augsts gramatiskās kontroles līmenis. Nepieļauj kļūdas, kas rada pārpratumus.
B1	Samērā pareizi sazinās zināmās situācijās; parasti laba gramatiskā kontrole, kaut arī manāma dzimtās valodas ietekme. Gadās kļūdas, taču ir skaidrs, ko viņa/viņš grib pateikt. Samērā pareizi lieto parastas standarta frāzes un izteicienus iepriekš paredzamās situācijās.
A2	Pareizi lieto dažas vienkāršas konstrukcijas, bet sistemātiski pieļauj elementāras kļūdas – piemēram, jauc laikus un aizmirst izdarīt saskaņošanu; tomēr parasti ir skaidrs, ko viņš grib pateikt.
A1	Ierobežoti prot lietot dažas vienkāršas iegaumētas gramatiskas konstrukcijas un teikuma modeļus.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kāda gramatikas teorija ir viņu darba pamatā;
- kādiem gramatikas elementiem, kategorijām, šķirām, struktūrām, procesiem un saistījumiem valodas apguvējs tiek sagatavots un kuri no uzskaitītajiem elementiem no viņa tiks prasīti.

Parasti tiek nodalīta morfoloģija un sintakse.

Morfoloģija aplūko vārda iekšējo uzbūvi. Vārdus var analizēt, sadalot tos morfēmās, kuras iedala šādi:
- saknes vai celmi;
- afiksi (priedēkļi, piedēkļi, infiksi), tai skaitā:
  - vārddarināšanas afiksi (*aiz-, -īg-, -ums*)
  - formveidojošie afiksi (*rakst-īj-u*).

Vārdu darināšana:

Vārdus iedala:

- nelokāmie vārdi (tikai sakne, piemēram, *bet, diezin, paldies*);
- atvasināti vārdi (sakne + afiksi, piemēram, *ap-kakl-e, pa-ātr-inā-t*);
- salikteņi (vārdi ar vairākām saknēm, piem., *gadalaiks, saldskābmaize, brīvprātīgs*).

Morfoloģija aplūko arī citus formveidošanas paņēmienus, piemēram:

- patskaņu miju (*pirkt – pērku*);
- līdzskaņu miju (*alnis – aļņa*);
- darbības vārda neregulārās formas;
- supletīvās formas (*iet – eju – gāju*);
- nulles formas.

Morfonoloģija aplūko fonētiski noteiktas morfēmu izmaiņas un morfoloģiski noteiktas fonētiskās izmaiņas.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādi morfoloģiskie elementi un procesi valodas apguvējam būs nepieciešami, kādiem apguvējs tiks sagatavots un kādi tiks prasīti.

Sintakse aplūko vārdu savienošanu teikumos, lietojot kategorijas, elementus, šķiras, struktūras, procesus un sakarus, bieži vien to pasniedzot kā likumu kopumu. Prasmīga dzimtās valodas runātāja valodā sintakse ir ļoti sarežģīta un lielā mērā neapzināti veidota. Spēja veidot teikumus, lai izteiktu saturu, ir komunikatīvās kompetences galvenais aspekts.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādi gramatiskie elementi, kategorijas, šķiras, struktūras, procesi un sakari apguvējam būs nepieciešam un kādiem viņš tiks sagatavots, kādi no viņa tiks prasīti.

5.2.1.3. *Semantiskā kompetence* ir valodas apguvēja izpratne par iespējām izteikt noteiktu nozīmi un prasmi to lietot.

Leksiskā semantika aplūko jautājumu par vārdu nozīmi, piemēram,

- vārdi saistībā ar vispārējo kontekstu:
  - norādes;
  - blakus nozīme;
  - specifisku vispārēju jēdzienu izteikšanas paņēmieni;

- attieksme starp leksiskām vienībām:
  - sinonīmi, antonīmi;
  - saistījums;
  - attiecības starp “veselo” un “daļu”;
  - komponentu analīze;
  - tulkojuma adekvātums.

Gramatiskā semantika aplūko gramatisko elementu, kategoriju, struktūru un procesu nozīmi (sk. 5.2.1.2.).
Pragmatiskā semantika aplūko tādus loģiskos saistījumus kā indukcija, iepriekšēja pieņemšana, implikācija utt.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādām semantisko sakaru formām valodu apguvējs ir sagatavots, kādas jāapgūst, jāpārvalda.

Jautājums par nozīmi, protams, ir centrālais komunikācijā un, kur nepieciešams, tiek aplūkots pamatnostādnēs (sk. daļēji 5.1.1.1.).

Lingvistiskā kompetence šeit aplūkota no formālā viedokļa. Teorētiskās vai aprakstošās lingvistikas skatījumā valoda ir ļoti sarežģīta simbolu sistēma. Kad tiek mēģināts, nošķirt dažādas komunikatīvās kompetences komponentus, zināšanas (lielākoties neapzinātas) par formālajām struktūrām un spēju šīs struktūras lietot var uzskatīt par vienu no šiem komponentiem. Tomēr tas ir pavisam cits jautājums, vai šī formālā analīze būtu jāiekļauj valodu mācīšanā. Funkcionālā, jēdzieniskā pieeja, kas izmantota Eiropas Padomes publikācijās *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* un *Vantage Level* piedāvā alternatīvu skatījumu par lingvistisko kompetenci, kāds sniegts apakšnodaļā 5.2.1.-3. Tā nesāk analizēt jautājumu ar valodas formām un to saturu, bet ar saziņas funkciju un jēdzienu sistemātisku klasifikāciju, tās iedalot vispārējās un specifiskās funkcijās un jēdzienos, tikai pēc tam tā aplūko leksiskās un gramatiskās formas kā to izpausmes. Abas pieejas papildina vienu otru, aplūkojot valodas "divējādo izpausmi". Valodas pamatojas uz formas struktūru un nozīmes struktūru. Abi struktūras veidi savstarpēji saistīti pretrunīgā veidā. Apraksts, kas balstās uz izteiksmes formu uzbūvi, abstrahējas no satura, bet apraksts, kas balstās uz satura uzbūvi, abstrahējas no formas. Tas, kuru aprakstu izvēlēsies lietotājs, būs atkarīgs no tā, ar kādu nolūku apraksts ir veidots. *Threshold Level* lietotās pieejas panākumi norāda, ka daudzi praktiķi atzinuši par piemērotāku virzīties no satura uz formu, nevis izmantot tradicionālāku, tīri formālu mācību procesa organizāciju. Tomēr daži var dot priekšroku "saziņas gramatikas" izmantošanai. Taču skaidrs, ka valodas apguvējam jāiepazīstas ar abām formām un nozīmēm.

5.2.1.4. *Fonoloģiskā kompetence* ir zināšanas un prasme uztvert un producēt šādus elementus:
- valodas skaņas vienības (fonēmas) un to izpausmes noteiktos kontekstos (alofoni);
- dažu fonēmu atšķirīgās fonētiskās īpašības (piemēram, balsīgums, labializācija, nazālums);
- vārda fonētiskā uzbūve (zilbju struktūra, fonēmu secība, vārda uzsvars, tonis);
- prosodija:
  - uzsvars un ritms;
  - intonācija.
- fonētiskā redukcija:
  - līdzskaņu zudums;
  - asimilācija;
  - elīzija, izlaidums.

Fonoloģiskās sistēmas pārvaldīšana

C2	Sk. C1
C1	Prot mainīt intonāciju un teikumā pareizi uzlikt uzsvaru, lai izteiktu smalkas nozīmes nianses.
B2	Ir skaidra, dabīga izruna un intonācija.
B1	Izruna ir skaidri saprotama, pat ja dažkārt parādās svešs akcents un reizēm ir izrunas kļūdas.
A2	Izruna parasti ir pietiekami skaidra, kaut arī ir manāms svešs akcents, lai varētu saprast teikto, sarunas partnerim laiku pa laikam jālūdz atkārtot teikto.
A1	Ļoti ierobežotā apjoma vārdu un iegaumēto izteicienu izruna ir saprotama dzimtās valodas runātājam, ja viņš piepūlas un ir pieradis pie šādiem sarunas partneriem.

Lasītāji var pārdomāt sekojošus jautājumus un izteikties par tiem:
- kādas jaunas fonoloģiskās prasmes tiek prasītas no valodas apguvēja;
- kāda ir skaņu un prosodijas relatīvā nozīme;
- vai fonētiskā pareizība un raitums ir tūlītējs mācību mērķis vai ilgtermiņa mērķis.

5.2.1.5. *Ortogrāfiskā kompetence*

Ortogrāfiskā kompetence ietver zināšanas par simboliem, no kā sastāv rakstītie teksti, kā arī prasmi uztvert un lietot šos simbolus. Visu Eiropas valodu rakstu sistēmas balstās uz alfabētisko principu, tomēr dažas citas valodas izmanto ideogrāfisko (logogrāfisko) principu (piemēram, ķīniešu valodā) vai līdzskaņu principu (piemēram, arābu valodā). Alfabētiskajās sistēmās valodu apguvējiem jāpazīst un jāspēj uztvert un radīt sekojošo:

- burtu formu gan iespiestā, gan rakstītā veidā, turklāt gan mazos, gan lielos burtus;
- pareizu vārdu rakstību, arī saīsinājumu pazīšanu;
- pieturas zīmes un to lietošanas likumus;
- tipogrāfiskās zīmes, garnitūru daudzveidību utt.;
- plaši lietotas logogrāfiskās zīmes (piem., @, &, $ utt.).

5.2.1.6. *Ortoepiskā kompetence*

Ja valodas lietotājam prasa skaļi lasīt sagatavotu tekstu vai runā izmantot uz lapas uzrakstītus vārdus, viņam jāspēj no rakstveida formas tos pareizi izrunāt. Tas ietver:

- ortogrāfisko likumu zināšanas;
- prasmi lietot vārdnīcu un zināšanas par izrunas atainošanai pieņemtajiem apzīmējumiem;
- zināšanas par rakstveida formu, īpaši pieturas zīmju, ietekmi uz ritmu un intonāciju;
- spēju saistībā ar kontekstu (homonīmiem, sintakses divdomībām utt.) izkliedēt neskaidrības.

Ortogrāfijas pārvaldīšana

C2	Rakstos nav ortogrāfisku kļūdu.
C1	Teksta izkārtojums, dalījums rindkopās un pieturas zīmju lietojums ir loģisks un teksta uztveri atvieglojošs. Ortogrāfija ir pareiza, var gadīties dažas pārrakstīšanās kļūdas.
B2	Prot uzrakstīt skaidri saprotamu garu tekstu, kas atbilst teksta izkārtošanas pieņemtajiem noteikumiem. Ortogrāfija un pieturas zīmes ir samērā pareizas, taču var parādīties dzimtās valodas ietekme.
B1	Prot uzrakstīt saistītu vienlaidu tekstu, kas parasti ir labi saprotams. Ortogrāfija, pieturas zīmes un teksta izkārtojums ir pietiekami pareizs, lai to varētu saprast.
A2	Prot pārrakstīt īsus teikumus par ikdienas tematiem, piemēram, norādes, kā kaut kur nokļūt. Prot uzrakstīt samērā pareizi (kaut ne vienmēr saskaņā ar pareizrakstības likumiem) īsus vārdus no sava vārdu krājuma.
A1	Prot pārrakstīt pazīstamus vārdus un īsas frāzes, piemēram, vienkāršas norādes, uzrakstus, ikdienas priekšmetu nosaukumus, vārdus, veikalu nosaukumus un regulāri lietotas frāzes. Prot pa burtiem uzrakstīt savu adresi, pilsonību un citus personas datus.

Lasītāji var pārdomāt šādu jautājumu un izteikties par to:
- kādas ir valodas apguvēja ortogrāfiskās un ortoepiskās vajadzības attiecībā uz viņu runātās un rakstītās valodas dažādību un kādas ir viņa vajadzības pārvērst tekstu no mutvārdu formas rakstveida formā un otrādi.

5.2.2. Sociolingvistiskā kompetence

Sociolingvistiskā kompetence ir zināšanas un prasmes, kas tiek prasītas valodas lietošanā sociālā aspektā. Kā tika atzīmēts sociokulturālās kompetences sakarā, tā kā valoda ir sociokulturāls fenomens, Pamatnostādnēs ietvertais, īpaši saistībā ar sociokulturālo sfēru, ir saistīts ar sociolingvistisko kompetenci. Šeit aplūkotie jautājumi attiecas tieši uz – sociālo attiecību lingvistiskiem marķieriem, pieklājības normām, sakāmvārdiem, parunām, atšķirībām reģistros, dialektu un akcentu.

5.2.2.1. *Sociālo attiecību lingvistiskie marķieri* dažādās valodās un kultūrās ir ļoti atšķirīgi un atkarīgi no šādiem faktoriem: a) sarunas partneru relatīvā statusa, b) attiecību tuvība, c) diskursa reģistra utt. Piemēri nav universāli lietojami un tiem var trūkt ekvivalentu citās valodās.

Sveicienu lietošana un izvēle:
- satiekoties, piemēram, *Sveiki! Labrīt!*
- sarunas uzsākšana, piemēram, *Kā klājas?*
- atvadīšanās, piemēram, *Uz redzēšanos! Pagaidām!*

Uzrunas formu izvēle un lietojums:
- arhaiska, piemēram, *Jūsu Augstība*
- oficiāla, piemēram, uzvārds + *kungs, kundze, jaunkundze*
(profesors + uzvārds)
- neoficiāla, piemēram, tikai vārds *Jāni! Māra!*
- draudzīga, piemēram, *dārgais, mīļais*
- pavēloša, piemēram, teiksim *Kalniņ! Jūs!*
- šķietami apvainojoša, piemēram, *Manu dumiķīt!* (mīļvārdiņi).

Iesaistīšanās sarunā noteikumi.

Iespraustu vārdu lietošana un izvēle, piemēram, *Ak, Dievs! Sasodīts!* utt.

5.2.2.2. *Pieklājības normas*

Pieklājības normas ir viens no svarīgākajiem cēloņiem, kādēļ nepieciešams atkāpties no tiešas "sadarbības principa" piemērošanas (sk. 5.2.3.1.). Tās ir atšķirīgas dažādās kultūrās un bieži vien ir starpetniskās nesaprašanās avots, īpaši, kad pieklājības formas tiek tulkotas burtiski.

1. "Pozitīvā" pieklājība, piemēram,
- intereses izrādīšana par to, kā klājas;
- dalīšanās pieredzē un rūpēs utt.;
- apbrīnas, pieķeršanās, pateicības izteikšana utt.;
- dāvanu pasniegšana, palīdzības apsolīšana, viesmīlība utt.

2. “Negatīvā” pieklājība, piemēram,
- izvairīšanās no augstprātīgas uzvedības (dogmatisms, tiešas pavēles utt.);
- nožēlas izteikšana, atvainošanās par augstprātīgu uzvedību (labošana, iebildumi, aizliegums utt.);
- izvairīšanās no tiešas atbildes.

3. Pareiza vārdu “lūdzu”, “paldies” u. c. lietošana.

Nepieklājība (tīša pieklājības normu neievērošana)
- tiešums, atklātība;
- nepatikas, nicinājuma izteikšana;
- sūdzības un rājiena izteikšana;
- dusmu un nepacietības izrādīšana;
- pārākuma izrādīšana.

5.2.2.3. *Sakāmvārdi, parunas*

Šīs fiksētās formulas, kurās ietvertas un uzsvērtas vispārējas attieksmes, veido nozīmīgu tautas kultūras daļu tradicionālajā kultūrā. Šos izteicienus plaši izmanto, uz tiem atsaucas vai tos apspēlē, piemēram, avīžu virsrakstos. Uzkrātās tautas gudrības, izteiktas visiem saprotamā valodā, ir nozīmīgs sociokulturālās kompetences lingvistiskā aspekta komponents.

- parunas	piemēram, *Ko var padarīt šodien, neatstāj uz rītu*
- idiomas	piemēram, *Vēja zieds*
- pazīstami citāti	piemēram, *Caur ērkšķiem uz zvaigznēm*
jeb t.s. spārnotie izteicieni	
- izteicieni, kas izsaka:	
ticību, pārliecību	piemēram, *Katram mākonim ir zelta maliņa*
attieksmi	piemēram, *Dots pret dotu*
vērtības	piemēram, *Zelta rokas*

Tagad ļoti bieži šīs funkcijas pilda grafiti, uzraksti uz T- krekliem, TV reklāmas, darbavietas caurlaides un plakāti.

5.2.2.4. *Atšķirības reģistros*

Terminu “reģistrs” attiecina uz sistemātiskām valodas atšķirībām, kas rodas, valodu lietojot dažādos kontekstos. Šis ir ļoti plašs jēdziens, kas apskatīts nodaļās *Uzdevumi* (4.3.), *Tekstu veidi* (4.6.4.) un *Makrofunkcijas* (5.2.3.2.). Šajā nodaļā apskatītas atšķirības dažādās formāluma pakāpēs:

- svinīga,	piemēram, *Lūdzu uzmanību, vārds tiek dots...*
- oficiāla,	piemēram, *Šodien dienas kārtībā…*
- neitrāla,	piemēram, *Lūdzu, sāksim!*
- neformāla	piemēram, *Labi, varbūt sāksim?*
- sarunvalodas	piemēram, *Nu, tad sākam!*
- intīma	piemēram, *Nu, dārgumiņ?*

Mācību procesa stadijā (apmēram līdz B1 līmenim) vairāk piemērots ir relatīvi neitrāls reģistrs, ja nav kādi citi īpaši apstākļi. Dzimtās valodas runātāji parasti lieto šo reģistru un cer, ka tāpat darīs arī ārzemnieki un svešinieki. Iepazīšanās ar oficiālāku vai familiārāku reģistru varētu notikt vēlāk un sākumā tikai lasot dažādu tipu tekstus, īpaši romānus. Reģistru lietošanā būtu jāievēro piesardzība, jo nepiemērots lietojums var radīt pārpratumus vai smieklīgas situācijas.

5.2.2.5. *Dialekts un akcents*

Sociolingvistiskā kompetence ietver arī spēju atpazīt valodas īpatnības atkarībā no:
- sociālās piederības,
- dzīves vietas,
- izcelsmes,
- etniskās piederības,
- profesionālās grupas.

Šādas īpatnības izpaužas:
- leksikā (piemēram, "*tupenis*", nevis "*kartupelis*");
- gramatikā (piemēram, *"meitīna",* nevis *"meitiņa");*
- fonētikā (piemēram, *"svieksts",* nevis *"sviests");*
- vokālajās īpatnībās (ritmu, skaļumu utt.);
- paralingvistikā;
- ķermeņa valodā.

Neviena no Eiropas valodām nav pilnīgi homogēna. Atšķirīgiem reģioniem ir savas valodas un kultūras īpatnības. Tās ir īpaši pamanāmas tiem, kas dzīvo pilnīgi nošķirti. Šīs īpatnības saistās ar cilvēku sociālo izcelšanos, nodarbošanos un izglītības līmeni. Šādu dialektālu iezīmju atpazīšana sniedz svarīgu informāciju par sarunu partneri. Šajā procesā liela nozīme ir stereotipiem. To var samazināt, attīstot starpkultūru prasmes (sk. 5.1.2.2.). Laika gaitā valodu apguvēji nonāk kontaktā ar dažādu reģionu runātājiem. Pirms dialektu formas apgūšanas viņiem būtu jāsaprot šīs sociālās blakus nozīmes un vajadzība pēc skaidrības un saskaņotības.

Skalas izveidošana sociolingvistiskās kompetences aspektā ir problemātiska (sk. pielikumu B). Tās vienības, kuras izdevās sadalīt līmeņos, ir attēlotas skalā. Skalas apakšējā daļa attiecas tikai uz sociālo attiecību apzīmētājiem un pieklājības frāzēm. Sākot no B2 līmeņa, valodas lietotāji ir spējīgs adekvāti izteikties atbilstoši situācijai un tajā iesaistītajām personām un sāk tikt galā ar izrunas variantiem, kā arī sāk pārzināt valodas reģistrus un idiomas.

Sociolingvistiskā atbilstība

C2	Labi pārzina idiomātiskus izteicienus un sarunvalodas vārdus, izprotot arī to blakusnozīmes. Pilnībā izprot un var attiecīgi reaģēt uz sociolingvistisko un sociokulturālo elementu klātbūtni dzimtās valodas lietotāju runā. Prot prasmīgi darboties kā starpnieks starp mērķvalodas pārstāvjiem un savu sabiedrību, ievērojot sociokulturālās un sociolingvistiskās atšķirības.
C1	Pazīst daudz idiomātisku izteicienu un sarunvalodas vārdu, izprot to stilistisko lietojumu, lai gan dažreiz var būt nepieciešamība noskaidrot atsevišķas detaļas, īpaši, ja runātājs ir svešs, nepazīstams. Spēj sekot līdzi filmām, kurās diezgan daudz runā žargonā un lieto idiomātiskus izteicienus. Prot elastīgi un efektīvi lietot valodu dažādās situācijās, emocionālā un humoristiskā veidā, kā arī zemtekstus.
B2	Prot izteikties pārliecinoši, skaidri un pieklājīgi gan oficiālā, gan neoficiālā stilā, atbilstoši situācijai un tajā iesaistītajām personām.
	Ar nelielu piepūli prot piedalīties grupu diskusijās pat tad, ja tajās runā ātri un lieto sarunvalodas vārdus. Spēj kontaktēties ar dzimtās valodas runātājiem, nejauši nepasakot smieklīgas vai kaitinošas frāzes un neliekot viņiem izturēties kā pret ārzemnieku. Prot izteikties atbilstoši situācijai un izvairīties no rupjām kļūdām formulējumos.

B1	Var izpildīt dažādas valodas funkcijas, lietojot izplatītākos neitrāla reģistra izteiksmes līdzekļus. Pārzina galvenās pieklājības normas un prot atbilstoši uzvesties. Pārzina un ievēro nozīmīgākās atšķirības starp attiecīgās kopienas un valodas apguvēja kopienas paradumiem, tradīcijām, attieksmi, ticību un vērtību sistēmu.
A2	Var izpildīt valodas pamatfunkcijas, piemēram, apmainīties ar informāciju un to pieprasīt, kā arī vienkārši izteikt savu viedokli vai attieksmi. Spēj kontaktēties vienkāršā, bet rezultatīvā veidā, izmantojot parastākos, biežāk lietojamos izteicienus un standarta frāzes.
	Var kontaktēties vienkāršās saziņas situācijās, izmantojot ikdienas pieklājības frāzes – sasveicināties un uzrunāt. Prot izteikt lūgumus un atbildēt uz tiem, atvainoties utt.
A1	Var nodibināt vienkāršu kontaktu, izmantojot pašas vienkāršākās ikdienā lietojamās pieklājības formas: sasveicināties un atvadīties, pateikt *paldies*, *lūdzu*, atvainoties utt.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:

- kādas sveiciena, uzrunas formas un izsauksmes vārdi valodas apguvējam būs nepieciešami, būs jāiemāca un tiks prasīti, lai a)pazītu, b) novērtētu, c) lietotu;

- kādas pieklājības formas valodas apguvējam nepieciešamas, jāiemāc un tiks prasītas, lai a)pazītu un saprastu b) lietotu;

- kādas nepieklājības formas valodas apguvējam nepieciešamas, jāiemāca un tiks prasītas, lai a) pazītu, b) lietotu un saprastu kādās situācijās to var darīt;

- kādas parunas, klišejas un sakāmvārdi valodas apguvējam nepieciešami, jāiemāca un tiks prasīti, lai a)pazītu un saprastu, b) lietotu;

- kādi reģistri valodu apguvējiem būs nepieciešami, jāiemāca un tiks prasīti, lai a) pazītu, b)lietotu;

- kuras sociālās grupas mērķkopienā un, iespējams, citās zemēs valodas apguvējam nepieciešama, jāiemāca, tiks prasītas, lai tās pazītu pēc valodas.

5.2.3. Pragmatiskā kompetence

Pragmatiskā kompetence saistīta ar valodas lietotāja/apguvēja zināšanām par principiem, saskaņā ar kuriem izteiktajai domai jābūt:

a) organizētai, strukturētai un sakārtotai(“diskursa kompetence”);
b) spējīgai pildīt komunikatīvās funkcijas (“funkcionālā kompetence”);
c) secīgi sakārtotai (“plānošanas kompetence”).

5.2.3.1. *Diskursa kompetence* ir valodas lietotāja, apguvēja spēja sakārtot teikumus vienotā tekstā. Tajā ietilpst zināšanas un spējas sakārtot teikumus, ņemot vērā:

- tematu, fokusu,
- esošo, jauno informāciju,
- dabisku notikumu, darbību secību: piemēram, par laiku
  - *Viņš nokrita un es viņam iesitu*, pretstatā
  - *Es viņam iesitu un viņš nokrita*.
- cēloņa seku attiecības (*cenas aug; cilvēki vēlas augstākas algas*).

• spēja strukturēt un vadīt diskursu, ņemot vērā:
tematisko organizāciju;
vienotību un saskaņotību;
loģisko secību;
valodas stilu un reģistru;
retorisko iedarbīgumu;
"*sadarbības principu*" (Grice 1975): "veidot saziņu atbilstoši pieņemtajam mērķim vai virzienam, ievērojot šādus principus:
- kvalitāti (mēģiniet atbildēt patiesi);
- kvantitāte (atbildei jābūt tik informatīvai, cik nepieciešams, bet ne vairāk);
- atbilstība (nerunājiet nesvarīgas lietas);
- stils (runājiet īsi un skaidri, izvairieties no neskaidrības un nenoteiktības)".

Atkāpšanās no šiem kritērijiem, kas nepieciešami tiešai un efektīvai saziņai, varētu būt vienīgi ar kādu īpašu nolūku, nevis tādēļ, ka runātājs nespēj ievērot iepriekš minētos kritērijus.
Teksta izkārtojums: zināšanas par attiecīgajā sabiedrībā pieņemtajiem teksta uzbūves principiem, piemēram,
- kā informācija tiek tekstā izkārtota, lai realizētu dažādas makrofunkcijas (raksturojumu, stāstījumu, interpretāciju utt.),
- kā pieņemts stāstīt atgadījumus, anekdotes, jokus utt.,
- kā tiek argumentēts (tiesā, debatēs utt.),
- kā tiek veidots saistīts teksts (esejas, oficiālas vēstules utt.).

Mācot dzimto valodu, lielu uzmanību parasti pievērš diskursa prasmju veidošanai. Mācoties svešvalodu, valodas apguvējam vajadzētu sākt ar īsiem izteicieniem, parasti ne garākiem par vienu teikumu. Augstākos prasmes līmeņos diskursa kompetences pilnveidošana kļūst arvien nozīmīgāka, tās komponenti minēti šajā apakšnodaļā.
Ilustratīvās skalas dotas par šādiem diskursa kompetences aspektiem:
- elastīgumu, pielāgojoties apstākļiem;
- vārda ņemšanu (apskatīta arī nodaļā par mijiedarbības stratēģijām);
- tematisko attīstību;
- saistījumu un vienotību.

Pielāgošanās

C2	Brīvi lieto dažādus izteiksmes līdzekļus, lai izceltu svarīgāko informāciju, novērstu pārpratumus; prot veikli pārveidot izteikumu atbilstoši situācijai, sarunu partnera personībai.
C1	B2+
B2	Prot pielāgoties iepriekš teiktajam un piemērot izteiksmes līdzekļus atbilstoši situācijai un sarunu biedram, kā arī izvēlēties apstākļiem atbilstošo formalitātes līmeni.
	Prot piemēroties sarunas virziena, stila un uzsvara izmaiņām. Prot dažādi noformulēt sakāmo.
B1	Prot piemērot savus izteiksmes līdzekļus, nodrošinot saziņu netipiskās, sarežģītās situācijās.
	Prot piemēroti izmantot samērā plašu vienkāršu izteiksmes līdzekļu spektru, lai izteiktu savas domas.
A2	Prot iemācītas vienkāršas frāzes piemērot dažādiem apstākļiem, nedaudz mainot leksiskos elementus.
	Prot paplašināt iemācītas frāzes, pārkārtojot atsevišķus elementus.
A1	-

Iesaistīšanās sarunā

C2	Sk. C1
C1	Prot izvēlēties piemērotu frāzi no plaša izteiksmes līdzekļu klāsta, lai pienācīgi izteiktu piezīmes, iesaistītos sarunā vai runājot iegūtu apdomas laiku.
B2	Prot adekvāti iesaistīties diskusijā, izmantojot piemērotus izteiksmes līdzekļus. Prot atbilstoši uzsākt, uzturēt un noslēgt diskursu, veiksmīgi iesaistīties sarunā. Prot uzsākt diskursu, iesaistīties sarunā, kad ir atbilstoša situācija, un noslēgt sarunu, kad nepieciešams, lai gan ne vienmēr izdara to veikli. Prot izmantot standarta frāzes (piemēram, "Uz šo jautājumu grūti atbildēt"), lai iegūtu laiku, kamēr formulē sakāmo.
B1	Prot iesaistīties diskusijā par zināmu tematu, lietojot piemērotu frāzi.
	Prot uzsākt, uzturēt un noslēgt vienkāršu sarunu divatā par zināmiem vai interesējošiem tematiem.
A2	Prot izmantot vienkāršus paņēmienus, lai uzsāktu, uzturētu vai pabeigtu īsu sarunu. Prot uzsākt, uzturēt un pabeigt vienkāršu sarunu divatā.
	Prot palūgt pievērst sev uzmanību.
A1	-

Temata izvēršana

C2	Sk.C1
C1	Prot sniegt izstrādātus aprakstus un stāstījumus, kuros iesaistītas blakustēmas, izvērsti atsevišķi jautājumi, un noslēdzot tekstu ar atbilstošiem secinājumiem.
B2	Prot veidot skaidru aprakstu vai stāstījumu, izvēršot un papildinot svarīgākos jautājumus ar atbilstošām detaļām un piemēriem.
B1	Prot samērā raiti veidot vienkāršu aprakstu vai stāstījumu, izklāstot to secīgi pa punktiem.
A2	Prot izstāstīt atgadījumu vai kaut ko aprakstīt, vienkārši uzskaitot.
A1	-

Saistījums un vienotība

C2	Prot veidot vienotu un saskaņotu tekstu, atbilstoši lietojot daudzveidīgas uzbūves shēmas un izmantojot dažādus saskaņošanas līdzekļus.
C1	Prot veidot skaidru, raitu, labi strukturētu runu, izmantojot uzbūves shēmas, savienošanas un saskaņošanas līdzekļus.
B2	Prot atbilstoši izmantot dažādus savienotājvārdus, lai skaidri un precīzi sasaistītu izteiktās domas.
	Prot izmantot dažus saskaņošanas līdzekļus, lai savienotu sakāmo skaidrā, vienotā diskursā, lai gan garākā tekstā var gadīties arī "pārlēcieni".
B1	Prot savienot īsus, vienkāršus elementus vienotā un secīgā uzskaitījumā.
A2	Prot lietot izplatītākos savienošanas līdzekļus, lai secīgi izklāstītu vienkāršu stāstu vai kaut ko aprakstītu.
	Prot savienot vārdu grupas ar tādiem vienkāršiem saikļiem kā "un", "bet" un "tāpēc, ka".
A1	Prot savienot vārdus vai vārdu grupas ar vienkāršākajiem saikļiem kā "un" vai "tad".

5.2.3.2. *Funkcionālā kompetence*

Ar šo kompetenci saprot prasmi lietot mutvārdu un rakstiskus izteikumus konkrētu funkciju izpildīšanai (sk. 4.2.). Nepietiek tikai ar zināšanām, kādu funkciju (mikrofunkciju) izpilda noteikts valodas elements, bet svarīgi ir izprast mijiedarbības procesa būtību. Sarunas dalībnieki tiek iesaistīti mijiedarbībā, kur katra iniciatīva noved pie atbildes un virza šo procesu tālāk saskaņā ar mērķi noteiktā secībā no sarunas uzsākšanas līdz noslēgumam. Kompetentiem runātājiem ir izpratne par šo procesu un ir attiecīgās prasmes. Mikrofunkcijā ir raksturīga interaktīva struktūra. Sarežģītākām situācijām raksturīga salikta iekšēja struktūra, kas ietver noteiktu makrofunkciju secību, kas veidojas saskaņā ar sociālās mijiedarbības formāliem vai neformāliem modeļiem (shēmām).

1. *Mikrofunkcijas* ir kategorijas, kas parāda, kā funkcionāli lietojami vienkārši (visbiežāk īsi) izteicieni, kas parasti sastopami mijiedarbībā. Mikrofunkcijas sīkāk klasificētas
(ne visaptveroši) *Threshold Level*, 1990, 5. nodaļā:

1. Faktu informācijas sniegšana un izvaicāšana:
   - identificēšana,
   - izklāsts,
   - labošana,
   - jautāšana,
   - atbildēšana.
2. Attieksmju izteikšana un noskaidrošana:
   - par faktiem (piekrišana, nepiekrišana),
   - par zināšanām (zināšana, nezināšana, atcerēšanās, aizmiršana, iespējamība, noteiktība),
   - par vajadzībām (saistības, nepieciešamība, spējas, atļauja),
   - par vēlmēm (vēlēšanās, nodomi, priekšroka),
   - par emocijām (prieks, sarūgtinājums, patika, nepatika, apmierinātība, interese, pārsteigums, cerības, vilšanās, bailes, uztraukums, pateicība),
   - par morāli (atvainošanās, atzinība, nožēla, simpātijas).
3. Pārliecināšana:
   - ierosinājumi, pieprasījumi, brīdinājumi, padomi, uzmundrinājumi, lūgumi pēc palīdzības, ielūgumi, piedāvājumi.
4. Socializēšana:
   - uzmanības piesaistīšana, uzrunāšana, sveicieni, iepazīšanās, tosti, atsveicināšanās.
5. Diskursa uzbūve:
   - (28 mikrofunkcijas, debašu atklāšana, vārda ņemšana, sarunas noslēgums utt.).
6. Saziņas labošana:
   - (16 mikrofunkcijas).

2. *Makrofunkcijas* ir kategorijas, kas parāda, kā funkcionāli lietojams mutisks diskurss vai rakstveida teksts, kas sastāv no secīgi izkārtotiem (dažreiz plašiem) teikumiem, piemēram:

- apraksts,
- stāstījums,
- komentārs,
- izklāsts,
- skaidrojums,
- pierādījums,
- norādījums,
- argumentācija,
- pārliecināšana utt.

3. *Mijdarbības shēma*

Funkcionālā kompetence ietver zināšanas un spēju izmantot sociālās mijiedarbības modeļus, kas ir komunikācijas pamatā, piemēram, verbālas apmaiņas modeļus. Interaktīvās komunikatīvās darbības ir apskatītas 4.4.3. nodaļā, ietverot saziņas partneru strukturētu darbību sērijas, viņiem mainoties lomām. Vienkāršākajā variantā rodas, piemēram, šādi pāri:

jautājums	atbilde;
apgalvojums	piekrišana,nepiekrišana;
lūgums, piedāvājums, atvainošanās	pieņemšana, nepieņemšana;
sveiciens, tosts	atbildes reakcija.

Bieži sastopami tripleti, kad pirmais runātājs piekrīt vai atbild sarunu biedram. Pāri un tripleti parasti tiek lietoti garākā tekstā vai mijiedarbībā. Piemēram, komplicētā sadarbībā valoda ir nepieciešama, lai:

- izveidotu darba grupu un nodibinātu attiecības starp dalībniekiem;
- izstrādātu kopīgu situācijas izpratni un nonāktu pie kopīgas interpretācijas;
- noteiktu nepieciešamās un iespējamās izmaiņas;
- panāktu vienošanos par mērķiem un darbībām to sasniegšanai;
- vienotos par lomām, veicot šīs darbības;
- vadītu praktiskās darbības, kurās ietilpst:
  - radušos problēmu identificēšana un risināšana;
  - palīdzības saskaņošana un secība;
  - savstarpēja iedrošināšana;
  - starpmērķu noteikšana.
- atzītu uzdevuma izpildi;
- novērtētu padarīto;
- pabeigtu darbību.

Šo procesu var attēlot šādā shēmā. Piemēram, vispārēja shēma preču vai pakalpojumu pirkšanai dota *Threshold Level, 1990*, 8. nodaļā:

Vispārīga shēma preču vai pakalpojumu saņemšanai

1. Došanās uz darbības norises vietu
   1.1. Atrast ceļu uz veikalu, lielveikalu, restorānu, staciju, viesnīcu utt.
   1.2. Atrast ceļu uz kasi, nodaļu, kabinetu, biļešu kasi, reģistratūru utt.
2. Kontakta nodibināšana
   2.1. Sasveicināties ar pārdevēju, apkalpotāju, oficiantu, reģistratoru utt.
      2.1.1. Apkalpotājs sasveicinās
      2.1.2. Klients sasveicinās
3. Preču/pakalpojumu izvēle
   3.1. Nepieciešamo preču, pakalpojumu kategorijas noteikšana
      3.1.1. Informācijas meklēšana
      3.1.2. Informācijas sniegšana
   3.2. Izvēles noteikšana
   3.3. Par un pret argumentu apspriešana, izdarot izvēli (piemēram, preču kvalitāte, cena, krāsa, izmērs)
      3.3.1. Informācijas meklēšana
      3.3.2. Informācijas sniegšana
      3.3.3. Padoma lūgšana
      3.3.4. Padoma sniegšana
      3.3.5. Vaicāšana, ko izvēlēties
      3.3.6. Atbilde, ko izvēlēties utt.
   3.4. Noteiktu, konkrētu preču izvēlēšanās
   3.5. Preču aplūkošana
   3.6. Vienošanās par pirkumu

4. Preces pirkšana
   4.1. Vienošanās par preces cenu
   4.2. Vienošanās par kopējo pirkuma summu
   4.3. Samaksas veikšana/saņemšana
   4.4. Preces (un kvīts) saņemšana/sniegšana
   4.5. Pateikšanās
      4.5.1. Pārdevēja pateicība
      4.5.2. Klienta pateicība
5. Atvadīšanās
   5.1. (Abpusēja) gandarījuma izteikšana
      5.1.1. Pārdevējs izsaka gandarījumu
      5.1.2. Klients izsaka gandarījumu
   5.2. Apmainīšanās ar vispārīgām frāzēm (piemēram, par laiku, aktualitātēm)
   5.3. Atvadīšanās frāzes
      5.3.1. Pārdevējs atsveicinās
      5.3.2. Klients atsveicinās

NB! Jāatzīmē, ka šajā un līdzīgos gadījumos shēma nenozīmē, ka šī forma tiek lietota visos gadījumos. Mūsdienu apstākļos valoda tiek lietota ļoti ekonomiski, īpaši parastās, ikdienišķās darbībās, kas daudzkārt atkārtojas (sk. 3.1.1.).

Nav nepieciešams izstrādāt ilustratīvās skalas visām funkcionālās kompetences jomām, jo atsevišķas mikrofunkcionālās darbības var graduēt kā interaktīvās un produktīvās prasmes.

Divi kvalitatīvie pamatfaktori, kas nosaka valodas apguvēja, lietotāja panākumus funkcionālā aspektā, ir:
a) raitums, spēja raiti izteikt savu domu, uzturēt sarunu, tikt galā ar grūtībām;
b) precizitāte, spēja skaidri formulēt domas un priekšlikumus.

Šiem diviem kvalitatīvajiem aspektiem ir izveidotas ilustratīvās skalas:

Runas raitums

C2	Spēj brīvi izteikt domu dabīgā, nepārtrauktā runā. Pauzes var rasties, meklējot vārdus, kas visprecīzāk izsaka vēlamo domu vai apdomājot atbilstošu piemēru vai paskaidrojumu.
C1	Spēj izteikties raiti un spontāni, gandrīz bez piepūles. Tikai konceptuāli sarežģīts temats var traucēt dabīgu, gludu valodas plūdumu.
B2	Spēj komunicēties bez iepriekšējas sagatavošanās, raiti un brīvi izsakot arī garākas un sarežģītākas teksta vienības.
	Spēj veidot runu diezgan vienmērīgā tempā, lai gan manāmas pauzes, meklējot izteiksmes veidus un izteicienus.
	Spēj sazināties diezgan raiti un bez sagatavošanās, tādēļ saziņa ar dzimtās valodas runātājiem iespējama, neapgrūtinot nevienu no sarunas biedriem.
B1	Spēj samērā brīvi izteikt savas domas, pauzes rodas, meklējot vārdus vai formulējot izteikumu, sazinās patstāvīgi, bez citu palīdzības.
	Spēj saprotami izteikt savas domas, kaut arī ir manāmas pauzes, kad pārdomā turpmākā izteikuma formulējumu, bieži nepieciešams labot teikto, īpaši - brīvi runātā garākā tekstā.
A2	Spēj saprotami izteikt savas domas īsos izteicienos, tomēr ir ļoti manāmas pauzes, teikto pārlabo citiem vārdiem.
	Spēj veidot īsus izteikumus par zināmiem tematiem, tomēr manāma aizķeršanās un tas, ka nepareizi ievada teikto.
A1	Spēj tikt galā ar atsevišķiem, ļoti īsiem, pārsvarā iepriekš sagatavotiem izteicieniem, bet daudz pauzē, lai atrastu izteicienus, izrunātu mazāk pazīstamus vārdus un izlabotu kļūdas.

Precizitāte

C2	Spēj izteikt smalkas nozīmju nianses, precīzi, pareizi lietojot plašu kvalificējošu līdzekļu klāstu (piemēram, īpašības vārdus, kas izsaka pakāpi, palīgteikumus, kas izsaka ierobežojumus). Prot akcentēt, diferencēt un novērst pārpratumus.
C1	Spēj precīzi izvērtēt viedokļus un apgalvojumus, piemēram, atbilstoši to noteiktības, nenoteiktības, ticības, apšaubāmības, varbūtības u.tml. pakāpei.
B2	Spēj precīzi izteikt detalizētu informāciju.
B1	Spēj pietiekami precīzi izskaidrot idejas vai problēmas galvenos aspektus. Spēj izteikt vienkāršu, tiešu aktuālu informāciju, akcentējot svarīgāko. Spēj saprotami izteikt galvenos jautājumus.
A2	Spēj vienkāršā un tiešā sarunā izteikt to, ko vēlas, sniedzot ierobežotu informāciju par zināmiem un ikdienišķiem jautājumiem, bet citās situācijās izteiksmes iespējas ir ierobežotas.
A1	-

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus un izteikties par tiem:
- kādas diskursa īpašības valodas apguvējam ir iemācītas, nepieciešams pārvaldīt;
- kādas makrofunkcijas valodas apguvējam ir iemācītas, jāpārvalda;
- kādas mikrofunkcijas valodas apguvējam ir iemācītas, jāpārvalda;
- kādās mijiedarbības shēmas valodas apguvējam ir nepieciešama, tiek prasītas;
- kuras viņam jāpārvalda un kuras vēl jāmāca;
- saskaņā ar kādiem principiem tiek izraudzītas un sakārtotas makrofunkcijas un mikrofunkcijas;
- kā var raksturot pragmātiskā komponenta kvalitatīvo pilnveidošanu.

6. NODAĻA
VALODU MĀCĪŠANĀS UN MĀCĪŠANA

Šajā nodaļā mēs aprakstīsim šādus jautājumus:

Kā valodas apguvējs kļūst spējīgs veikt uzdevumus, darbības un procesus, iegūst saziņai (komunikācijai) nepieciešamās kompetences?

Kā skolotāji, izmantojot dažādus mācību palīglīdzekļus, var atvieglot šos procesus?

Kā izglītības iestāžu pārstāvji un citi lēmumu pieņēmēji varētu labāk plānot moderno valodu mācību programmu?

Taču vispirms minēsim dažus apsvērumus par mācību mērķiem.

6.1. KAS VALODAS APGUVĒJIEM JĀIEMĀCĀS VAI JĀAPGŪST?

6.1.1. Valodas apguves un mācīšanas mērķiem būtu jāpamatojas uz valodas apguvēja un sabiedrības vajadzībām, uz uzdevumiem, darbībām un procesiem, kas jāveic, lai realizētu šīs vajadzības, kā arī jāņem vērā kompetences un stratēģijas, kas valodas apguvējiem jāattīsta. 4. un 5. nodaļā tika izklāstīts, ko spēj pilnīgi kompetents valodas lietotājs un kā, izmantojot zināšanas, prasmes un attieksmes, viņš īsteno savas darbības. Tas tika darīts pēc iespējas plašāk, jo nav zināms, kuras darbības būs svarīgas attiecīgajam valodas apguvējam. Tur norādīts – lai komunikācija būtu rezultatīva, valodas apguvējam jāapgūst:

- nepieciešamās kompetences, kas raksturotas 5. nodaļā;
- spēja lietot šīs kompetences (skat. 4. nodaļu);
- spēja izmantot nepieciešamās stratēģijas, lai liktu lietā kompetences.

6.1.2. Lai konstatētu valodas apguvēju sekmes un vadītu viņu valodas mācīšanās procesu, ir lietderīgi aprakstīt viņu spējas atbilstoši secīgām līmeņu skalām. Šādas skalas atrodamas 4. un 5. nodaļā. Valodas apguves sākotnējos posmos, kad vēl nav zināmas valodas apguvēju profesionālās vajadzības, vai veicot vispārīgu valodas prasmes novērtējumu, būtu lietderīgi un praktiski apvienot vairākas šīs kategorijas vienotā valodas prasmju aprakstā, kā, piemēram, tas darīts 3. nodaļas 1. tabulā.

Aptverošāka ir, piemēram, 3. nodaļas 2. tabula, kas paredzēta valodas apguvēja pašnovērtēšanai. Tajā dažādas lingvistiskās darbības sakārtotas atsevišķās skalās, tomēr katra ļauj arī holistiski izveidot shematisku aprakstu gadījumos, kad prasmju attīstība ir nevienmērīga. Vēl lielāka fleksibilitāte tiek nodrošināta, izveidojot detalizētas apakškategoriju skalas, kuras dotas 4. un 5. nodaļā.

Lai efektīvi veiktu visdažādākās saziņas darbības, valodas apguvējam jāattīsta visas prasmes, kas minētas šajās nodaļās, tomēr ne visiem būs vēlēšanās vai vajadzība tās visas apgūt svešvalodā. Piemēram, dažiem valodas apguvējiem nebūs nepieciešama rakstu valoda (*written language*). Citi, iespējams, vēlēsies saprast rakstītus tekstus. Tomēr tas nenozīmē, ka šādiem apguvējiem būtu jāaprobežojas tikai ar valodas mutvārdu vai rakstu formas apgūšanu.

Iespējams, ka dažiem valodas apguvējiem atkarībā no viņu kognitīvā stila, iegaumēt mutvārdu formas palīdz asociācijas ar atbilstošām formām rakstiski. Un otrādi – rakstveida formu uztveri var un pat nepieciešams atvieglot ar attiecīgajiem mutvārdu izteicieniem. Tādējādi prasmes, kuras nav paredzētas izmantot – un tātad netiek izvirzītas par *mērķi* – , tomēr var iesaistīt valodas mācīšanā kā *līdzekli* mērķa sasniegšanai. Tas ir brīvas izvēles (apzinātas vai neapzinātas) jautājums, kuras kompetences, uzdevumi, darbības un stratēģijas būtu jāizvirza par mērķi un kuras par līdzekli konkrētā valodas apguvēja mācību procesā.

Tāpat nav jāiekļauj mācību programmā visas kompetences, uzdevumus, darbības vai stratēģijas, kuras uzskata par nepieciešamām, valodas apguvēja komunikatīvo vajadzību nodrošināšanai. Piemēram,

daudz ko no tā, kas ietilpst "zināšanās par pasauli" var pieņemt par iepriekšējām zināšanām, ko veido dzīves pieredze vai dzimtajā valodā gūtā izglītība, kas ietilpst valodas apguvēja vispārēja kompetencē. Šajā gadījumā problēma varētu būt vienīgi atrast dzimtajai valodai ekvivalentu kategoriju svešvalodā. Jāizlemj, kādas jaunas zināšanas būtu jāiegūst un kuras var uzskatīt par apgūtām.

Problēma rodas, kad dzimtajā un svešvalodā atšķiras jēdzienu sistēma, tas notiek bieži, jo vārdu nozīmes atbilst tikai daļēji vai atbilstība nav precīza. Cik svarīga ir šī neatbilstība? Kādus pārpratumus tā var radīt? Minētās problēmas likumsakarīgi liek izvirzīt svarīgu jautājumu: cik liela uzmanība šo problēmu risināšanai būtu jāveltī noteiktos mācību posmos? Kurā valodas apguves līmenī jābūt prasmei konstatēt un kurā – izprast atšķirības? Un – vai šīs problēmas, ņemot vērā pieredzi, atrisināsies pašas par sevi?

Līdzīgi jautājumi rodas par izrunu. Daudzas fonēmas dzimtajā valodā un svešvalodā ir savstarpēji atbilstīgas. Dažreiz allofoni ievērojami atšķiras. Atsevišķu fonēmu dzimtajā valodā var vispār nebūt. Ja šīs fonēmas nav apgūtas vai iemācītas, iespējams informācijas zudums, kas var radīt pārpratumus. Cik bieži tas var notikt un cik liela tam ir nozīme? Atbildēt uz jautājumu par to, kādā vecumā vai mācību posmā būtu vislabāk apgūt šīs atšķirības, ir sarežģīti tāpēc, ka fonētiskajā līmenī kļūdu iesakņošanās ir stiprāka. Apzināties fonētiskās kļūdas un atbrīvoties no automātiskas dzimtajai valodai tuvas izrunas vēlāk var būt daudz grūtāk (jāiegulda vairāk laika un pūļu) nekā mācību sākumā, it sevišķi, ja valodu apgūst bērnībā vai jaunībā.

Iepriekšminētie faktori un apsvērumi nozīmē to, ka noteiktā mācību posmā kādam konkrētam valodas apguvējam vai noteikta vecuma valodas apguvēju grupai atbilstošus mērķus nedrīkst definēt mehāniski, atvasinot tos no katra parametra skalas. Lēmumi jāpieņem katrā konkrētā gadījumā individuāli.

6.1.3. Plurilingvālā un multikulturālā kompetence

Pamatnostādnēs nav dota tikai "visaptveroša" komunikatīvo spēju skala, bet gan vispārējas kategorijas sadalītas komponentos pa līmeņiem. Tas ir īpaši svarīgi plurilingvālo un multikulturālo kompetenču attīstīšanā.

6.1.3.1 Kompetences nevienmērīgums un mainīgums

Plurilingvālās un multikulturālās kompetences nevienmērīgums var izpausties vairākos veidos:

- vienu valodu parasti apgūst labāk nekā citas;
- kompetenču veids vienā valodā atšķiras no kompetencēm citās valodās (piemēram, teicama mutvārdu runas kompetence divās svešvalodās, bet laba rakstiskā kompetence tikai vienā no tām);
- multikulturālais profils atšķiras no plurilingvistiskā profila (piemēram, labas zināšanas par kultūru, bet vājas valodas zināšanas; vai vājas zināšanas par kādu valsti, lai gan labi apgūta tajā lietotā dominējošā valoda).

Šāda nesabalansētība ir pilnīgi normāla. Ja plurilingvisma un multikulturālisma jēdzienā ietveram arī to, ka visi dzimtās valodas un kultūras pārstāvji saskaras ar dažādiem dialektiem un kultūras variācijām, kas ir raksturīgi jebkurai sarežģītai sabiedrībai, skaidrs, ka nesabalansētība (vai dažādi sabalansētības veidi) ir normāla parādība.

Šī nesabalansētība ir saistīta ar plurilingvistiskās un multikultūrālās kompetences mainīgo dabu. Tradicionāls uzskats par "monolingvālu" komunikatīvo kompetenci "dzimtajā valodā" ir, ka tā ātri stabilizējas. Savukārt plurilingvistiskajai un multikulturālajai kompetencei raksturīgas pāmaiņas un attīstība. Atkarībā no profesionālās karjeras, dzimtas vēstures, ģimenes, ceļojumiem, lasīšanas ieradumiem un vaļaspriekiem cilvēka lingvistiskajā un kultūras biogrāfijā notiek nozīmīgas pārmaiņas,

kas izmaina plurilingvisma nesabalansētības veidus, padarot viņa daudzveidīgo kultūras pieredzi daudz komplicētāku. Turklāt šajā gadījumā nav runa par konkrētās personas nestabilitāti, nenoteiktību vai līdzsvara trūkumu, bet par to, ka šīs kompetences parasti palielina personas identitātes izpratni.

6.1.3.2. Diferencēta kompetence, kas ļauj pārslēgties no vienas valodas uz otru.
Šīs nesabalansētības dēļ viena no plurilingvālās un multikulturālās kompetences iezīmēm ir tā, ka šīs kompetences lietošanā konkrētai personai dažādos veidos jābalstās gan uz vispārējām valodas prasmēm, gan iegūtajām zināšanām (sk. 4. un 5. nodaļu). Piemēram, atkarībā no attiecīgās valodas var atšķirties *stratēģijas*, ko lieto dažādu valodas uzdevumu veikšanai. Eksistenciālā kompetence (atvērtība, sabiedriskums un laba griba, kas izpaužas žestos, mīmikā) var kompensēt vāji apgūto lingvistisko komponentu, sazinoties ar dzimtās valodas runātāju, turpretī valodā, kuru apguvējs prot labāk, viņš var pieņemt distancētāku, rezervētāku pozīciju. *Uzdevums* var tikt pārveidots vai mainīts saskaņā ar pieejamiem izteiksmes resursiem vai personas izpratni par šiem resursiem. Plurilingvālās vai multikulturālās kompetences nav vairāku monolingvālo kompetenču vienkāršs apvienojums, bet pieļauj dažāda veida kombinācijas un maiņas. Piemēram, ir iespēja ziņojuma sniegšanas laikā mainīt kodu, izmantot bilingvālās runas formas. Šāda veida "bagātāks repertuārs" ļauj izvēlēties dažādas uzdevuma izpildes stratēģijas, kad nepieciešams izmantot starpvalodu variācijas un pārslēgties no vienas valodas uz otru.

6.1.3.3 Izpratnes pilnveidošana, valodas lietošanas un mācību process

Plurilingvālā un multikulturālā kompetence veicina lingvistiskās un komunikatīvās izpratnes pilnveidošanos un pat metakognitīvās stratēģijas, kuras valodas apguvējam kā sociālai būtnei ļauj labāk izprast un kontrolēt savu "spontāno" darbību, veicot uzdevumus to lingvistiskajā dimensijā. Šai plurilingvālai(-isma) un mutikulturālai(-isma) pieredzei ir šāda nozīme:

- tā izmanto jau esošās *sociolingvistiskās un pragmātiskās kompetences*, kuras šajā procesā tiek pilnveidotas;
- tā veido labāku izpratni par vispārējām un specifiskām iezīmēm dažādu valodu lingvistiskajās organizācijās (metalingvistikā, interlingvistikā vai tā sauktā hiperlingvistiskā izpratne);
- tā bagātina zināšanas par to, kā mācīties, un paaugstina spēju dibināt attiecībās ar citiem cilvēkiem un iesaistīties jaunās situācijās.

Zināmā mērā tāda situācija paātrinās turpmāko mācību procesu valodu un kultūras apguves jomā. Tas iespējams pat gadījumā, ja ir neviendabīga plurilingvālā un multikulturālā kompetence un konkrētās valodas prasme ir "daļēja".
Var teikt, ka vienas svešvalodas un kultūras zināšanas ne vienmēr atbrīvo no etnocentriskas attieksmes pret "dzimto" valodu un kultūru un dažreiz rodas pretējs efekts (tas nav nekas neparasts, ka, mācoties **vienu** svešvalodu un kontaktējoties ar **vienu** svešu kultūru, pastiprinās stereotipi un aizspriedumi). Savukārt vairāku valodu prasme palīdz atbrīvoties no etnocentrisma, vienlaikus bagātinot mācību, mācīšanās potenciālu.

Šādā kontekstā ir svarīgi veicināt pozitīvu attieksmi pret valodu daudzveidību un vairāku svešvalodu apguvi skolā. Turklāt tas nav tikai valodas politikas izvēles jautājums Eiropai svarīgā vēstures brīdī, un ne tikai tādēļ, ka tas piedāvā plašākas nākotnes perspektīvas jauniešiem, kuri pārvalda vairāk nekā divas valodas. Tas nozīmē arī palīdzību valodas apguvējiem, lai:

- veidotu viņu lingvistisko un kultūras identitāti, integrējot citā, atšķirīgā pieredzē;
- attīstītu viņu spēju mācīties, izmantojot citās valodās atšķirīgās kultūrās gūto pieredzi.

6.1.3.4. Parciāla kompetence, plurilingvālā un multikulturālā kompetence.

Šajā pieejā *daļējās kompetences* konceptam var būt nozīme konkrētā valodā: tas nav jautājums par apguvēja apmierinātību (principā vai pragmātisku apsvērumu dēļ) ar savu svešvalodas ierobežoto vai daļējo prasmi, bet tas ir skatījums uz daļējo prasmi kā plurilingvālās kompetences veidošanas un bagātināšanas līdzekli. Jāuzsver, ka šī "daļējā" kompetence, kas ir daļa no *multiplās* kompetences, vienlaikus ir *funkcionāla* kompetence attiecībā uz specifisku ierobežotu mērķi.
Daļējā kompetence kādā valodā var iespaidot receptīvās *valodas darbības* (piemēram, akcentējot mutvārdu vai rakstiskās izpratnes veidošanu); tā var ietekmēt noteiktas *jomas* un specifiskus *uzdevumus* (piemēram, pasta ierēdnis spēj sniegt informāciju ārvalstu klientiem kādā noteiktā svešvalodā par visizplatītākajiem pasta pakalpojumiem). Tā kā noteiktas kompetences dimensijas papildu attīstībai ir funkcionāla loma, tajā var tikt iesaistīta *vispārīgā kompetence* (piemēram, nelingvistiskās zināšanas par citām valodām, kultūru un kopienām).
Citiem vārdiem sakot, šajā darbā piedāvātā izpratne par daļējo kompetenci paredz to apskatīt saistībā ar dažādiem 3. nodaļā minētajiem modeļu komponentiem un atšķirīgiem valodu apguves mērķiem.

6.1.4. Valodu apguves mērķu variēšana

Šā darba autori ir ņēmuši vērā to, ka valodu apguves programmu veidošanā vairāk nekā citās disciplīnās iespējama izvēle starp dažādiem mērķu tipiem un līmeņiem. Ikviena no Pamatnostādnēs aplūkotajām kategorijām var kļūt par mācību mērķi un specifisku jautājumu, kas vedinātu lasīt šo grāmatu.

6.1.4.1 Ar valodu apguvi saistītie mērķu tipi
Mācību mērķus var noteikt:

a) saistībā ar valodas apguvēja vispārīgo kompetenču attīstību (sk. 5.1 apakšnodaļu) un attiecīgi saistībā ar *deklaratīvajām zināšanām, prasmēm, rakstura īpašībām, attieksmēm utt.* vai *spējām mācīties,* vairāk pievēršoties vienam vai otram aspektam. Dažos gadījumos svešvalodu mācību galvenais mērķis ir sniegt apguvējam deklaratīvas zināšanas (piemēram, zināšanas par gramatiku literatūru vai kādas tautas kultūras iezīmēm). Citos gadījumos valodu mācības tiks uzlūkotas par veidu, kā attīstīt apguvēja personību (piemēram, lielāku drošību vai pārliecību, drosmi ņemt vārdu) vai attīstīt zināšanas par to, kā mācīties (lielāka atvērtība pret jauno, izpratne par citādo, zinātkāre). Var uzskatīt, ka šie konkrētie mērķi, kas attiecas uz noteiktu kompetences sektoru vai tipu vai daļējas kompetences attīstību, veicina plurilingvālās un multikulturālās kompetences izveidošanos un pilnveidošanu. Citiem vārdiem sakot, daļējie mērķi var kļūt par visa mācību procesa sastāvdaļu;
b) saistībā ar valodas komunikatīvās kompetences paplašināšanu un bagātināšanu (sk. 5.2 apakšnodaļu), tātad saistībā ar *lingvistisko, pragmatisko* vai *sociolingvistisko komponentu* vai tiem visiem kopā. Svešvalodas apgūšanas galvenais mērķis var būt valodas lingvistiskā komponenta apguve (fonētiskās sistēmas, leksikas un sintakses apguve), nepievēršot uzmanību sociolingvistiskām niansēm vai pragmatiskai efektivitātei. Citos gadījumos primārais mērķis var būt tieši pragmatisks, tiecoties attīstīt spēju lietot svešvalodu ar ierobežotiem lingvistiskiem resursiem un nepievēršot uzmanību sociolingvistiskajam aspektam. Šīs iespējas, protams, nekad pilnībā neizslēdz cita citu, un visbiežāk valodu apguves mērķis ir sasniegt dažādu komponentu harmonisku attīstību, bet netrūkst neskaitāmu piemēru (pagātnē un pašlaik), kad īpaši tiek pievērsta uzmanība vienam vai vairākiem komunikatīvās kompetences komponentiem. Uzskatot komunikatīvo valodas kompetenci par vienotu plurilingvālu un multikulturālu kompetenci (ietver dzimtās valodas variantus un vienas vai vairāku svešvalodu variantus), var apgalvot, ka noteiktos apstākļos un noteiktā kontekstā galvenais svešvalodas mācību mērķis (pat ja tas nav skaidri redzams) var būt dzimtās valodas zināšanu un prasmes pilnveidošana (piemēram, darbs ar stilu un leksiku, tulkojot dzimtajā valodā un izmantojot salīdzinošās stilistikas un semantikas formas);

c) saistībā ar valodas darbību pilnveidošanu (sk. 4.4. apakšnodaļu), tātad saistībā ar *uztveri, veikumu, mijdarbību* vai *starpniecību.* Dažkārt galvenais svešvalodas apgūšanas mērķis var būt efektīva rezultāta sasniegšana receptīvā darbībā (lasīšana, klausīšanās) vai starpniecībā (mutvārdu vai rakstveida tulkošana), kā arī tiešā mijiedarbībā. Protams, šāda polarizācija nevar būt absolūta un vienus mērķus nevar sasniegt neatkarīgi no citiem mērķiem. Tomēr, definējot mērķus, iespējams vienam aspektam pievērst ievērojami lielāku nozīmi nekā citiem, un, ja šis galvenais uzsvars ir konsekvents, tas iespaidos visu valodas apguves procesu: satura un mācību uzdevumu izvēli, vienošanos par valodas apguves ātrumu un tās strukturēšanu, kā arī iespējamo labošanu, tekstu tipu atlasi utt.

Daļējās kompetences jēdziens vispirms tika ieviests un lietots, nosakot runas darbību veidus (piem., mācot akcentu receptīvo prasmju attīstīšanai). Šajā darbā jēdziens "daļējās kompetences" lietots plašākā nozīmē:

- norādot , ka var tikt noteikti citi ar daļējo kompetenci saistītie mērķi;
- uzsverot, ka iespējams jebkuru tā saucamo "daļējo" kompetenci iekļaut vispārīgā komunikatīvo un mācību kompetenču sistēmā;

d) saistībā ar optimālu funkcionālu darbību attiecīgajās jomās (sk. 4.1.1. apakšnodaļu), tātad saistībā ar *sabiedrisko, profesionālo, izglītības vai personisko jomu.* Tādā gadījumā galvenais svešvalodas apgūšanas iemesls var būt, piemēram, labāk veikt darbu vai veiksmīgāk studēt, kā arī, lai atvieglotu dzīvi ārvalstīs. Šādi mērķi skaidri atspoguļojas mācību programmu aprakstos, valodu kursu piedāvājumos un mācību materiālos. Tad runā par "specifiskiem mērķiem", "specializētiem kursiem", "profesionālu valodu", "sagatavošanos dzīvei ārzemēs", "viesstrādnieku lingvistisko sagatavošanu". Taču tas nenozīmē, ka ikvienai mērķgrupai, kurai jāadaptē sava plurilingvāla un multikulturāla kompetence darbībai konkrētos apstākļos, vienmēr jārada īpaša mācību vide ar speciālu metodiku, materiāliem utt. Tomēr līdzīgi kā citos gadījumos, šādu mērķu izvirzīšana parasti ietekmē arī pārējos programmas izstrādes aspektus, kā arī mācību un valodu apguves paņēmienus.
Kā piemēru, kurā notiek funkcionālā adaptācija attiecīgajai jomai, varam minēt "iegremdēšanu" bilingvālās izglītības situācijā (Kanādā veiktie eksperimenti) un izglītību, kurā mācību valoda atšķiras no ģimenē runātās valodas (piem., izglītība franču valodā dažās bijušajās kolonijās Āfrikā). Šāda "iegremdēšana" valodā, lai arī kādi lingvistiski rezultāti tajā tiek sasniegti, katrā ziņā attīstīta daļējās kompetences – izglītības jomas kompetences un nelingvistisku zināšanu ieguves prasmi.
Eksperimentos Kanādā, izmantojot "iegremdēšanas" metodi, angliski runājošie bērni uzreiz sāka apgūt vispārizglītojošos priekšmetus franciski, un sākumā viņiem nebija paredzētas speciālas franču valodas stundas;

e) saistībā ar stratēģiju pilnveidošanu un paplašināšanu, kā arī saistībā ar uzdevumu izpildi (sk.4.5. un 7. apakšnodaļu), kas paredz vienas vai vairāku valodu mācīšanos vai lietošanu un citu kultūru izzināšanu, pieredzes iegūšanu.

Mācību procesa noteiktos posmos ir ieteicams laiku pa laikam koncentrēt uzmanību tādu stratēģiju attīstībai, kas ļauj veikt uzdevumus lingvistiskajā dimensijā. Tātad, mērķis ir valodas apguvēju tradicionāli izmantoto stratēģiju pilnveidošana, padarot tās sarežģītākas, daudzpusīgākas un mērķtiecīgākas, mēģinot pielāgot tās arvien jauniem uzdevumiem. Ja mēs uzskatām, ka komunikatīvās un mācību stratēģijas ļauj personai mobilizēt un, iespējams, uzlabot savas kompetences, stratēģiju attīstību var izvirzīt par mērķi, kaut arī tas varētu nebūt galīgais mērķis.

Kā jau iepriekš minēts, komunikatīvie uzdevumi kādā noteiktā jomā parasti tiek uzskatīti par mērķiem, kas jāsasniedz šajā jomā. Taču ir gadījumi, kad mācību mērķis aprobežojas ar noteiktu vairāk vai mazāk stereotipu uzdevumu veikšanu, izmantojot ierobežotus lingvistiskos elementus vienā vai vairākās svešvalodās. Bieži tiek minēts piemērs par telefona centrāles operatoru, kuram jādarbojas daudzvalodīgi (plurilingvāli), aprobežojoties ar dažiem standartformulējumiem, kas nepieciešami ikdienas darbību veikšanai. Šādi piemēri vairāk liecina par pusautomātiskām darbībām nekā daļējām kompetencēm, bet nevar noliegt, ka precīzi definētu uzdevumu atkārtota veikšana var kļūt par galveno mācību mērķi.

Nosakot valodas apguvējiem konkrētus uzdevumus, pozitīvi ir tas, ka tādā veidā tiek formulēti gaidāmie rezultāti, un tas var kalpot par īstermiņa motivāciju mācību procesa laikā. Minēsim vienkāršu piemēru: paskaidrojiet bērniem, ka šis vingrinājums ļaus spēlēt mīļāko spēli svešvalodā (mērķa īstenošana nodrošina "uzdevuma" izpildi), tas var būt motivējošs vārdiņu apgūšanai (plašāka komunikatīva mērķa lingvistiskā komponenta daļa). Šajā izpratnē tā saucamā praktiskā pieeja, simulācijas un dažādu lomu spēles veido īslaicīgus mērķus, kas definēti atbilstoši veicamiem uzdevumiem. Tomēr mācību procesa galvenais akcents ir vērsts uz esošo resursu, runas darbību stratēģiju izmantošanu, un tas ir nepieciešams šāda uzdevuma izpildīšanā. Kaut arī plurilingvālās un multikulturālās kompetences koncepcijas loģiskais pamats šajā darbā izpaužas kā uzdevumu izpilde, tradicionālajā mācīšanas pieejā šie uzdevumi tiek parādīti kā skaidri mērķi vai soļi citu mērķu sasniegšanai.

6.1.4.2. Daļējo mērķu papildināšana

Valodas mācīšanās, apguves mērķu definēšana atbilstoši paraugmodeļa galvenajiem komponentiem vai katram atsevišķam apakškomponentam nav tikai stilistisks vingrinājums. Tas atspoguļo mācību procesa mērķu iespējamo plašumu un dažādību. Protams, daudzas apguves formas skolā un ārpus tās aptver vienlaicīgi vairākus mērķus. Virzība uz speciāli noteiktu mērķi nozīmē, ka noteiktā mērķa sasniegšana novedīs pie rezultātiem, kas nebija iepriekš ieplānoti vai kas nebija galvenais uzdevums.

Ja pieņemsim, ka mērķis ir cieši saistīts ar noteiktu jomu un ir koncentrēts uz prasībām noteikta darba veikšanai, piemēram, apkalpošanu restorānā, tad šā mērķa sasniegšanai tiks attīstīta mutiskās mijdarbības prasme: attiecīgās tematikas leksikas apguve (piemēram, ēdienu piedāvāšana un raksturošana), noteiktu sociolingvistisko normu ievērošana (klientu uzrunas formas, iespējamā palīdzības lūgšana utt.) un sociokultūras aspekti (diskrētums, pieklājība, laipns smaids, pacietība utt.), kā arī zināšanas par ēdiena pagatavošanu vai citas valsts virtuvi. Iespējams izstrādāt arī citus piemērus, kuros kā galvenais mērķis tiktu izvirzīti citi komponenti, bet šis konkrētais piemērs raksturo iepriekš teikto attiecībā uz daļējās kompetences koncepciju (sk. komentārus par relativizēšanu attiecībā uz to, kas jāsaprot ar daļējām valodas zināšanām).

6.2. VALODAS APGUVES PROCESS

6.2.1. Apguve vai mācīšanās?

Termini "valodas apguve" un "valodas mācīšanās" pašreiz tiek lietoti dažādās nozīmēs. Bieži to nozīmes tiek jauktas. Visbiežāk vienu terminu lieto vispārīgākā nozīmē, bet otru – šaurākā nozīmē. Tāpēc termins "valodas apguve" var tikt lietots gan kā vispārīgs termins, gan šaurākā nozīmē:

a) lai apzīmētu to personas valodas lietojumu, kurai tā nav dzimtā valoda. Šādā nozīmē šis termins funkcionē mūsdienu universālās gramatikas teorijā. Šādi pētījumi gandrīz vienmēr ir saistīti ar teorētiskās psiholingvistikas nozari un tam nav tiešas saistības ar valodas mācīšanas praktisko pusi;

b) lai apzīmētu otrās valodas vai svešvalodas zināšanas un prasmi to lietot bez pedagoga palīdzības, tiešā veidā strādājot ar tekstu vai piedaloties komunikācijā.

Terminu "valodas mācīšanās" var lietot gan plašākā, gan šaurākā nozīmē, lai apzīmētu organizētu mācību procesu, īpaši, ja tas notiek oficiālā mācību iestādē.

Pašlaik nav iespējams stingri noteikt standartterminoloģiju, kamēr nav izveidoti termini, kas izteiktu "mācīšanos" un "apguvi" to atšķirīgajās nozīmēs.

Lasītājiem ieteicams pārdomāt un tajos gadījumos, kur tas iespējams, formulēt, kādā nozīmē viņi lieto minētos terminus, kā arī vēlams izvairīties no tāda terminu lietojuma, kas ir pretrunā ar mūsdienās pieņemto lietojuma nozīmi.
Ieteicams pārdomāt un atbildēt uz šādu jautājumu: kā var nodrošināt un izmantot valodas apguves iespējas saistībā ar nozīmi, kas aprakstīta nodaļas 6.2.1. apakšpunktā b?

6.2.2. Kā mācās valodu?

6.2.2.1. Pašlaik nav vienota viedokļa par to, kas nosaka valodas mācīšanos. Daži zinātnieki uzskata, ka cilvēka informācijas apstrādes iespējas ir pietiekošas, lai apgūtu valodu, iemācoties noteiktu daudzumu valodas paraugu. Pēc viņu domām, valodas "apguves" procesu nav iespējams analizēt, uz to nevar apzināti iedarboties, iespaidojot pedagogu vai valodas apguvēju. Līdz ar to pasniedzēja svarīgākais uzdevums ir nodrošināt maksimāli dabisku valodas vidi, formālās mācību metodes.

6.2.2.2. Citi speciālisti par nepieciešamu priekšnoteikumu valodas apguvē uzskata aktīvu piedalīšanos komunikācijā un atzīst par neiespējamu apzinātu valodas mācīšanos. Ir arī pretējs uzskats, ka studenti, kas apguvuši nepieciešamos valodas gramatikas likumus un vārdu krājumu, bez iepriekšējas sagatavošanās būs spējīgi saprast un lietot valodu, balstoties uz savu dzīves pieredzi un veselo saprātu. Tomēr praksē vairākums valodas apguvēju un pedagogu izmanto eklektiskāku pieeju. Šādas metodikas piekritēji atzīst, ka valodas apguvējs ne vienmēr iemācās to, ko māca pedagogs, ka nepieciešama pietiekama sagatavošanās un iespējas interaktīvai valodas lietošanai. Mācīšanās process tiek atvieglots skolas apstākļos, ja kombinē apzinātu valodas mācīšanos ar pietiekamu daudzumu praktisko nodarbību. Tas stimulē (automatizē) runāšanas un rakstīšanas iemaņas, kā arī morfoloģisko un sintaktisko precizitāti. Tas ļauj studentam pievērsties augstāka līmeņa saziņas stratēģijām. Daži speciālisti uzskata, ka šo mērķi iespējams sasniegt, pastāvīgi vingrinoties līdz automātiskam sniegumam.

6.2.2.3. Viena vai otra mācību veida izvēle ir atkarīga no valodas apguvēja vecuma, rakstura īpašībām, sagatavotības līmeņa. Turklāt pedagogi, mācību programmu sastādītāji u. c. attiecīgās pieejas izvēlē vadās pēc tā, cik liela nozīme ir piešķirta vienai vai otrai valodas darbībai (piemēram, uztverei vai producēšanai), valodas precizitātei, raitumam utt.

Lasītāji var pārdomāt un izteikt savus apsvērumus par valodas mācīšanos un metodoloģiskām atziņām, kuras ir viņu darbības pamatā.

6.3. KĀ IKVIENS VARĒTU VEICINĀT VALODAS APGUVI?

Profesionāla valodas mācīšana nozīmē "sadarbību mācību nolūkā", kurā tiek iesaistīti ne tikai izpildītāji – pedagogi un valodas apguvēji, bet arī citi speciālisti. Šajā nodaļā apskatīta katra šī procesa dalībnieka loma.

6.3.1. Valodas eksāmenu un kvalifikācijas pārbaužu speciālistiem nepieciešams noteikt attiecīgajai kvalifikācijai un nepieciešamajam līmenim atbilstošos parametrus. Viņiem būs jāpieņem konkrēti lēmumi par to, kādus uzdevumus eksāmenā iekļaut, kurus tematus apskatīt, kādas idiomas un leksiskas vienības likt atpazīt, kādas sociokulturālās zināšanas pārbaudīt. Viņus nevajadzētu iesaistīt procesā, kurā tiek pārbaudīta apgūtās vai iemācītās valodas prasme. To var darīt tikai tādā gadījumā, ja iespējama pozitīva vai negatīva pārbaudes ietekme uz valodas apgūšanu.

6.3.2. Speciālisti, kas izstrādā mācību programmas un mācību plānus varētu konkretizēt (veikt specifikāciju) mācību mērķus. Konkretizācija parasti nepieciešama, izstrādājot mācību mērķus augstākajos līmeņos, nosakot uzdevumus, tematus, kompetences utt. Ja vēlas, var detalizēti specifizēt vārdu krājumu (leksiku), gramatiku un funkcionālo, jēdzienisko vārdu krājumu, kas ļauj valodas apguvējiem veikt komunikācijas uzdevumus par ikdienišķiem tematiem utt. Tāpat var noteikt galvenās vadlīnijas vai dot priekšlikumus mācību metožu pielietošanā atbilstoši valodas apguvēja sekmju pakāpeniskai attīstībai.

6.3.3. Mācību grāmatu autoriem un mācību līdzekļu sastādītājiem mērķu formulēšana nav obligāta, bet viņi varētu to izdarīt, nosakot valodas apguvējiem konkrētus uzdevumus vai kompetences un stratēģijas, kuras būtu jāattīsta. Šiem speciālistiem jāveic rūpīga tekstu, kā arī attiecīgā leksiskā un gramatiskā materiāla atlase. Jānodrošina detalizētas instrukcijas grupu un/vai individuālam darbam par mācību grāmatā piedāvāto materiālu. Tā kā mācību literatūrai ir ļoti liela nozīme visā mācību procesā, viena vai otra materiāla iekļaušanai, izkārtojumam un pasniegšanas veidam mācību grāmatā jābūt stingri pamatotam.

6.3.4. Pedagogi parasti tiek lūgti respektēt visas oficiālās vadlīnijas, izmantot mācību grāmatas un kursu materiālus (kurus viņi paši ne vienmēr spēj analizēt, novērtēt, patstāvīgi atlasīt, papildināt utt.), plānot un vadīt pārbaudes, kā arī sagatavot skolēnus un studentus kvalifikācijas eksāmeniem. Pedagogiem jāprot pieņemt konkrētus lēmumus tieši nodarbību laikā. Vispārīgos vilcienos iespējams sagatavot nodarbību plānus jau iepriekš, bet tiem jābūt elastīgi maināmiem, atkarībā no skolēnu un studentu reakcijas. Pasniedzēja pienākumos ietilpst arī valodas apguvēju sekmju kontrole, viņiem jāatrod veidi, kā izzināt un analizēt mācību gaitā radušās problēmas un jāpalīdz tās pārvarēt. Turklāt pasniedzējiem jāattīsta katra valodas apguvēja individuālās spējas. Svarīgi, lai pasniedzēji saprastu mācību procesa daudzveidīguma nozīmi. Pasniedzēja izpratne par veicamajiem uzdevumiem visbiežāk saistīta ar viņa pasniedzēja darba pieredzi.

6.3.5. Valodas apguvēji ir personas, kas vistiešāk iesaistīti valodas apgūšanas un mācīšanās procesā. Viņiem jāattīsta kompetences un stratēģijas, kas dotu iespēju veikt uzdevumus un vingrinājumus, kuri nepieciešami, lai efektīvi piedalītos komunikācijā. Ne visi valodas apguvēji aktīvi un ar iniciatīvu piedalās mācību procesa plānošanā un organizācijā. Lielākā daļa valodas apguvēju mācās reaktīvi, pasīvi izpilda pasniedzēja instrukcijas un mācību grāmatās ieteiktos vingrinājumus. Tomēr ikviena mācīšana kādreiz beidzas, un turpmākām mācībām jākļūst autonomām. Autonomās mācīšanās principu var realizēt vienīgi tad, ja "mācīšanās mācīties" tiek uzskatīta par valodas apgūšanas neatņemamu sastāvdaļu. Tas nozīmē, ka valodas apguvēji apzinīgi uztver mācību procesu, dotās iespējas un piemērotākos mācību paņēmienus.

Pat mācību sistēmas ietvaros iespējams valodas apguvējus pakāpeniski iemācīt izvēlēties mācību mērķi, materiālus un darba metodes, kuras visvairāk atbilst viņu pašu vajadzībām, motivācijai, rakstura īpašībām.
Mēs ceram, ka Pamatnostādnes kopā ar speciālām lietošanas pamācībām noderēs ne tikai pedagogiem un citiem izglītības darbiniekiem, bet arī pašiem valodas apguvējiem, dodot viņiem informāciju par visām viņu rīcībā esošajām iespējām.

6.4. DAŽI VALODU APGUVES UN MĀCĪŠANAS METODOLOĢIJAS JAUTĀJUMI

Iepriekšējās nodaļās tika veidots visaptverošs valodas lietošanas un valodas lietotāja modelis, pievēršot uzmanību atsevišķu komponentu nozīmei valodu apguvē, mācīšanā un novērtēšanā. Kā nozīmīgākie tika aplūkoti jautājumi, kas galvenokārt saistīti ar valodas mācīšanas saturu un mērķiem. Tie tika īsi aprakstīti 6.1. un 6.2. daļā. Darbā, kas paredzēts valodu mācīšanai, apguvei un valodas prasmes novērtēšanai, jāapskata arī metodoloģijas jautājumi, jo lasītāji neapšaubāmi vēlēsies apdomāt un pārrunāt ar metodiku saistītos jautājumus, kas aplūkoti 6. nodaļā.
Jāuzsver, ka uz šo un citām nodaļām attiecas vienādi kritēriji. Aplūkojot valodu apguves un valodu mācīšanas metodoloģiju, pieejai jābūt vispusīgai, skaidri un uzskatāmi jāizklāsta visas iespējamās metodes, izvairoties no propagandas vai dogmatisma. Saskaņā ar Eiropas Padomes metodoloģijas principiem valodas apguvē izmantojamas tās metodes, kuras visefektīvāk kalpo mērķu sasniegšanai un atbilst valodas apguvēja vajadzībām noteiktā sociālajā kontekstā. Mācību efektivitāte ir atkarīga no apguvēja motivācijas un rakstura īpašībām, kā arī no mācību procesā iesaistītajiem cilvēku un materiālajiem resursiem. Ievērojot šo principu, radīsies liela mērķu daudzveidība un vēl plašāks materiālu un metožu loks.
Mūsdienās tiek izmantotas daudzveidīgas valodu apguves un mācīšanas metodes. Vairākus gadus Eiropas Padome ir sekmējusi pieeju, kas balstīta uz valodas apguvēja komunikatīvajām vajadzībām un tādu materiālu un metožu izmantošanu, kas ļautu apguvējiem apmierināt tieši šīs vajadzības un kas atbilstu viņu individuālajām rakstura īpašībām. Tomēr, kā redzams, 2.3.2. nodaļā un piezīmēs, šā darba uzdevums nav popularizēt kādu vienu valodas mācīšanas metodi, bet piedāvāt vairākas pieejas. Šā darba galvenais mērķis ir piedāvāt informāciju par esošajām metodēm un pieredzi to lietošanā. Tādēļ tiek dotas izvēles iespējas, kas izriet no esošās prakses. Ir izstrādātas un piedāvātas arī speciālas rekomendācijas skolotājiem. Pamatojoties uz personīgajām zināšanām un pieredzi, lasītāji var papildināt šeit piedāvāto valodu apguves modeli.
Ja kāds praksē ir pārliecinājies, ka viņa audzēkņi valodas apguves mērķi vislabāk sasniedz, izmantojot citas metodes, nevis Eiropas Padomes ieteiktās, tad mēs vēlētos, lai viņi iepazīstinātu arī mūs ar izmantotajām metodēm nosprausto mērķu sasniegšanā. Tas varētu dot dziļāku izpratni par valodas izglītības kompleksa plašumu un izraisīt aktīvas debates, kas vienmēr ir labāk nekā piekrišana vispārpieņemtajam.

6.4.1. Vispārējās pieejas

Kā vajadzētu mācīties svešvalodu vai otro valodu (Latvijā – L2)?
Vai mācīšanās atbilst kādam no minētajiem veidiem? Tie ir:

a) tieša pievēršanās autentiskiem paraugiem šādos veidos:
   a. tiešos kontaktos ar dzimtās valodas lietotājiem;
   b. nejauši dzirdot sarunu;
   c. klausoties radio, ierakstus utt.;
   d. skatoties un klausoties TV, video utt.;
   e. lasot neadaptētu autentisku tekstu (laikraksti, žurnāli, stāsti, romāni, izkārtnes un paziņojumi utt.);
   f. lietojot datorprogrammas, CD-ROM utt.;
   g. strādājot *on-line* vai *off-line* režīmā;
   h. kursos, kuros mācības notiek apgūstamajā valodā;

b) tieši darbojoties ar speciāli atlasītiem un izveidotiem (piemēram, vienkāršotiem tekstiem atbilstoši nepieciešamajai grūtības pakāpei) runātās un rakstītās valodas tekstiem otrajā valodā vai svešvalodā;
c) tieši piedaloties autentiskā saziņā ar dzimtās valodas lietotājiem;
d) tieši veicot speciāli izstrādātus uzdevumus svešvalodā;
e) autodidaktiski, pašmācības ceļā, izmantojot pieejamos mācību līdzekļus un izvirzot mērķus kopā ar skolotāju;
f) kombinējot prezentācijas, skaidrojumus, vingrinājumus un dažāda veida runas darbības svešvalodā, taču izmantojot dzimto valodu skaidrošanā, nodarbību vadīšanā utt.;
g) kombinējot dažāda veida runas darbības kā norādīts iepriekšējā punktā, bet lietojot tikai svešvalodu;
h) kombinējot iepriekšminētos darbības veidus, bet pakāpeniski samazinot dzimtās valodas izmantošanu un iekļaujot vairāk uzdevumu un autentisku tekstu mutvārdu un rakstu formā, kā arī palielinot pašizglītošanās komponentu;
i) kombinējot visas iepriekšminētās pieejas ar plānotu grupas un individuālo darbu, izpildi un novērtējumu, ko veic pedagogs nodarbībās klasē un uzturot dialogu, lai īstenotu dažādas valodas apguvēju vajadzības.

Lasītāji var pārdomāt un formulēt viedokli par to, kuras pieejas viņi izmanto; vai tā ir kāda no iepriekšminētajām vai citas.

6.4.2. Pedagogu, valodas apguvēju un mediju loma

6.4.2.1. Cik laika proporcionāli nodarbībās būtu jāvelta:

a) pedagogu skaidrojumiem, jaunās vielas izklāstam visai grupai;
b) jautājumiem (tie var būt izzinošie, mācību un pārbaudes jautājumi) un atbildēm;
c) grupu un pāru darbam;
d) individuālajam darbam.

6.4.2.2. ***Pedagogiem*** vajadzētu apzināties, ka darbības, kuras atspoguļo viņu attieksmi un kompetenci, ir viens no vissvarīgākajiem priekšnoteikumiem valodas mācīšanā un sekmīgā tās apguvē. Pedagoga personība un viņa valoda ir kā paraugs, ko var izmantot valodas apguvējs, vēlāk lietojot svešvalodu. Pašreizējie skolēni varētu būt nākamie skolotāji.
Cik liela nozīme mācību procesā ir:
- prasmei iemācīt;
- prasmei organizēt darbu klasē;
- spējai izmantot mācību darbā zinātniskos pētījumus un analizēt uzkrāto pieredzi;
- dažādiem mācīšanas veidiem;
- zināšanām par testu metodiku un to vērtēšanu;
- sociokultūras, mijkultūras zināšanām un spējām tās iemācīt skolēniem;
- zināšanām un spējai attīstīt studentos literatūras estētisko novērtēšanu?
- prasmei izmantot individuālu pieeju, ņemot vērā valodas apguvēju individuālās rakstura īpašības un spējas.

Kā pedagogam vajadzētu rīkoties pāru vai grupu darbā:
a) tikai uzraudzīt darbu un uzturēt kārtību;
b) pārvietoties pa klasi, lai pārraudzītu darbu;
c) sniegt individuālus padomus;
d) vadīt darbu, sniegt ieteikumus un papildus arī uzraudzīt valodas apguves procesu, atvieglot to, pieņemt valodas apguvēju (skolēnu, studentu u.tml.) piezīmes un reaģēt uz tām, kā arī koordinēt viņu darbību.

Pedagogam jāzina un jādomā par to, kā vislabāk attīstīt augšminētās prasmes un spējas.

6.4.2.3. Kā vajadzētu strādāt ***valodas apguvējiem***:
a) disciplinēti, precīzi sekot līdzi visām skolotāja instrukcijām, runājot tikai pēc uzaicinājuma;
b) aktīvi piedalīties mācību procesā, sadarboties ar pedagogam un citiem valodas apguvējiem (skolēniem, studentiem utml.), saskaņojot mērķus un metodes, pieņemot kompromisus un attīstot patstāvīgā darba iemaņas;
c) strādāt patstāvīgi un patstāvīgi veikt arī sava darba novērtēšanu;
d) sacensties ar citiem mācībās.

6.4.2.4. Kā vajadzētu izmantot ***tehniskos palīglīdzekļus*** (audio un video kasetes, datoru utt.):
a) neizmantot;
b) jaunā materiāla demonstrēšanai;
c) valodas, video, datorklasē;
d) individuālajam, patstāvīgajam darbam;
e) kā pamatu darbam grupās (diskusija, pārrunas, sadarbības un sacensību spēles utt.);
f) starptautiskā datoru tīklā skolās, klasēs un individuāli studentiem.

Lasītāji var pārdomāt šādus jautājumus:
- kādas ir pedagogu un valodas apguvēju lomas un pienākumi valodas apguves organizēšanā, vadīšana un mācību procesa novērtēšanā;
- kā izmantot tehniskos palīglīdzekļus.

6.4.3. Teksta nozīme valodu apguvē un mācīšanā

6.4.3.1. Kā valodas apguvējam vajadzētu strādāt ar mutvārdu vai rakstītu tekstu (sk.4.6. apakšnodaļu):
a) vienkārši iepazīties ar tekstu;
b) iepazīties ar tekstu, taču izvēlēties tādu tekstu, lai jaunais materiāls būtu saprotams no konteksta, ilustrācijām utt;
c) iepazīties ar tekstam sekojošiem sapratnes pārbaudes jautājumiem apgūstamajā valodā, uz kuriem jādod atbildes, piedāvāt atbilžu variantus, veidot stāstījumu pēc attēliem;
d) analogi punktā *c* aprakstītajam, bet papildinot to ar:
- izpratnes pārbaudi (dzimtajā valodā);
- paskaidrojumiem dzimtajā valodā;
- paskaidrojumiem apgūstamajā valodā, nepieciešamības gadījumā tulkojot dzimtajā valodā;
- sistemātisku tekstu tulkošanu dzimtajā valodā;
- dažādiem vingrinājumiem teksta sapratnei (darbs pirms klausīšanās un/vai klausīšanās grupās, vingrinājumi pirms lasīšanas utt.).

6.4.3.2. Iespējamās pieejas tekstu atlasei:
a) tiek lietoti autentiski teksti:
- neadaptēti teksti, kas sastopami ikdienas dzīvē (laikrakstos, žurnālos, sludinājumos utt.);
- autentiski teksti, kas atlasīti un adaptēti atbilstoši valodas apguvēju zināšanām, valodas prasmes līmenim, interesēm un personīgajām rakstura īpašībām.

b) speciāli valodas mācīšanai veidoti teksti, piemēram:
- speciāli veidoti teksti, kas līdzīgi autentiskiem tekstiem (piem., speciāli uzrakstīts, aktieru izpildīts materiāls klausīšanās uzdevumiem);
- teksti, kas ilustrē valodas materiāla kontekstuālo lietojumu (piemēram, mācību stundas teksts);
- atsevišķi teikumi fonētiskiem, gramatiskiem u.c. vingrinājumiem;
- instrukcijas, paskaidrojumi mācību grāmatās, testos, eksāmenu jautājumos, pasniedzēja teksts nodarbībā (paskaidrojumi, nodarbības vadīšana utt.). Tos varētu uzskatīt par speciāliem tekstiem. Šajā gadījumā liela nozīme ir tam, kā saturs, formulējums, pasniegšanas veids atbilst audzēkņu individuālajām īpašībām.

6.4.3.3. Cik daudz valodas apguvējiem vajadzētu ne tikai strādāt ar tekstiem, bet arī veidot tos? Teksti var būt:

a) runātie:
- rakstīti teksti, kurus nolasa skaļi;
- atbildes uz jautājumiem;
- iegaumēta teksta atstāstīšana (lugas, dzejoļi utt.);
- dialogi, polilogi (darbs pāros vai grupās);
- piedalīšanās formālās vai neformālās diskusijās;
- brīvas sarunas (nodarbībā vai starp skolēniem);
- prezentācijas u.c.

b) rakstītie:
- diktāts;
- rakstiski vingrinājumi;
- esejas;
- tulkojumi;
- rakstiski ziņojumi;
- darbs ar projektiem;
- sarakste ar draugiem;
- faksa vai elektroniskā pasta lietošana u.c.

6.4.3.4. Cik lielā mērā valodas apguvējam vajadzētu receptīvā, produktīvā un interaktīvā veidā palīdzēt lietot dažādus tekstu veidus un attīstīt atbilstošus klausīšanās, lasīšanas, runāšanas un lasīšanas stilus, darbojoties gan individuāli, gan grupā.

Lasītājiem ieteicams pārdomāt un formulēt viedokli par teksta (runāta vai rakstīta) vietu mācību programmā un izmantotajiem vingrinājumiem, piemēram:
- pēc kādiem principiem teksti tiek atlasīti, adaptēti vai sastādīti, sakārtoti un piedāvāti;
- vai teksti tiek grupēti pēc grūtības pakāpes;
- vai runātie un runātie teksti valodas apguvējiem palīdz noteikt teksta veidus un attīstīt dažādus klausīšanās un lasīšanas principus atbilstoši teksta tipam un vai tie palīdz gan detalizēti, gan pēc būtības klausīties vai lasīt, uztvert, un izprast atsevišķus jautājumus utt.

6.4.4. Mācīšanās, pildot uzdevumus un vingrinājumus

(Sk. 4.3.4.4. apakšnodaļu)

Cik daudz valodas apguvējam būtu jāiemācās, kad viņš izpilda uzdevumus un vingrinājumus, piemēram, šādos veidos:

a) piedaloties neplānotās, spontānās darbībās;
b) veicot uzdevumus, kuri ir atbilstoši noteiktam tipam, mērķim, konkrētajai dotajai informācijai, lomu sadalei un darbībām;
c) piedaloties ne tikai uzdevumu izpildē, bet arī to iepriekšējā plānošanā, rezultātu analizēšanā un novērtēšanā;
d) analogi punktā *c* aprakstītajam, taču skaidri apzinoties mērķi, uzdevumu raksturu un dalībnieku lomas.

6.4.5. Valodas apguvēja spēja lietot komunikatīvās stratēģijas
(sk. 4.4. apakšnodaļu)

Kā jāattīsta valodas apguvēja spēja lietot komunikatīvās stratēģijas:

a) pieņemot, ka valodas apguvējs pats spēj pārnest šo prasmi no dzimtās valodas uz svešvalodu;
b) ar skolotāja palīdzību veidojot speciālas mācību situācijas un nosakot uzdevumus (piemēram, organizējot lomu spēles un simulācijas), kur nepieciešamas plānošanas, izpildes, novērtēšanas un labošanas stratēģijas;
c) analogi kā aprakstīts punktā *b*, taču izmantojot izpratni veicinošus paņēmienus (piemēram, atskaņojot un analizējot lomu spēles un simulāciju);
d) analogi kā aprakstīts punktā *b*, taču iedrošinot vai prasot valodas apguvējus koncentrēties un, kad nepieciešams veikt plašas stratēģiskas darbības.

Lasītājiem ieteicams pārdomāt un formulēt viedokli par vingrinājumu, uzdevumu un stratēģiju vietu viņu mācību programmā.

6.4.6. Vispārējās kompetences (sk. 5.1. apakšnodaļu)

Vispārējās kompetences iespējams attīstīt dažādos veidos.

6.4.6.1**.** Attiecībā uz zināšanām par pasauli jaunas valodas apgūšana nenozīmē sākt visu no jauna. Daudz (varbūt pat lielākā daļa) nepieciešamo zināšanu jau ir valodas apguvēja īpašumā. Tomēr valodas apguve nav tikai jaunu vārdu apgūšana, lai izteiktu jau zināmus jēdzienus. Lai gan *Threshold Level* ("Sliekšņa līmenī") ietvertais vispārīgo un specifisko jēdzienu kopums izrādījies piemērots un adekvāts divdesmit Eiropas valodām pat no dažādām valodu saimēm.
Vispirms nepieciešams atbildēt uz šādu jautājumu: vai valodas mācīšana nozīmē arī principiāli jaunas zināšanas par pasauli. Ja tā, tad valodu apguvējiem un skolotājiem ir divkāršs uzdevums. Ja mācības nenotiek dzimtajā valodā, tad skolēnam jauns ir gan mācību priekšmetu saturs, gan pati mācību valoda. Līdz šim vairākās valodu mācību grāmatās, kā piemēram, slavenajā 17. gs. Čehu pedagoga Homēniusa grāmatā *Orbis pictus* ir atrodami mēģinājumi strukturēt valodas mācīšanu ar mērķi dot jauniešiem sakārtotu pasaules uzskatu.

6.4.6.2. Cita situācija ir attiecībā uz sociokulturālām zināšanām un starpkulturālo prasmju attīstību. No vienas puses, Eiropas iedzīvotāju kultūrai dažos aspektos ir daudz kas kopīgs. No otras puses, ir vērojamas atšķirības ne tikai starp dažādām tautām, bet arī starp reģioniem, iedzīvotāju sociālo stāvokli, etniskām kopienām utt. īpaša uzmanība jāveltī tam, lai iepazīstinātu valodas apguvējus ar tās zemes kultūru, kuras valodu viņi mācās, turklāt ļoti rūpīgi ir jāizvēlas konkrētu sociālo grupu paraugi. Var izvēlēties tēlainus, senus, tautiskus stereotipus, kādi atrodami bilžu grāmatās bērniem (holandiešu koka tupeles un vējdzirnavas, angļu mājiņas ar salmu jumtiem un rožu krūmiem pie durvīm). Šādi paraugi rosina iztēli un stimulē mācībām gados jaunākus bērnus. Tie atbilst tradicionālajam priekšstatam par attiecīgo valsti, un šīs tradīcijas tiek saglabātas un demonstrētas, piemēram, folkloras svētkos. Tieši šādā aspektā tradīcijas var izmantot mācību procesā. Tomēr šīs tradīcijas ir visai maz saistītas ar iedzīvotāju lielākās daļas ikdienas dzīvi. Tādēļ valodas apguvēju multikulturālās kompetences attīstība jāievēro sabalansētība.

6.4.6.3. Kā attīstīt vispārējās, ar valodu nesaistītās kompetences:

a) pieņemot, ka valodas apguvējam tās jau ir vai ka tās var attīstīt (piemēram, mācot citus priekšmetus dzimtajā valodā);
b) saskaņā ar valodas apguvēja vajadzībām gadījumos, kad rodas grūtības;

c) atlasot vai veidojot tekstus, kas atspoguļo jaunas zināšanu jomas un faktus;
d) izmantojot speciālus kursus vai mācību grāmatas par studiju tēmām (dzimtajā valodā vai svešvalodā);
e) izmantojot starpkulturālus komponentus, kas izstrādāti, lai uzlabotu atbilstošās empīriskās, kognitīvās un sociokulturālās zināšanas gan valodas apguvējiem, gan dzimtās valodas lietotājiem;
f) izmantojot lomu spēles un simulācijas;
g) apgūstot citus mācību priekšmetus, kuros kā mācību valoda izmantota svešvaloda;
h) tieši kontaktējoties ar dzimtās valodas runātājiem un izmantojot autentiskus tekstus.

6.4.6.4. *Eksistenciālo kompetenci* valodas apguvēja personiskās rakstura īpašības, motivāciju, attieksmi/vērtību sistēmu, pārliecību, utt. (sk. 5.1.3 apakšnodaļu) iespējams:
a) ignorēt, uzskatot, ka tas ir valodas apguvēja personiskas dabas jautājums;
b) ņemt vērā, plānojot un vadot mācību procesu;
c) iekļaut kā mērķi mācību programmā.

Lasītājiem ieteicams pārdomāt un formulēt viedokli par šādiem jautājumiem:
- kurus no iepriekš minētajiem (vai citiem) paņēmieniem izmanto, lai attīstītu vispārējās kompetences;
- kādas atšķirības rodas, ja praktiskās iemaņas tiek:
a) apspriestas kā temati,
b) vingrinātas,
c) demonstrētas darbībā, paskaidrojumiem izmantojot svešvalodu,
d) lietotas mācību procesā, izmantojot dzimto valodu kā mācību valodu.

6.4.6.5. Iespējamas dažādas pieejas mācību prasmes attīstīšanai. Valodas apguvēji varētu (viņiem vajadzētu) pilnveidot savas mācību un heiristiskās prasmes un uzņemties atbildību par savām mācībām (sk. 5.1.4. apakšnodaļu) šādā veidā:
a) mācību rezultātā bez jebkādas iepriekšējas plānošanas vai sagatavošanās;
b) pakāpeniski pārnesot atbildību par mācībām no pedagoga uz skolēniem un studentiem, stimulējot viņus analizēt savas darbības un dalīties pieredzē ar citiem valodas apguvējiem;
c) sistemātiski paaugstinot valodas apguvēja zināšanas par mācību procesu, kurā viņi piedalās;
d) iesaistot valodas apguvējus piedalīties dažādu metodisko paņēmienu izmēģinājumos;
e) ļaujot valodas apguvējiem iepazīt savas kognitīvās īpašības un atbilstoši attīstīt viņu individuālās mācīšanās stratēģijas.

Lasītāji var pārdomāt, kas būtu darāms, lai veicinātu valodas apguvējos (skolēnos, studentos) patstāvību un atbildības izjūtu.

6.4.7. Valodas apguvēja lingvistiskās kompetences

Valodas apguvēja lingvistiskās kompetences attīstība ir galvenais aspekts, kas aptver vārdu krājumu, gramatiku, izrunu un pareizrakstības prasmes. Kā dažādos veidos attīstīt lingvistisko kompetenci?

6.4.7.1. Kādā veidā valodas apguvējs varētu paplašināt savu ***vārdu krājumu***:

a) vienkārši atstāstot vārdus un izteicienus, kas lietoti autentiskā mutvārdu vai rakstītā tekstā;
b) izvēloties vārdus pēc valodas apguvēja ieskatiem, meklējot vārdus vārdnīcā un pildot uzdevumus vai vingrinājumus;
c) iesaistot vārdus un izteicienus kontekstā, piemēram, mācību grāmatu tekstos un pēc tam tos atkārtojot vingrinājumos, pildot uzdevumus;
d) papildinot vārdus ar vizuāliem līdzekļiem (attēliem, žestiem un mīmiku, kustībām, priekšmetu demonstrēšanu utt.);
e) iegaumējot vārdu sarakstu ar tulkojumu dzimtajā valodā;
f) pētot semantiskos laukus un veidojot "atmiņu kartes" utt.;
g) lietojot skaidrojošās vai divvalodu tulkojošās vārdnīcas, tēzaurus un citus uzziņu līdzekļus;
h) skaidrojot un apgūstot vārdu leksisko struktūru (piem., vārdu darināšanu, salikteņu veidošanu, vārdu saistījumu, frāzes, idiomas utt.);
i) veicot sistemātisku distributīvo un semantisko parādību salīdzinājumu dzimtajā valodā un svešvalodā (salīdzināmā semantika).

Lasītājiem ieteicams pārdomāt par leksisko vienību apguves veidiem.

6.4.7.2. Vārdu krājuma *apjoms, plašums* un tā *lietošanas kontrole* ir galvenie valodas prasmes novērtēšanai, kā arī valodas apguves procesa plānošanai.

Lasītājiem ieteicams pārdomāt un atbildēt uz šādiem jautājumiem:
- cik liela apjoma vārdu krājums (vārdu un izteicienu skaits) valodas apguvējam būs nepieciešams, jāiemācās un tiks prasīts;
- cik plašs vārdu krājums (aptveramās jomas, temati utt.) valodas apguvējam būs nepieciešams, jāiemācās un tiks prasīts;
- kāda līmeņa kontrole par vārdu krājuma lietošanu valodas apguvējam būs nepieciešama, jānodrošina un tiks prasīta;
- kāda ir starpība starp vārdu apguvi atpazīšanai un saprašanai, veidojot pasīvo un aktīvo vārdu krājumu un vai tas vispār tiek darīts;
- vai tiek izmantotas kādas metodes, lai attīstītu secināšanas tehniku.

6.4.7.3. Leksikas atlases principi

Pārbaužu materiālu un mācību grāmatu izstrādātājiem rūpīgi jāpārdomā, kādus vārdus iekļaut mācību līdzekļos. Programmu un konspektu veidotājiem tas nav obligāti, bet būtu vēlams, lai viņi dotu galvenās vadlīnijas izglītojošo materiālu caurskatāmības un vienotības nolūkā.

Šajā darbā piedāvāti vairāki leksikas atlases principi:

- atlasīt noteiktas tematikas atslēgvārdus un vārdu savienojumus, lai realizētu valodas apguvēja komunikatīvās vajadzības, atlasīt vārdus un vārdu savienojumus, kas raksturo kultūras atšķirības, šajā valodā runājošu sociālu grupu nozīmīgas vērtības un pārliecības, principus;
- atlasīt biežāk lietojamos vai specifiskas tematikas vārdus;
- atlasīt autentiskus mutiskus un rakstiskus tekstus un apgūt visus tajos sastopamos vārdus;
- iepriekš neplānot vārdu krājuma attīstību, bet ļaut tam attīstīties dabīgi atbilstoši valodas apguvēju vajadzībām, kad viņi iesaistās saziņas procesā.

Lasītāji var pārdomāt un atbildēt uz šādu jautājumu: pēc kādiem principiem jūs veicat leksikas atlasi?

6.4.7.4. Gramatiska kompetence

Spēja izveidot teikumus, lai izteiktu noteiktu domu, ir pati svarīgākā komunikatīvās kompetences sastāvdaļa, tādēļ gramatiskajai kompetencei tiek pievērsta liela uzmanība, plānojot un īstenojot mācību procesu un izstrādājot tekstus. Gramatiskās kompetences attīstības process ietver mācību materiāla atlasi, sakārtošanu un pakāpenisku izmantošanu mācību procesā, kā arī jauna materiāla apstrādi un izmēģināšanu, mācību procesā gaitā izmantojot gan īsus, vienkāršus teikumus, gan sarežģītus saliktus teikumus. Taču tas nenozīmē, ka arī sākuma posmā nevar apgūt analītiski kompleksu materiālu, piemēram, stabilus izteicienus, t.i., vārdnīcās fiksētās leksiskās vienības, leksiskus iestarpinājumus (piemēram, *lūdzu, esiet tik laipns ...),* populāru dziesmu vārdus u.c.

6.4.7.5. Sarežģītības pakāpe nav vienīgais parametrs, kas jāņem vērā.

Jāņem vērā gramatisko kategoriju komunikatīvā funkcija (to spēja izteikt vispārējus jēdzienus). Piemēram, vai valodas apguvējiem ir vērts turpināt tādas mācības, ja pēc diviem gadiem viņi vēl nespēj pastāstīt par savu iepriekš iegūto pieredzi?

- Liela nozīme ir dzimtās valodas un svešvalodas gramatisko parādību salīdzinošai apguvei. Piemēram, izveidot pareizu vārdu kārtību palīgteikumos vācu valodā, angļu un franču valodā runājošiem nereti ir lielākas problēmas nekā holandiešiem. Tai pašā laikā radniecīgu valodu runātājiem (vācu un holandiešu, čehu un slovāku) var būt tendence tulkot burtiski.

- Darbā ar autentiskiem tekstiem mutvārdu vai rakstītā formā, kuri varētu būt zināmā mērā gramatiski atviegloti, tomēr var gadīties, ka valodas apguvēji saskarsies ar jaunām, līdz šim nezināmām struktūrām un kategorijām. Apķērīgākie, spējīgākie studenti var tās aktīvi sākt lietot, lai gan citas daudz vienkāršākas struktūras un kategorijas vēl nav apgūtas.

- Plānojot L2 (otrās valodas vai svešvalodas) apguvi, varētu ņemt vērā arī dzimtās valodas (L1) attīstības "dabisko kārtību".

Minētās norādes nevar aizvietot gramatikas rokasgrāmatas (*reference grammars*) vai nodrošināt stingru valodas apguves kārtību, bet tikai dod pamatu, uz kā balstīties, pieņemot lēmumus un tos īstenojot praksē.

6.4.7.6. Teikums parasti tiek uzskatīts par gramatikas jomu. Tomēr dažas attieksmes starp teikumiem (aizvietotājvārdu, piemēram, vietniekvārdu, apstākļa vārdu, citu darbības vārdu izmantošanu tekstā) var uzskatīt drīzāk par lingvistisku, nevis pragmatisku kompetenci (piemērs: *Mēs nedomājām, ka Pēteris nenokārtos eksāmenu. Taču viņš to izdarīja.*)

Iesakām lasītājiem pārdomāt un atbildēt uz šādiem jautājumiem:
- pēc kādiem principiem tiek atlasīti un sakārtoti gramatikas elementi, kategorijas, struktūras, procesi un attiecības;
- kādā veidā to nozīme tiek izskaidrota valodas apguvējiem;
- sastatāmās (salīdzināmāš) gramatikas nozīme valodas mācīšanā un apguvē;
- kāda nozīme piešķirama valodas priekšmetam, raitumam un pareizībai saistībā ar teikumu gramatisko uzbūvi;
- kādā apjomā valodas apguvējiem jāapgūst gramatika:
a) dzimtajā valodā,
b) apgūstamajā valodā,
c) dzimtās un apgūstamās valodas salīdzinājumā.

6.4.7.7. Gramatiskās kompetences attīstīšanas paņēmieni:

a) induktīvi – atrodot jaunu gramatikas materiālu autentiskā tekstā;

b) induktīvi – iekļaujot jaunus gramatikas elementus, kategorijas, šķiras, struktūras, likumus utt. speciāli sagatavotos tekstos, lai parādītu to formas, funkcijas un nozīmi;

c) analogi punktā *b* aprakstītajam, taču izmantojot skolotāja paskaidrojumus un izpildot vingrinājumus;

d) iepazīstinot ar gramatisko formu paradigmām, attiecīgajām tabulām utt. kopā ar skolotāja paskaidrojumiem, lietojot metavalodu apgūstamajā vai dzimtajā valodā un izpildot vingrinājumus;

e) liekot atrast jauno materiālu pašiem valodas apguvējiem un, ja nepieciešams, labojot viņu izvirzītās hipotēzes utt.

6.4.7.8. Daži uzdevumu veidi:

a) ievietošanas uzdevumi, izlaidumu (tukšo vietu) aizpildīšana;

b) teikuma veidošana pēc parauga;

c) atbilžu izvēle (daudzizvēļu uzdevumi);

d) kategoriju substitūcijas vingrinājumi (piemēram, vienskaitlis/daudzskaitlis, tagadne/pagātne, darāmā/ciešamā kārta utt.);

e) saliktu teikumu veidošana (piemēram, pievienojot apstākļa vai teikuma priekšmeta palīgteikumus utt.);

f) teikumu tulkošana no L1 uz L2;

g) jautājumu un atbilžu veidošanas vingrinājumi;

h) ar gramatikas elementiem papildināti runas raituma vingrinājumi.

Iesakām lasītājiem pārdomāt un atbildēt uz dažādiem jautājumiem:
- kā tiek analizēti, izkārtoti un valodas apguvējiem mācīti (piedāvāti) gramatiskās struktūras elementi un kā viņi tos pārvalda;
- kā un pēc kādiem principiem L2 leksiskās, gramatiskās un pragmatiskās nozīmes tiek nodotas valodas apguvējiem vai izdibinātas no viņiem:
a) tulkojot L1,
b) ar definīcijām, skaidrojumiem L2 valodā,
c) nojaušot pēc konteksta.

6.4.7.9. Izruna

Kā valodas apguvējiem būtu jāattīsta **izrunas** iemaņas:

a) demonstrējot autentiski izrunātus teicienus;

b) visiem kopā imitējot:
- skolotāju,
- apgūstamās valodas runātāju (audioierakstu),
- apgūstamās valodas runātāju (video ierakstu);

c) strādājot lingafonijas kabinetā;

d) skaļi lasot īpašus, fonētiskiem vingrinājumiem piesātinātus tekstus;

e) trenējot fonemātisko dzirdi un vingrinoties fonētiku uzdevumu izpildē;

f) tāpat kā punktā d) un e), bet lasot tekstus fonētiskajā transkripcijā;

g) veicot fonētisku treniņu (sk. 5.2.1.4. apakšnodaļu);

h) apgūstot pareizrunas konvencijas (kā izrunāt rakstītas formas);

i) kombinējot visu iepriekšminēto.

6.4.7.10. Pareizrakstība

Kā attīstīt spēju apgūt valodas rakstu sistēmu:

a) vienkārši izmantojot dzimtās valodas rakstības principus (pārnesot tos uz apgūstamo valodu);
b) iepazīstoties ar autentiskiem rakstītiem tekstiem:
- tipogrāfiski iespiestā veidā,
- mašīnrakstā,
- rokrakstā;
c) iegaumējot alfabētu, ievērojot burtu un skaņu savstarpējās sakarības (piem., latīņu, kirillicas vai grieķu rakstība var atšķirties no dzimtās valodas kopā ar attiecīgajām diakritiskajām un pieturas zīmēm);
d) vingrinoties rakstīt saistītiem burtiem kursīvā (arī kirillicā vai gotu rakstībā utt.) un ievērojot rokrakstam raksturīgās nacionālās īpatnības;
e) iegaumējot vārdu rakstību (atsevišķi katram vārdam vai izmantojot pareizrakstības noteikumus) un pieturzīmju lietošanu;
f) rakstot diktātus.

Iesakām lasītājiem pārdomāt un atbildēt uz šādu jautājumu: ar kādām metodēm strādājat jūs, lai apgūtu izrunas un pareizrakstības iemaņas?

6.4.8. Sociolingvistiskā kompetence

Vai **sociolingvistiskā kompetence** (sk. 5.2.2. apakšnodaļu) izveidojas patstāvīgi no valodas apguvēja sociālās dzīves pieredzes, vai arī to vajadzētu veicināt šādi:

a) iepazīstinot ar attiecīgajā sociālajā vidē lietotajiem autentiskas valodas paraugiem;
b) atlasot vai sastādot tekstus, kas atspoguļo sociolingvistiskās atšķirības valodas apguvēja dzimtenē un valstī, kuras valodu viņš mācās;
c) pievēršot uzmanību sociolingvistiskajām atšķirībām, tās atklājot, skaidrojot un apspriežot;
d) pamanot kļūdas, tad tās atzīmējot, analizējot, izskaidrojot un pēc tam piedāvājot pareizo variantu;
e) iekļaujot valodu studijās sociokultūras komponentu mācīšanu.

6.4.9. Pragmatiskā kompetence

Kā iespējams attīstīt valodas apguvēja **pragmatisko kompetenci** (sk. 5.2.3. apakšnodaļu):

a) iegūstot izglītību un vispārējo dzīves pieredzi dzimtajā valodā;
b) vai to vajadzētu veicināt, pakāpeniski palielinot diskursa struktūras sarežģītību un paplašinot valodas apguvējam piedāvāto teksta funkcionālo daudzveidību;
c) pieprasot valodas apguvējam tulkot arvien sarežģītākus tekstus no L1 uz L2;
d) izvirzot funkcionāli arvien daudzveidīgākus uzdevumus, kuros nepieciešams stingri ievērot noteiktus runas standartus;
e) papildus praktiskajiem vingrinājumiem paaugstinot valodas apguvēja izpratni (analizējot, skaidrojot un lietojot attiecīgu terminoloģiju utt.);
f) precīzi formulējot funkciju, runas modeļu un diskursa struktūras mācīšanu un nostiprināšanu.

Ieteicams lasītājiem pārdomāt un atbildēt uz šādiem jautājumiem:
- cik lielā mērā sociolingvistisko un pragmatisko kompetenču attīstību var uzskatīt par dabisku procesu un tajā neiejaukties;
- kādas metodes un paņēmieni varētu veicināt šo kompetenču attīstību?

6.5. PĀRPRATUMI UN KĻŪDAS

Ir divu veidu kļūdas. Pirmā veida kļūdas (*errors*) ir nejaušas un rodas "starpvalodas" (vienkāršota vai izkropļota kompetence apgūstamajā valodā) ietekmē. Šajā gadījumā valodas apguvēja veikums pilnībā atbilst viņa kompetencei, bet šī kompetence neatbilst apgūstamās valodas normām. Savukārt otra veida kļūdas (*mistakes*) rodas izpildījumā, kad valodas apguvējs (dažreiz arī dzimtās valodas runātājs) nespēj adekvāti realizēt savu kompetenci.

6.5.1. Valodas apguvēja kļūdas var liecināt par:
a) trūkumiem mācību procesā;
b) neefektīvu mācīšanu;
c) vēlmi sazināties, nebaidoties kļūdīties;
d) pārejošu parādību, kas neizbēgami rodas valodas apguvēja starpvalodas attīstības procesā.
e) ka tās ir neizbēgamas, lietojot jebkuru (arī dzimto) valodu.

6.5.2. Iespējamā attieksme pret kļūdām:
a) visas kļūdas skolotājam nekavējoties jāizlabo;
b) jāveicina sistemātiska savstarpēja nepietiekamās kompetences kļūdu labošana, lai tās izskaustu;
c) nepietiekamas kompetences kļūdas skolotājam jāatzīmē un jāizlabo vēlāk, piemērotā brīdī, lai netraucētu saziņas procesu (piemēram, nošķirot runas precizitātes mācīšanu no runas raituma veicināšanas);
d) nepietiekamas kompetences kļūdas nav tikai jāizlabo, bet piemērotā brīdī arī jāanalizē un jāizskaidro;
e) pārteikšanās kļūdas var arī atstāt bez ievērības, bet sistemātiskas kļūdas jāizskaužz;
f) pārteikšanās kļūdas jālabo tikai gadījumā, ja tās traucē saziņai;
g) kļūdas var nelabot, uzskatot tās par pārejošu parādību.

6.5.3. Kādā nolūkā tiek veikts pārskats par valodas apguvēju kļūdām un to analīze:
a) plānojot turpmāko mācību procesu gan individuālam, gan grupu darbam;
b) kursu plānošanai un mācību materiālu izstrādāšanai;
c) mācību procesa novērtēšanā, piemēram:
- vai uzdevuma pildīšanas laikā pieļautās kļūdas ir vērtējuma kritērijs,
- ja nē, tad kādi citi kritēriji tiek izmantoti,
- vai kļūdas tiek izvērtētas un saskaņā ar kādiem kritērijiem,
- kāda nozīme tiek piešķirta kļūdām:
  - izrunā
  - rakstībā
  - leksikā
  - morfoloģijā
  - sintaksē
  - lietošanā (*usage*)
  - sociokultūras komponentā.

Ieteicams lasītājiem pārdomāt un atbildēt uz šādiem jautājumiem:
- kāda ir jūsu attieksme pret valodas apguvēja kļūdām;
- vai vieni un tie paši kritēriji attiecas uz:
fonētiskajām kļūdām;
ortogrāfiskajām kļūdām;
leksiskajām kļūdām;
morfoloģiskajām kļūdām;
sintaktiskajām kļūdām;
sociolingvistiskajām un sociokulturālajām kļūdām;
pragmātiskajām kļūdām.

7. NODAĻA
UZDEVUMI UN TO LOMA VALODAS MĀCĪŠANĀ

7.1. UZDEVUMA APRAKSTS

Ikdienas dzīvē mēs sastopamies ar dažādiem uzdevumiem gan personiskā, gan sabiedriskā, gan izglītības vai darba jomā. Šo uzdevumu izpilde prasa mērķtiecīgu darbību veikšanā iesaistīt noteiktas kompetences, lai sasniegtu vēlamo rezultātu kādā noteiktā jomā (sk. 4.1. apakšnodaļu).
Uzdevumi var būt dažādi, un to izpildei valodiskās darbības var būt nepieciešamas gan lielākā, gan mazākā mērā. Ir, piemēram, radošas darbības (gleznošana, stāstu stāstīšana), uz prasmēm pamatotas darbības (remontēšana vai kaut kā samontēšana), problēmu risinošas darbības (puzle, krustvārdu mīkla), ikdienas darījumu kārtošana, lomas interpretācija, piedalīšanās diskusijā, uzstāšanās, darbības plānošana, lasīšana un atbildēšana uz (e-pasta) vēstuli utt.
Uzdevums var būt ļoti vienkāršs vai sarežģīts (piemēram, diagrammu un instrukciju pētīšana vai nezināmu sarežģītu mehānismu samontēšana). Atsevišķu uzdevumu izpildei var būt nepieciešami vairāki darbības posmi, tie var iekļaut sevī vairākus apakšuzdevumus, un tādā gadījumā ir grūti noteikt uzdevuma robežas.

Komunikācija ir būtiska to uzdevumu daļa, kuros dalībnieki iesaistās mijiedarbībā – uztver, producē vai kļūst par mediatoriem, vai arī veic divu vai vairāku šo elementu kombināciju, piemēram, sarunājas ar ierēdni un aizpilda anketu; lasa ziņojumu un apspriež to ar darbabiedriem, lai vienotos turpmāko darbību; montējot kaut ko, seko rakstiskai instrukcijai; lūdz kādam palīdzību samontēt ierīci vai iekārtu vai raksturo šo procesu; sagatavo lekciju (rakstiski) un to nolasa; neformāli tulko viesim utt.

Šādi uzdevumi ieņem galveno vietu mācību programmās, mācību grāmatās, mācību nodarbībās un pārbaudēs, lai gan mācību vai pārbaužu nolūkiem tie bieži tiek pārveidoti. Šie "reālās dzīves", "jaunās vielas" vai "izmēģinājuma" uzdevumi tiek izraudzīti, ņemot vērā valodas apguvēja vajadzības personiskajā vai sabiedriskajā dzīvē, vai saistībā ar specifiskām vajadzībām profesionālajā vai izglītības jomā.

Ir arī uzdevumi ar specifiski pedagoģisku raksturu, kas pamatojas uz partneru savstarpēju sadarbību un sabiedriskumu. Valodas apguvēji vienojas "norobežoties no īstenības" un uzdevumu izpildē izmantot apgūstamo valodu, nevis dzimto valodu, kas viņam būtu vieglāk un dabiskāk. Šie pedagoģiskie uzdevumi ir tikai netieši saistīti ar reālo dzīvi un valodas apguvēja vajadzībām, un to mērķis ir attīstīt komunikatīvo kompetenci, kas pamatojas zināšanās par mācību procesu un īpaši par valodas apguvi. Komunikatīvie pedagoģiskie uzdevumi atšķirībā no uzdevumiem, kas doti bez konteksta, ir ar mērķi aktīvi iesaistīt valodas apguvējus jēgpilnā komunikācijā. Šie uzdevumi ir būtiski (formālā mācību kontekstā), sarežģīti, bet izpildāmi (uzdevumus, ja nepieciešams, var mainīt). Tie dod redzamu rezultātu (iespējams, ne tik ātri). Šādi uzdevumi var ietvert sevī "metakomunikatīvus" jeb papilduzdevumus, t.i., papildu komunikāciju, lai izpildītu uzdevumu un attiecīgi uzdevuma izpildē izmantotu valodu. Turklāt valodas apguvējs piedalās uzdevumu izvēlē, vadīšanā un vērtēšanā, kas valodas apguves kontekstā bieži kļūst par izvirzīto uzdevumu neatņemamu sastāvdaļu.

Uzdevumi, kas atspoguļo 'reālo dzīvi' vai tīri 'pedagoģiska' rakstura uzdevumi ir komunikatīvi, jo saziņas mērķu sasniegšanai tie prasa valodas apguvēju sapratni, spēju iesaistīties sarunā un izteikt nozīmi. Komunikatīvajos uzdevumos svarīgākais ir veiksmīga uzdevuma izpilde un attiecīgi primārais ir tas, kā valodas apguvēji īsteno savus komunikatīvos nodomus. Tomēr gadījumos, kad uzdevums veidots valodas apguvei vai mācīšanai, tā izpilde ir saistīta gan ar nozīmi, gan ar veidu, kā šī nozīme

tiek saprasta, izteikta un apspriesta. Uzdevumu atlasē un secībā jāievēro līdzsvars, uzmanību vienlīdz veltot gan nozīmei un formai, gan raitumam un pareizībai, lai uzdevumu izpilde un valodas apguves process kļūtu vieglāks un gūtu atbilstošu apliecinājumu.

7.2. UZDEVUMA VEIKŠANA UN PERFORMANCE

Aplūkojot uzdevuma veikšanu pedagoģiskā aspektā, ir nepieciešams ņemt vērā gan valodas apguvēja kompetences, gan katram uzdevumam specifiskos apstākļus un grūtības. Šos faktorus var mainīt, lai variētu uzdevumu sarežģītības pakāpi, kā arī valodas apguvēju kompetenču un izpildāmā uzdevuma parametru stratēģisko mijiedarbību.

7.2.1. Kompetences

Jebkura veida uzdevumi prasa aktivizēt virkni atbilstošu vispārējo kompetenču, piemēram: vispārējas zināšanas un pieredzi; sociokulturālas zināšanas (par dzīvi valstī, kur runā apgūstamajā valodā un būtiskām atšķirībām valodas apguvēja zemē); prasmes, piemēram, tādas kā starpkultūru prasmi (būt par mediatoru starp divām kultūrām), mācību prasmes un iemaņas (sk. 5.1. nodaļu).
Lai izpildītu komunikatīvo uzdevumu reālajā dzīvē vai mācībās, eksāmenā, valodas lietotājs vai apguvējs izmanto arī valodas komunikatīvās kompetences (lingvistiskās, sociolingvistiskās, kā arī pragmatiskās zināšanas un prasmes – sk. 5.2. apakšnodaļu). Turklāt uzdevuma izpildes kvalitāti iespaido lietotāja vai apguvēja personība un izturēšanās veids.

Veiksmīgu uzdevuma izpildi var sekmēt, stimulējot valodas apguvēja esošās kompetences, piemēram, uzdevuma sākuma formā, kad tiek izvirzītas problēmas vai izvirzīti mērķi, nodrošinot vai uzlabojot nepieciešamo lingvistisko elementu izpratni. Tādā veidā ar iepriekš iegūtajām zināšanām un pieredzi aktivizē atbilstošu shēmu, kā arī rosina uzdevuma plānošanu vai izmēģināšanu. Tādā veidā uzdevuma izpilde kļūst vieglāka un valodas apguvējs var vairāk pievērst savu uzmanību negaidītām satura un/vai ar formu saistītām problēmām. Tādējādi pieaug iespēja veiksmīgi izpildīt uzdevumu gan kvalitatīvā, gan kvantitatīvā aspektā.

7.2.2. Apstākļi un grūtības

Uzdevuma izpilde ir atkarīga no valodas lietotāja/apguvēja kompetencēm un rakstura, to ietekmē arī ar uzdevumu saistītie apstākļi un grūtības, kas gan var mainīties atkarībā no uzdevuma. Skolotājs vai mācību grāmatas autors var kontrolēt uzdevuma elementu skaitu un tādējādi noteikt uzdevuma sarežģītības pakāpi.
Izpratnes uzdevumi var būt izstrādāti tā, ka visiem valodas apguvējiem ir vienādi uzdevuma sākotnējie nosacījumi, bet iespējami atšķirīgi rezultāti kvantitatīvā (prasītās informācijas apjoms) vai kvalitatīvā (paredzamās izpildes standarti) aspektā. Cits variants, kad teksti atšķiras pēc informācijas apjoma vai kognitīvās vai/un struktūras sarežģītības pakāpes, kā arī pēc valodas apguvējiem pieejamo palīglīdzekļu daudzuma (vizuālie materiāli, atslēgvārdi, atbildes, tabulas, diagrammas utt.). Uzdevumu var izvēlēties atbilstoši valodas apguvēja vajadzībām (motivācija) vai pēc citiem principiem. Tekstu var ļaut klausīties vai lasīt tik daudz, cik nepieciešams, vai arī var noteikt ierobežojumus. Atbilžu sniegšanas veids var būt vienkāršs (pacelt roku) vai sarežģītāks (veidot jaunu tekstu). Interaktīvajos un producējošos uzdevumos izpildes apstākļus var mainīt, lai izveidotu uzdevumu vienkāršāku vai sarežģītāku, piemēram, mainot uzdevuma plānošanai un realizēšanai atvēlēto laiku, mijiedarbības vai producēšanas ilgumu, prognozējamības pakāpi, palīglīdzekļu veidu un apjomu utt.

7.2.3. Stratēģijas

Uzdevuma izpilde ir sarežģīts un komplekss process, kuru nosaka valodas apguvēja stratēģija kompetenču saspēlē un ar uzdevumu saistītie faktori. Atbilstoši uzdevuma prasībām valodas izmantotājs vai apguvējs aktivizē tās vispārējās un saziņas stratēģijas, kuras ir visefektīvākās konkrētā uzdevuma veikšanai. Izmantotājs vai apguvējs dabiski piemēro, sakārto un atlasa uzdevuma nosacījumus, mērķi, apstākļus un ierobežojumus, lai tie atbilstu viņa iespējām, nolūkiem un valodas mācīšanās kontekstā tās apgūšanas stilam.
Veicot komunikatīvo uzdevumu, indivīds attiecīgi atlasa, izsver, aktivizē un koordinē uzdevuma plānošanai, izpildei, kontrolei/vērtēšanai un labošanai (kur tas nepieciešams) nepieciešamo kompetenču komponentus, lai efektīvi sasniegtu paredzēto komunikatīvo mērķi. Stratēģijas (vispārējās un komunikatīvās) nodrošina svarīgu saikni starp valodas apguvēja dažādām kompetencēm (iedzimtām vai iegūtām) un veiksmīgu uzdevuma izpildi (sk. 4.4. un 4.5. nodaļu).

7.3. UZDEVUMA SAREŽĢĪTĪBA

Vienu un to pašu uzdevumu dažādi cilvēki izpilda atšķirīgi. Attiecīgi – arī uzdevuma sarežģītība un uzdevuma izpildei izmantotās stratēģijas izriet no savstarpēji saistītiem faktoriem, kompetencēm (vispārīgajām un komunikatīvajām), indivīda rakstura īpašībām, specifiskiem apstākļiem un grūtībām, kuros jāveic uzdevums. Šo iemeslu dēļ nevar pilnīgi droši paredzēt uzdevuma vieglumu vai sarežģītību, jo īpaši individuālā valodas apguvēja līmenī. Tādēļ valodas apguves kontekstā nepieciešams domāt par dažādību un elastību uzdevumu veidošanā un izpildē.

Par spīti problēmām, kas saistītas ar uzdevumu sarežģītības noteikšanu, efektīvam mācību darbam nepieciešama principiāla un saskaņota pieeja uzdevumu izvēlei un secībai. Tas nozīmē, ka jāņem vērā valodas apguvēja specifiskās kompetences un faktori, kas iespaido uzdevuma sarežģītību, un uzdevuma parametri modificējami saskaņā ar valodas apguvēja vajadzībām un spējām.

Nosakot uzdevuma sarežģītības līmeni, nepieciešams ņemt vērā:
- valodas lietotāja/apguvēja kompetences un raksturīgas īpašības, arī viņa mērķus un mācīšanās stilu;
- uzdevuma apstākļus un grūtības, kas var iespaidot uzdevuma izpildi un ko mācību kontekstā var koriģēt atkarībā no valodas apguvēja kompetencēm un rakstura īpašībām.

7.3.1. Valodas apguvēja kompetences un raksturs

Valodas apguvēju atšķirīgās kompetences ir cieši saistītas ar viņu individuālajām rakstura īpašībām kognitīvā, afektīvā un lingvistiskā aspektā, kas jāņem vērā, individuāli nosakot konkrētā uzdevuma potenciālās grūtības.

7.3.1.1. Kognitīvie faktori

Uzdevuma pārzināšana. Kognitīvo slodzi var samazināt un veicināt sekmīgu uzdevuma izpildi, ja valodas apguvējam ir zināms:
- uzdevuma veids un nepieciešamās darbības;
- temats(i);
- teksta veids (žanrs);
- mijiedarbības shēma (scenārijs un struktūra), jo iespēja darboties pēc kādas shēmas valodas apguvējam ļauj pievērsties citiem uzdevuma aspektiem vai palīdzēt teksta satura paredzēšanā un organizēšanā;

- nepieciešamās pamatzināšanas;
- atbilstošas sociokulturālas zināšanas, piemēram, zināšanas par sociālajām normām un to pārmaiņām, paradumiem un noteikumiem, valodas formu atbilstību noteiktam kontekstam, ar nacionālo vai kultūras identitāti saistītas zināšanas, atšķirības starp valodas apguvēja kultūru un apgūstamo kultūru (sk. 5.1.1.2. apakšnodaļu), starpkultūru izpratne (sk. 5.1.1.3. apakšnodaļu).

Prasmes. Uzdevuma izpilde atkarīga no valodas apguvēja spējas vingrināties, *inter alia*:
- nepieciešamas organizatoriskās un sadarbības iemaņas, lai izpildītu dažādus uzdevuma posmus;
- mācību prasmes un stratēģijas, kas atvieglo uzdevuma izpildi, palīdz pārvarēt grūtības, kad lingvistiskie resursi nav atbilstoši, liek plānot uzdevuma realizēšanu un kontroli;
- starpkulturālās prasmes (sk. 5.1.2.2. apakšnodaļu), ieskaitot spēju saprast netieši izteiktu informāciju sarunā ar tiem, kam apgūstamā valoda ir dzimtā valoda.

Spēja tikt galā ar informācijas apstrādes grūtībām. Uzdevums atkarībā no valodas apguvēja spējām:
- sadalīt konkrēto vai abstrakto informāciju posmos vai attiecīgajās kognitīvajās darbībās;
- izpildīt uzdevuma norises prasības, tieši sekot uzdevuma prasībām ("operatīvā domāšana") un savienot dažādus viena uzdevuma posmus (vai dažādus, bet savstarpēji saistītus uzdevumus).

7.3.1.2. Emocionālie faktori

Pašvērtējums. Pozitīvs sevis vērtējums un atbrīvotība var palīdzēt veiksmīgā uzdevuma izpildē, ja vien valodas apguvējam ir nepieciešamā pašpaļāvība un neatlaidība, piemēram, uzņemties iniciatīvu mijiedarbībā un kontrolēt to, kad tas nepieciešams (t.i. pārtraukt partneri, lai saņemtu paskaidrojumu; lai pārbaudītu, vai ir saprasts uzdevums; vēlēšanās riskēt, saskaroties ar sapratnes grūtībām, proti, turpināt lasīt vai klausīties un izdarīt secinājumus utt.); vilcināšanos var ietekmēt īpaša situācija vai uzdevums.

Iesaistīšanās un motivācija. Veiksmīga uzdevuma izpilde iespējama, ja valodas apguvējs ir pilnībā iesaistīts procesā. Šajā gadījumā liela nozīme ir augstākam līmenim, valodas apguvēja personīgai ieinteresētībai vai izpratnei par uzdevuma svarīgumu. Piemēram, uzdevuma atbilstībai reālām dzīves vajadzībām vai citu uzdevumu izpildei (uzdevumu savstarpējā saistība) veicinās apguvēja lielāku iesaistīšanos. Nozīme var būt arī ārējai motivācijai, piemēram, ja pastāv ārēji apstākļi veiksmīgai uzdevuma izpildei (piemēram, lai izpelnītos uzslavu vai nezaudētu labo iespaidu, kā arī konkurences dēļ).

Stāvoklis. Uzdevuma izpildi iespaido apguvēja fiziskais un emocionālais stāvoklis (možs un atpūties valodas apguvējs spēs vairāk iemācīties un gūs labākas sekmes nekā noguris un noraizējies).

Attieksme. Apgūstot jaunas sociokultūras zināšanas un pieredzi, uzdevumu sarežģītību iespaido, piemēram, valodas apguvēja ieinteresētība un atvērtība pret citādo, gatavība saskaņot savu kultūras uzskatu un vērtību sistēmu ar citiem; gatavība kļūt par kultūras starpnieku starp savu un citzemju kultūru, risināt starpkultūru nesaprašanās un konfliktus.

7.3.1.3. Lingvistiskie faktori

Valodas apguvēja lingvistisko resursu attīstības pakāpe ir primārais faktors, kas jāņem vērā, nosakot uzdevuma sarežģītības līmeni vai manipulējot uzdevuma parametrus: zināšanu līmeni un gramatikas, vārdu krājuma un fonētikas vai ortogrāfijas lietošanu uzdevuma veikšanai, tas ir, valodas resursi, tādi kā apjoms, gramatiskā pareizība, leksiskā precizitāte un valodas lietošanas aspekti, piemēram, raitums, elastīgums, saskaņotība, piemērotība, precizitāte.

Uzdevums var būt lingvistiski sarežģīts, bet kognitīvi vienkāršs vai otrādi, tādēļ pedagoģiskā uzdevumā viens faktors var kompensēt/aizstāt otru (lai gan reālajā dzīvē kognitīvi sarežģīts uzdevums, visticamāk, būs arī lingvistiski sarežģīts). Veicot uzdevumu, valodas apguvējiem jātiek galā gan ar tā saturu, gan formu. Ja nav nepieciešams veltīt lielu uzmanību formāliem aspektiem, tad iespējams pievērst lielāku uzmanību kognitīviem aspektiem un otrādi. Standartshēmu zināšana valodas apguvējam ļauj vairāk veltīt laika satura uztverei, bet mijiedarbībā vai spontānas runas gadījumā koncentrēties uz precīzāku, mazāk izstrādātu formu lietošanu. Valodas apguvēja spēja kompensēt savu nezināšanu (neprasmi) lingvistiskajā kompetencē ir svarīgs faktors veiksmīgai uzdevuma izpildei jebkurās darbībās (sk. saziņas stratēģijas 4.4. nodaļā).

7.3.2. Uzdevuma apstākļi un grūtības

Nodarbībās veicamajos uzdevumos var mainīt virkni faktoru, kas attiecas uz uzdevuma apstākļiem un grūtībām, ieskaitot:
- mijiedarbību un sniegumu;
- uztveri.

7.3.2.1. Mijiedarbība un sniegums

Apstākļi un grūtības, kas iespaido uzdevuma sarežģītību mijiedarbībā un sniegumā:
- atbalsts,
- laiks,
- mērķis,
- paredzamība,
- fiziskie apstākļi,
- dalībnieki.

Atbalsts

Uzdevumu var atvieglot atbilstošas informācijas par uzdevuma kontekstuālajām īpatnībām nodrošināšana un valodas palīdzības sniegšana.
Kontekstualizācijas līmenis – uzdevuma izpildi var veicināt, sniedzot pietiekošā daudzumā nepieciešamo informāciju par dalībniekiem, lomām, saturu, mērķiem, darbības vietu (izmantojot arī vizuālus līdzekļus) un skaidras, adekvātas instrukcijas vai norādes par uzdevuma veikšanu.
Lingvistiska atbalsta apjoms – mijiedarbībā uzdevuma izmēģināšana vai līdzīga uzdevuma veikšana sagatavošanās posmā, kad valodas palīglīdzekļi (atslēgvārdi utt.) palīdz prognozēt un aktivizēt iepriekš iegūtās zināšanas, pieredzi un apgūtās shēmas; iepriekš sagatavotu vingrinājumu veikšanu ievērojami atvieglos uzziņu literatūra, atbilstoši paraugi un citu cilvēku palīdzība.

Laiks

Jo īsāks laika periods tiek dots uzdevuma sagatavošanai un veikšanai, jo tas ir grūtāks.
Laika aspekts ietver:
- *uzdevuma sagatavošanai* izmantoto laiku (t.i. iespēja izplānot un izmēģināt); spontānas saziņas laikā nav iespējama iepriekšēja plānošana, tādēļ veiksmīgai uzdevuma izpildei nepieciešama attīstīta automātiska stratēģiju izmantošana; citos gadījumos, kad valodas apguvējam nebūs tik stingri laika ierobežojumi, viņš varēs izmantot atbilstošās stratēģijas apzināti, piemēram, uzdevumos, kuros komunikācijas shēmas ir iepriekš paredzamas (ikdienas darbības) vai arī laiks uzdevuma plānošanai, izpildei, novērtēšanai un teksta labošanai, kā tas parasti ir mijiedarbības uzdevumos, kuros neprasa tūlītēju atbildi (atbilde uz vēstuli) vai producēšanas uzdevumos (mutvārdu vai rakstiskā formā);

- *uzdevuma izpildes laiks;* jo lielāka steidzamība saziņas darbībā vai īsāks laika periods, kas dots uzdevuma veikšanai, jo valodas apguvējam grūtāk veikt uzdevumu spontānā saziņā; tomēr arī nespontāna mijiedarbība vai producēšanas uzdevums var radīt laika trūkumu, piemēram, ja ir noteikts teksta izveides laiks, kas savukārt samazina plānošanas, izpildes, novērtēšanas un labošanas laiku;
- *uzstāšanās ilgums*; ilgāka uzstāšanās spontānā mijiedarbībā (piemēram, anekdotes stāstīšana) parasti ir grūtāka nekā īsi izteikumi;
- *uzdevuma ilgums*; ja kognitīvi faktori un izpildes apstākļi ir nemainīgi, spontāna mijiedarbība, vairākposmu uzdevums vai garāka runāta vai rakstiska teksta plānošana un izpilde ir sarežģītāka nekā īslaicīgāks uzdevums.

Mērķis

Jo vairāk pūļu ir jāiegulda, lai sasniegtu uzdevuma mērķi vai mērķus, jo uzdevums ir sarežģītāks. Turklāt – jo vairāk saskan skolotāja un valodas apguvēja prognozes par iespējamo izpildes rezultātu, jo vieglāk ir pieņemt tā dažādos izpildījumus.

- Uzdevuma mērķu *konverģence vai diverģence*; mijiedarbības uzdevumā konverģents mērķis izraisa lielāku "komunikatīvo" stresu nekā diverģents mērķis, jo komunikācijas dalībniekiem jānonāk pie viena saskaņota rezultāta (piemēram, panākt vienprātību par turpmāk veicamajām darbībām), kam nepieciešamas garākas sarunas ar specifisku informāciju, kamēr diverģence neprasa nonākt pie vienota rezultāta (piemēram, vienkārša viedokļu apmaiņa);
- *Apguvēja un skolotāja attieksme* pret mērķi; uzdevuma izpildi iespaido skolotāja un valodas apguvēja apzināšanās, ka iespējami un pieņemami dažādi rezultāti (pretēji valodas apguvēja, iespējams, neapzinātiem centieniem pēc vienīgā "pareizā" rezultāta).

Paredzamība

Pastāvīgas izmaiņas uzdevuma parametros tā izpildes laikā rada sarunu partneriem papildu prasības – mijiedarbības uzdevumos neparedzēta elementa ieviešana (notikums, apstākļi, informācija, dalībnieki) liek valodas apguvējiem aktivizēt atbilstošās stratēģijas, lai spētu sekot situācijas attīstības gaitai, producējot "dinamiska" teksta radīšanu (piemēram, stāsts ar pastāvīgām personu, ainu un laika maiņām) varētu sagādāt lielākas grūtības nekā statiska teksta veidošana (piemēram, pazaudēta vai nozagta priekšmeta raksturošana).

Fiziskie apstākļi

Papildu apgrūtinājumus mijiedarbībās rada trokšņi, piemēram, apkārtnes trokšņi vai slikti telefona sakari var likt valodas apguvējiem, pamatojoties uz savu pieredzi, shematiskām zināšanām, minēšanu utt., kompensēt trūkumus tekstā.

Dalībnieki

Komunikācijas procesā papildus iepriekšējiem parametriem, kas iespaido uzdevuma grūtības pakāpi, vajadzētu ņemt vērā arī dažādus ar tā dalībniekiem saistītus faktorus, lai gan parasti ar tiem nav iespējams manipulēt. Tie ir:

- sarunu partnera sadarbības spēja; simpatizējošs sarunu biedrs atvieglo komunikāciju, samazinot valodas lietotāja/apguvēja kontroles līmeni pār mijiedarbību, t.i., sarunu laikā un pieņemot izmaiņas mērķos, kā arī veicinot sapratni, piemēram, pozitīvi atbildot uz lūgumiem runāt lēnāk, atkārtot, paskaidrot;
- sarunu partnera runas īpašības, piemēram, ātrums, akcents, skaidrība, loģiskums;
- sarunu partnera redzamība (paralingvistisko elementu esamība tiešajā saziņā atvieglo komunikāciju);
- sarunu partnera vispārējās un komunikatīvās kompetences, arī uzvedība (kādā valodā runājošas sabiedrības normu pārzināšanas pakāpe) un zināšanas par sarunas tēmu.

7.3.2.2. Uztvere

Apstākļi un faktori, kas iespaido uzdevumu sapratni un sapratnes uzdevumu (lasīšanas/klausīšanās uzdevumu) grūtības pakāpi:

- faktori, kas saistīti ar uzdevuma izpildi;
- teksta raksturojums;
- pieprasītās atbildes veids.

Faktori, kas saistīti ar uzdevuma izpildi

Dažāda veida palīdzība uzdevuma izpildē var mazināt tekstu grūtības pakāpi:

- sagatavošanās posms orientē valodas apguvēju un aktivizē iepriekš apgūtās zināšanas;
- uzdevuma instrukciju izskaidrošana palīdz izvairīties no pārpratumiem;
- sagatavošanās darbam, sadaloties nelielās grupās, dod valodas apguvējiem sadarbības un savstarpējas palīdzības iespējas.

Sagatavošanās posms. Prognozēšana, nepieciešamo pamatzināšanu nodrošināšana, shematisku zināšanu aktivizēšana un specifisko lingvistisko grūtību noteikšana pirms uzdevuma samazina slodzi tā pildīšanas laikā un attiecīgi arī uzdevuma prasības; teksta labāku sapratni palīdz nodrošināt jautājumi par tā saturu (un tāpēc vislabāk ir tos novietot pirms rakstiskā teksta), tāpat vizuālie palīglīdzekļi – attēli, uzdevuma izkārtojums, virsraksti utt.
Instrukcijas. Vienkāršas, skaidras un pietiekamas (ne pārāk garas, ne pārāk īsas) uzdevumu instrukcijas mazina iespēju nesaprast uzdevuma mērķus un izpildes kārtību.
Darbs nelielās grupās. Dažiem valodas apguvējiem (īpaši tiem, kuru prasmes vai zināšanas vājākas) darbs nelielās grupās ar kopīgu klausīšanos/lasīšanu palīdz veiksmīgāk izpildīt uzdevumu nekā individuālais darbs, jo mācību slodze tiek sadalīta un valodas apguvēji var saņemt no citiem palīdzību un atgriezenisko saikni.

Teksta raksturojums

Izvēloties mācību tekstu, jāņem vērā šādi faktori:

- lingvistiskā sarežģītība,
- teksta tips/veids,
- diskursa struktūra,
- teksta izklāsta veids,
- teksta apjoms,
- tā atbilstība noteiktam valodas apguvējam vai apguvēju grupai.

Lingvistiskā sarežģītība. Sintaktiski sarežģīts teksts, piemēram, gari teikumi ar vairākiem palīgteikumiem, daudzām sastāvdaļām, vairāki noliegumi, domas neskaidrība, anaforu un norādāmo vārdu lietošana bez paskaidrojumiem vai norādēm novērš valodas apguvēja uzmanību. Tomēr arī autentiska teksta pārmērīga vienkāršošana sintaktiskajā ziņā var palielināt teksta grūtības pakāpi (samazinās liekvārdība atkārtojumi, uzvedinājumi utt.).

Teksta tips. Ja valodas apguvējs ir pazīstams ar teksta žanru un jomu (kontekstā ar sociokultūras zināšanām), viņš var labāk apjaust un saprast teksta struktūru un saturu. Ir svarīgi, vai teksts ir abstrakts vai konkrēts, piemēram, konkrētu aprakstu, instrukciju stāstījumu (īpaši ar atbilstošiem vizuālajiem uzskates līdzekļiem) ir vieglāk saprast nekā abstraktu argumentāciju vai paskaidrojumus.

Diskursa struktūra. Informācijas apstrādes grūtības samazina loģiska un skaidra teksta organizācija (piemēram, secība laikā, galveno jautājumu akcentēšana, skaidri, precīzi formulēta informācija, teksts bez neprecizitātēm, negaidītas informācijas).

*Teksta izklāsta veid*s. Rakstītais un runātais teksts atšķiras ar savu grūtības pakāpi, jo runāto tekstu nepieciešams saprast reālā laikā. Turklāt uztveri apgrūtina troksnis, izkropļojumi un traucējumi (piemēram, nekvalitatīva radio, TV pārraide vai nekārtīgs, nesalasāms rokraksts); runātā (audio) tekstā grūtības var sagādāt lielāks runātāju skaits – jo līdzīgākas viņu balsis, jo grūtāk atšķirt un saprast katru runātāju; par citiem faktoriem, kas apgrūtina klausīšanos/skatīšanos, var uzskatīt vairāku runu vienlaicīgu uztveri, fonētisko redukciju, nepazīstamus akcentus, ātrrunas tempu, monotonumu, klusu skaņu utt.

Teksta apjoms. Visbiežāk īss teksts ir vieglāks nekā līdzīgas tematikas garš teksts, jo garāka teksta uztverē un sapratnē jāiegulda vairāk pūļu, turklāt tā ir arī papildu slodze atmiņai, kas var radīt nogurumu un uzmanības atslābumu (īpaši gados jaunākiem valodas apguvējiem). Tomēr garš teksts, kas nav informatīvi blīvs, var būt vieglāks nekā īss un informatīvi bagāts teksts.

Teksta atbilstība. Valodas apguvēja personiska ieinteresētība teksta saturā ir labs stimuls viņa centieniem saprast tekstu (lai gan ne vienmēr tas var palīdzēt saprast tekstu); visbiežāk valodas apguvējiem grūtības sagādā teksts, kurā ir specifiski vārdi par kādu jomu, savukārt speciālistam šajā nozarē tas var būt vieglāks nekā vispārīgas tematikas teksts ar plašu vārdu krājumu.

Paaugstināt valodas apguvēju motivāciju, pašpaļāvību un aktivizēt viņu lingvistiskās kompetences var, mudinot valodas apguvējus parādīt personiskās zināšanas un izteikt savas domas un viedokļus par sapratnes uzdevumiem. Sapratnes uzdevumu sasaistīšana ar citiem uzdevumiem arī var palīdzēt valodas apguvējam darboties mērķtiecīgi un paaugstināt viņa lielāku iesaistīšanos mācību procesā.

Prasītās atbildes veids

Ja teksts ir samērā sarežģīts, uzdevuma atbildes veidu var mainīt, lai tas atbilstu valodas apguvēja kompetencēm un viņa individuālajām īpatnībām. Uzdevuma veids atkarīgs no mērķa – attīstīt valodas apguvēja sapratni vai pārbaudīt sapratni. Atkarībā no sapratnes uzdevuma veida var mainīties arī uzdevuma atbildes veids.
Sapratnes uzdevumu izpildei nepieciešama teksta vispārēja vai svarīgu detaļu sapratne. Vieniem lasīšanas, klausīšanās uzdevumiem varētu būt nepieciešama tikai tekstā paustās informācijas saprašana, kamēr citiem – loģiskas secināšanas iemaņas.
Uzdevums var būt apkopojošs jeb summatīvs (par visu tekstu) vai par atsevišķām mainīgām vienībām (piemēram, par katru teksta daļu), kas mazāk noslogo atmiņu.
Atbilde var būt neverbāla (izdarot kādu darbību, piemēram, atzīmējot attiecīgu attēlu) vai verbāla (mutvārdu formā). Verbāla atbilde, piemēram, var ietvert informācijas atrašanu un reproducēšanu no teksta ar speciālu mērķi – teksta pabeigšanu, jauna veidošanu, izmantojot attiecīgus mijiedarbības vai producēšanas uzdevumus.
Atbildes sniegšanai pieļaujamo laiku var mainīt, tādējādi palielinot vai samazinot uzdevuma grūtības pakāpi. Jo ilgāku laiku klausītājs vai lasītājs iepazīstas ar tekstu, jo labāk viņš to saprot un lielāka ir iespēja izmantot attiecīgās stratēģijas, lai pārvarētu sapratnes grūtības.

Lasītājiem ieteicams pārdomāt un dot savus secinājumus par šādiem aspektiem:
- "reālās dzīves" un "pedagoģisko" uzdevumu atlases un vērtēšanas principi un dažāda veida uzdevumu piemērotība noteiktam valodas apguvēju lokam;
- mērķtiecīgi un nozīmīgi uzdevumu atlases kritēriji valodas apguvējam izvirza grūtu, taču reālu un sasniedzamu mērķi, liek valodas apguvējam darboties ar pilnu atdevi un pieļauj atšķirīgu interpretāciju un dažādu rezultātu sasniegšanas iespēju;
- saskaņotība starp uzdevumiem, kas orientēti uz saturu un valodas formu tā, lai valodas apguvējiem vienlīdz veicinātu gan precizitāti, gan attīstītu raitumu;
- stratēģiju nozīme saistībā ar valodas apguvēja kompetencēm un izpildījumu, lai veiksmīgi izpildītu sarežģītus uzdevumus dažādās situācijās un apstākļos (sk. 4.4. apakšnodaļu). Veidi kā padarīt vieglāku uzdevumu izpildi un valodas apguvi, izmantojot valodas apguvēja jau esošās kompetences;
- uzdevumu atlases un izvēles kritēriji un uzdevuma parametru maiņa, lai variētu uzdevuma sarežģītības pakāpi atbilstoši valodas apguvēju atšķirīgajām un mainīgām, progresējošām kompetencēm, kā arī valodas apguvēju individuālajām īpašībām (spējām, motivācijai, vajadzībām, interesēm);
- veiksmīgas uzdevuma izpildes novērtēšana un valodas apguvēja komunikatīvās kompetences (paš)novērtējums (9. nodaļa), ņemot vērā uzdevuma sarežģītības līmeni.

8. NODAĻA
LINGVISTISKĀ DAŽĀDĪBA UN MĀCĪBU PROGRAMMA

8.1. DEFINĪCIJA UN SĀKOTNĒJĀ PIEEJA

Plurilingvālā un multikulturālā kompetence ir spēja lietot valodu saziņā un starpkultūru mijiedarbībā, kur personai kā sociālai būtnei ir dažāda līmeņa vairāku valodu prasme un vairāku kultūru pieredze. Šo kompetenci nevar uzskatīt par dažādu kompetenču savienojumu vai salikumu, tā eksistē kā vienota kompleksa kompetence, ko izmanto valodas lietotājs.

Tradicionāli svešvaloda tiek mācīta suverēni, kā papildinājums komunikatīvajai kompetencei dzimtajā valodā. Plurilingvālās un multikulturālās kompetences koncepcija paredz:

- atteikties (vismaz daļēji) no tradicionālās sabalansētās dihotomijas, no parastā L1/L2 pārojuma, akcentējot plurilingvālismu, kur bilingvālisms ir tikai daļēja šīs kompetences izpausme;
- uzskatīt, ka cilvēkam, kas prot vairākas valodas, nav atsevišķa, katrai valodai piemērojama kompetenču kopuma, bet gan viena plurilingvāla un multikulturāla kompetence, kas aptver visas viņam zināmās valodas;
- uzsvērt daudzo kompetenču multikulturālo raksturu, obligāti nesaistot to ar citu kultūru un lingvistiskās saziņas telekomunikatīvās prasmes attīstību.

Var konstatēt arī ko vispārēju, kas sasaista dažādus valodu apguves komponentus un veidus. Tradicionāli valodas mācīšanas mērķis skolās lielā mērā ir – sasniegt valodas apguvēja vispārējo kompetenci (sevišķi pamatskolā) vai komunikatīvo valodas kompetenci (īpaši vecumā starp 11 un 16 gadiem), kamēr valodu kursi pieaugušajiem (studentiem vai strādājošiem) izvirza mērķi iemācīt specifiskas lingvistiskās darbības vai spēju funkcionēt kādā noteiktā jomā. Šādi akcenti (pirmajā gadījumā, izveidojot un attīstot kompetences, bet otrajā – optimāli sagatavojot funkcionālām darbībām specifiskā kontekstā) atbilst tam, kā atšķiras vispārēja sākumizglītība no specializētas tālākizglītības. Šajā kontekstā Pamatnostādnes var palīdzēt vienot šīs dažādās prakses un parādīt, ka patiesībā tās papildina viena otru.

8.2. MĀCĪBU PROGRAMMAS IZVĒLE UN IZVEIDE

8.2.1. Atšķirības vispārējā koncepcijā

Apspriežot mācību programmas, varētu respektēt trīs galvenos principus.
Pirmais princips nosaka, ka mācību programmai jābūt tādai, kas atbilstu vispārējam mērķim – plurilingvālisma un lingvistikās dažādības veicināšanai. Tas nozīmē, ka jebkuras valodas mācīšanu un apguvi vajadzētu aplūkot saistībā ar citām apgūstamajām valodām, kas paredzētas izglītības sistēmā, un valodu apguves veidiem, ko valodas apguvēji varētu izvēlēties dažādu valodas prasmju attīstīšanai ilgākā laika periodā.
Otrs princips nosaka, ka šī dažādība ir iespējama (īpaši skolās) tikai gadījumos, ja ir pārdomāta mācību sistēmas ekonomiskā efektivitāte. Ja, piemēram, izglītības sistēma ļauj mācību programmas ietvaros uzsākt divu svešvalodu apgūšanu un dod iespēju izvēlēties vēl trešo valodu, tad katras izvēlētās valodas mērķi un sekmes ne vienmēr būs vienādas (piemēram, sākumā ne vienmēr nepieciešams akcentēt funkcionālo mijiedarbību, īstenojot komunikatīvās vajadzības, tāpat nav jāakcentē mācību stratēģijas).
Trešais princips nosaka, ka, izvēloties mācību programmu, nav jāņem vērā apsvērumi un līdzekļi tikai vienas programmas ietvaros vai veidojot integrētas programmas vairākām valodām. Programmas būtu izstrādājamas, ņemot vērā katras valodas nozīmi vispārējā valodu apguves sistēmā, kurā

lingvistiskajām zināšanām un prasmēm, kā arī spējām mācīties ir svarīga loma ne tikai vienas konkrētās valodas apguvē, bet arī visu citu valodu apguvē.

8.2.2. No parciālā, daļējā uz transversālo

Zināšanas un prasmes, kas iegūtas vienā valodā, var tikt pakāpeniski izmantotas, apgūstot citas valodas, turklāt valodas var nebūt radnieciskas. Attiecībā uz mācību programmu, jāuzsver, ka:

- visu valodu zināšanas ir parciālas, lai cik tās būtu līdzīgas dzimtajai valodai. Valodas zināšanas nekad nav pilnīgas, jo cilvēks nekur nevar tās attīstīt tik augstā līmenī, lai līdzinātos utopiskam "ideālam dzimtās valodas runātājam". Turklāt cilvēks nekad nespēj vienādi labi apgūt dažādus valodas komponentus (piemēram, runas un rakstu prasmi vai izpratni salīdzinājumā ar producēšanas prasmi);
- jebkuras parciālas zināšanas nozīmē vairāk nekā varētu šķist. Piemēram, lai sasniegtu "ierobežotu" mērķi – palielinātu specifisku tekstu sapratni kādā svešvalodā par valodas apguvējam labi zināmu tematu –, ir jāapgūst tādas zināšanas un prasmes, kuras var izmantot arī citiem nolūkiem. Šāds "blakus rezultāts" galvenokārt ir valodas apguvēja ieguvums, un par to mācību programmas veidotājs nav atbildīgs;
- mācoties vienu valodu, neapzināti tiek iegūtas arī zināšanas par daudzām citām valodām. Ikvienas nākamās valodas apguve aktivizē iepriekšējās zināšanas un dara tās apzinātas, kas ir vērā ņemams, nevis ignorējams faktors.

Kaut arī mācību programmu un plānu izveidē ir dota liela izvēles brīvība, šo dažādo principu un apsvērumu mērķis ir sekmēt skaidru un saskaņotu pieeju, nosakot iespējas un pieņemot lēmumus. Šajā procesā Pamatnostādnes varētu būt īpaši noderīgas.

8.3. MĀCĪBU PROGRAMMU VEIDOŠANA

8.3.1. Mācību programmas un mērķu dažādība

No iepriekš teiktā var secināt, ka jebkuram no piedāvātā modeļa pamatkomponentiem vai apakškomponentiem, ja to izvēlas kā galveno valodas apguves mērķi, iespējams izvēlēties dažādas pieejas mācību satura un līdzekļu izvēlē, lai mācību process noritētu sekmīgi. Piemēram, vai tas ir prasmju jautājums (valodas apguvēja, lietotāja vispārīgās kompetences) vai sociolingvistiskais komponents (valodas komunikatīvās kompetences ietvaros), vai stratēģijas, vai arī izpratnes jautājums valodas darbībās – katrā gadījumā tas ir jautājums par mācību programmas komponentiem (atšķirīgiem elementiem, kas aprakstīti Pamatnostādnēs), kurus mācību programmā var uzsvērt vai neuzsvērt un dažādos gadījumos uzskatīt par mērķi, līdzekļiem vai priekšnoteikumiem. Un katru no šiem komponentiem varētu izskatīt atsevišķi, pat izvirzīt jautājumu saistībā ar katra komponenta iekšējo struktūru (piemēram, kādi apakškomponenti iekļaujami sociolingvistiskajā komponentā; kā sistematizēt stratēģijas), kā arī izstrādāt kritērijus jebkuras sistēmas progresijai laikā (piemēram, par dažādu sapratnes darbību lineāro klasifikāciju).

Šāda pieeja atbilst vispārpieņemtajam uzskatam, ka valodas apguves mērķu izvēle un izkārtojums var būtiski mainīties atkarībā no situācijas, valodas apguvēju grupas un līmeņa. Jāuzsver, ka valodas apguves mērķi var mainīties neatkarīgi no izglītības sistēmas tradīcijām un ierobežojumiem.

Diskusijas par svešvalodu mūsdienīgu mācīšanu pamatskolās apliecināja, ka ir ļoti liela dažādība un pretrunas valsts nacionālā un reģionālā līmenī jautājumos par sākotnēju, acīmredzami parciālu mērķu noteikšanu.

Piemēram, bija dažādi viedokļi par to, kā skolēnam mācīt:

- mācīt elementārā līmenī svešvalodas sistēmas pamatus (lingvistiskais komponents);
- attīstīt lingvistisko izpratni (vispārīgās lingvistiskās zināšanas, prasmes un eksistenciālo kompetenci);
- kļūt objektīvākiem attiecībā uz dzimto valodu un kultūru un stimulēt, lai valodas apguvēji, lietotāji ir pārliecinātāki dzimtajā valodā;
- apzināties, ka viņi ir spējīgi apgūt citas valodas;
- mācīt, kā mācīties;
- likt apgūt sapratnes prasmju minimumu;
- mācīt svešvalodu spēļu veidā, iepazīt to (īpaši fonētiskās un ritmiskās īpatnības) ar dzejoļiem un dziesmām.

Protams, ka ir iespējams vienlaicīgi izvirzīt un īstenot vairākus mērķus, tos kombinējot un pielāgojot citu citam. Tomēr jāuzsver, ka mācību programmas veidošanā mērķu izvēle un to līdzsvars, saturs, secība un vērtēšanas līdzekļi ir cieši saistīti ar katra specifiskā komponenta analīzi.

No iepriekšteiktā izriet:

- visā valodas apguves laikā (arī skolas periodā) iespējama mērķu nepārtrauktība vai arī tie var tikt pārveidoti un pārkārtoti atbilstoši prioritātēm;
- mācību programmās, kas pielāgotas vairākām valodām, mācību mērķi un saturs dažādās valodas var būt vienāds vai atšķirīgs;
- iespējamas pilnīgi atšķirīgas pieejas, un katrai no tām ir sava saistība ar izvēlētajām iespējām, katru pieeju var izskaidrot, izmantojot Pamatnostādnes;
- mācību programmā var respektēt iespējas veidot scenārijus plurilingvālu un multikulturālu kompetenču attīstībai un paredzēt skolas lomu šajā procesā.

8.3.2. Daži diferencēto mācību programmu piemēri

Tālāk ilustrācijai piedāvāti divi mācību organizēšanas veidu un mācību programmu sastādīšanas scenāriji atšķirīgām skolu sistēmām. Šajās programmās ir iekļautas divas mūsdienu valodas, kas atšķiras no mācību valodas (pieņēmums, ka mācību valoda vienmēr ir dzimtā valoda, ir kļūdains, jo ir zināms, ka pat Eiropā mācību valoda bieži nav skolnieka dzimtā valoda). Vienā gadījumā valodu sākt mācīt sākumskolā (svešvaloda 1, turpmāk – SV1); otrā gadījumā – vēlākās pamatskolas klasēs (svešvaloda 2, turpmāk – SV2), trešā svešvaloda (turpmāk – SV3) tiek piedāvāta kā izvēles priekšmets vidusskolā.

Šajos piemēros ir šķirtas mācību programmas sākumskolai, pamatskolai un vidusskolai, kas ne vienmēr atbilst visām nacionālajām izglītības sistēmām. Tomēr šīs programmas var viegli pārveidot un adaptēt pat apstākļiem, kur piedāvāto valodu skaits nav tik liels vai kur pirmās svešvalodas mācīšanās notiek vēlāk. Piedāvātos scenārijus var īstenot pilnībā vai daļēji. Šeit piedāvātajos variantos aplūkota trīs svešvalodu mācīšanās (divas no piedāvāto valodu klāsta ir obligātas, bet trešā, kuru var izvēlēties, tiek mācīta papildus vai kāda cita izvēles mācību priekšmeta vietā). Šķiet, ka daudzos gadījumos tas ir piemērotākais variants. Svarīgākais ir tas, ka noteiktiem apstākļiem var paredzēt dažādus scenārijus, var respektēt reģionālo specifiku. Katrā ziņā visos gadījumos jāpievērš uzmanība programmas vispārējai saskaņotībai un uzbūvei.

Pirmais scenārijs

Sākumskola.
Pirmo svešvalodu (SV1) sāk mācīt sākumskolā ar mērķi attīstīt izpratni par valodu – valodas parādību vispārēju izpratni (attieksmēs ar dzimto valodu vai citām klases vidē liketotajām valodām). Galvenā uzmanība šeit tiek pievērsta daļējiem mērķiem, kas vispirms saistītās ar indivīda vispārējām kompetencēm – valodu un kultūru plurālisma atzīšana, attiekšanās no etnocentrisma, valodas apguvēja lingvistiskās un kultūras identitātes realizēšana un apliecināšana; uzmanības pievēršana ķermeņa valodai un žestiem, skaņas aspektiem, mūzikai un ritmam, citu valodu fiziskai un estētiskai pieredzei – un to attiecībām ar komunikatīvo kompetenci, bet bez īpašiem skaidri izteiktiem mēģinājumiem attīstīt šo specifisko kompetenci.

Pamatskola.
Tiek turpināta SV1 mācīšana, pakāpeniski akcentējot komunikatīvās kompetences attīstību (lingvistiskā, sociolingvistiskā un pragmatiskajā aspektā), bet ņemot vērā arī sākumskolā sasniegto valodas izpratnes/apzināšanās jomā.
Otrā svešvaloda (SV2, kas netika mācīta sākumskolā) vairs nav jāsāk mācīt no nulles punkta; jāņem vērā viss tas, kas tika apgūts sākumskolā saistībā ar SV1, tai pašā laikā izvirzot no SV1 atšķirīgus mērķus (piemēram, piešķirot lielāku vērību sapratnei nekā producēšanas darbībām).

Vidusskola.
Jāievēro šādi aspekti:
- samazināt SV1 mācīšanu un izmantot šo valodu regulāri vai dažreiz cita mācību priekšmeta mācīšanai (ar noteiktu jomu saistīta mācīšanas forma un bilingvāla izglītība);
- mācot SV2, turpināt attīstīt sapratni, īpašu uzmanību veltot dažādiem teksta veidiem un diskursa organizēšanai un saistot šo darbu ar dzimto valodu, paralēli izmantojot SV1 apgūtās prasmes;
- aicināt tos skolēnus, kuri izvēlējušies trešo svešvalodu (SV3), piedalīties diskusijās par jau agrāk apgūtajiem mācīšanās veidiem un mācību stratēģijām; tādā veidā viņi tiek rosināti strādāt patstāvīgi, izmantojot mācību centru avotus un piedaloties grupu vai individuālā darba programmu sastādīšanā, lai sasniegtu grupas vai iestādes noteiktos mērķus.

Otrais scenārijs

Sākumskola.
Pirmo svešvalodu (SV1) sāk mācīt sākumskolā, galveno uzmanību veltot mutvārdu komunikācijas pamatiem un skaidri paredzot lingvistisko saturu (ar mērķi izveidot lingvistiskā komponenta pamatus, pirmkārt, fonētiskajā un sintaktiskajā aspektā, vienlaicīgi veicinot arī elementāru mutvārdu mijiedarbību klasē).

Pamatskola.
Jāievēro šādi aspekti:
- SV1, SV2 (kad to sāk mācīt) un dzimtās valodas apguvē nepieciešams atkārtot tās mācīšanas metodes un paņēmienus, kas tika izmantoti sākumskolā, mācoties SV1 un atsevišķi arī dzimto valodu; šajā posmā mācību mērķis varētu būt paaugstināt valodas izjūtu un palielināt valodas apguvēja izpratni par valodu un mācību darbībām;
- SV1 "regulārā" programma, kas bija izveidota, lai attīstītu dažādas prasmes, tiek turpināta līdz pamatskolas beigām, bet palaikam to papildina ar mācību vielas atkārtošanu un pārrunām par mācību saturu un metodēm; tas tiek darīts ar mērķi samazināt pieaugošās atšķirības starp dažādiem skolēniem, viņu vēlmēm un interesēm;
- apgūstot SV2 šajā līmenī, īpaša uzmanība varētu būt veltīta sociokulturāliem un sociolingvistiskiem

elementiem, ar to saprotot arvien lielāku plašsaziņas līdzekļu (populāru preses izdevumu, radio un televīzijas) iekļaušanu mācību darbā un iespēju robežās saistībā ar dzimtās valodas mācību kursu, kā arī izmantojot to, kas apgūts SV1. Šajā mācību programmas modelī, kur SV2 mācīšana ilgst līdz pamatskolas beigām, galvenā vieta ir atvēlēta kultūras un starpkultūru aspektam saistībā ar citām mācību programmā iekļautajām valodām un galvenokārt izmantojot tekstus no plašsaziņas līdzekļiem. Programmā var iekļaut arī starptautiskās apmaiņas pieredzi, īpašu uzmanību pievēršot starpkultūru attiecībām. Jāapsver arī citu mācību priekšmetu izmantošana (piemēram, vēsture vai ģeogrāfija), lai radītu pamatu multikulturālismam.

Vidusskolas līmenis

- SV1 un SV2 apguve tiek turpināta, bet sarežģītākā līmenī un ar augstākām prasībām. Valodas apguvēji, kuri izvēlas trešo svešvalodu (SV3), dara to galvenokārt profesionālos nolūkos un saista valodas apguvi ar profesionālajām vajadzībām vai studijām kādā nozarē (piemēram, komercijā, ekonomikā vai tehnikā).

Jāuzsver, ka pirmajā un otrajā scenārijā valodas apguvēju plurilingvālais un multikulturālais profils neveidojas vienāds, jo:

- dažādās valodās atšķirīgais prasmes līmenis rada mainīgu plurilingvālo kompetenci;
- kultūras aspekti ir nevienmērīgi attīstīti dažādās valodās;
- valodas lingvistiskā aspekta augsts līmenis nebūt nenozīmē arī augsti attīstītu kultūras aspektu;
- parciālās kompetences, kā iepriekš minēts, ir integrētas, un tas jāņem vērā.

Jāpiebilst, ka visos gadījumos neatkarīgi no valodu izvēles būtu jāparedz laiks kopā ar valodas apguvējiem izskatīt mācību pieejas un veidu. Tas nozīmē, ka mācību programmā skolas līmenī jābūt valodas apguvēja arvien pieaugošai izpratnei par mācību procesu un ievadam vispārējā valodas attīstībā, kas palīdz valodas apguvējiem realizēt metakognitīvo kontroli pār savām kompetencēm un stratēģijām. Valodas apguvēji sasaista tās ar citām iespējamām kompetencēm un stratēģijām, kā arī valodas darbībām, kas tiek izmantotas, lai izpildītu uzdevumus specifiskās jomās.
Citiem vārdiem sakot, viens no mācību programmas izstrādes mērķiem neatkarīgi no tās veida, ir iepazīstināt valodas apguvējus ar kategorijām un to funkcionālo savstarpējo saistību, kā parādīts Pamatnostādnēs aprakstītajā modelī.

8.4. VALODU APGUVE UN NOVĒRTĒJUMS SKOLĀ, ĀRPUS SKOLAS UN PĒC SKOLAS BEIGŠANAS

Ja mācību programmu definē kā valodas apguvēja virzību secīgas izglītības iegūšanā (neatkarīgi no tā, vai mācību iestāde to kontrolē vai nē), tad mācību process nenoslēdzas ar skolas beigšanu, bet tādā vai citādā veidā turpinās visas dzīves garumā.
No šāda viedokļa skolas mācību programmas mērķis ir attīstīt valodas apguvēja multikulturālo un plurilingvālo kompetenci, kas, beidzoties mācībām skolā, var būt dažādā līmenī atkarībā no viņa individuālajām īpašībām un valodas apguves veida. Ir skaidrs, ka šīs kompetences forma nav nemainīga, un ikviena cilvēka personīgā un profesionālā pieredze, viņa dzīves veids vai nu veicinās tās attīstību vai samazinās, vai arī to pārveidos. Šajā sakarā būtu jāapskata trīs papildu aspekti.

8.4.1. Skolas mācību plāna, programmas nozīme

Respektējot uzskatu, ka izglītības programma neaprobežojas tikai ar skolu un nenoslēdzas ar skolas beigšanu, jāatzīst, ka plurilingvālo un multikulturālo kompetenci var iegūt jau pirms skolas un turpināt tās attīstību ārpus skolas, kā arī paralēli tās attīstīšanai skolā. Tas notiek, kontaktējoties ar ģimenes

locekļiem, pārņemot viņu pieredzi un zināšanas, ceļojumos, emigrējot, atrodoties plurilingvālā vai multikulturālā vidē, pārvietojoties no vienas vides uz citu, kā arī lasot un izmantojot plašsaziņas līdzekļus.

Kaut arī šie fakti ir acīmredzami, tomēr skola ne vienmēr tos ņem vērā. Tāpēc lietderīgi ir uzskatīt skolas mācību programmu par plašākas programmas daļu, kas valodas apguvējam sniedz:

- sākotnēju diferencētu plurilingvālu un multikulturālu "repertuāru" (ar dažiem iespējamiem realizācijas veidiem, kas aprakstīti iepriekšējos divos scenārijos);
- labāku izpratni par savām zināšanām un pārliecību par savām kompetencēm un spējām, kā arī izmantojamiem resursiem skolā un ārpus tās, lai šīs kompetences varētu paplašināt un uzlabot, kā arī efektīvi tās izmantot noteiktās jomās.

8.4.2. Portfelis un profilēšana, līmeņu noteikšana

Zināšanu un prasmju atzīšanā un novērtēšanā būtu jāņem vērā apstākļi un pieredze, kuros šīs kompetences un prasmes tika attīstītas. Eiropas Valodu portfeļa (EVP) izstrādāšana dod iespēju ikvienam pierakstīt un demonstrēt dažādus valodas apguves aspektus un sasniegumus šajā jomā. Portfelī iekļaujami ne tikai oficiāli paustie atzinumi, kas iegūti kādas valodas mācību kursa laikā, bet arī pieraksti par pieredzi, kas iegūta neformālos apstākļos, veidojot kontaktus ar citām kultūrām.
Tomēr, lai pastiprinātu saikni starp skolas mācību programmu, kad valodas apguve tiek vērtēta, skolu beidzot un ārpusskolas programmu, būtu lietderīgi mēģināt izstrādāt oficiālu multikulturālās un plurilingvālās kompetences novērtējumu, varbūt izveidojot detalizētu aprakstu, ko labāk varētu piemērot dažādām kombinācijām nekā viena noteikta līmeņa noteikšanai.
Oficiāla parciālo kompetenču atzīšana varētu būt solis šajā virzienā, un būtu lietderīgi, ja galvenās starptautiskās vērtēšanas institūcijas akceptētu šādu pieeju, proti, atzīstot atsevišķas četras prasmes – sapratnes un izteiksmes, rakstu un mutvārdu runas prasmi. Būtu derīgi, ja ņemtu vērā un atzītu valodas lietotāja spēju izmantot vairākas valodas vai kultūras. Teksta tulkošana no otrās svešvalodas pirmajā, piedalīšanās diskusijās, lietojot vienlaicīgi vairākas valodas, kultūras parādību skaidrošana saistībā ar citas valsts kultūru – šie ir starpniecības paraugi (kā definēts šajā darbā), kurus būtu jāņem vērā, novērtējot un atzīstot spēju izmantot plurilingvālu un multikulturālu "repertuāru".

8.4.3. Multidimensionāla un modulāra pieeja

Šīs nodaļas mērķis ir pievērst uzmanību tiem faktoriem, kuri jāņem vērā, veidojot arvien saržģītākas mācību programmas un saistot tās ar vērtējumu un sertifikāciju. Ir ļoti svarīgi programmās skaidri iezīmēt mācību satura un procesa attīstības posmus. To var izdarīt viena primāra komponenta ietvaros (piemēram, lingvistiskā vai jēdzieniskā, funkcionālā) vai arī veicinot valodas apguvi visos aspektos. Tāpat ir svarīgi skaidri nošķirt multidimensionālās mācību programmas komponentus (īpaši ņemot vērā Pamatnostādnēs minētos aspektus) un diferencēt vērtēšanas metodes, izkopjot modulāru mācīšanos un veicot priekšdarbus sertifikācijai. Tas veicina plurilingvālo un multikulturālo kompetenču variablu, t.i. komponentu un struktūras maiņas (atkarībā no valodas apguvēja un mācībām veltītā laika) attīstīšanu un atzīšanu gan sinhronā (t.i. noteiktā mācību posmā), gan diahronā (t.i. dažādos mācību posmos) veidā.
Pēc šeit īsi aprakstītās mācību programmas un scenārijiem kādā noteiktā izglītības posmā var ieviest īsus dažādu valodu programmu moduļus. Šādi "transvalodas" moduļi var ietvert dažādas valodu apgūšanas pieejas un līdzekļus, ārpusskolas vides izmantošanas veidus un iespējas tikt galā ar pārpratumiem starpkultūru attiecībās. Tie piešķirs izvēlētajām mācību programmām lielāku vispārēju saskaņotību un skaidrību, uzlabos to struktūru, netraucējot realizēt citu mācību priekšmetu programmas.
Turklāt modulāra pieeja vērtēšanā dod iespēju veikt specifisku novērtējumu (kā šajā gadījumā par iepriekšminētajām plurilingvālajām un multikulturālajām spējām).

Šādā veidā multidimensionalitāte un modulitāte kļūst par galvenajiem jēdzieniem, kas veido stabilu pamatu lingvistiskajai dažādībai mācību programmās un vērtēšanā. Pamatnostādnēs, izmantojot dažādas kategorijas, ir dotas norādes šādai modulārai vai multidimensionālai mācību procesa organizācijai. Tomēr turpmākais ceļš saistīts ar projektu un eksperimentālā darba īstenošanu skolā un citos kontekstos.

Ieteicams pārdomāt un atbildēt uz šādiem jautājumiem:
- vai valodas apguvējam jau ir kāda lingvistiskās un kultūras daudzveidības pieredze un kāda tā ir;
- vai valodas apguvējs jau ir spējīgs (kaut tikai pamatlīmenī) funkcionēt vairākās lingvistiskās un/vai kultūras sabiedrībās; kā šī kompetence ir diferencēta atbilstoši valodas lietojumam un darbībām;
- vai mācību laikā valodas apguvējs ir guvis lingvistiskās un kultūras dažādības pieredzi (piemēram, mācību iestādē paralēli nodarbībām un ārpus skolas);
- kā šādu pieredzi varētu iekļaut mācību procesā;
- kuri mācību mērķu veidi ir visvairāk piemēroti valodas apguvējam (sk. 7.2.) kādā noteiktā multikulturālās un plurilingvistiskās kompetences attīstības momentā, ņemot vērā valodas apguvēja rakstura iezīmes, vēlmes, intereses, plānus un vajadzības, kā arī iepriekšējo valodas apguves veidu un esošās zināšanas;
- kā nodrošināt valodas apguvēja plurilingvālās un multikulturālās kompetences dažādu komponentu vienotības un savstarpējas saistības izveidošanu; kā attīstīt valodas apguvēja esošās mainīgās un transversālās zināšanas un prasmes;
- kādas parciālās kompetences (kāda veida un kādam nolūkam) varētu bagātināt, sarežģīt, diferencēt un dažādot valodas apguvēja esošās kompetences;
- kā saskaņot kādas atsevišķas valodas vai kultūras mācīšanos ar mācību programmu, kurā paredzēta vairāku valodu un dažādu kultūru pieredzes attīstīšana;
- kādas diferenciācijas iespējas ir mācību programmu scenārijos, lai attīstītu katram valodas apguvējam atbilstošu kompetenci; kādi mērķi tādā gadījumā tiks izvirzīti un sasniegti;
- kādas mācību procesa organizācijas formas (piemēram, modulārā pieeja) ir piemērotākās, lai labvēlīgi ietekmētu mācību gaitu katrā konkrētā valodas apguvēja gadījumā;
- kāds vērtēšanas veids dod iespēju ņemt vērā un atzīt valodas apguvēja parciālās (daļējās), kā arī dažādās plurilingvālās un multikulturālās kompetences.

9. NODAĻA
VĒRTĒŠANA

9.1. IEVADS

Šajā nodaļā termins "vērtējums" ir lietots, lai apzīmētu valodas lietotāja valodas prasmju vērtējumu. Visas valodas prasmes pārbaudes (testi) ir vērtēšanas veidi, bet ir daudz vērtējuma veidu, kurus neuzskata par pārbaudes darbiem (piemēram, kontrolsaraksts, ko lieto nepārtrauktajā vērtēšanā, skolotāja ikdienas novērojumi). "Izvērtēšana" ir plašāks termins nekā "vērtēšana". Visi vērtēšanas veidi ir izvērtēšanas formas, bet valodas programmā tiek vērtēta ne tikai valodas prasme, bet arī citi aspekti. Piemēram, atsevišķu metožu vai materiālu lietderīgums, programmas rezultātā producētie tekstu veidi un to kvalitāte, valodas apguvēja/skolotāja gandarījums, pasniegšanas kvalitāte utt. Šajā nodaļā tiks aplūkota tikai vērtēšana, nevis plašāki mācību programmas izvērtēšanas jautājumi.
Vērtēšanas pamatā ir trīs jēdzieni: pamatotība, drošums un praktiskums. Šajā nodaļā tiks aprakstīta šo terminu nozīme un savstarpējā saistība.

Pamatotība ir jēdziens, kas attiecas uz Pamatnostādnēm. Pārbaude vai vērtēšanas procedūra tiek uzskatīta par pamatotu, ja tā saturiski vērtē tieši to, kas *būtu* jāvērtē, un iegūtā informācija ir precīzs konkrētā valodas apguvēja prasmju atspoguļojums.
Drošums ir tehnisks termins. Vērtējums ir tik drošs, cik vienādi tas sarindo kandidātus divās atsevišķās (reālās vai simulētās), tā paša vērtējuma administrēšanas procedūrās.
Svarīgāka par drošumu ir *lēmuma precizitāte*, ko pieņem pēc noteikta standarta. Ja novērtējums tiek izteikts kā ieskaitīts vai neieskaitīts, vai A2+/B1/B1+, cik precīzs ir šāds lēmums? Lēmuma precizitāte būs atkarīga no konkrētā standarta (piemēram, Līmenis B1) atbilstības attiecīgajam kontekstam. Tāpat tā būs atkarīga no lēmuma pieņemšanai izmantoto kritēriju pamatotības un šo kritēriju izstrādes metožu pamatotības.

Ja divas dažādas organizācijas vai reģioni izmanto kritērijus pēc vienādiem standartiem, lai novērtētu vienas un tās pašas prasmes, ja standarti ir derīgi un atbilstoši attiecīgajiem kontekstiem un ja standarti tiek izmantoti vērtējot pārbaudes uzdevumus un vērtējot šo uzdevumu izpildi, tad rezultāts abās sistēmās korelēs. Tradicionāli korelāciju starp divām vienāda satura pārbaudēm sauc par "līdztekus pamatotību". Šis jautājums ir saistīts ar drošumu, jo neatbilstošas, nedrošas pārbaudes nekorelēs. Tomēr galvenais ir kopīguma pakāpe starp divām pārbaudēm attiecībā uz to, *kas tiek vērtēts*, un *kā tiek vērtēts izpildījums*.
Tieši šie divi jautājumi saistīti ar Pamatnostādnēm. Turpmāk izklāstīti trīs galvenie veidi, kā praktiski izmantot Pamatnostādnes:
1) lai noteiktu testu un eksāmenu saturu – *Kas tiek vērtēts;*
2) lai izstrādātu kritērijus mācību mērķu sasniegšanas noteikšanai – *Kā tiek vērtēts izpildījums;*
3) lai raksturotu valodas prasmes līmeni testos un eksāmenos, tādā veidā dodot iespēju salīdzināt dažādas kvalifikācijas sistēmas – *Kā veikt salīdzinājumus*.

Šie jautājumi ir dažādi attiecināmi uz atšķirīgiem vērtēšanas veidiem. Ir dažādi vērtēšanas veidi un tradīcijas. Un ir kļūdaini uzskatīt, ka viens vērtēšanas veids (piemēram, centralizētam eksāmenam) ir izglītojošāks par citām pieejām (piemēram, pedagoga vērtējumam). Kopīgo standartu (kā, piemēram, Pamatnostādņu līmeņu) priekšrocība ir tā, ka tie ļauj savstarpēji salīdzināt dažādas vērtēšanas formas.

Šīs nodaļas trešajā apakšnodaļā parādītas dažādu vērtēšanas veidu izvēles iespējas. Izvēles ir dotas pretstatu pāru veidā. Katram pārim tiek dota lietoto terminu definīcijas un apspriestas katra vērtēšanas veida relatīvās priekšrocības un trūkumi saistībā ar vērtēšanas mērķi izglītības kontekstā. Ir pamatota to vai citu alternatīvo iespēju izmantošana. Pēc tam ir raksturoti konkrētie vērtēšanas veidi.

Vērtēšanas procedūrai jābūt praktiski realizējamai. Praktiskums ir saistīts ar snieguma pārbaudes laiku. Vērtētāju rīcībā ir maz laika. Viņi redz tikai nelielu snieguma paraugu, turklāt to kategoriju veids un skaits, kuras viņi var izmantot par kritērijiem ir ierobežots. Pamatnostādnēs norādīti svarīgākie pieturas punkti vērtēšanai, bet tās nevar izmantot kā praktisku vērtēšanas līdzekli,– Pamatnostādņu lietotājiem jāizdara izvēle. Selektivitāte var nozīmēt vienkāršāku darbības shēmu izmantošanu, kas apvieno Pamatnostādnēs aprakstītās kategorijas. Piemēram, kategorijas, kas lietotas ilustratīvajās aprakstu skalās bieži ir ievērojami vienkāršākas nekā kategorijas un rādītāji, kas apskatīti 4. un 5. nodaļā. Šis jautājums aplūkots nodaļas beigās.

9.2. LĪMEŅU SISTĒMA KĀ VĒRTĒŠANAS INSTRUMENTU IZVEIDES PAMATS

9.2.1. Testu un eksāmenu satura specifikācija

Pamatnostādņu 4. nodaļu "Valodas saziņas darbības" (īpaši 4.4. apakšnodaļu) var izmantot, izstrādājot uzdevumus komunikatīvajai vērtēšanai. Arvien biežāk tiek atzīts, ka pamatotam vērtējumam nepieciešams pārbaudīt virkni atbilstošu teksta veidu. Piemēram, nesen izstrādāts tests runāšanas pārbaudei ilustrē šo jautājumu. Sākumā kā iesildīšanās tiek simulēta *Saruna*; tad seko *Neformāla diskusija* par valodas apguvējus interesējošiem jautājumiem. Tad seko lietišķā daļa, transakcijas fāze, kurai ir tiešas sarunas vai simulētas telefona sarunas forma ar mērķi iegūt informāciju. Nākamā ir *Producēšanas* fāze, kurā kandidāti rakstiskā *Ziņojumā* sniedz *Aprakstu* par savām mācībām un plāniem. Noslēgumā ir uz *Mērķi orientēta sadarbība* ar uzdevumu, panākt savstarpēju vienošanos.
Komunikatīvajām darbībām lietotās kategorijas ir šādas:

	Sadarbība (spontāna, ar īsiem izteikumiem)	**Producēšana** (iepriekš sagatavota, ar gariem izteikumiem)
Mutiski	saruna	mācību darba apraksts
	neformāla diskusija	

Rakstiski	uz mērķi orientēta sadarbība	ziņojums, apraksts par savu mācību darbu

Izstrādājot pārbaudes uzdevumu programmu, lasītājs var izmantot šīs grāmatas 4.1. apakšnodaļu par valodas izmantošanas kontekstu (jomas, apstākļi un apgrūtinājumi, kognitīvais konteksts), 4.6. apakšnodaļu par tekstiem un 7. nodaļu par uzdevumiem un to nozīmi valodas mācīšanā, īpaši 7.3. apakšnodaļu par uzdevumu grūtības pakāpi.
Apakšnodaļā 5.2. par valodas saziņas komunikatīvo valodas kompetenci izklāstīta mutvārdu pārbaudes elementu, jautājumu vai testa daļas veidošana, lai konstatētu atbilstošās lingvistiskās, sociolingvistiskās un pragmatiskās kompetences. Satura specifikācijas "Sliekšņa līmenī", ko Eiropas padome izstrādājusi vairāk nekā 20 valodām (sk. bibliogrāfiju 5. nodaļas beigās), *Waystage* un *Vantage* angļu valodai, un to ekvivalenti, kas izstrādāti citām valodām un līmeņiem, uzskatāmi par palīgmateriālu šim galvenajam izdevumam. Tur atrodama detalizētāka informācija par to, kā veidot testus A1, A2, B1 un B2 līmeņiem.

9.2.1. Kritēriji mācību mērķu sasniegšanai

Līmeņu skalas kalpo par pamatu vērtēšanas skalām, ar kurām vērtē kāda mācību mērķa sasniegšanas līmeni, bet apraksti var palīdzēt kritēriju formulēšanā. Par mērķi var izvirzīt vispārēju valodas prasmi kādā noteiktā līmenī (piemēram, B1). No otras puses, mērķis varētu būt darbību, prasmju un kompetenču kopums, kas apskatīts 6.1.4. apakšnodaļā "Valodas apguves mērķu variēšana". Šāds modulārs mērķis varētu tikt attēlots kategoriju tabulā līmeņu veidā, tā, kā tas ir redzams 2. tabulā.

Apspriežot aprakstu izmantošanu, svarīgi ir noteikt atšķirību starp:

1) komunikatīvo darbību aprakstiem, kas doti 4. nodaļā;
2) prasmes aspekta aprakstiem, kas saistīti ar noteiktām kompetencēm, kuras dotas 5. nodaļā.

Pirmie ir piemēroti reālu uzdevumu vērtēšanai vai pašvērtēšanai. Šāda vērtēšana vai pašvērtēšana tiek veikta, pamatojoties uz valodas apguvēja iegūto prasmju detalizētu pārskatu, kas tiek veidots visa mācību kursa laikā. Šāds vērtēšanas veids ir pievilcīgs gan skolotājam, gan valodas apguvējam, jo tas palīdz orientēties uz darbību .

Tomēr ne vienmēr ir ieteicams iesaistīt komunikatīvās darbības aprakstus vērtētāja kritērijos, lai novērtētu sniegumu kādā mutiskā vai rakstiskā pārbaudē, ja kāds vēlas saņemt rezultātus sasniegtā prasmes līmeņa veidā. Lai gūtu liecību par prasmi, vērtējumam nevajadzētu pamatoties uz kāda atsevišķu sniegumu (izpildījumu), bet būtu jāmēģina izdarīt vispārinājumu. Protams, var būt svarīgi iemesli, lai koncentrētu uzmanību uz noteiktām darbībām, īpaši mācību procesa sākumposmā (A1, A2 līmenī). Šādi rezultāti būs mazāk vispārināti, tie nedos kopējo ainu, bet valodas apguves sākuma posmos pēc tā nav īpašas vajadzības.

Tas vēlreiz apliecina faktu, ka novērtējumam var būt dažādas funkcijas. Tas, kas ir piemērots vienam vērtēšanas mērķim, var nederēt citiem mērķiem.

9.2.2.1. Komunikatīvo darbību apraksti

Komunikatīvo darbību aprakstus (4. nodaļa) var izmantot trīs dažādos veidos, atkarībā no izvirzītā mērķa.

1. **Sastādīšana:** kā tika izklāstīts 9.2.1. apakšnodaļā, komunikatīvo darbību skalas palīdz, novērtēšanas uzdevumu programmas izstrādē.
2. **Ziņojums:** komunikatīvo darbību skalas var noderēt rezultātu publiskošanā. Piemēram, darba devēji bieži vien ir vairāk ieinteresēti vispārīgos rezultātos nekā detalizētos kompetenču aprakstos.
3. **Skolotāja vērtējums vai pašnovērtējums:** komunikatīvo darbību aprakstus dažādos veidos iespējams izmantot skolotāja vērtējumā vai pašvērtējumā, piemēram:
   - **Kontrolsaraksts:** nepārtrauktajai vērtēšanai vai summatīvajai vērtēšanai mācību kursa beigās. Var tikt uzskaitīti noteikta līmeņa apraksti. Vai otrādi – aprakstu saturs var tikt izvērsts. Piemēram, apraksts *Spēj pieprasīt un nodrošināt personiska rakstura informāciju* var tikt izvērsts šādās sastāvdaļās: *Es varu iepazīstināt ar sevi, varu pateikt, kur es dzīvoju, es varu pateikt savu adresi franciski, es varu pateikt, cik man gadu utt. Un es varu pajautāt kādam, kā viņu sauc, kur viņš dzīvo, cik viņam gadu.*
   - **Tabula:** nepārtrauktajai vērtēšanai vai summatīvajai vērtēšanai, izdarot vērtēšanu attiecīgajā kategoriju sistēmā (piemēram, saruna, diskusija, informācijas apmaiņa, kas noteikti dažādiem līmeņiem (B1+,B2, B2+)).

Šāda aprakstu izmantošana ir populāra pēdējo 10 gadu laikā. Pieredze rāda, ka pasniedzēji un valodas apguvēji izmanto aprakstu biežāk, ja tie raksturo ne tikai, KO valodas apguvēji spēj veikt, bet arī – KĀ viņi to dara.

9.2.2.2. Valodas prasmes aspektu apraksti saistībā ar noteiktu kompetenci

Prasmes aspektu aprakstus var izmantot galvenokārt divos veidos, atkarībā no izvirzītā mērķa.

1. **Skolotāja vērtējums vai pašvērtējums.** Ja apraksti formulēti kā pozitīvi, objektīvi apgalvojumi, tos var iekļaut kontrolsarakstos skolotāja vērtējuma vai pašvērtējuma veikšanai. Tomēr daudzu esošo skalu trūkums ir tas, ka apraksti zemākos līmeņos bieži tiek negatīvi formulēti, bet skalas vidējos līmeņos aprakstiem ir normatīvs raksturs. Bieži veidojas arī liela atšķirība starp līmeņiem, izmainot vienu vai vairākus vārdus blakus aprakstos, kuriem ārpus skalas konteksta ir neliela nozīme. Veidi, kā izvairīties no šādām problēmām, izstrādājot aprakstus, īsi aprakstīti A pielikumā.

2. **Snieguma izpildījuma novērtējums.** Aprakstu skalu lietojums saistībā ar kompetencēm atrodams 5. nodaļā, kur dotas pamatnorādes vērtējuma kritēriju izstrādei. Šādi apraksti palīdz vērtētājiem izstrādāt kopēju atskaites sistēmu, pārveidojot personīgos, nesistemātiskos iespaidus pārdomātos vērtējumos.
Būtībā ir trīs veidi, kuros aprakstu var izmantot kā vērtēšanas kritērijus:

- pirmkārt, aprakstus var piedāvāt kā skalu – apvienojot dažādu kategoriju aprakstus vienā holistiskā vērtējuma rindkopā pa līmeņiem. Tā ir ļoti bieži izmantota pieeja;
- otrkārt, tos var piedāvāt kā kontrolsarakstus, visbiežāk – vienu kontrolsarakstu attiecīgajam līmenim, kur parasti apraksti sagrupēti (pa kategorijām) un attiecīgajām grupām doti nosaukumi. Kontrolsarakstus tiešajā vērtēšanā parasti neizmanto;
- treškārt, tos var piedāvāt kā atlasītu kategoriju tabulu, būtībā kā paralēlu skalu kopumu pa atsevišķām kategorijām. Ar šo pieeju iespējams radīt diagnostisku profilu. Tomēr vērtētājs var izmantot tikai ar ierobežotu kategoriju skaitu.

Ir divi pilnīgi atšķirīgi palīgskalu jeb tabulu veidi.

- *Prasmes skalas*: tās piedāvā parametru sistēmu, kurā definēti atbilstošie līmeņi pa kategorijām, piemēram, no A2 līdz B2 līmenim. Vērtēšana tiek veikta tikai šo līmeņu robežās un detalizētākai precizēšanai, ja vēlas, var pievienot ciparu aiz komata vai plusus. Tādējādi, ja snieguma (izpildījuma) tests bija paredzēts B1 līmenim un neviens no valodas apguvējiem nav sasniedzis B2 līmeni, sekmīgāko studentu līmeni var vērtēt kā B1+, B1++ vai B1.8.
- *Eksāmenu vērtēšanas skala*: katrai atbilstošajai kategorijai izvēlas vai nosaka aprakstu, kas raksturo šai kategorijai vēlamo eksāmena nolikšanas standartu vai normu. Šis apraksts tiek formulēts kā "pietiekams" vai "3" un ar šo standartu saistītā skala ir normatīva (ļoti vājš sniegums = "1", izcils sniegums = "5"). Vērtējumam "1" un "5" formulējums var būt izteikts citos aprakstos vai piemērots no skalas blakus līmeņiem šīs grāmatas 5. nodaļas atbilstošajā apakšnodaļā, vai arī aprakstu var formulēt, balstoties uz deskriptora "3" aprakstu.

9.2.3. Valodas prasmes līmeņu apraksti kā līdzeklis testu un eksāmenu salīdzināšanai

Ar Pamatnostādņu skalām var vieglāk raksturot sasniegto valodas prasmes līmeni esošjā kvalifikācijas sistēmā – un tādā veidā šīs sistēmas salīdzināt. Speciālajā literatūrā minēti pieci klasiski veidi, kā salīdzināt atsevišķus vērtējumus: (1) pielīdzināšana; (2) kalibrēšana; (3) statistiskā moderēšana; (4) līmeņa noteikšana un (5) sabiedriskā moderēšana.

Pirmās trīs metodes ir tradicionālas: (1) alternatīvu testa variantu izstrādāšana (pielīdzināšana), (2) dažādu testu rezultātu apvienošana vienā skalā (kalibrēšana), un (3) testu sarežģītības pakāpes vai eksaminētāju stingrības korekcija (statistiskā moderēšana).

Pēdējās divas metodes vispārējās izpratnes izveidošanu saista ar diskusiju (sabiedriskā moderēšana vai ekspertēšana) un darbu paraugu salīdzināšanu ar standartizētām definīcijām un piemēriem (līmeņa noteikšana). Vispārējas izpratnes veidošanas procesa veicināšana ir viens no Pamatnostādņu mērķiem. Šī iemesla dēļ izmantotās aprakstu skalas ir standartizētas pēc stingras attīstības metodoloģijas. Izglītības sistēmā šī metode arvien vairāk tiek raksturota kā uz standartiem orientēta vērtēšana. Ir vispārzināms, ka uz standartiem orientētas pieejas izveide prasa laiku, jo partneri apgūst standartu nozīmi ar piemēru palīdzību un viedokļu apmaiņu.

Var pierādīt, ka šī pieeja ir potenciāli visspēcīgākā vērtējumu salīdzināšanas metode, jo tā ietver kopēja, vispārēja viedokļa attīstīšanu un pamatošanu. Galvenais iemesls, kāpēc ir grūti salīdzināt valodas prasmes vērtējumus pretēji tradicionālajām tehniskajām iespējām, ir tas, ka vērtējums kopumā pārbauda pilnīgi dažādas lietas, pat, ja paredzēts aptvert vienas un tās pašas jomas. Daļēji tas notiek, pirmkārt, uzbūves nepietiekamas konceptualizācijas un operacionalizācijas dēļ un otrkārt, ar testēšanas metodi saistītās interferences dēļ.
Pamatnostādnēs ir mēģināts dot risinājumu pirmajai un galvenajai moderno valodu apguves problēmai Eiropas kontekstā. No 4. līdz 7. nodaļai ir izstrādāta aprakstoša shēma, kurā mēģināts konceptualizēt valodas lietošanu, kompetences un valodas mācīšanas un apguves procesus praktiskā veidā, kas veicinās valodas komunikatīvo spēju attīstību, ko arī vēlas šī dokumenta autori.
Aprakstu skalas veido konceptuālu sistēmu shēmu, kas izmantojama, lai:

a) saistītu nacionālās un institucionālās sistēmas, par starpnieku izmantojot Pamatnostādnes;
b) formulētu eksāmenu un kursu moduļu mērķus, izmantojot skalu kategorijas un līmeņus.

Pielikumā A dots pārskats par aprakstu skalu izstrādāšanas metodēm un to saistību ar Pamatnostādņu skalām.
Testu veidotāju rokasgrāmatā, ko izstrādājusi *ALTE (Doc. CC-Lang (96) 10 rev*), doti detalizēti ieteikumi par testu teorētisko izveidi un izvairīšanos no nevajadzīgām, testa metožu ietekmēm.

9.3. VĒRTĒŠANAS VEIDI

Ir svarīgi akcentēt vērtēšanā vairākas būtiskas īpatnības. Izveidotais saraksts nekādā ziņā nav pilnīgs. Nav īpašas nozīmes, kurā sadalījuma pusē ir novietots termins, labajā vai kreisajā.

1	Vērtēšanas tipi, sasnieguma vērtēšana	Prasmes vērtēšana
2	Normatīvā vērtēšana (NV)	Kritēriālā vērtēšana (KV)
3	Pietiekamības vērtēšana (KV)	Līmeņatbilstības vērtēšana (KV)
4	Nepārtrauktā vērtēšana	Kārtējā vērtēšana
5	Formatīvā vērtēšana	Summatīvā vērtēšana
6	Tiešā vērtēšana	Netiešā vērtēšana
7	Snieguma (izpildījuma) vērtēšana	Zināšanu vērtēšana
8	Subjektīvā vērtēšana	Objektīvā vērtēšana
9	Vērtēšana ar kontrolsarakstu	Snieguma (izpildījuma) vērtēšana
10	Kopiespaida vērtēšana	Racionāla sprieduma vērtēšana
11	Holistiskā (vispārējā) vērtēšana	Analītiskā vērtēšana
12	Secīgā vērtēšana	Kategoriālā, vienlaicīgā vērtēšana
13	Citu vērtējums	Pašvērtēšana

6. tabula

9.3.1. Sasnieguma vērtēšana, prasmes (mākas) vērtēšana

Sasnieguma vērtēšanā tiek novērtēta noteiktu uzdevumu izpilde – tiek vērtēts tas, kas tika mācīts. Tāpēc tā attiecas uz nedēļas, ceturkšņa vai semestra darbu, mācību grāmatām, programmām. Sasnieguma novērtēšana ir orientēta uz mācību kursu. Tā atspoguļo iekšējo perspektīvu. Savukārt prasmes vērtēšanā tiek vērtēts tas, ko apguvējs spēj veikt un zina, valodu lietojot praktiski reālajā pasaulē. Tā valoda atspoguļo ārējo perspektīvu.
Dabiski, ka skolotāji ir vairāk ieinteresēti izmantot sasnieguma vērtējumu, lai saņemtu mācību procesa atgriezenisko saikni. Darba devēji, izglītības darbinieki un pieaugušie valodas apguvēji ir vairāk ieinteresēti prasmes vērtējumā: ko cilvēks spēj izdarīt. Sasnieguma vērtēšanas priekšrocība ir tā, ka tā ir valodas apguvējam tuvāka, pierastāka. Prasmes vērtēšanas priekšrocība ir tā, ka ikviens tad var redzēt savu līmeni, rezultāti ir caurskatāmi.
Veicot komunikatīvo spēju pārbaudi, uz valodas vajadzībām orientētā mācību kontekstā atšķirībām starp sniegumu (orientēts uz kursa saturu) un prasmi (orientēta uz spējām reālajā dzīvē) būtu jābūt minimālām. Ja snieguma vērtējumā pārbauda valodas praktisku lietojumu noteiktās situācijās un cenšas dot izveidojušos kompetenču sabalansētu ainu, tad šādam vērtējumam ir arī prasmes vērtējuma iezīmes. Prasmes vērtējums ietver sevī sasnieguma elementu, ja pārbaude sastāv no valodas un komunikatīvajiem uzdevumiem, kas saskaņoti ar mācību programmu un dod valodas apguvējam iespēju parādīt, ko viņš ir sasniedzis.
Aprakstu ilustratīvās skalas attiecas uz prasmes vērtējumu: reālo spēju kopumu. Sasnieguma pārbaudes nozīme mācību procesa efektivitātes pastiprināšanā apspriesta 6. nodaļā.

9.3.2. Normatīvā vērtēšana (NV) un kriteriālā vērtēšana (KV)

Normatīvā vērtēšana ir valodas apguvēju sarindošana pēc spējām, viņu vērtēšana un sarindošana salīdzinājumam grupā. Kritēriju attiecināšana ir pretēja normu attiecināšanai, kur valodas apguvējs tiek vērtēts tikai atkarībā no savām spējām mācību priekšmetā, nesaistot to ar attiecīgās grupas sekmēm.
Normu attiecināšanā var izmantot kārtas skaitļus (*jūs esat 18. labākais*), nosakot rangu (*jūs esat 21567.; jūs esat 14% labāko skaitā*) studentu grupā, kas pilda pārbaudes darbu. Pēdējā gadījumā pārbaudes punktu skaitu var koriģēt, lai iegūtu "taisnīgu" rezultātu, izstrādājot grafiku, kurā pārbaudes rezultāti tiek salīdzināti ar iepriekšējo gadu rezultātiem, tas palīdz uzturēt vienotu standartu un nodrošināt, ka augstāko vērtējumu katru gadu saņem vienāds valodas apguvēju procents, neatkarīgi no testa sarežģītības vai skolēnu spējām. Normatīvo vērtēšanu plaši izmanto pārbaudēs, komplektējot klases.

Kritēriālā vērtēšana nozīmē prasmes (vertikāles) un atbilstošās jomas spektra (horizontāles) noteikšanu tā, lai pārbaudes rezultātus varētu vērtēt saistībā ar visiem kritērijiem. Tas ietver:
(a) atbilstošas jomas noteikšanu, ko aptver noteikta pārbaude, modulis;
(b) "pietiekamības punktu" identificēšanu: tiek uzskatīts, ka punktu skaits pārbaudē nepieciešams, lai noteiktu atbilsmi pieņemtajiem prasmes standartiem.
Aprakstu ilustratīvās skalas ir veidotas no aprakstošās shēmas kritērijiem. Pamatnostādnēs doti kopējie vispārējie standarti.

9.3.3. Pietiekamības KV un līmeņatbilstības vērtēšana KV

Pietiekamības kriteriālās vērtēšanas pieeja nozīmē, ka tiek noteikts "minimuma kompetences standarts" vai pietiekamības robeža (punkts), kas sadala apmācāmos "meistaros" un "ne-meistaros", nediferencējot kvalitātes pakāpi mērķa sasniegšanā.
Līmeņatbilstības kriteriālā vērtēšanas pieejā indivīda spēja tiek vērtēta kā atbilstoša noteiktai līmeņa pakāpei attiecīgo spēju skalā.

Patiesībā ir vairākas pieejas kriteriālai vērtēšanai, bet lielākā daļa no tām var tikt noteiktas kā "pietiekamības " vai "līmeņatbilstības" interpretācija. Daudz pārpratumu rada nepareiza kriteriālās vērtēšanas identificēšana tikai ar pietiekamības vērtēšanas pieeju. Pietiekamības pieeja ir sasnieguma pieeja, kas saistīta ar kursa, moduļa saturu. Tajā netiek akcentēta šī moduļa vieta (un sekmes tajā) attiecībā uz prasmes līmeņiem.
Alternatīva pietiekamības pieejai ir katra testa rezultātu atlikšana atbilstošās prasmes līmeņu skalā, parasti ar attiecīgām atzīmēm. Šajā pieejā, kad līmeņi ir pielīdzināšanas kritērijs, ārējā realitāte nodrošina, ka pārbaudes rezultāti ir nozīmīgi. Norāde uz šo ārējo kritēriju var tikt veikta ar skalārās analīzes palīdzību (piemēram, Raša modelis), lai savstarpēji saistītu visu testu rezultātus un tādā veidā atlikt rezultātus tieši kopējā skalā.
Pamatnostādnes var izmantot gan pietiekamības, gan līmeņatbilstības pieejā. Līmeņu skalas, kas izmantotas līmeņatbilstības pieejā var tikt salīdzināts ar Pamatnostādņu līmeņiem; mērķis, kas jāsasniedz pietiekamības pieejā var tikt nosprausts konceptuālā kategoriju un līmeņu sistēmā, ko piedāvā Pamatnostādnes.

9.3.4. Nepārtraukta vērtēšana un kārtējā vērtēšana

Nepārtraukto vērtēšanu veic pasniedzējs vai arī valodas apguvējs, vērtējot darbu klasē, kādu vingrinājuma daļu vai projektu mācību darbā. Gala atzīme tādējādi atspoguļo veikto visā kursā/gadā/semestrī.
Kārtējais vērtējums tiek veikts, kad tiek piešķirtas pakāpes un doti secinājumi, balstoties uz eksāmeniem vai cita veida vērtējumu, kas notiek noteiktā dienā, parasti kursa beigās vai pirms jauna kursa sākuma. Viss, kas noticis līdz tam, nav svarīgs; izšķirošais ir tas, ko cilvēks spēj veikt pašreiz.
Visbiežāk uzskata, ka novērtējums nav saistīts ar kursu, ja tas notiek iepriekšnoteiktos, kārtējos posmos, lai izdarītu noteiktus secinājumus. Nepārtraukts vērtējums ir integrēts kursā un dod ieguldījumu kumulatīvā veidā kursa beigu kopvērtējumā. Papildus mājas darbu vērtēšanai un neregulāriem vai regulāriem īsiem pārbaudījumiem, lai veicinātu mācīšanos, nepārtrauktam vērtējumam var būt kontroljautājumu forma, ko aizpilda pasniedzējs un/vai apguvējs, uzdevumu secīgais vērtējums, kursa darba formāls vērtējums, un/vai portfeļa darba paraugu vērtējums, kas iespējams dažādos sagatavošanas posmos un/vai dažādos kursa posmos.
Abām pieejām ir priekšrocības un trūkumi. Kārtējais vērtējums apliecina, ka valodas apguvēji var izpildīt uzdevumus, kas bija programmā divus gadus atpakaļ. Bet tas noved pie eksāmenu traumas un dod priekšrocības noteikta veida mācāmajiem. Nepārtraukts vērtējums ļauj ņemt vērā vairāk radošu pieeju un dažādas apmācamo stiprās puses, bet tas lielā mērā atkarīgs no pasniedzēja spējām būt objektīvam. Ja nokļūst otrā galējībā, šī pieeja var pārvērst dzīvi nebeidzamā pārbaudē apmācamam, bet pasniedzējam birokrātiskā murgā.
Kriteriālu vērtējumu kontrolsaraksts, kas raksturo spēju saistībā ar saziņas darbībām (4. nodaļa), var būt noderīgs nepārtrauktam vērtējumam. Vērtējumu skalas, kuras tiek balstītas uz saziņas aspektu aprakstiem (5. nodaļa), var tikt izmantotas, lai piešķirtu pakāpes kārtējā vērtēšanā.

9.3.5. Formatīvs vērtējums un summatīvs vērtējums

Formatīvs vērtējums ir informācijas vākšanas process par izaugsmi, par stiprām un vājām pusēm, kuras pasniedzējs var izmantot kursa plānošanai vai kā atgriezeniskā saite mācāmajam. Formatīvs vērtējums bieži tiek izmantots plašā nozīmē, lai sniegtu nekvantificējamu informāciju par aptaujām un konsultācijām.
Summatīvs vērtējums apkopo sasniegto kursa beigās atzīmes veidā. Tam nav obligāti jābūt prasmes vērtējumam. Patiesībā liela daļa summatīvā vērtējuma ir normatīva, kārtējā sasniegumu vērtēšana.

Formatīvās vērtēšanas stiprā puse ir tās mērķis uzlabot mācīšanos. Formatīvā vērtējuma trūkums ir informācijas kā atgriezeniskās saites forma. Atgriezeniskā saite iedarbojas, ja mācāmais ir gatavs:

(a) to pamanīt, ir uzmanīgs, motivēts un pazīst informācijas formu;

(b) to uztvert, t.i. nav pārsātināts ar informāciju, prot to saglabāt, organizēt un piemērot to personiskajām vajadzībām;

(c) to interpretēt, t.i. apguvējam ir atbilstošas zināšanas un izpratne par doto jautājumu, lai nerīkotos pretēji ieteikumiem;

(d) integrēt informāciju, t.i. valodas apguvējam ir laiks, vēlme un atbilstoši līdzekļi, lai apsvērtu, integrētu un iegaumētu jauno informāciju. Tas ietver paškontroli, kas savukārt ietver virzību uz mērķi, pašmācības vadīšanu, attīstot atgriezeniskās saites ieteiktos darbības veidus.

Šāda mācāmo trenēšana vai izpratnes veidošana tiek saukta *evaluation formatrice*. Var izmantot dažādas tehnikas, lai veidotu mācīšanās izpratni. Pamatprincips ir salīdzināt savu iespaidu (piemēram, ko tu saki par kontroljautājumiem sarakstā un ko tu vari izdarīt kontroljautājumu sarakstā) ar to, ko tu vari reāli izdarīt, (piemēram, faktiski klausoties kontroljautājumā pieminētā veida materiālu un konstatējot, kā to saproti). *DIALANG* šādā veidā saista pašnovērtējumu ar sniegumu pārbaudē. Vēl viena svarīga tehnika ir darbu paraugu apspriešana – gan citu, gan mācāmo pašu darbus un iedrošinot viņus attīstīt personalizētu metavalodu par kvalitātes aspektiem. Tad viņi var izmantot šo metavalodu, lai vērtētu savu darbu to stiprajām un vājajām vietām un formulētu pašvirzošu mācību līgumu.

Lielākoties formatīvs vai diagnostisks vērtējums darbojas precīzu valodas parādību, nesen iemācītu, vai drīzumā apgūstamu prasmju detalizētā līmenī. Diagnostiskam vērtējumam piemēri, kas minēti 5.2 apakšnodaļā ir pārāk vispārīgi praktiskai izmantošanai, varētu rasties nepieciešamība izmantot precīzākus situācijai atbilstošākus aprakstus (piemēram, *Waystage*, *Threshold* utt). Tomēr sistēma, kas sastāv no aprakstiem, kuri definē noteiktus kompetences aspektus dažādos līmeņos (4. nodaļa), var būt noderīga, lai sniegtu formatīvu atgriezenisko saiti pēc runas vērtējuma.

Pamatnostādņu līmeņi varētu izrādīties piemērotākie summatīvam vērtējumam. Tomēr kā rādīja *DIALANG* projekts, informācija pat no summatīva vērtējuma var būt diagnostiska un tādā veidā formatīva.

9.3.6. Tiešais vērtējums un netiešais vērtējums

Tiešajā vērtējumā tiek vērtēts, ko apmācāmais tiešām izdara. Piemēram, nelielā grupā kaut kas tiek apspriests, vērtētājs vēro, salīdzina ar kriteriālo skalu, pielīdzina sniegumu visatbilstošākajām kategorijām sistēmā un sniedz savu vērtējumu.

Netiešs vērtējums savukārt izmanto pārbaudi parasti rakstisku, kurā tiek vērtētas sniegumu nodrošinošās prasmes.

Tiešais vērtējums faktiski aprobežojas ar runāšanu, rakstīšanu un klausīšanos saziņā, tā kā nav iespējams redzēt receptīvu darbību tieši. Lasīšana var, piemēram, tikt vērtēta netieši lūdzot apmācāmos demonstrēt izpratni atzīmējot atbildes, pabeidzot teikumus, atbildot uz jautājumiem utt. Valodas daudzveidība un kontrole var tikt vērtēta tieši nosakot atbilstību kritērijiem vai netieši interpretējot un vispārinot atbildes uz pārbaudes jautājumiem. Klasiska tiešā pārbaude ir intervija; klasiska netiešā pārbaude ir tukšo vietu aizpilde.

Apraksti, kas definē dažādus kompetences aspektus dažādos līmeņos 5. nodaļā var tikt izmantoti, lai attīstītu vērtēšanas kritērijus tiešai pārbaudei. 4. nodaļā minētie parametri var palīdzēt tematu atlasē, tekstu un teksta uzdevumu atlasē producēšanas prasmes tiešai pārbaudei un lasīšanas un klausīšanās netiešai pārbaudei. 5. nodaļā minētie parametri var papildus palīdzēt identificēt svarīgāko valodas kompetencē, lai iekļautu to netiešā valodas zināšanu testā, un svarīgāko pragmātiskā, sociolingvistiskā un lingvistiskā kompetencē, lai formulētu pārbaudes jautājumus, saistītus ar četru prasmju pārbaudēm.

9.3.7. Snieguma vērtējums un zināšanu vērtējums

Snieguma vērtējums saistīts ar apguvēja prasmi sniegt rakstisku vai mutisku valodas piemēru tiešā valodas pārbaudē.
Zināšanu vērtēšanā mācāmajam jāatbild uz jautājumiem, kas var būt no dažādiem līmeņiem, lai nodrošinātu uzskatāmas valodas zināšanas un kontroli.
Diemžēl nav iespējams tieši pārbaudīt kompetences. Iespējams vērtēt tikai virkni sniegumu, kas rādīs prasmi, kura jānovērtē. Prasmi var uzskatīt par kompetenci, kas tiek pielietota. Šādā nozīmē visas pārbaudes vērtē tikai sniegumu, lai gan no snieguma iespējams sniegt secinājumus par kompetencēm.
Tomēr intervijai nepieciešams lielāks snieguma ieguldījums nekā ievietošanas vingrinājumos, un savukārt ievietošanas vingrinājumos nepieciešams lielāks sniegums nekā izvēles atbildēs. Šajā nozīmē vārds sniegums tiek izmantots, lai apzīmētu valodas producēšanu. Bet vārds sniegums tiek izmantots šaurākā nozīmē, izsakot snieguma konkrētās pārbaudes. Šeit vārds tiek izmantots, domājot par atbilstošu sniegumu relatīvi autentiskā un bieži ar darbu vai mācībām saistītā situācijā. Terminu "snieguma vērtējums" nosacīti var lietot, apzīmējot mutiskas vērtējuma procedūras, jo tās dod secinājumus par prasmi vairākos teksta veidos, kas tiek uzskatīti par atbilstošiem mācību kontekstam un mācāmo vajadzībām. Dažas pārbaudes līdzsvaro snieguma vērtējumu ar valodas kā sistēmas zināšanu vērtējumu.
Šī atšķirība ir līdzīga situācijai, kas saistīta ar tiešo un netiešo pārbaudi. Pamatnostādnes var izmantot līdzīgā veidā. Eiropas Padomes apraksti dažādiem līmeņiem (*Waystage, Threshold Level, Vantage Level*) papildus piedāvā nepieciešamos parametrus apgūstamajā valodā (valodās), kurās apraksti ir izveidoti.

9.3.8. Subjektīvā vērtēšana un objektīvā vērtēšana

Subjektīvs vērtējums ir vērtētāja spriedums. Visbiežāk ar to saprot spriedumu par snieguma kvalitāti.
Objektīvs vērtējums ir vērtējums bez subjektīvisma. Parasti ar to attiecina uz snieguma netiešu pārbaudi, kur iespējama tikai viena pareizā atbilde, piemēram, izvēles atbilde.
Šis subjektivitātes un objektivitātes jautājums tomēr nav tik vienkāršs.
Netiešās pārbaudes parasti tiek raksturotas kā "objektīvi testi", kad vērtētājs salīdzina atbildi ar pareizo atbilžu sarakstu, lai izlemtu par atbildes ieskaitīšanu vai ne un tad saskaitītu pareizās atbildes un sniegt rezultātu. Daži testa veidi šo procesu attīsta, pieņemot tikai vienu atbildi katram jautājumam (piemēram, izvēles atbilde un c-tests, kas tika izstrādāts šim nolūkam no regulāro tukšo vietu aizpildes testa), un automātiska apstrāde bieži tiek izmantota, lai samazinātu vērtējuma kļūdas. Patiesībā par objektīviem testiem uzskatīto testu objektivitāte šajā nozīmē ir pārspīlēta, jo kāds ir izlēmis piemērot vērtējumu tehniskām iespējām, kas piedāvā lielākas iespējas kontrolēt vērtējumu (pats par sevi subjektīvs lēmums, kuram citi var nepiekrist). Kāds uzraksta testa programmu, un vēl kāds cits jautājumus, kas pārbauda programmā noteikto. Galu galā kāds izvēlas jautājumu no visiem iespējamiem testā. Tā kā šie lēmumi ietver subjektivitātes elementu, šādus testus būtu labāk raksturot kā objektīvi vērtējamus pārbaudes darbus.
Tiešā vērtējumā līmeņi parasti tiek piešķirti, pamatojoties uz spriedumu. Tas nozīmē, ka lēmums par to, cik labi mācāmais izpilda uzdevumus, tiek pieņemts subjektīvi, ņemot vērā atbilstošus faktorus un atsaucoties uz kādām norādēm vai kritērijiem un pieredzi. Subjektīvas pieejas priekšrocības ir tās, ka valoda un saziņa ir ļoti sarežģītas un tās nav iespējams diferencēt, katra atsevišķā daļa nozīmē vairāk nekā daļu summa. Bieži vien ir sarežģīti noteikt, ko konkrētais jautājums pārbauda. Tāpēc izveidot pārbaudes jautājumu par specifiskiem kompetences parametriem vai snieguma specifiskiem aspektiem ir sarežģīti.
Tomēr, lai kopvērtējums būtu godīgs, visiem vērtējumiem jābūt pēc iespējas objektīviem. Personiskas

ieinteresētības ietekme, kas paradās subjektīvos lēmumos par satura atlasi un snieguma kvalitāti jāsamazina, cik vien iespējams, īpaši, ja paredzēts summatīvs vērtējums. Tas tāpēc, ka testa rezultātus bieži izmanto trešā puse, lai secinātu par vērtējamā cilvēka nākotnes perspektīvām.
Subjektivitāti vērtējumā iespējams samazināt un tādā veidā paaugstināt pārbaudes pamatotību un drošumu, veicot sekojošas darbības:

- izveidojot pārbaudes darba programmu vērtējuma saturam, piemēram, izmantojot Pamatnostādnes;
- izmantojot kopīgus spriedumus, lai izvēlētos saturu un/vai vērtētu sniegumu;
- izmantot standartizētas procedūras, lai uzraudzītu vērtējuma norisi;
- nodrošinot pareizo atbilžu sarakstus netiešām pārbaudēm un balstot spriedumus tiešajās pārbaudēs uz specifiski definētiem kritērijiem;
- pieprasot vairākkārtēju spriedumu un/vai piešķirot dažādu īpatsvaru dažādiem faktoriem;
- veicot vērtētāju apmācību vērtēšanas skalu lietošanā;
- pārbaudot vērtējuma kvalitāti (pamatotību, drošumu), analizējot vērtējuma datus.

Kā jau tika teikts šīs nodaļas sākumā, pirmais solis, lai samazinātu spriedumu subjektivitāti, kas veicams visos vērtēšanas posmos, ir izveidot vienotu izpratni par pārbaudāmo prasmi. Pamatnostādnes piedāvā šādu pamatu pārbaudes darbu programmai un sākumam, kuru izmantojot attīstītu specifiski definētus kritērijus tiešajām pārbaudēm.

9.3.9. Vērtēšana ar skalu un vērtēšana ar kontrolsarakstu

Vērtēšana skalā: nosakot, vai persona atbilst attiecīgam līmenim vai aprakstam skalā.
Vērtēšana ar kontrolsarakstu: nosakot vai persona atbilst konkrētam formulējumam sarakstā, kas raksturo noteiktu līmeni vai moduli.
Vērtēšanā ar skalas palīdzību tiek akcentēta persona, kas tiek vērtēta pēc līmeņiem vai atskaites punktiem. Akcents ir vertikāls: cik augstu skalā mācāmais atrodas? Dažādu līmeņu nozīme būtu jāpaskaidro ar aprakstu palīdzību. Vairākas skalas dažādām kategorijām varētu būt izvietotas vienā lapā kā sistēma vai dažādās lapās. Katrai grupai, līmenim var pievienot definīciju. To var pievienot arī katrai otrajai, vai arī sākumā, apakšā un vidū.
Kā alternatīva skalai ir kontroljautājumi, kad tiek akcentēta attiecīgā zināšanu apguve. Akcents ir horizontāls: cik daudz no moduļa satura mācāmais ir veiksmīgi apguvis? Kontroljautājumu var veidot kā jautājumu sarakstu līdzīgi anketai. Taču to var veidot arī apļa vai kādā citā formā. Atbilžu varianti ir – jā, nē. Atbilde var būt diferencētāka ar dažādām soļu sērijām (piemēram, 0–4) vai labāk ar soļiem, kas apzīmēti ar definīcijām, kuras paskaidro to, kā apzīmējumi jāinterpretē.
Tā kā ilustratīvie apraksti veido neatkarīgus kritēriju aprakstus, kas piemēroti attiecīgiem līmeņiem, tos var izmantot kā avotus, lai veidotu gan noteikta līmeņa kontroljautājumus, kā dažos variantos Valodu portfelī, gan, nosakot skalas vai sistēmu, kas aptver visus atbilstošos līmeņus, kā raksturots 3. nodaļā, pašvērtēšanai 2. tabulā un eksāmenu vērtēšanai 3. tabulā.

9.3.10. Kopiespaida un racionālā vērtēšana

Iespaids: pilnīgi subjektīvs spriedums, ko veic, ņemot vērā valodas apguvēja iepriekšējo sniegumu klasē, bez atsauces uz specifiskiem kritērijiem saistībā ar specifisku vērtējumu.
Racionālā vērtēšana: spriedums, kurā individuāla vērtētāja subjektivitāte tiek samazināta, papildinot iespaidu ar apzinātu vērtējumu attiecībā uz specifiskiem kritērijiem.
Termins *iespaids* šajā gadījumā izmantots, lai norādītu, ka pasniedzējs vai mācāmais vērtē tikai balstoties uz pieredzēto sniegumu klasē, mājas darbu pildīšanu utt. Vairākas subjektīvā vērtējuma formas, īpaši tās, kas izmantotas nepārtrauktā vērtēšanā, ietver kopiespaida vērtēšanu, pamatojoties uz pārdomām vai atmiņu, iespējams, par apzinātu attiecīgās personas novērošanu noteiktā laika

periodā. Ļoti daudzās mācību sistēmās tiek respektēti šie principi.
Termins *racionālais spriedums* šeit tiek izmantots, lai raksturotu situāciju, kurā iespaids ar vērtēšanas palīdzību tiek pārveidots pārdomātā spriedumā. Šāda pieeja ietver:

(a) vērtēšanu noteiktas procedūras formā;
(b) noteiktu kritēriju kompleksu, kas atšķir dažādus punktus vai pakāpes;
(c) noteikta vērtējuma standartizētu formu.

Racionālās vērtēšanas priekšrocība vērtēšanā ir, ka kopīgs atskaites punkts radikāli paaugstina spriedumu sistemātiskumu. Tas ir īpaši jūtams, ja tiek nodrošināti snieguma paraugi un vērtējums tiek piesaistīts citai pārbaudes formai. Šādu vadlīniju nozīmi vairākkārtīgi pierāda izpēte vairākās disciplīnās: nestandartizētā vērtēšanā vērtētāju stingrības dēļ atšķirības līmeņos ir gandrīz tikpat lielas kā vērtējumo snieguma atšķirības. Tādējādi vērtējuma rezultātus nosaka sagadīšanās, nevis sniegums.
Pamatnostādņu līmeņu aprakstu skalas var tikt izmantotas, lai nodrošinātu noteiktu kritēriju kompleksu, kā aprakstīts iepriekš (b) vai formulētu standartu, izmantojot esošos kritērijus kopēju līmeņu ietvaros. Nākotnē snieguma paraugi dažādos Pamatnostādņu līmeņos var tikt doti, lai palīdzētu vērtēšanas standartizēšanas procesā.

9.3.11. Holistiskā un analītiskā vērtēšana

Vispārējs (holistisks) vērtējums ir globāla sintezēta sprieduma pieņemšana. Vērtētājs intuitīvi izsver dažādus aspektus.
Analītisks vērtējums apskata atsevišķi dažādus aspektus.
Ir divi veidi, kā noteikt atšķirību:

(a) pēc tā, kas tiek vērtēts;
(b) pēc tā, kas nosaka līmeni, pakāpi vai punktu skaitu.

Dažreiz kombinē analītisku pieeju vienā līmenī ar holistisku pieeju citā.

- Ko vērtēt? Dažas pieejas norāda, ka jāvērtē tādas globālas kategorijas kā "runāšana" vai "sadarbība", piešķirot punktus vai pakāpi. Citas, analītiskākas, prasa no vērtētāja atsevišķu vērtējumu vairākiem neatkarīgiem snieguma aspektiem. Vēl citas pieejas prasa no vērtētāja noteikt vispārēju iespaidu, dažādu kategoriju analīzi un tad izstrādāt apzinātu vispārēju spriedumu. Analītiskās pieejas atsevišķu kategoriju priekšrocības ir, ka to laikā vērtētāju rūpīgi vēro. Tas nodrošina metavalodu sarunās starp vērtētājiem un atgriezenisko saikni valodas apguvējam. Trūkumi – ir daudz pierādījumu, ka vērtētāji nevar viegli nodalīt kategorijas no vispārējā sprieduma. Viņi ir kognitīvi pārslogoti, kad strādā ar vairāk nekā 4 vai 5 kategorijām.
- Rezultāta aprēķināšana. Dažas pieejas holistiski pielīdzina novēroto sniegumu aprakstiem vērtējuma skalā neatkarīgi no tā, vai skala ir vispārēja (globālā skala) vai analītiska (3-6 kategorijas sistēmā). Šādas pieejas neietver rēķināšanu. Rezultāti tiek paziņoti kā atsevišķs skaitlis vai kā telefona numurs pa kategorijām. Citas analītiskākas pieejas prasa noteiktas atzīmes dažādiem punktiem un tad tos saskaita, lai iegūtu punktu skaitu, kas tiek pārvērsts atzīmē. Šai pieejai raksturīgs, ka kategorijas tiek izsvērtas, tas ir, katrai kategorijai ir atšķirīgs punktu skaits.

3. nodaļas 2. un 3. tabulas piedāvā pašnovērtējumu un eksaminētāja vērtējuma piemērus atbilstoši analītiskai kritēriju skalai (piemēram, novērtēt sniegumu, pielīdzināt to definīcijām un dot spriedumu).

9.3.12. Secīgā vērtēšana un vienlaikus vērtēšana

Vienlaikus vērtējums ietver atsevišķus vērtēšanas uzdevumus (kuriem var būt dažādi posmi, lai radītu dažādus diskursus kā raksturots 9.2.1. apakšnodaļā), kuros sniegums tiek vērtēts attiecībā uz kategorijām vērtēšanas sistēmā (analītiskā pieeja izskatīta 9.3.11.).
Secīgais vērtējums ietver atsevišķu vērtēšanas uzdevumu secību (bieži lomu spēles ar citiem valodas apguvējiem vai pasniedzēju), kas tiek sadalīti vienkāršās vispārējās pakāpēs uz apzīmētas skalas piemēram, 0–3 vai 1–4.

Secīgais vērtējums ir veids, kā novērst negatīvo tendenci kategoriju vērtējumā, kad rezultāts vienā kategorijā iespaido citu. Zemākajos līmeņos akcentēta uzdevuma veikšana, mērķis ir izpildīt sarakstu par to, ko mācāmais var veikt, balstoties uz pedagoga, apguvēja vērtējumu par esošo sniegumu, kas ir vairāk nekā vienkāršs iespaida vērtējums. Augstākos līmeņos uzdevumi var būt izstrādāti, lai parādītu noteiktus prasmes aspektus sniegumā. Rezultāts tiek noteikts kā profils.
Skalas dažādām valodas kompetenču kategorijām (pretstatā 5. nodaļā rakstītajam) piedāvā formulējumu avotu, lai veidotu kritērijus vienlaicīgam vērtējumam pa kategorijām . Tā kā vērtētāji spēj tikt galā ar nelielu kategoriju skaitu, procesa laikā jāievēro kompromisi. 4.4. nodaļā minēto piemērotu saziņas darbību pārstrādāšana uz funkcionālo kompetenču dažādu tipu sarakstu, kas raksturots 5.2.3.2. apakšnodaļā, var izmantot piemērotu uzdevumu identifikācijai un secīgu vērtējuma izvēlei.

9.3.13. Citu vērtējums un pašvērtējums

Apkārtējo vērtējums: pasniedzēja vai eksaminētāja spriedums.
Pašnovērtējums: spriedums par paša prasmi.
Valodas apguvējs var būt saistīts ar dažādiem iepriekš aprakstītajiem vērtēšanas veidiem. Pētījumi iesaka, ka, ja pārbaudījums nav augstas likmes (piemēram, vai jūs uzņems vai neuzņems mācību iestādē), pašvērtējums var būt vērtīgs papildinājums pārbaudēm un pedagoga vērtējumam. Precizitāte pašnovērtējumā paaugstinās:

(a) ja pašvērtējumā izmanto skaidrus aprakstu, kas nosaka prasmes standartus;
(b) ja vērtējums saistīts ar specifiskas pieredzes iegūšanu.

Šī pieredze pati var būt pārbaudes uzdevums. Iespējams, ka vērtējums būs precīzāks, ja valodas apguvējam dos iespēju trenēties. Šāds strukturēts pašnovērtējums var korelēt ar pasniedzēja vērtējumu un pārbaudēm tikpat labi kā korelē divu skolotāju vērtējumi starp pārbaudēm un starp pasniedzēju vērtējumiem un pārbaudēm.
Galvenais potenciāls pašnovērtējumam tomēr ir faktā, ka to izmanto kā līdzekli motivācijas un izpratnes paaugstināšanai: palīdzot valodas apguvējam novērtēt viņa stiprās puses un atzīt trūkumus, lai efektīvāk orientētos viņa mācību procesā.

Lasītāji var apsvērt šādus jautājumus:
- kuri no uzskaitītajiem vērtējuma veidiem ir:
atbilstošāki apguvēja vajadzībām viņu sistēmā;
piemērotāki un praktiskāki sistēmas pedagoģiskajai kultūrai;
vairāk sekmē pedagoga attīstību, pateicoties testa ietekmējuma efektam;
- cik lielā mērā sekmju vērtējums (orientēts uz skolu; orientēts uz mācīšanos) un prasmes vērtējums (orientēts uz reālo pasauli; orientēts uz rezultātu) tiek līdzsvarots un papildināts kopējā sistēmā, kurā saziņas sniegums tiek vērtēts tāpat kā lingvistiskās zināšanas;
- cik lielā mērā mācīšanās rezultāti tiek vērtēti saistībā ar noteiktiem standartiem un kritērijiem (kritēriju norāde) un cik lielā mērā respektē apjomu, kurā pakāpes un vērtējums tiek noteikts, ņemot vērā klasi, kurā ir mācāmais (normu norāde);
- cik lielā mērā pedagogi ir:
informēti par prasībām (piemēram, par vispārējiem aprakstiem; snieguma paraugiem);
informēti par vērtēšanas uzdevumu veidiem;
apmācīti pārbaudes uzdevumu lietošanā un interpretēšanā;
- cik lielā mērā ir vēlams un praktiski iespējams attīstīt integrētu pieeju nepārtrauktam mācību darba vērtējumam un kārtējai vērtēšanai atkarībā no dotajiem standartiem un kritēriju definīcijām;
- cik lielā mērā ir vēlams un praktiski iespējams iesaistīt mācāmos pašnovērtējumā saistībā ar noteiktiem uzdevumu aprakstiem un prasmes aspektiem dažādos līmeņos, kā arī ar šo aprakstu izmantošanu, piemēram, secīgajā vērtēšanā;
- par Pamatnostādņu piedāvāto specifikāciju un skalu atbilstību vietējām vajadzībām un veidu, kādā tās papildināt un pārstrādāt.

Pašnovērtējums un eksaminētāja vērtēšanas skalas varianti tiek piedāvāti 3. nodaļas 2. un 3. tabulā. Visuzskatāmākā atšķirība starp abiem – neskaitot tādus parastus formulējumus kā *Es varu*... vai *Protu*... – ir tā, ka 2. tabula koncentrējas uz saziņas vingrinājumiem, 3. tabula koncentrējas uz vispārējiem kompetences aspektiem, neņemot vērā nekādu mutisku sniegumu. Tomēr viegli iedomāties vienkāršu 3. tabulas pašnovērtējuma variantu. Pieredze rāda, ka vismaz pieaugušie valodas apguvēji ir spējīgi dod kvalitatīvu spriedumu par savu kompetenci.

9.4. PIEMĒROTS VĒRTĒJUMS UN METASISTĒMA

4. un 5. nodaļā ievietotās tabulas attēlo ar kategorijām saistītu, bet vienkāršotu komplekta piemēru no saprotamākas raksturojošas shēmas, kas piedāvāta 4. un 5. nodaļas tekstā. Visiem nav obligāti praktiskās vērtēšanas pieejā jāizmanto visas skalas visos līmeņos. Vērtētājiem šķiet grūti strādāt ar daudzām kategorijām un turklāt visi līmeņi, kas piedāvāti, var neatbilst attiecīgajam kontekstam. Skalu komplekts ir paredzēts kā uzziņu līdzeklis.

Lai kādu pieeju izmantotu, jebkurai praktiskai vērtēšanas sistēmai nepieciešams samazināt iespējamo kategoriju skaitu līdz saprātīgam skaitam. Tiek uzskatīts, ka vairāk kā 4 vai 5 kategorijas rada kognitīvo pārslodzi un ka 7 kategorijas ir psiholoģiski galējā robeža. Tāpēc jāizdara izvēle. Ja sadarbības stratēģijas tiek uzskatītas par kvalitatīvu saziņas aspektu, kas atbilst mutiskam vērtējumam, tad ilustratīvās skalas satur 12 kvalitatīvas kategorijas:

- vārda ņemšanas stratēģijas;
- sadarbības stratēģijas;
- paskaidrojuma lūgšana;
- raitums;
- elastīgums;
- saskaņotība;
- tematiskā attīstība;
- precizitāte;
- sociolingvistiskā kompetence;
- vispārīgais līmenis;
- vārdu krājuma līmenis;
- gramatiskā precizitāte;
- vārdu krājuma lietojuma kontrole;
- fonoloģiskā lietojuma kontrole.

Ir acīmredzams – kamēr apraksti saistībā ar šīm īpašībām būs iekļauti vispārējā kontroljautājumu sarakstā, 12 kategorijas ir pārāk daudz jebkura snieguma vērtēšanai. Tāpēc jebkurā praktiskā pieejā šāds kategoriju saraksts būtu jāizmanto selektīvi. Kritēriji būtu jākombinē, jāmaina nosaukumi un jāsamazina mazākā vērtēšanas kritēriju komplektā, kas piemērots attiecīgā apguvēja vajadzībām, attiecīgā vērtēšanas uzdevuma prasībām un attiecīgās pedagoģiskās kultūras veidam.

Sekojošie četri piemēri parāda veidus, kā to darīt. Pirmie trīs piemēri ir īsas piezīmes par veidu, kā kategorijas tiek izmantotas kā pārbaudes kritēriji esošās vērtēšanas pieejās. Ceturtais piemērs rāda, kā apraksti Pamatnostādņu skalās tiek apvienoti un pārformulēti, lai nodrošinātu vērtēšanas sistēmu noteiktam nolūkam konkrētā gadījumā.

1. piemērs:
Kembridžas sertifikāts angļu valodas augstākai pakāpei (*CAE*), 5. dokuments: Vērtēšanas kritēriji (1991)

Pārbaudes kritēriji	Ilustratīvās skalas	Citas kategorijas
Plūdums	Plūdums	
Precizitāte un līmenis	Vispārējais apjoms Vārdu krājuma apjoms Gramatiskā precizitāte Leksikas lietojuma kontrole	
Izruna	Fonoloģiskā lietojuma kontrole	
Uzdevuma sasniegumi	Loģiskā sakarība Sociolingvistiskā atbilstība	Uzdevuma izpildījums Nepieciešamība pēc eksaminētāja atbalsta
Saziņas sadarbība	Sarunas stratēģijas Sadarbības stratēģijas Tematiskā attīstība	Ieguldījuma apjoms un raitums

Piezīme par citām kategorijām: ilustratīvajās skalās apgalvojumi par uzdevuma veikumu ir atrodami atkarībā no darbības veida saziņas vingrinājumos. Ieguldījuma apjoms un raitums šajās skalās iekļauts sadaļā raitums. Mēģinājums rakstīt un līmeņot aprakstus par sarunas biedra palīdzību, lai iekļautu tos ilustratīvajā skalu komplektā, bija nesekmīgs.

2. piemērs:
Starptautiskā Sertifikātu konference (*ICC*): Sertifikāts komercangļu valodā, 2. pārbaude: komercsaruna (1987)

Pārbaudes kritēriji	Ilustratīvās skalas	Citas kategorijas
1. skala (Bez nosaukuma)	Sociolingvistiskā atbilstība Gramatiskā precizitāte Vārdu krājuma kontrole	Uzdevuma veikums
2. skala (Diskursa izmantošana, lai ierosinātu un uzturētu raitu sarunu)	Vārda ņemšanas stratēģijas Sadarbības stratēģijas Sociolingvistiskā atbilstība	

3. piemērs:
Eirocentrs – Neliela mijiedarbības vērtēšanas grupa (*RADIO*, 1987)

Pārbaudes kritēriji	Ilustratīvās skalas	Citas kategorijas
Apjoms	Vispārējais apjoms Vārdu krājuma apjoms	
Precizitāte	Gramatiskā precizitāte Vārdu krājuma kontrole Sociolingvistiskā atbilstība	
Runa	Raitums Fonoloģiskā kontrole	
Sadarbība	Sarunas stratēģijas Sadarbības stratēģijas	

4. piemērs:
Šveices Nacionālā pētniecības padome: sarunu videoierakstu vērtēšana.
Konteksts: ilustratīvie apraksti Šveicē tika salīmeņoti zinātniskā pētījuma projektā kā raksturots A pielikumā. Pētījuma beigās pasniedzēji, kas piedalījās, tika uzaicināti uz konferenci, lai prezentētu rezultātus un uzsāktu Šveicē eksperimentus ar Eiropas Valodu portfeli. Konferencē divi no apspriestajiem jautājumiem bija:

(a) nepieciešamība saistīt nepārtrauktu vērtējumu un pašnovērtējuma kontroljautājumus kopējā satvarā;

(b) veidi, kuros apraksti, iekļauti projektos, var tikt izmantoti dažādos vērtēšanas veidos.

Dažu mācāmo veidoti video tika ievietoti vērtēšanas sistēmā, kas attēlota 3. nodaļas 3. tabulā. Tā atspoguļo ilustratīvo aprakstu atlasi apvienotā, rediģētā formā.

Pārbaudes kritēriji	Ilustratīvās skalas	Citas kategorijas
Apjoms	Vispārējs apjoms Vārdu krājuma apjoms	
Precizitāte	Gramatiskā precizitāte Vārdu krājuma kontrole	
Plūdums	Plūdums	
Sadarbība	Vispārēja sadarbība Sarunas stratēģijas Sadarbība	
Loģiskā sakarība	Loģiskā sakarība	

Dažādas sistēmas ar dažādiem valodas apguvējiem dažādos kontekstos vienkāršo, atlasa un kombinē dažādu vērtēšanas tipu paņēmienus. Un patiesībā, kaut arī 12 kategoriju saraksts ir pārāk garš, tas tomēr nav pietiekams, lai varētu nodrošināt visas cilvēku vajadzības. Tāpēc to vajadzētu vēl papildināt.

Lasītāji var apsvērt šādus jautājumus:
- veidu, kurā teorētiskas kategorijas tiek vienkāršotas operatīvās sistēmās;
- cik lielā mērā faktori, kas izmantoti kā vērtēšanas kritēriji, var tikt izvietoti kategoriju kompleksā, kas raksturots 5. nodaļā un kura piemēru skalas atrodas pielikumā.

BIBLIOGRĀFIJA

N.B. Publikācijas un dokumenti ir izdoti angļu un franču valodā.

1. Sekojošā uzziņu literatūra ir saistīta ar vairākām Pamatnostādņu nodaļām:

Bussmann, Hadumond (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics.* London, Routledge.

Byram, M. (in press) *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning.* London, Routledge.

Clapham, C and Corson, D. (eds.) (1998) *Encyclopedia of language and education.* Dordrecht, Kluwer.

Crystal, D. (ed.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language.* Cambridge, CUP.

Galisson, R. & Coste, D. (eds.) (1976) *Dictionnaire de didactique des languages*. Paris, Hachette.

Johnson, K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics.* Oxford, Blackwells.

Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.

Spolsky, B. (ed). (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics.* Amsterdam, Elsevier

2. Sekojošie izdevumi galvenokārt saistīti ar nodaļu, kurā tie ievietoti:

1. nodaļa

*Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. (Report edited by B. North of a Symposium held in Rüschlikon 1991)*. Strasbourg Council of Europe.

*Council of Europe (1997) *European language portfolio: proposals for development.* Strasbourg, Council of Europe.

*Council of Europe (1982) '*Recommendation no. R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'.* Appendix A to Girard & Trim 1988.

*Council of Europe (1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg, Council of Europe.

*Council of Europe (1982) '*Recommendation no. R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Strasbourg, Council of Europe.*

*Girard, D. and Trim, J. L. M. (eds.) (1988) *Project no. 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982–87).* Strasbourg, Council of Europe.

Gorosch, M., Pottier, B. and Riddy, D. C. (1967) *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe, 3.* Strasbourg, AIDELA in cooperation with the Council of Europe

Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

2. nodaļa

a) *Threshold Level* jeb Sliekšņa līmeņa izdevumi:

Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache.* Berlin, Langenscheidt.

Belart, M & Rancé, L. (1991) *Nivell Llindar per a escolars(8-14 anys)*. Gener, Generalitat de Catalunya.

Castaleiro, J. M. , Meira, A. & Pascoal, J. (1988) *Nivel limiar(para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira).* Strasbourg, Council of Europe.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. et Papo, E. (1976) *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.

Dannerfjord,T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe – Appendiks. Strasbourg, Council of Europe.*

Efstathiadis, S. (ed.) (1998) *Katofli gia ta nea Ellenika.* Strasbourg, Council of Europe.

Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Õispuu, J. (1997) *Eesti keele suhtluslävi.* Strasbourg, Council of Europe.

Ek, J. A.van (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools.* London Longman.

Ek, J. A.van & Trim, J. L. M. (1991) *Threshold Level 1990.* Cambridge, CUP.

Ek, J. A.van & Trim, J. L. M. (1991) *Waystage* 1990. Cambridge, CUP.

Ek, J. A.van & Trim, J. L. M. (1997) *Vantage Level.* Strasbourg, Council of Europe (to be republished by CUP c. November 2000).

Galli de' Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.* Strasbourg, Council of Europe.

Grīnberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Veisbergs, A. & Zuicena, I. (1997) *Latviešu valodas prasmes limenis.* Strasbourg, Council of Europe.

Jessen, J. (1983) *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg, Council of Europe.

Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996) *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg.* Strasbourg, Council of Europe.

Kallas, E. (1990) *Yatabi lebaaniyyi: un ' livello sogla' per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' universitá italiana.* Venezia, Cafoscarina.

King, A. (ed.) (1988) *Atalase Maila.* Strasbourg, Council of Europe.

Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Vergé, M. H. (1992) *Nivell llindar per a la llengua catalana.* Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Mifsud, M. & Borg, A. J. (1997) *Fuq l-ghatba tal-Malti.* Strasbourg, Council of Europe.

Narbutas, E., Pribušauskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S. & Vilkiene, L. (1997) *Slenkstis.* Strasbourg, Council of Europe.

Porcher, L. (ed.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire. Strasbourg, Council of Europe.*

Porcher, L., Huart, M. et Mariet, F. (1982) *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi.* Paris, Hatier.

Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) *Porogoviy uroveny russkiy yazik.* Strasbourg, Council of Europe.

Salgado, X. A. F., Romero, H. M. & Moruxa, M. P. (1993) *Nivel soleira lingua galega.* Strasbourg, Council of Europe.

Sandström, B. (ed.) (1981) *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare.* Stockholm, Skolöverstyrelsen.

Slagter, P. J. (1979) *Un nivel umbral.* Strasbourg, Council of Europe.

Svanes, B., Hagen, J. E., Manne, G. & Svindland, A. S. (1987) *Et terskelnivå for norsk. Strasbourg, Council of Europe.*

Wynants, A. (1985) *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal.* Strasbourg, Council of Europe.

b) citas ar šo jautājumu saistītas publikācijas:

Hest, E.van & Oud-de Glas, M. (1990) *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Brussels, Lingua.

Lüdi, G. and Py, B. (1986) *Etre bilingue.* Bern, Lang.

Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E.P. (1993) *The language audit*. Milton Keynes, Open University.

Porcher, L. et al. (1982) *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France. Strasbourg, Council of Europe.*

Richterich, R. (ed.) (1983) *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.

Richterich, R. (1985) *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers.* Col. F. Paris, Hachette.

Richterich, R. and Chancerel, J-L. (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon.

Richterich, R. and Chancerel, J-L. (1981) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère.* Paris, Hatier.

Trim, J. L. M. (1980) *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.

Trim, J. L. M., Richterich, R., van Ek, J. A. & Wilkins, D. A. (1980) *Systems development in adult language learning,* Oxford, Pergamon.

Trim, J. L. M. (1980) *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.

*Trim, J. L. M., Holec, H., Coste, D. and Porcher, L. (eds.) (1984) *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II preliminary studies*. (Contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.

Widdowson, H. G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 128–137.

Wilkins, D. A. (1972) *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.

3. nodaļa

*Van Ek, J. A. (1985–86) *Objectives for foreign language learning: vol. I Scope. vol. II Levels*. Strasbourg, Council of Europe.

North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency.* New York, Peter Lang

North, B. and Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. *Language Testing* 15/2: 217–262.

North, B. (1994) *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels.* Strasbourg, Council of Europe.

Schneider, G. and North, B. (2000) *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Becshreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

4. nodaļa

Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP.

Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A. S., Groot, P. G. & Trosper, S. A. (eds.) *The construct validation of tests of communicative competence.* Washington, DC. TESOL.

Carter, R. & Lang, M. N. (1991) *Teaching literature*. London, Longman.

Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157–170.

Denes, P. B. and Pinson, E. N. (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language.* 2nd. edn. New York, Freeman.

Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.

Firth, J. R. (1964) *The tongues of men* and *Speech*,. London, OUP.

Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment.* Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg, Council of Europe.

Fry, D. B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge CUP.

Hagège, C. (1985) *L'homme des paroles'* Paris, Fayard.

*Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use.* Strasbourg, Council of Europe.

Kerbrat-Orecchioli, C. (1990,1994) *Les interactions verbales (3 vols.).* Paris, Colins.

Laver, J. & Hutcheson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.

Levelt,W. J. M. (1993) *Speaking: from intention to articulation.* Cambridge, Mass, MIT.

Lindsay, P. H. & Norman, D. A. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.

Martins-Baltar, M., Boutgain, D., Coste, D., Ferenczi, V. et Mochet, M-A. (1979) *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.

Swales, J. M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge, CUP.

5. nodaļa

Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice.* Reading MA, Addison-Wesley.

Austin, J. L. (1962) *How to do things with words*. Oxford, OUP.

Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge, CUP.

Crystal, D. (1969) *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge, CUP.

Furnham, A. and Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments* London, Methuen.

Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.

Grice, H. P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L.(eds) *Speech acts.* New York, Academic Press, 41-58.

Gumperz, J. J. (1971) *Language in social groups.* Stamford, Stamford University Press.

Gumperz, J. J. & Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication.* New York, Holt, Rinehart & Wiston.

Hatch, E. & Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.

Hawkins, E. W. (1987) *Awareness of language: an introduction. revised edn.* Cambridge, CUP.

Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. H. (1972) 'On communicative competence'. In Pride and Holmes (1972).

Hymes, D. H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.

Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation.* London, Longman.

Knapp-Potthoff, A. and Liedke, M. (eds.) (1997) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit.* Munich: iudicium verlag.

Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Lehrer, A. (1974) S*emantic fields and lexical structure*. London & Amsterdam.

Levinson, S. C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, CUP.

Lyons, J. (1977) *Semantics.vols I & II.* Cambridge, CUP.

Mandelbaum, D. G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press.

Matthews, P. H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure.* Cambridge, CUP.

Matthews, P. H. (1981) *Syntax*. Cambridge, CUP.

Neuner, G. (1988) *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level. D*oc. CC-GP12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.

O'Connor, J. D. & Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English.* 2-nd. London, Longman.

O'Connor, J. D. (1973) *Phonetics.* Harmondsworth, Penguin.

Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.

Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache.* Stuttgart, Metzler.

Robinson, G. L. N. (1985) *Crosscultural Understanding.* Oxford: Pergamon.

Robinson, W. P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.

Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.

Sapir, E. (1921) *Language*. New York, Harcourt Brace.

Searle, J. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.

Searle, J. R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol.51, no.1, 1-24.

Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics* 2nd. edn. Harmondsworth, Penguin.

Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell.

Wells, J. C. & Colson, G. (1971) *Practical phonetics*. Bath, Pitman.

Widdowson, H. G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP.

Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching 32,4.* Cambridge, CUP.

Wunderlich, D. (ed.) (1972) *Linguistische Pragmatik.* Frankfurt, Athenäum.

Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère.* Paris, Hachette.

Zarate, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

6. nodaļa

Berthoud, A.-C. (ed.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée.* VALS/ASLA 64.

Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes.* Bern, Lang.

Besse, H. and Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues.* Collection L.A.L. Paris, Hatier.

Blom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives.* London, Longman.

Bloom, B. S. (1976) *Human characteristics and school learning.* New York, McGraw.

Broeder, P. (ed.) (1988) *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project ' Second language acquisition by adult immigrants'.* Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF.

Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge. CUP.

Brumfit, C. (1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *AILA Review* 4, 25–31.

Brumfit, C. & Johnson, K. (eds.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.

Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education.* Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg, Council of Europe.

Callamand, M. (1981) *Méthodologie de la prononciation.* Paris, CLE International.

Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics* vol. 1,no.1.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instuction publique (ed.) (1998) *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52.* Berne, CDIP.

Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.

Coste, D. (1997)'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. *Etudes de linguistique appliquée 98.*

*Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Plurilingual and pluricultural competence.* Strasbourg, Council of Europe.

*Girard, D. (ed.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses.* Strasbourg, Council of Europe.

*Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school.* Strasbourg, Council of Europe.

Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and selecting EFL materials*. London, Heinemann.

Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE.

Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning.* Cambridge, CUP.

Gaotrac' L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Collection L.A.L. Paris, Hatier.

Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1992–3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching. Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no 1.*

Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques.* Paris, Bordas.

Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual matters.

Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.* Paris, E.S.F.

Hawkins, E. W. (1987) *Modern languages in the curriculum, revised edn.* Cambridge, CUP.

Hill, J. (1986) *Literature in language teaching.* London, McMillan.

Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.

Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning.* Oxford, Pergamon.

*Holec, H. (ed) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (with contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.

Komenský, J. A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus.* Nuremberg.

Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.

Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice of second language acquisition.* Oxford, Pergamon

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.

Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1988) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.

MacKay, W. F. (1965) *Language teaching analysis*. London, Longman.

McDonough, S. H. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. London, Allen & Unwin.

Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* Tübingen, Gunter Narr Verlag

Pêcheur, J. and Viguer, G. (eds) (1995) *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.

Piepho, H. E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München, Frankonius.

Porcher, L. (ed.) (1992) *Les auto-apprentissages* . Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde

Py, B. (ed.) (1994) 'L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée.* VALS/ASLA.

Rampillon, U. and Zimmermann, G. (eds.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.

Savignon, S. J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.

*Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian).

Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 11/2, 129–158.

Skehan, P. (1987) *Individual differences in second language learning.* London, Arnold.

Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning.* Oxford, OUP.

Stern, H. H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP.

Stern, H. H. and Weinrib, A. (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts 10, 5–25*.

The British Council (1978) *The teaching of comprehension*. London, British Council.

Trim, J. L. M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. *Grenzenlöses Sprachenlernen*. *Festschrift für Reinhold Freudenstein.* Berlin, Cornelsen.

Williams, E. (1984) *Reading in the language classroom*. London, McMillan.

7. nodaļa

Jones, K. (1982) *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP.

Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP.

Yule, G. (1997) *Referential communication tasks.* Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum.

8. nodaļa

Breen, M. P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I & II. *Language Teaching,* vol. 20 no.2 & 3, p.81–92 & 157–174.

Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. and Hargreaves, M. (1974) *Primary French in the balance*. Slough, NFER.

Clark, J. L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP.

*Coste, D. (ed) (1983) *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des languages. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier

Coste, D> and Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée, 98.*

Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom.* Reading, Mass: Addison Wesley

Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment.* Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.

Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.

Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne.* Paris, Champion.

Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée.* Col. L.A'L' Paris, Hatier.

*Wilkins, D. (1987) T*he educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg, Council of Europe.

Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.

Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching.* Cambridge, CUP.

Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. and Koch, L. (1999) *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version.* Bern EDK. Also avaiable online: http//www.unifr.ch/ids/portfolio.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK(1995) *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2.* Dossier 33. Bern, EDK.

Wilkins, D. A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.

Vigner, G. (ed.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. *Etudes de linguistique appliquée, 103.*

9. nodaļa

Alderson, J. C., Clapham, C. and Wall, D. (1995*) Language Test Construction and Evaluation.* Cambridge: CUP.

Alderson, J. C. (2000*) Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (eds J. C. Alderson and L. F. Bachman). Cambridge, CUP.

Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing.* Oxford, OUP.

Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum.* NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.

Coste, D. and Moore, D. (eds.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. *Bulletin CILA 55.*

Douglas, D. (2000) Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge Language Assessment Series (eds J. C. Alderson and L. F. Bachman). Cambridge, CUP.

Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. London, Longman.

Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative.* Col. F. Paris, Hachette

Monnerie-Goarin, A. and Lescure, R. (eds.) 'Evaluation et certifications en langue étrangère'. *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993.*

Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.

Oskarsson, M. (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work.* Strasbourg, Council of Europe.

Reid, J. (2000) *Assessing Vocabulary. (*Cambridge Language Assessment Series*,* eds J. C. Alderson and L. F. Bachman). Cambridge: CUP.

Tagliante, C. (ed.) (1991) *L'évaluation.* Paris, CLE International.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6*). Cambridge, CUP.

APRAKSTU IZSTRĀDĀŠANA

Šajā pielikumā raksturoti valodas prasmes līmeņu aprakstu izveides tehniskie jautājumi. Ir apskatīti kritēriji aprakstu formulēšanai. Aprakstīta arī skalu izstrādāšanas metodoloģija un pievienota bibliogrāfija.

APRAKSTU FORMULĒŠANA

Pamatojoties uz pieredzi skalu izstrādāšanā valodas prasmju pārbaudēm, graduēšanas teoriju praktiskās psiholoģijas jomā un pasniedzēju ieteikumiem, tiek piedāvāti šādi aprakstu izstrādāšanas kritēriji.
Pozitīvs formulējums. Vērtētājiem paredzētajās prasmju skalās kopīga iezīme ir negatīvi formulējumi. Zemākos prasmes līmeņos ir grūtāk formulēt to, ko valodas apguvējs spēj veikt, nekā to, ko viņš nespēj. Bet, ja prasmes līmeņi ir paredzēti ne tikai kā līdzeklis kandidātu pārbaudei, tad būtu vēlams pozitīvs formulējums. Dažkārt vienu un to pašu līmeņa prasmju aprakstu iespējams formulēt gan pozitīvi, gan negatīvi, piemēram, par vārdu krājumu:

Tabula A1. *Vērtēšana: pozitīvie un negatīvie kritēriji*

Pozitīvi	Negatīvi
- apguvis valodas pamatleksiku un stratēģijas, kas ļauj tikt galā iepriekš paredzamās ikdienas situācijās (3. Eirocentra līmenis: sertifikāts) - valodas pamatleksika un stratēģijas ir pietiekošas ikdienas vajadzībām, bet vairumā gadījumu domas formulēšanai nepieciešams kompromiss un vārdu meklēšana (*Eurocentres* 3. līmenis: vērtētāja tabula)	- ir mazs vārdu krājums, kas prasa pastāvīgu pārlabošanu un vārdu meklēšanu (*ESU* 3. līmenis) - ierobežotās valodas prasmes dēļ neierastās situācijās bieži rodas pauzes un pārpratumi (somu valoda, 2.līmenis) - valodas grūtības iespaido sniedzamo informāciju tā, ka saziņa pārtrūkst (*ESU* 3. līmenis)
- vārdu krājums pamatojas uz tādām jomām kā galvenie objekti, vietas un zināmākajiem radniecības nosaukumiem (*ACTFL* Iesācējs)	- ir ierobežots vārdu krājums (holandiešu valoda, 1. līmenis) - ierobežots vārdu un izteicienu krājums, kas traucē domu apmaiņu (*Gothenburg U*)
- lieto un zina iemācītus vārdus un īsas frāzes (*Trim 1978* 1.līmenis)	- spēj izteikt tikai standarta frāzes un lietot atsevišķus vārdus (*ACTFL Iesācējs*)
- spēj izveidot īsus, ikdienā lietojamus izteicienus, lai nodrošinātas konkrētas vienkāršas vajadzības (sasveicināšanās, informācijas iegūšna utt.) (*Elviri, Milan* 1. līmenis 1986)	- apguvis tikai valodas pamatleksiku; nespēj vai gandrīz nespēj to funkcionāli lietot (*ESU* 1. līmenis)

Izvairoties no negatīva formulējuma, papildu grūtības rada tas, ka ir dažas valodas prasmes saziņas iezīmes, kas tālākā valodas attīstībā izzūd. Visuzskatāmākais piemērs ir, t. s., patstāvīgums – pakāpe, kādā valodas apguvējs ir atkarīgs no:

(a) sarunas partnera runas uzbūves;
(b) iespējas lūgt paskaidrojumu;
(c) iespējas saņemt palīdzību, formulējot to, ko vēlas pateikt.

Bieži šie jautājumi tiek sniegti atsevišķos, pozitīvi formulētos aprakstos, piemēram:

Valodas apguvējs saprot viņam adresētu skaidrā standartrunā teikto par zināmiem tematiem, ja laiku pa laikam var lūgt atkārtot vai citādāk formulēt teikto.
Saprot to, kas vienkāršā ikdienas sarunā ir pateikts skaidri, lēni un tieši viņam.
Saprot teikto, ja runātājs pieliek papildu pūles.

Vai cits piemērs:
Samērā brīvi spēj sazināties strukturētās situācijās un sarunās, ja vajadzības gadījumā saziņas partneris sniedz palīdzību.

Konkrētība. Aprakstiem būtu jāformulē konkrēti uzdevumi un/vai konkrēta prasmes pakāpe uzdevumu izpildē. Šajā sakarā svarīgi atzīmēt divus aspektus. Pirmkārt, formulējot aprakstu, jāizvairās no nekonkrētības, piemēram, "Spēj izmantot virkni atbilstošu stratēģiju". Ko šajā gadījumā nozīmē vārds "stratēģija"? Kam tā ir atbilstoša? Kā mums jāsaprot jēdziens "virkne"? Nekonkrētu aprakstu problēma ir tā, ka tie ir viegli lasāmi, bet uztveres vieglums slēpj to, ka ikviens tos var interpretēt atšķirīgi. Otrkārt, kopš 1940. gada ir spēkā nosacījums par to, ka atšķirības starp pakāpēm, pārejot nākošā līmenī, nedrīkst būt atkarīgas no tādu apzīmējumu maiņas kā "daži", "nedaudzi" vienā līmenī un "daudzi" nākamajā; vai, piemēram, formulējumus "lielākā daļa", "diezgan plaši" nomaina – "ļoti plaši" vai arī "vidēji", savukārt nākamajā līmenī "labi". Atšķirībām jābūt reālām, nevis vārdiskām, un tas nozīmē, ka starp līmeņiem var būt pārlēcieni, ja neizdodas atrast nozīmīgas, konkrētas atšķirības.
Skaidrība. Aprakstiem jābūt caurskatāmiem, bez profesionāliem žargonismiem. Profesionālais žargons var traucēt uztveri un dažkārt var izrādīties, ka svarīgs apraksts neko neizsaka. Turklāt aprakstus jāraksta vienkāršos teikumos ar skaidru, loģisku struktūru.
Kodolīgums. Par šo kritēriju ir divi viedokļi. Piemēram, Amerikā un Austrālijā tiek lietotas skalas, kur pagarās rindkopās saprotami ietverts viss, ko var uzskatīt par galvenajām pazīmēm. Šādas skalas sasniedz "noteiktību" ar vienkāršu raksturojumu un pazīmju uzskaitījumu, tādējādi parādot tipisku attiecīgā līmeņa valodas apguvēja detalizētu portretu, rezultātā šādas skalas kļūst par bagātīgu aprakstu. Tomēr šai pieejai ir divi trūkumi: pirmkārt, neviens indivīds nav "tipisks", un aprakstītās iezīmes var saistīties dažādos veidos; otrkārt, aprakstus, kuros ir vairāk nekā divi palīgteikumi, nevar praktiski izmantot vērtēšanas procesā. Skolotāji konsekventi dod priekšroku īsiem aprakstiem. Projektā, kurā tika izstrādāti šādi ilustratīvie apraksti, skolotāji centās atteikties no aprakstiem, kuros bija vairāk nekā 25 vārdi, vai sadalīt tos sīkākās daļās.

Autonomija. Īsiem aprakstiem ir divas priekšrocības. Pirmkārt, tie vairāk raksturo uzvedību, par kuru var teikt: "Jā, šī persona to var izdarīt". Līdz ar to konkrētāks apraksts ir izmantojams kā patstāvīgs kritērijs kontroljautājumos vai aptaujās skolotāja pastāvīgajā vērtēšanā un/vai pašvērtējumā. Šāda veida neatkarīgā integritāte ir signāls, ka apraksts var kalpot par patstāvīgu mērķi vairāk nekā tikai vienam no radniecīgiem skalas aprakstu formulējumiem. Tas rada iespēju izmantot aprakstus dažādās vērtēšanas formās (sk. 9. nodaļu).

Lasītāji var pārdomāt un atbildēt uz šādiem jautājumiem:
- kuri no iepriekšminētajiem kritērijiem ir visnozīmīgākie un kādi citi kritēriji tieši vai netieši tiek lietoti viņu izglītības kontekstā;
- cik lielā mērā ir vēlams un iespējams, ka formulējumi viņu izglītības sistēmā atbilst uzskaitītajiem kritērijiem.

SKALAS IZSTRĀDES METODIKA

Līmeņu sistēmas eksistence nodrošina, ka noteiktas prasmes drīzāk var tikt raksturotas vienā līmenī nekā citā un ka noteiktas pakāpes prasmju apraksti vairāk pieder pie viena līmeņa nekā pie cita. Tas nozīmē, ka pastāvīgi tiek lietota kāda sakārtošanas forma. Ir vairākas metodes, kā valodas prasmes aprakstus sadalīt dažādos līmeņos. Šīs metodes var iedalīt trīs grupās: intuitīvās metodes, kvalitatīvās metodes un kvantitatīvās metodes. Lielākā daļa valodas prasmju skalu un citas līmeņu sistēmas izstrādātas, izmantojot vienu no trim pirmās grupas intuitīvajām metodēm. Labākā pieeja būtu

kombinēt visas trīs metodes savstarpēji papildinošā un kumulatīvā procesā. Kvalitatīvajām metodēm nepieciešama intuitīva sagatavošanās un materiāla atlase, kā arī intuitīva rezultātu interpretācija. Kvantitatīvām metodēm vispirms būtu jāuzskaita iepriekš pārbaudītie kvalitatīvie materiāli un tāpat nepieciešama intuitīva rezultātu interpretācija. Tāpēc Pamatnostādnēs izmantots intuitīvo, kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu apvienojums.

Izmantojot kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes, iespējams sākt ar aprakstiem vai izpildījuma piemēriem.

Skalas izstrādāšana, vispirms izmantojot aprakstus.
Viena no iespējām ir sākumā apsvērt, ko jūs vēlaties raksturot, un tad uzrakstīt, savākt vai izrediģēt kategoriju aprakstus kā ieguldījumu kvalitatīvajai fāzei. Turpmāk tekstā minētās 4. un 9. metode, pirmā un pēdējā kvalitatīvajā grupā, ir šīs pieejas piemēri. Šāda metode ir īpaši piemērota, lai izstrādātu aprakstus ar mācību programmu saistītām kategorijām – tādām kā valodas komunikatīvās darbības, bet to var arī izmantot, lai izstrādātu aprakstus kompetences aspektiem. Formulējot kategorijas un aprakstus, ir iespēja izveidot teorētiski līdzsvarotu sistēmu.

Skalas izstrādāšana, vispirms izmantojot izpildījuma piemērus. Alternatīva, kuru var izmantot, lai izstrādātu aprakstus izpildījuma vērtēšanai, ir sākt ar izpildījumu raksturojošiem paraugiem. Šajā gadījumā vērtētāji novērtē to, ko viņi redz, strādājot ar piemēriem (kvalitatīvajiem). Turpmāk aprakstītās 5.–8.metode ir piemēri šādai pieejai. Var lūgt vērtētājus novērtēt piemērus un tad, izmantojot attiecīgos statistiskos paņēmienus, noteikt galvenās pazīmes, kas nosaka vērtētāja lēmumus (kvantitatīvos). 10. un 11. metode ir šīs pieejas piemēri. Analizējot izpildījuma piemērus, pozitīvi ir tas, ka tādā veidā var izveidot konkrētus, uz datiem pamatotus aprakstus.

Izmantojot 12. metodi, apraksti tiek graduēti matemātiskā nozīmē. Šī metode lietota, izstrādājot Pamatnostādņu līmeņus un ilustratīvos aprakstus pēc 2. (intuitīvās), 8. un 9. (kvalitatīvās) metodes. Šo pašu statistisko metodi var izmantot arī pēc skalas izstrādes, lai apstiprinātu skalas izmantošanu praksē un noteiktu nepieciešamos labojumus.

Intuitīvās metodes

Šīs metodes neprasa speciāli organizētu datu vākšanu, tikai principiālu pieredzes interpretāciju.
1. ***Eksperta metode.*** Kādam lūdz izveidot skalu; tas tiek darīts, izmantojot esošās skalas, mācību programmas un citus atbilstošus materiālus, iespējams, ņemot vērā attiecīgās valodas apguvēju grupas vajadzības. Tad skala tiek izmēģināta un labota, iespējama arī informētāju līdzdalība.
2. ***Komitejas metode.*** Līdzīga eksperta metodei, bet tiek izveidota neliela darba grupa ar nedaudz lielāku konsultantu skaitu. Konsultanti izskata izstrādātos projektus. Konsultanti var darboties intuitīvi, ņemot vērā savu pieredzi un/vai pamatojoties uz valodas apguvēju vai izpildījuma piemēru salīdzināšanu. Komitejas izstrādātās skolas izveidotas Anglijā un Austrālijā, tās paredzētas vidusskolām moderno valodu mācīšanā. To trūkumus ir raksturojis Gips (*Gipps*1994) un Skarino (*Scarino* 1996; 1997).
3. ***Empīriskā metode.*** Līdzīga komitejas metodei, bet process ilgst ievērojami ilgāku laika periodu, jo norit institūcijas un/vai specifiska vērtējuma kontekstā, kamēr iegūst kādu vienotu viedokli. Darba grupa pēc tam var izmantot atkārtotu izmēģināšanu, sākt ar pārrunām par līmeņu un kritēriju izpratni, lai precizētu formulējumu. Vērtētāju grupas var apspriest izpildījumu saistībā ar aprakstu formulējumiem un aprakstu formulējumus saistībā ar izpildījuma piemēriem. Šis ir tradicionālais prasmju skalas izstrādes veids (*Wilds* 1975; *Ingram* 1985; *Liskin-Gasparro* 1984; *Louve* 1985, 1986).

Kvalitatīvas metodes

Šīs metodes paredz nelielus darba seminārus ar informētāju grupām un iegūtās informācijas interpretāciju vairāk kvalitatīvā nekā statistiskā aspektā.

4. ***Pamatjēdzieni*, *to formulējums***. Kad ir izveidots skalas projekts, vienkāršs paņēmiens ir sadalīt skalu un lūgt cilvēkiem, kas to izmantos:

(a) sakārtot aprakstu formulējumus, pēc viņu domām, pareizajā secībā;

(b) ja ir radusies atšķirība starp viņu un sākotnējo sakārtojumu, paskaidrot, kāpēc viņi tos tā sakārtojuši;

(c) norādīt, kuras pamattēzes viņiem palīdz, kuras – rada neskaidrību.

Dažreiz no kāda līmeņa atsakās un dot papildu uzdevumu – norādīt, kur ir „pārrāvums" starp diviem līmeņiem, tā nosakot, kurš līmenis trūkst. Šādā veidā tika izveidotas Eirocentra sertifikācijas skalas.

5. ***Pamatjēdzieni, to izpildījums***. Apraksti tiek saskaņoti ar tipiskajiem izpildījumiem izstrādātajos līmeņos, lai būtu saskaņa starp to, kas raksturots un reāli notiekošo. Dažās Kembridžas eksāmenu rokasgrāmatās skolotājiem ir aprakstīts šis process, salīdzinot formulējumus skalās ar vērtējumu, kas piešķirts noteiktam eksāmena darbam. IELTS (Starptautiskā valodas pārbaudes sistēma) apraksti tika izstrādāti, piedāvājot pieredzējušu vērtētāju grupām noteikt katram līmenim tipiskos eksāmena darbu piemērus un tad vienoties par katra darba pamatpazīmēm. Par līmeņu raksturīgajām pazīmēm tiek diskutēts, un tās tiek iestrādātas aprakstos (*Alderson* 1991; *Shohamy* et al 1992).

6. ***Sākotnējais raksturojums.*** Individuālie informētāji sašķiro izpildītos rakstu darbus noteiktā secībā. Tad tiek izveidota vienota kārtība. Pamatojoties uz principiem, pēc kuriem tika atlasīti rakstu darbi, tiek identificēti un raksturoti līmeņi, pievēršot uzmanību tām piezīmēm, kas ir raksturīgas katram līmenim. Tas, kas bija aprakstīts, ir sākotnējais raksturojums (iezīme), kas nosaka secību. Populārs variants ir šķirošana nevis vienā noteiktā secībā, bet vairākās grupās. Ir vēl viens interesants multidimensionāls variants klasiskajai pieejai. Proti, vispirms atrodot pamatpazīmes (sk. 5. metode), tiek noteikts, kuras ir visraksturīgākās pazīmes. Tad piemēri tiek sakārtoti katrai pazīmei atsevišķi. Finālā tādā veidā tiek iegūta nevis holistiska, primāra, bet gan analītiska, multipla skala.

7. ***Binārie lēmumi.*** Vēl viens primāro iezīmju metodes variants ir sakārtot piemērus grupās pa līmeņiem. Tad diskusijā, akcentējot jautājumu par līmeņu robežām, nosaka pamatpazīmes (skat. 5. metode). Tomēr šajā gadījumā katras pazīmes apraksts tiek formulēts kā īss jautājums ar atbildi Jā/Nē. Tādā veidā tiek izveidots bināro izvēļu koks. Šāda struktūra dod vērtētājam algoritmu lēmumu pieņemšanā (*Upshur and Turner* 1995).

8. ***Salīdzinošie spriedumi.*** Darba grupas pāros apspriež eksāmena darbus, to izpildījumu, nosakot, kurš ir labāks darbs un kāpēc. Šādā veidā metavalodā tiek noteiktas vērtētāju lietotās kategorijas kā katru līmeni raksturojošas pazīmes. Šīs pazīmes pēc tam iespējams formulēt aprakstu formā (*Pollitt and Murray* 1996).

9. ***Uzdevumu atlase.*** Kad ir izveidoti aprakstu sākotnējie varianti, informētājus var lūgt tos sašķirot grupās saskaņā ar tām kategorijām, kuras tie paredzējuši raksturot un/vai saskaņā ar atbilstošajiem līmeņiem. Informētāji var komentēt, rediģēt, labot un/vai atteikties no aprakstiem, kā arī norādīt, kuri ir īpaši skaidri, noderīgi, atbilstoši utt. Šādā veidā tika izveidots aprakstu kopums, no kura savukārt izstrādāts un izrediģēts ilustratīvo skalu komplekts (*Smith and Kendall* 1963; *North* 1996/2000).

Kvantitatīvās metodes

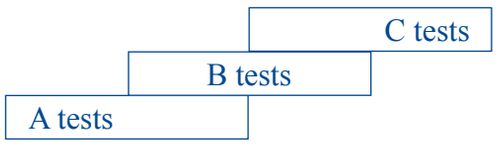
Šīs metodes paredz lielu skaitu statistisko analīžu un rūpīgu rezultātu interpretāciju.

10. ***Diskriminanta analīze.*** Vispirms eksāmena darbu (izpildījuma) piemēri, kuri jau ir novērtēti, ar tiek detalizēti analizēti vērtētāju grupās. Šī kvalitatīvā analīze identificē un uzskaita dažādu kvalitatīvo pazīmju biežumu. Tad ar multiplo regresiju nosaka, kuras no identificētajām īpašībām ir noteicošās, vērtētājiem veicot vērtēšanu. Šīs pamatpazīmes tad arī tiek iestrādātas katra līmeņa aprakstu formulējumā (*Fulcher* 1996).

11. ***Multidimensionāla skalu veidošana.*** Pretēji nosaukumam, tā ir aprakstoša metode, lai identificētu pamatpazīmes un attieksmes starp tām. Izpildījums tiek novērtēts, izmantojot vairāku kategoriju analītisko skalu. Analīzes rezultātā var redzēt, kurām kategorijām ir lielāka nozīme, nosakot līmeni, un var izveidot arī diagrammu, kas parāda līdzību vai atšķirību starp dažādām kategorijām. Šis paņēmiens ļauj noteikt un aprobēt nozīmīgos kritērijus (*Chaloub-Deville* 1995).

12. ***Atbildes teorija (AT) vai latento iezīmju analīze.*** AT piedāvā mērījumu kopu vai skalu veidošanas

modeļus. Visvienkāršākais un drošākais ir Raša modelis, kas nosaukts Džordža Raša (*G. Rasch*), dāņu matemātiķa vārdā. AT ir attīstījusies no varbūtības teorijas un galvenokārt tiek izmantota, lai noteiktu atsevišķas pārbaudes vienības sarežģītības pakāpi testu (uzdevumu) bankā. Ja esat augstākajā prasmes līmenī, jūsu iespējas atbildēt uz elementāriem jautājumiem ir ļoti lielas; ja jums ir tikai pamatzināšanas, jūsu iespējas atbildēt pareizi uz augstākā līmeņa jautājumu ir ļoti nelielas. Šis vienkāršais fakts ir izvērsts skalu veidošanas metodē pēc Raša modeļa, ko var izmantot, lai kalibrētu vairākas vienības uz vienas skalas. Šo pieeju attīstot tālāk, ir iespējams to izmantot, veidojot aprakstu skalas komunikatīvajai prasmei, kā arī testa uzdevumiem.
Veicot analīzi pēc Raša metodes, dažādus uzdevumus vai aptaujas var sakārtot nosedzošā ķēdē, izmantojot "enkura vienības", kas kopīgas blakus esošajos līmeņos. Turpmāk attēlotajā diagrammā „enkura vienības" ir iekrāsotas pelēkā krāsā. Šādā veidā uzdevumi var tikt piemēroti atsevišķām valodas apguvēju grupām, vienlaikus paliekot vienotā skalā. Šajā procesā ir jāpievērš uzmanība tam, ka šis modelis neuzrāda adekvātus („izkropļo") rezultātus tiem, kas iegūst ļoti lielu vai ļoti mazu punktu skaitu.



Analīzē pēc Raša metodes pozitīvi vērtējams tas, ka tā spēj nodrošināt vērtējumu bez piemēriem un skalām, tas nozīmē, ka skalas veidošana šeit nav atkarīga no analīzē izmantotajiem piemēriem vai testiem, aptaujām. Skalas nozīme saglabājas nemainīga arī nākošajām grupām ar nosacījumu, ka nākamie ir uzskatāmi par jaunu grupu ar tādu pašu iedzīvotāju statistisko sastāvu. Laika gaitā notiekošās izmaiņas (piemēram, izmaiņas mācību programmā vai vērtētāju sagatavošanā var izteikt skaitliski un var tām pielāgoties. Var uzskaitīt un ņemt vērā dažādus valodas apguvēju vai vērtētāju tipus.(*Wright and Masters* 1982; *Lincare* 1989).
Raša metodes analīzi var izmantot vairākos veidos:

(a) datus no kvalitatīvajām metodēm (6., 7. un 8.) ar Raša metodi var izvietot aritmētiskā skalā;

(b) var rūpīgi izstrādāt testus, lai aprakstus, kas raksturo valodas prasmi, padarītu praktiski lietojamus, sevišķi testelementos. Šīs testa vienības var sakārtot skalā pēc Raša metodes, un to vērtība rādīs aprakstu relatīvo sarežģītību (*Brown* 1992; *Carroll* 1993; *Masters* 1994; *Kirsch* 1995; *Kirsch and Mosenthal* 1995);

(c) skolotāji aprakstus var izmantot kā aptaujas jautājumus valodas apguvēju vērtēšanai (Vai viņš (viņa) prot, var X?). Šajā gadījumā aprakstus tiešā veidā kalibrē aritmētiskā skalā, tāpat kā testelementus klasificē testu bankās.

Aprakstu skalas, kas iekļautas 3., 4. un 5. nodaļā, tika izstrādātas šādā veidā. Visos trīs projektos, kas aprakstīti B, C un D pielikumā, ir izmantota Raša metodoloģija aprakstu klasificēšanā un izveidoto skalu salīdzināšanā.
Raša metode ir noderīga ne tikai skalu izstrādāšanā, bet to var lietot arī, lai analizētu vērtēšanas skalā iegūto rezultātu praktisko pielietojumu. Tas palīdz precizēt neskaidrus formulējumus, noteikt, vai skalu fragmenti ir par plašu vai par šauru, kā arī veikt skalu pārskatīšanu (*Davidson* 1992; *Milanovic* 1996; *Stansfield and Kenyon* 1996; *Tyndall and Kenyon* 1996).

Lasītāji var pārdomāt un atbildēt uz šādiem jautājumiem:
- cik līdzīgi un vienoti definējumā ir viņu izglītības sistēmā dotie novērtējumi;
- kuras no iepriekšminētajām vai citām metodēm tiek izmantotas, lai izstrādātu šādas definīcijas.

BIBLIOGRĀFIJA

Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C and North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s London:* British Council/ Macmillan, Developments in EL T, 71-86.

Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. In Anivan, S. (ed.) *Current developments in language testing*, Singapore, Regional Language Centre.

Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language leaming programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1),45–85.

Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim and McQueen, J. 1992: *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques.* Paper presented at the 14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver. Reprinted in Melbourne Papers in Applied Linguistics 111, 37-69.

Carroll, J. B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. In Frederiksen, N., Mislevy, R.J. and Bejar, I.I (eds.) *Test theory for a new generation of tests.* Hillsdale N. J. Lawrence Erlbaum Associates: 297–323.

Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. Language Testing 12 (1), 16–33.

Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. In Hamp-Lyons (ed.): *Assessing second language writing in academic contexts.* Norwood N. J. Ablex: 155–166.

Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2),208–38.

Gipps, C. 1994: *Beyond testing.* London, Falmer Press

Kirsch, L. S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. In *Literacy, economy and society: Results of the first internationalliteracy survey.* Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD): 27–53.

Kirsch, L. S. and Mosenthal, P. B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. In Binkley, M., Rust., K. and Wingleee, M. (eds.) *Methodological issues in comparative educational studies:* The case of the IEA reading literacy study. Washington D. C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135–192.

Linacre, L. M. 1989: *Multi-faceted Measurement.* Chicago: MESA Press.

Liskin-Gasparro, J. E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. In: Foreign Language Annals 17/5,475–489.

Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. In: James, c.J. (ed.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond.* Lincolnwood (I\1.): National Textbook Company.

Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. In: *Modern Language Journal* 70/4, 391–397.

Masters, G. 1994: ProfiIes and assessment. *Curriculum Perspectives* 14,1: 48–52.

Milanovic, M., SavilIe, N., Pollitt, A. and Cook, A. 1996: Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. In Cumrning, A. and Berwick, R. *Validation in language testing.* Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15–38.

Mullis, I. V. S. 1981: *Using the primary trait system for evaluating writing.* Manuscript No. IO-W-51. Princeton N. J.: Educational Testing Service.

North, B. 1993: *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology.* NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D. C., April – 1993.

North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe CCLANG (94) 24.

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency.* PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

North, B. forthcoming: *Scales for rating language performance in language tests:* descriptive models, formulation styles and presentation formats. TOEFL Research Paper. Princeton NJ; Educational Testing Service.

North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217–262.

Pollitt, A. and Murray, N. L. 1996: What raters really pay attention to. In Milanovic, M. and SavilIe, N. (eds.) 1996: *Performance testing, cognition and assessment. Studies in Language Testing 3.* Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Amhem, 2-4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74–91.

Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language leaming. In *Proceedings of the AFML TA 10th National Languages Conference:* 67–75.

Scarino, A. 1997: Analysing the language offrameworks of outcomes for foreign language leaming. In *Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference:* 241–258.

Schneider, G. and North, B. 1999: *"In anderen Sprachen kann ich" ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschiitzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfiähigkeit.* Bern/Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).

Schneider, G. and North, B. 2000: *"Dans d'autres langues, je suis capable de ... " Echelles pour la description, I'evaluation et I'auto-evaluation des competences en langues etrangeres.* Bern/Aarau PNR 33/CSRE (rapport de valorisation).

Schneider, G. and North, B. 2000: *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschatzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specifie purposes. In: *Language Testing* 112, 202–220.

Shohamy, E., Gordon, C. M. and Kraemer, R. 1992: The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76: 27–33.

Smith, P. C. and Kendall, J. M. 1963: Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. In: *Journal of Applied Psychology,* 47/2.

Stansfield, C. W. and Kenyon, D. M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing.* Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124–153.

Takala, S. and Kaftandjieva, F. (forthcoming). Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. In J. C. Alderson (Ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework.* Council of Europe.

APRAKSTU ILUSTRATĪVĀS SKALAS

Šajā pielikumā ir ievietots Šveices projekta apraksts, kura ietvaros tika izstrādāti apraksti Pamatnostādņu vajadzībām. Te ir atrodamas arī skalās sakārtotās kategorijas ar norādēm, kur tās iespējams atrast pamatdokumentā. Projekta gaitā apraksti tika graduēti, izveidojot Pamatnostādņu līmeņus ar A pielikuma beigās aprakstīto 12 c metodi (Raša modelēšanu).

ŠVEICES PĒTNIECISKAIS PROJEKTS

Pirmsākumi un konteksts

Pamatnostādņu 3., 4. un 5. nodaļā aprakstītās aprakstu skalas tika izveidotas, pamatojoties uz Šveices nacionālās zinātniski pētnieciskā projekta, kas tika realizēts no 1993. līdz 1996. gadam, rezultātiem. Šis projekts tika iesākts 1991. gadā pēc Rušlikonas simpozija. Projekta mērķis bija no dažādiem aspektiem izstrādāt skaidru valodas prasmes aprakstu sistēmu, kas veicinātu Eiropas valodu portfeļa attīstību.
1994. gada pārskatā galvenā uzmanība bija pievērsta mijiedarbībai un producēšanai, tas aprobežojās tikai ar angļu valodas kā svešvalodas mācīšanu un skolotāja veiktā vērtējumu. 1995. gada pētījums lielākoties bija tāds pats kā 1994. gadā, tikai papildināts ar jautājumiem par uztveri, pie tam franču un vācu valodas prasme tika pētīta līdzīgi kā angļu valodas prasme. Vērtēšanas jautājumi tika papildināti ar pašnovērtēšanu un informāciju par vairākiem eksāmeniem (Kembridža; Gēte; *DELF/DALF*).
Abos pētījumos tika iesaistīti gandrīz 300 skolotāju un aptuveni 2800 valodas apguvēju no aptuveni 500 klasēm. Bija pārstāvēti valodu apguvēji no pamatskolas, vidusskolas, profesionālās un pieaugušo tālākizglītības šādās proporcijās:

	Pamatskola	Vidusskola	Profesionālā	Tālākizglītība
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Projektā bija iesaistīti skolotāji no vācu, franču, itāļu un romāņu valodā runājošiem Šveices reģioniem, lai gan to pasniedzēju skaits, kas tika iesaistīti no itāliešu un romāņu valodā runājošiem reģioniem, bija ierobežots. Katru gadu apmēram ceturtā daļa skolotāju mācīja savu dzimto valodu. Skolotāji aizpildīja anketas mērķvalodā. Tādā veidā 1994. gadā tika izmantoti apraksti tikai angļu valodā, bet 1995. gadā tie tika sastādīti angļu, franču un vācu valodā.

Metodoloģija

Šī projekta metodoloģija ir šāda:

Intuitīvā fāze:
1. Detalizēta to valodas prasmes līmeņu skalu analīze, kas bija publiski pieejamas vai iegūstamas ar Eiropas Padomes starpniecību 1993. gadā; saraksts dots šī pielikuma beigās.
2. Šo skalu sadalīšana aprakstošās kategorijās, tādās pašās kā 4. un 5. nodaļā atrodamās, lai izveidotu klasificētu un rediģētu aprakstu bāzi.

Kvalitatīvā fāze:
3. Analizēti skolotāju diskusiju ieraksti un salīdzināti valodas prasmes demonstrējumi videomateriālos, lai pārbaudītu, vai praktiķu lietotā terminoloģija pareizi atspoguļo saturu.

4. 32 semināros ar skolotājiem:
   a) apraksti tika sašķiroti atbilstoši kategorijām, kuras vajadzētu raksturot;
   b) no kvalitatīvā viedokļa tika izvērtēta aprakstu skaidrība, precizitāte un atbilstība;
   c) apraksti tika sašķiroti prasmes grupās.

Kvantitatīvā fāze:

5. Skolotāju veiktā skolēnu vērtēšana mācību gada beigās ar atkārtotām anketām, kurās tika izmantoti tie apraksti, ko semināros skolotāji bija atzinuši par visprecīzākajiem, skaidrākajiem un atbilstošākajiem. Pirmajā gadā tika izmantota 7 anketu sērija ar aprakstiem, katrā anketā aptverot angļu valodas apguvējus, kas mācās, sākot no 80 stundām, līdz prasmīgiem lietotājiem.
6. Otrā gadā tika lietota 5 anketu sērija. Divām anketām kopīgs bija tas, ka mutiskās mijiedarbības vērtēšanai tika izmantoti iepriekšējā gada apraksti. Valodas apguvējiem tika dots vērtējums no 0 līdz 4 par katru aprakstu, raksturojot izpildījumu saistībā ar to, kas ir izstrādāts aprakstā. Tas, kā pasniedzēji interpretēja aprakstus, tika analizēts ar Raša vērtes skalas modeli. šai analīzei bija divi mērķi:
   (a) matemātiski noteikt katra apraksta grūtības pakāpi;
   (b) identificēt statistiski nozīmīgas variācijas aprakstu interpretācijā saistībā ar dažādām izglītības sistēmām, valodu reģioniem un mērķa valodu, lai noteiktu aprakstus ar augstu stabilitāti dažādos kontekstos, ko izmantot holistisko skalu izstrādāšanā, veidojot kopīgo līmeņu sistēmu.
7. Valodas apguvēju izpildījuma videoierakstus vērtēja visi skolotāji. Šīs vērtēšanas mērķis bija noteikt atšķirības skolotāju stingrībā, lai to varētu ņemt vērā attiecībā uz visu izglītības sistēmu.

Interpretācijas fāze:

8. "Pārrāvuma" identificēšana jeb atsevišķu aprakstu robežu noteikšana līmeņu sistēmu, kas izklāstīta 3. nodaļā. Šo līmeņu apkopojums ir vienotā holistiskā skalā (1. tabula) pašnovērtēšanas tabulā, kurā aprakstītas valodas darbības (2. tabula), un izpildījuma (snieguma) vērtēšanas tabulā, kurā raksturoti dažādi komunikatīvās kompetences aspekti (3. tabula).
9. 4. un 5. nodaļā parādītas ilustratīvās skalas tām kategorijām, kuras iespējams sadalīt skalās.
10. Aprakstu piemērošana pašnovērtējuma formātam, lai tos varētu izmantot Eiropas Valodu portfeļa Šveices izmēģinājuma versijai. Tajā ietverta: (a) pašnovērtēšanas tabula klausīšanās prasmei, runāšanai (dialogam un monologam), rakstīšanai (2. tabula); (b) pašnovērtēšanas kontrollapas katram līmenim.
11. Noslēguma konferencē, kurā tika prezentēti pētījuma rezultāti, apspriests Valodu portfelis un skolotāji tika iepazīstināti ar Kopīgo līmeņu sistēmu.

Rezultāti

Aprakstu sadalīšanu dažādās kompetences skalās (lingvistiskās, pragmatiskās, sociokulturālās) sarežģī jautājums, vai šos dažādos aspektus var apvienot vienotā mērījumu sistēmā. Šī problēma nav saistīta vai to nerada tikai Raša modelēšanas sistēma, bet tā attiecas uz visiem statistiskās analīzes veidiem. Tomēr Raša metode ir stingrāka. Testa rezultāti, skolotāja vērtējums un pašnovērtēšanas dati var būt dažādi. Skolotāja vērtēšanā dažas koncepcijas nebija veiksmīgas un no tām atteicās, lai saglabātu rezultātu precizitāti. Kategorijas, no kurām atteicās, ietvēra:
   a) sociokulturālo kompetenci
Šie apraksti precīzi raksturo sociokulturālo un sociolingvistisko kompetenci. Nav skaidrs, cik lielā mērā problēmas radīja: (a) atšķirība no valodas prasmes; (b) neskaidri formulēti apraksti, kas semināros tika atzīti par problemātiskiem; (c) nekonsekventas to skolotāju atbildes, kuriem nebija pietiekamu zināšanu par saviem studentiem. Šī problēma skāra lasīšanas spēju aprakstus un spēju novērtēt daiļliteratūru un cita veida literatūru.

b) profesionālo pienākumu pildīšanai nepieciešamās prasmes
Šie apraksti lika skolotājiem izteikt minējumus par darbībām (parasti saistītas ar profesionālajiem pienākumiem, kuras nevar tiešā veidā redzēt klasē, piemēram, sazināšanās pa telefonu; piedalīšanās sanāksmēs; oficiālas prezentācijas sniegšana; referāta un eseju rakstīšana; lietišķā sarakste. Problēmas radās, kaut arī tālmācības un profesionālo mācību sektors bija labi pārstāvēts.

c) negatīvisms
Apraksti, kuriem nepieciešama vienkāršošana, kurus vajag paskaidrot vai atkārtot vai kuri ietver kategoriski izteiktus negatīvus formulējumus. Šādā aspektā pozitīvi formulēti nosacījumi darbojas labāk, piemēram:

Visumā spēj saprast tieši viņam skaidrā standarta runā teikto par zināmiem jautājumiem, ja var lūgt sacīto atkārtot vai pateikt citiem vārdiem.

Pētījumā pierādījās, ka lasīšanai ir cita mērīšanas sistēma nekā mutiskajai mijiedarbībai un producēšanai. Tomēr datu savākšanas veids ļāva lasīšanu sadalīt skalā atsevišķi un pēc tam projekta beigās pielīdzināt lasīšanas skalu galvenajai skalai. Pētījuma centrā nebija rakstīšana, un apraksti rakstiskajai producēšanai, kas atrodami 4. nodaļā, tika izstrādāti, par paraugu ņemot mutisko producēšanu. Relatīvi augsta lasīšanas un rakstīšanas aprakstu stabilitāte skalās, kas ņemtas no Pamatnostādnēm, par ko ziņo arī *DIALANG* un *ALTE* (sk. C un D pielikumu), tomēr liecina, ka lasīšanai un rakstīšanai izmantotā pieeja visumā bijusi efektīva.
Ar iepriekš aprakstītajām kategorijām ir saistīta problēma par izvēli starp viena veida vai multidimensionālu līmeņošanu. Multidimensionalitāte saistībā ar tiem valodas apguvējiem, kuru valodas prasme tiek raksturota. Ir vairāki gadījumi, kad aprakstu sarežģītība bijusi pakārtota attiecīgajam izglītības sektoram. Piemēram, skolotāji uzskata, ka pieaugušajiem iesācējiem "reālās dzīves" uzdevumus izpildīt ir ievērojami vieglāk nekā 14 gadus veciem valodas apguvējiem. Tas intuitīvi šķiet pareizi. Šādas variācijas ir zināmas kā "diferenciālu vienību funkcijas" (DVF). Apraksti, kuros bija ietverti DVF, tika izņemti no kopīgās līmeņu sistēmas, ko ievada 3. nodaļas 1. un 2. tabula. Bija tikai daži gadījumi, kad izpaudās mērķvalodas iespaids, un neviena gadījuma par dzimto valodu, pretēji ieteikumam, ka dzimtajā valodā runājošie skolotāji varētu stingrāk interpretēt vārdu "saprot" augstākajā līmenī, īpaši saistībā ar literatūru.

Lietošana

4. un 5. nodaļas ilustratīvie apraksti:
(a) novietoti tajā līmenī, kurā tie pētījuma gaitā tika empīriski kalibrēti;
(b) veidoti, pārkombinējot aprakstu elementus, kas tika kalibrēti attiecīgajam līmenim;
(c) atlasīti, ņemot vērā kvalitatīvās fāzes (darba seminārū) rezultātus;
(d) rakstīti interpretācijas fāzē, lai aizpildītu iztrūkumu empīriski kalibrētā apakšskalā. Pēdējais punkts attiecas gandrīz tikai uz *Meistarības līmeni,* kuram tikai daži apraksti tika iekļauti pētījumā.

Turpmākie pasākumi

Bāzeles universitātes projekts 1999.–2000. gadā adaptēja Pamatnostādņu aprakstus kā pašnovērtēšanas līdzekli, iestājoties universitātē. Tika pievienoti apraksti sociolingvistiskajai kompetencei un piezīmju veikšanai universitātes kontekstā. Jaunie apraksti tika līmeņoti atbilstoši Pamatnostādņu līmeņiem ar to pašu metodiku kā oriģinālajā projektā un ir iekļauti šajā dokumentā. Korelācijas koeficients starp Pamatnostādņu oriģinālajām skalām un šajā pētījumā iekļautajām ir 0,899.

Atsauces

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency.* PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.
North, B. forthcoming: Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework.* Council of Europe.
North, B. forthcoming: A CEF-based self-assessment tool for university entrance. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework.* Council of Europe.
North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217-262.
Schneider and North 1999: *„In anderen Sprachen kann ich" ...Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationmsfähigkeit.* Berne, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

PRASMJU APRAKSTI PAMATNOSTĀDNĒS

Aiz 3. nodaļas tabulām, kurās atrodams kopīgo līmeņu vispārināts apkopojums, 4. un 5. nodaļā dotas šādas aprakstu ilustratīvās skalas.

Dokuments B1

4. nodaļas ilustratīvās skalas: komunikatīvās darbības

UZTVERE	**Mutiska**	Klausīšanās (vispārējais apraksts) - Dzimtās valodas runātāju sapratne - Klausīšanās, atrodoties auditorijā - Paziņojumu un instrukciju klausīšanās - Raidījumu un ierakstu klausīšanās
	Audiovizuāla	- TV un filmu skatīšanās
	Rakstiska	Lasīšana (vispārējais apraksts) - Korespondences lasīšana - Teksta pārskatīšana - Lasīšana infortmācijas ieguvei un izmantošanai - Instrukciju lasīšana
MIJIEDARBĪBA	**Mutiska**	Mutiskā mijiedarbība/dialoģiskā runa (vispārējais apraksts) - Sarunas partnera – dzimtās valodas runātāja - saprašana - Saruna - Neformāla diskusija - Oficiāla diskusija (sanāksme) - Sadarbība ar kopīgu mērķi - Iepirkšanās un pakalpojumi - Informācijas apmaiņa - Intervēšana un intervijas sniegšana
	Rakstiska	Rakstiskā mijiedarbība (vispārējais apraksts) - Sarakste - Piezīmes, zīmītes un veidlapu aizpildīšana

PRODUCĒŠANA	**Mutiska**	Runāšana (vispārējais apraksts) - Izvērsts, ilgstošs monologs: stāstījums - Izvērsts, ilgstošs monologs: argumentācija (piemēram, debatēs) - Publiski paziņojumi - Klausītāju uzstāšanās auditorijā
	Rakstiska	Rakstīšana - Radošā rakstīšana - Referāti un raksti (esejas)

Dokuments B2
4. nodaļas ilustratīvās skalas: komunikatīvās stratēģijas

UZTVERE	- Kontekstuālais atbalsts un interpretācija
MIJIEDARBĪBA	- Vārda ņemšana (iesaistīšanās sarunās) - Sadarbība - Paskaidrojumu lūgšana
PRODUCĒŠANA	- Plānošana - Kompensēšana - Kontrole un labošana

Dokuments B3
4. nodaļas ilustratīvās skalas: darbs ar tekstu

TEKSTS	- Pierakstu veikšana lekcijās un semināros - Teksta apstrāde

Dokuments B4
5. nodaļas ilustratīvās skalas: komunikatīvās kompetences

LINGVISTISKĀS		
	Apjoms, diapazons	- Vispārējais apjoms - Vārdu krājums - Gramatiskā precizitāte
	Kontrole	- Vārdu krājuma kontrole - Fonoloģiskā kontrole - Pareizrakstības kontrole
SOCIOLINGVISTISKĀ		- Sociolingvistiskā
PRAGMATISKĀS		- Elastīgums - Vārda ņemšana (iesaistīšanās sarunā) - atkārtojums - Tēmas izvēršana - Saskaņotība - Propozicionālā precizitāte - Runas raitums

Dokuments B5

Saskaņotība aprakstu kalibrēšanā - vieta uz skalas, kurā saturs ir stingri noteikta. Kā piemērs ir temati. Tiem speciāli apraksti netika veidoti, bet dažādu kategoriju apraksti atsaucas uz tematiem. Trīs visnozīmīgākās kategorijas: apraksts un stāstījums, informācijas apmaiņa un apjoms, diapazons. Dotajās tabulās ir salīdzināts, kā šajās trīs jomās temati tiek izmantoti. Lai gan visu trīs tabulu saturs nav vienāds, salīdzinājumā redzam zināmu saskaņotību, kas atspoguļojas visā kalibrēto aprakstu kopumā. Šāda analīze tika ņemta vērā, veidojot aprakstus ar kombinēšanas paņēmienu kategorijām, kuras nebija iekļautas oriģinālajā aptaujā (piemēram, publiski paziņojumi).

RAKSTUROJUMS&STĀSTĪJUMS								
A1	**A2**		**B1**		**B2**		**C1**	**C2**
dzīves-vieta	cilvēki, izskats, sociālais stāvoklis, darbs, dzīves vieta un apstākļi	priekšmeti, mājdzīvnieki, īpašums, notikumi un darbības, patīk vai nepatīk, plāni, vienošanās paradumi, ieradumi, personiskā pieredze	grāmatas, filmas saturs, pieredze, attieksme, sapņi, cerības, ambīcijas, stāsta stāstīšana	nepare-dzēta gadījuma būtiskas detaļas, piemēram, satiksmes negadī-jums	skaidrs, detalizēts sarežģīta jautājuma apraksts			
INFORMĀCIJAS APMAIŅA								
A1	**A2**		**B1**		**B2**		**C1**	**C2**
par sevi un citiem; mājas laiks	vienkāršs, ierasts, tiešs; ierobežots darbs un brīvais laiks	vienkārši norādījumi un paskaidrojumi, laika kavēkļi, paradumi, pagātnē notikušās darbības	detalizētas norādes	apkopota faktu informā-cija par zināmiem jautāju-miem attiecīgajā jomā				
APJOMS: PARAMETRI								
A1	**A2**		**B1**				**C1**	**C2**
	pamatvaja-dzības, vienkāršas un paredzamas vajadzības, izdzīvošana, vienkāršas konkrētas vajadzības: personiskas detaļas, ikdiena, lūgums pēc informācijas	ierastas ikdienas darbības, zināmas situācijas un jomas, ikdienas situācijas ar paredzamu saturu	sadzīves jautājumi: ģimenes hobiji, intereses, darba komandējumi, pašreizēji notikumi					

Dokuments B6
Valodas prasmes skalas, kas izmantojamas par avotiem

Holistiskās runātprasmes skalas

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment - Graded Tests 1987
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993
- European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993

Dažādu komunikatīvo darbību skalas

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994

Četru prasmju skalas

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986
- Elviri et al: Oral Expression 1986 (in Van Ek 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (Listening only)

Runātprasmes vērtes skalas

- Dade County ESL Functional Levels 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
- Carroll B.J. and Hall P.J Interview Scale 1985
- Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for the Speaking & Writing 1990
- Goteborgs Universitet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher :The Fluency Rating Scale 1993

Mācību satura apraksti un sasnieguma vērtēšanas kritēriji dažādos mācību posmos

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989
- English National Curriculum: Modern Languages 1991
- Netherlands New Examinations Programme 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
- British Languages Lead Body: National Language Standards 1993

Copyright © DIALANG 2006

DIALANG VALODAS PRASMJU VĒRTĒŠANAS SKALAS

Pielikumā ir izklāstīta *DIALANG* valodas prasmju vērtēšanas sistēma, kas papildus Eiropas kopīgajās pamatnostādnēs piedāvātajai lietojama valodas prasmju diagnosticēšanai. Galvenā uzmanība te ir veltīta kritērijiem jeb kontroljautājumiem, kuri izmantojami pašnovērtēšanā. Pielikumā iestrādātas arī divas savstarpēji saistītas valodas prasmes aprakstošās skalas, kas izveidotas, pamatojoties uz Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm, un lietojamas valodas apguvēju informēšanai par diagnosticējošās pārbaudes rezultātiem un šo rezultātu raksturošanai. Šajā projektā valodas prasmju kritēriji tika sakārtoti skalās un pielīdzināti EKP līmeņiem ar 12 c metodi (Raša modelēšanu), kas apskatīta A pielikumā.

DIALANG PROJEKTS

DIALANG valodas prasmju vērtēšanas sistēma

DIALANG valodas prasmju vērtēšanas sistēma ir paredzēta valodas apguvējiem, kas vēlas noteikt savu valodas prasmes līmeni, iegūt informāciju par to. *DIALANG* projekts īstenots ar Eiropas Komisijas, Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāta finansiālu atbalstu (Eiropas programmas *SOCRATES* apakšprogrammas *LINGUA* aktivitāte D).
Šo sistēmu veido pašnovērtējuma lapas, valodas prasmju pārbaudes testi un iegūto rezultātu skaidrojums (atgriezeniskā saite). Šie materiāli izstrādāti četrpadsmit valodās: dāņu, holandiešu, angļu, somu, franču, vācu, grieķu, īru, islandiešu, itāliešu, norvēģu, portugāļu, spāņu un zviedru. *DIALANG* ir pieejama internetā bez maksas.
DIALANG valodas prasmju vērtēšanas sistēma un prasmju aprakstošās skalas, kas atklāj iegūtos rezultātus, tiešā veidā pamatotas ar Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm. *DIALANG* sistēmā galvenokārt lietoti EKP pašnovērtēšanas kritēriju formulējumi, kas piemēroti sistēmas specifiskajām vajadzībām.

DIALANG mērķis

DIALANG sistēma ir paredzēta pieaugušajiem, kas vēlas noteikt savu valodas prasmes līmeni un iegūt informāciju par jau apgūtajām valodas prasmēm un to, kuras prasmes būtu pilnveidojamas. Sistēma valodas apguvējiem piedāvā ieteikumus, kā uzlabot savas valodas prasmes un veido izpratni par valodas apguvi kā procesu, un skaidro prasmes jēdzienu. Sistēma neparedz sertifikātu izdošanu.
DIALANG lietotāji galvenokārt ir valodas apguvēji, kas valodu mācās patstāvīgi vai kursos. Tomēr arī valodu skolotāji šajā sistēmā var atrast daudz ko noderīgu.

DIALANG valodas prasmju vērtēšanas sistēma

DIALANG sistēmā valodas prasmju vērtēšana norit šādos posmos:
1) darba valodas izvēle (14 iespējas),
2) pieteikšanās (reģistrācija);
3) pārbaudāmās valodas izvēle (14 iespējas),
4) vārdu krājuma apjoma noteikšana,
5) prasmes izvēle (lasīšana, klausīšanās, rakstīšana, arī vārdu krājuma apjoma noteikšana, zināšanu gramatikā pārbaude),
6) pašnovērtēšana (tikai lasīšanas, klausīšanās un rakstīšanas prasmēs),
7) sākotnējā novērtēšana,
8) atbilstošās sarežģītības pakāpes testa izpilde,
9) atgriezeniskā saite.

Novērtējot valodu prasmes, valodas apguvējs vispirms izvēlas valodu, kurā vēlas saņemt norādījumus un atgriezenisko informāciju. Pēc reģistrācijas valodas apguvēji var noteikt savu valodas prasmes līmeni, tajā skaitā – arī vārdu krājuma apjomu. Kad valodas apguvējs ir izvēlējies, kuru prasmi konkrēti vēlas pārbaudīt, viņam tiek piedāvāts iepazīties ar vairākiem prasmei atbilstošiem pašnovērtēšanas kritērijiem, un valodas apguvējam jānosaka, vai viņš spēj veikt katru aprakstīto darbību. Pašnovērtēšana nav paredzēta vārdu krājuma apjoma noteikšanā un gramatikas zināšanu pārbaudē – EKP nav kritēriju šajās jomās. Pēc testa veikšanas, saņemot atgriezenisko informāciju par iegūtajiem rezultātiem, valodas apguvēji var noteikt, vai viņu valodas prasmes pašnovērtējums atšķiras no sistēmā noteiktā prasmes līmeņa. Sistēmas lietotājiem tiek piedāvāta iespēja arī noskaidrot iemeslus, kāpēc pašnovērtējums neatbilst testa rezultātiem.

Pašvērtēšanas mērķis DIALANG sistēmā

Pašnovērtējuma kritēriji *DIALANG* sistēmā tiek piedāvāti divu iemeslu dēļ. Pirmkārt, pašnovērtēšana ir būtiska mācību procesa sastāvdaļa, kas sniedz iespēju valodas apguvējam kontrolēt valodas apguves norisi un padziļina valodas apguvēja izpratni par mācībām kā procesu.
Otrs iemesls ir "tehniskāks": izmantojot vārdu krājuma apjoma noteikšanas testu un pašnovērtējuma rezultātus, tiek noskaidrots valodas apguvēja sākotnējais prasmju līmenis, kas ļauj tālāk piedāvāt atbilstošas grūtības pakāpes testu.

DIALANG SISTĒMAS PAŠNOVĒRTĒŠANAS SKALAS

Avots

Lielākā daļa *DIALANG* sistēmā izmantoto pašnovērtēšanas kritēriju ir ņemti no Eiropas Kopīgajām pamatnostādnēm (2. projekts). Šajā ziņā Pamatnostādnes *DIALANG* sistēmā tiešā veidā izmantotas valodas prasmju vērtēšanas vajadzībām.

Sistēmas izveide

DIALANG projekta pašnovērtēšanas skalas izstrādes darba grupa[2] pārskatīja visus EKP 1998. gadā izveidotos kritērijus un atlasīja visprecīzāk izteiktos un vienkāršākos; tika apskatīti arī B.Norta (*B.North*) pētījumu (1996/2000) empīriskie rezultāti. Lasīt prasmes, klausīties prasmes un rakstīt prasmes vērtēšanai tika atlasīts vairāk nekā simts kritēriju. Papildus tika aplūkoti arī runāt prasmes līmeņa noteikšanas kritēriji, bet, tā kā runāt prasme pašreiz *DIALANG* sistēmā netiek vērtēta, šie kritēriji netika iekļauti turpmāk aprakstītajā pētījumā un tāpēc netiek apskatīti arī šajā pielikumā.
Kritēriju formulējumi tika mainīti no "prot, var veikt" uz "es protu, varu", jo šie kritēriji tiek izmantoti pašnovērtēšanai, nevis skolotāja īstenotai vērtēšanai. Daži formulējumi tika vienkāršoti, lai lietotājiem tie būtu piemērotāki; tika izveidoti daži jauni kritēriji, ja EKP nebija pietiekami daudz materiālu (jaunie kritēriji tabulās rakstīti kursīvā). Visu kritēriju formulējumus pirms galīgā lēmuma pieņemšanas pārbaudīja B. Norts, EKP kritēriju izstrādātājs, un četru ekspertu grupa valodas mācīšanas un pārbaudes jautājumos.

Tulkošana

Tā kā *DIALANG* ir multilingvāla sistēma, pašnovērtēšanas kritēriju formulējumi tika tulkoti no angļu valodas pārējās trīspadsmit valodās. Pirms šī darba veikšanas tika saskaņoti tulkošanas pamatprincipi un pārrunātas iespējamās problēmas; par nozīmīgāko tulkojuma kvalitātes kritēriju tika izvirzīta formulējumu saprotamība. Sākumā divi vai trīs eksperti katrs savā valodā patstāvīgi tulkoja kritēriju

3 Grupas sastāvs: vadītājs Alekss Tīsdeils (*A. Teasdale*), Neuss Figerass (*Neus Figueras*), Ari Huhta (*Ari Huhta*), Felli-anka Kaftandjeva (*Fellyanka Kaftandjieva*), Matss Oskašons (*Mats Oscarson*) un Sauli Takala (*Sauli Takala*).

formulējumus, pēc tam kopīgi apsprieda atšķirības un vienojās par gala variantu. Pēc tam tulkojums tika nosūtīts projekta darba grupai, kuras locekļiem bija pietiekamas zināšanas, lai vēlreiz pārbaudītu tulkojuma kvalitāti deviņās valodās. Visi precizējumi un neskaidrības, kā arī nepieciešamās izmaiņas tika apspriestas un saskaņotas ar tulkiem.

Pašnovērtēšanas kritēriju kalibrēšana

DIALANG projektā ir veikts viens pašnovērtēšanas kritēriju kalibrēšanas pētījums. (Kalibrēšana ir process, kurā ar statistiskām metodēm tiek noteikta jautājumu, formulējumu utt. grūtības pakāpe, un tad no tiem veidota kritēriju skala.) Pētījumā tika iesaistīti 304 dalībnieki (tika veikta kritēriju pilnīga pārbaude), kuri vairākus *DIALANG* testus aizpildīja somu valodā. Pašnovērtēšanas kritēriji viņiem tika piedāvāti zviedriski (250 valodas apguvējiem, kuru dzimtā valoda ir zviedru) vai angļu valodā. Vairākums dalībnieku varēja izmantot arī somu valodā tulkotos kritērijus.[3]
Iegūtie dati tika analizēti ar *OPLM* programmu (Verhelst et al 1985; Verhelst and Glass 1995).[4] Rezultāti bija ļoti labi: vairāk nekā 90 % kritēriju bija iespējams sakārtot skalās (tas ir, tie atbilda izmantotajam statistiskajam modelim). Trīs izstrādātās pašnovērtēšanas kritēriju skalas izrādījās ļoti homogēnas, ar augstu ticamības pakāpes indeksu (*Cronbah alfa*): 0,91 – lasīšanai, 0,93 – klausīšanās un 0,94 – rakstīšanai.[5]
Līdzīgi kalibrēšanas pētījumi pēc projekta datu analīzes grupas izstrādātās metodikas tiks veikti, pārbaudot pārējās 13 valodās tulkotos kritērijus. Tie parādīs, vai atkārtojas pirmā pētījuma rezultāti un vai atsevišķi pašnovērtēšanas kritēriji konsekventi ir labāki par citiem.
Lai gan pirmais kritēriju kalibrēšanas pētījums pagaidām ir vienīgais, jāatzīmē, ka tas apstiprina *DIALANG* valodas prasmju novērtēšanas kritēriju kvalitāti vairāk nekā vienā valodas variantā. Tas ir tādēļ, ka pētījuma dalībnieki varēja izmantot jebkuru no tulkojumiem vai pat visus trīs valodu variantus (zviedru, angļu vai somu), lielākā daļa gan izvēlējās zviedru valodā tulkotos kritērijus. Tā kā tulkošana tika veikta ļoti rūpīgi, var droši apgalvot, ka pašvērtēšanas kritēriju formulējumi dažādās valodās ir ekvivalenti – tas ir pieņēmums, kas acīmredzot tiks pārbaudīts citos kalibrēšanas pētījumos.
Papildu pierādījumi *DIALANG* sistēmas pašnovērtēšanas kritēriju skalu kvalitātei – un arī EKP kritēriju skalām – ir F.Kaftandjevas (*F.Kaftandjieva*) veiktajā pētījumā iegūtie rezultāti, sastatot kritēriju grūtības pakāpes rādītājus ar rādītājiem, ko ieguva B.Norts (1996/2000) citā pētījumā. Iegūtā datu korelācija ir ļoti augsta (0,83 vai pat 0,897, izņemot rādītāju viena kritērija gadījumā).
Dokumentā C1 ir iekļauti 107 pašnovērtēšanas kritēriji lasītprasmes, klausīties un rakstītprasmes novērtēšanai, kas atlasīti pārbaudes procesā, galvenokārt izmantojot somu valodas apguves datus. Kritēriji katrā tabulā sakārtoti pēc to grūtības pakāpes, sākot no vieglākā.

---

[4] Pētījums tika veikts Jiveskiles (*Jyväskylä*) universitātes Praktisko valodu pētījumu centrā, kas bija projekta koordinējošais centrs no 1996. līdz 1999. gadam. Projektu veica projekta datu analīzes darba grupa – vadītāja F. Kaftandjeva, Normans Verhelsts (*Norman Verhelst*), S. Takala, Džons de Džongs (*John de Jong*) un Timo Ternekangass (*Timo Tormakangas*). *DIALANG* projekta 2. posma koordinējošais centrs ir Berlīnes Brīvā universitāte (*Freie Univerität Berlin*).

[5] *OPLM* programmas pamatā ir pilnveidota Raša metodika, kas pieļauj kalibrējamo kritēriju atšķirības. Šajā gadījumā netiek vērtētas kritēriju atšķirības un šo atšķirību parametri, šie lielumi tiek pieņemti kā konstanti lielumi.

[6] Kalibrēto valodas prasmju vērtēšanas kritēriju vispārējā sakritība bija augsta (p=0,26). Atsevišķo valodas prasmju kritēriju statistiskā sakritība arī bija pietiekami augsta (p=0,10 – lasītprasmes kritērijiem, 0,84 – rakstītprasmes kritērijiem un 0,78 – klausīties prasmes kritērijiem).

CITAS *DIALANG* VALODAS PRASMJU VĒRTĒŠANAS SKALAS

DIALANG sistēmā papildus pašnovērtējuma kritērijiem tiek lietotas vēl divas valodas prasmes aprakstošās skalas, kuru izstrādē izmantotas EKP. Šīs skalas ir saistītas ar lasītprasmi, rakstītprasmi un klausīties prasmi:

- vispārīgā skala – valodas prasmju vērtēšanas skalas saīsinātais variants, kas aprakstoši informē par iegūtajiem testa rezultātiem;
- izvērstā jeb paplašinātā valodas prasmju vērtēšanas skala, kas valodas apguvējam piedāvā atgriezenisko informācija par rezultātiem.

Vispārīgā valodas prasmju vērtēšanas skala

Lai informētu par testa rezultātiem *DIALANG* sistēmā, tiek lietoti vispārīgie valodas prasmju (lasītprasmes, rakstītprasmes un klausīties prasmes) līmeņu apraksti. Valodas apguvējiem testa rezultāti tiek piedāvāti, izmantojot EKP iestrādāto pašnovērtējuma tabulu no A1 līdz C2 līmenim. Šīs tabulas piemērotība *DIALANG* sistēmai tika izvērtēta, 12 ekspertiem pārbaudot katras prasmes aprakstus visos sešos līmeņos. Pēc tam šo vispārīgo prasmju aprakstu tabulu eksperti izmantoja, lai noteiktu *DIALANG* somu valodas testa katras vienības atbilstību EKP līmenim. Skalas pamatā ir EKP 2. tabula; tika nedaudz mainīti apraksti – līdzīgi kā pašnovērtēšanas kritēriji. Šī skala ir atrodama C2 dokumentā.

Paplašinātais (izvērstais) valodas prasmju vērtēšanas skalas variants

Šajā valodas prasmju vērtēšanas sistēmas daļā tiek lietotas skalas, kurās ir garāki, plašāki lasītprasmes, rakstītprasmes un klausīties prasmes līmeņu apraksti. Šeit detalizētāk tiek uzskaitīts tas, ko valodas apguvējs var izdarīt katrā prasmes līmenī. Tāpat valodas apguvējs var salīdzināt kāda noteikta līmeņa aprakstu ar blakus līmeņa aprakstu. Šīs detalizētās skalas arī ir izstrādātas, pamatojoties uz EKP 2. tabulu. Savukārt prasmju apraksti tika precizēti, izmantojot citās EKP nodaļās un citos avotos minēto informāciju. Šī skala ir atrodama C3 dokumentā.
Lasītāji, kurus interesē šeit apskatīto empīrisko pētījumu rezultāti, papildu informāciju var meklēt S.Takala un F.Kaftandjevas darbā; sīkāka informācija par *DIALANG* sistēmu un tajā iestrādāto atgriezenisko saiti būs atrodama arī A.Huhta, S.Luoma (*S.Luoma*), M.Oskašona, K.Sajavāra (*K.Sajavaara*), S.Takala un A.Tīsdeila drīzumā publicētajos darbos.

Atsauces

Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala, and A. Teasdale (forthcoming). DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. In J.C. Alderson (Ed.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework.* Council of Europe.
North, B. (1996/2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement.* Phd thesis. Thames Valley University. Reprinted 2000: New York, Peter Lang.
Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study. In J.C. Alderson (Ed.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework.* Council of Europe.
Verhelst, N., C. Glass, C. and H. Verstralen (1985). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Arnhem: CITO.
Verhelst, N. and C. Glass (1995). The One-Parameter Logistic Model. In G. Fisher and I. Molenaar (Eds.) *Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications.* New York: Springer-Verlag. 215-237.

Dokuments C1
***DIALANG* valodas prasmju pašnovērtēšanas kritēriji**

EKP valodas prasmju līmenis	*LASĪŠANA*
A1	Es saprotu galveno domu vienkāršos informatīva rakstura tekstos un īsos, vienkāršos aprakstos, īpaši, ja ir attēli, kas paskaidro tekstu.
A1	Es saprotu ļoti īsus, vienkāršus tekstus, sasaistot kopā zināmos nosaukumus, vārdus un pamatfrāzes, piemēram, kad pārlasu atsevišķas teksta daļas.
A1	Es uztveru īsus, vienkāršus norādījumus, īpaši, ja tos papildina attēli.
A1	Es atpazīstu zināmus nosaukumus, vārdus un ļoti vienkāršas frāzes paziņojumos, kas sastopami parastās ikdienas situācijās.
A1	Es saprotu īsu, vienkāršu tekstu, piemēram, uz atklātnes.
A2	Es saprotu īsus, vienkāršu tekstus, kuros lietoti plaši izplatīti vārdi, arī pazīstamākie internacionālismi.
A2	Es saprotu īsus, vienkāršus tekstus, kas uzrakstīti ikdienā lietojamā valodā.
A2	Es saprotu īsus, vienkāršus tekstus, kas saistīti ar manu darbu.
A2	Es varu atrast vajadzīgo informāciju tādos vienkāršos ikdienas materiālos kā, piemēram, reklāmās, bukletos, ēdienkartēs, sarakstos.
A2	Es varu atrast vajadzīgo informāciju tādos vienkāršos rakstītos materiālos kā, piemēram, brošūrās un īsos avīžrakstos par dažādiem notikumiem.
A2	Es saprotu vienkāršas, īsas personiska rakstura vēstules.
A2	Es saprotu standarta darījumu vēstules un faksus par sev zināmu tematiku.
A2	Es saprotu vienkāršas ikdienā izmantojamu iekārtu, piemēram, taksofonu, lietošanas instrukcijas.
A2	Es saprotu vienkāršus uzrakstus un brīdinājumus sabiedriskās vietās, piemēram, uz ielas, restorānos, dzelzceļa stacijā un darbavietā.
B1	Es saprotu skaidri uzrakstītus tekstus par mani interesējošiem jautājumiem.
B1	Es varu atrast un saprotu man nepieciešamo vispārīga rakstura informāciju tādos ikdienas materiālos kā, piemēram, vēstulēs, brošūrās un īsos oficiālos dokumentos.
B1	Es varu patstāvīgi sameklēt uzdevuma izpildei nepieciešamo specifisko informāciju vienā garā vai vairākos īsos tekstos.
B1	Es protu atrast svarīgāko skaidri izklāstītos avīžrakstos par man zināmiem jautājumiem.
B1	Es protu sameklēt galvenos secinājumus labi strukturētā, loģiskā tekstā.
B1	Es saprotu teksta saturisko vadlīniju, bet ne vienmēr detalizēti.
B1	Es saprotu personiska rakstura vēstulēs minētos notikumu aprakstus, izteiktās jūtas un vēlmes tādā mērā, lai varētu sarakstīties ar draugu vai iepazīties.
B1	Es saprotu skaidri un saprotami uzrakstītas iekārtu lietošanas instrukcijas.
B2	Es protu lasīt un bez grūtībām saprotu galveno sarakstē, ja tā saistīta ar manām interesēm.
B2	Es saprotu specializētus rakstus ārpus manas darbības jomas, ja drīkst izmantot vārdnīcu, lai pārliecinātos par terminu nozīmi.
B2	Diezgan viegli spēju lasīt dažāda tipa tekstus, izvēloties lasīšanas mērķim un teksta tipam atbilstošu lasīšanas ātrumu.
B2	Man ir plašs lasīšanai nepieciešamais vārdu krājums, bet dažreiz grūtības sagādā mazāk zināmi vārdi vai izteicieni.
B2	Es varu ātri atrast ar profesionāliem jautājumiem saistītas laikrakstu ziņas, rakstus, referātus un izlemt, vai tos ir nepieciešams lasīt rūpīgāk.
B2	Es saprotu mūsdienu problēmām veltītus rakstus un referātus, kuros autori izsaka noteiktu viedokli vai savus uzskatus.
C1	Es saprotu jebkura veida saraksti, tikai reizēm izmantojot vārdnīcu.
C1	Es pilnībā saprotu garas, sarežģītas instrukcijas par jauna mehānisma lietošanu vai procedūru arī ārpus savas specialitātes, ja ir iespējams sarežģītākās vietas vairākas reizes pārlasīt.
C2	Es saprotu un protu tulkot visdažādākos rakstveida materiālus, arī abstraktus, strukturāli sarežģītus, sarunvalodas stilā rakstītus un neliterārus tekstus.

EKP valodas prasmju līmenis	*RAKSTĪŠANA*
A1	Es varu uzrakstīt vienkāršas zīmītes draugiem.
A1	Es varu uzrakstīt, kur es dzīvoju.
A1	Es varu veidlapās ierakstīt ziņas par sevi.
A1	Es varu uzrakstīt atsevišķas frāzes un teikumus.
A1	Es varu uzrakstīt vienkāršu, īsu tekstu, piemēram, tekstu uz pastkartes.
A1	Es varu ar vārdnīcas palīdzību uzraksīt īsas vēstules.
A2	Es varu īsi, galvenajos vilcienos aprakstīt notikumus un darbību.
A2	Es varu uzrakstīt ļoti vienkāršas personiska rakstura vēstules, izsakot pateicību vai atvainojoties.
A2	Es varu uzrakstīt vienkāršas, īsas zīmītes par ikdienas jautājumiem.
A2	Es varu rakstiski izklāstīt plānus un vienoties par kaut ko.
A2	Es varu paskaidrot, kāpēc man kaut kas patīk vai nepatīk.
A2	Es varu uzrakstīt par savu ģimeni, dzīves apstākļiem, izglītību, esošo vai iepriekšējo darbu.
A2	Es varu uzrakstīt par pagātnē notikušo un savu pieredzi.
B1	Es varu uzrakstīt ļoti īsus ziņojumus, kuros dota informācija par ikdienišķa rakstura faktiem un formulēti kādas rīcības iemesli.
B1	Es varu uzrakstīt personiskas vēstules, sīki aprakstot pieredzēto, jūtas un notikumus.
B1	Es varu raksturot neparedzēta notikuma, piemēram, nelaimes gadījuma, svarīgākās detaļas.
B1	Es varu raksturot sapņus, cerības un vēlmes.
B1	Es varu pierakstīt to, kas ziņots (jautājumus, problēmas utt.).
B1	Es varu raksturot grāmatas vai filmas saturu un pierakstīt savus iespaidus.
B1	Es varu īsi rakstveidā izklāstīt savas rīcības iemeslus un pamatot uzskatus un darbības plānu.
B2	Es varu izvērtēt dažādas idejas un problēmu risinājumus.
B2	Es varu apkopot informāciju un argumentus no dažādiem avotiem.
B2	Es varu izveidot saistītu argumentu virkni.
B2	Es varu spriest par cēloņiem, sekām un hipotētiskām situācijām.
C1	Es varu diezgan plaši izvērst un pamatot savu viedokli ar papildu paskaidrojumiem un atbilstošiem piemēriem.
C1	Es varu piedalīties un sistemiski attīstīt diskusiju, akcentējot nozīmīgākos jautājumus un pamatojumam minot svarīgas detaļas.
C1	Es varu skaidri un detalizēti raksturot sarežģītus jautājumus.
C1	*Parasti es varu rakstīt, neizmantojot vārdnīcu.*
C1	*Es rakstu tik labi, ka teksts jāpārbauda tikai tad, ja tas ir nozīmīgs.*
C2	Es protu sakārtot tekstu tā, lai lasītājam tajā būtu viegli atrast galveno.
C2	Es protu izteikties skaidri, plūstošā valodā arī tad, ja rakstu referātu, publikāciju vai eseju par sarežģītiem jautājumiem, kaut ko pierādot vai pamatojot; uzrakstīt kāda priekšlikuma vai literāra darba kritisku vērtējumu.
C2	*Es rakstu tik labi, ka dzimtās valodas runātājam nav jāpārbauda manis rakstītais.*
C2	*Es rakstu tik labi, ka pat skolotāji nevar būtiski pilnveidot manus tekstus.*

EKP valodas prasmju līmenis	*KLAUSĪŠANĀS*
A1	Es saprotu ikdienā lietotus izteicienus par vienkāršām un konkrētām sadzīves vajadzībām, kas izteikti skaidri, lēni un tiek atkārtoti.
A1	Es varu sekot lēnai un rūpīgi artikulētai runai ar garām pauzēm, kas ļauj man saprast dzirdētā nozīmi.
A1	Es saprotu jautājumus un instrukcijas, kā arī izprotu īsus, vienkāršus norādījumus.
A1	Es saprotu skaitļus, cenas un pulksteņa laiku.
A2	Es saprotu pietiekami, lai bez īpašas piepūles dialogā varētu sazināties ar vienkāršām, ikdienišķām frāzēm.
A2	Es varu noteikt diskusijas tematu, ja runā skaidri un lēni.
A2	Es saprotu skaidru, literāru runu par zināmiem jautājumiem, kaut gan reālās dzīves situācijā man būtu jālūdz atkārtot teikto vai formulēt to citādi.
A2	Es saprotu pietiekami, lai varētu īstenot konkrētas vajadzības, ja tiek runāts skaidri un lēni.
A2	Es saprotu frāzes un izteicienus par aktuālām sadzīves vajadzībām.
A2	Es uztveru veikalā teikto informāciju un varu nokārtot vienkāršus darījumus pastā vai bankā.
A2	Es saprotu vienkāršus norādījumus par to, kā kājām vai ar sabiedrisko transportu nokļūt no punkta X punktā Y.
A2	Es saprotu galveno informāciju lēni un skaidri ierunātā īsā ierakstā, kurā aplūkoti iepriekš zināmi ikdienas jautājumi.
A2	Es uztveru galveno domu TV ziņu reportāžās par notikumiem, nelaimes gadījumiem utt., ja vizuālais materiāls papildina komentāru.
A2	Es uztveru galveno domu īsos, vienkāršos paziņojumos un sludinājumos.
B1	Es varu no konteksta izsecināt atsevišķu nezināmu vārdu nozīmes un saprast teikuma jēgu, ja pārrunu temats man ir pazīstams.
B1	Parasti es varu izsekot galvenajiem jautājumiem diskusijā, kurā piedalos, ja runa ir skaidra un atbilst literārās valodas normām.
B1	Es varu sekot līdzi skaidrai runai ikdienišķā sarunā, lai gan reālās dzīves situācijā man dažreiz būtu jālūdz atkārtot atsevišķus vārdus vai frāzes.
B1	Es varu saprast tieši formulētu faktoloģisku informāciju par parastiem ikdienas vai ar darbu saistītiem tematiem, uztverot tekstā gan galveno domu, gan specifiskas detaļas, ja runas veids ir skaidrs un pazīstams.
B1	Es varu saprast svarīgāko informāciju skaidrā un literāri koptā runā par zināmiem, bieži dzirdētiem jautājumiem.
B1	Es saprotu lekcijā vai sarunā teikto, ja tas saistīts ar manas darbības jomu un ja izklāsta veids ir tiešs un skaidrs.
B1	Es saprotu vienkāršu tehnisku informāciju, piemēram, sadzīves priekšmetu lietošanas instrukciju.
B1	Es saprotu informatīva satura tekstu lielākajā daļā ierakstītajos vai pārraidītajos audiomateriālos par pazīstamiem tematiem, ja runā pietiekami lēni un skaidri.
B1	Es varu uztvert filmas saturu, ja vizuālajam attēlam un darbībai ir liela nozīme un ja sižets ir vienkāršs un valoda – skaidra.
B1	Es uztveru galveno pārraidēs par zināmiem vai personiski interesējošiem tematiem, ja runā pietiekami lēni un skaidri.
B2	Es pilnībā saprotu man teikto literārā valodā. Es saprotu runāto, pat ja fonā ir troksnis.
B2	Es saprotu tiešā klātbūtnē teiktu vai, piemēram, radio pārraidītu literāru runu gan par zināmiem, gan nepazīstamiem tematiem, kas visbiežāk saistīti ar manu mācību vai darba jomu. Problēmas var radīt tikai stiprs troksnis fonā, neskaidra runātā teksta uzbūve un/vai idiomu lietojums.

B2	Es saprotu galveno sarežģītā literārā valodā runātā tekstā gan par konkrētiem, gan abstraktiem jautājumiem, arī diskusijās par profesionāliem jautājumiem manā specialitātē.
B2	Es varu sekot līdzi garai runai un sarežģītiem argumentiem, ja temats man ir samērā pazīstams un runātajā tekstā ir skaidra domas virzība.
B2	Es spēju sekot līdzi svarīgākajai informācijai lekcijās, runās un referātos, kur izteiktas sarežģītas domas un lietota sarežģīta valoda.
B2	Es saprotu literārā valodā formulētus un normālā runas tempā izteiktus paziņojumus un informāciju par konkrētiem un abstraktiem tematiem.
B2	Es saprotu lielāko daļu literārajā valodā formulētu dokumentālu tekstu, radio u.c. veida audiomateriālus, spēju noteikt runātāja noskaņojumu, intonāciju utt.
B2	Es saprotu lielāko daļu TV ziņu un pārraižu par aktuāliem notikumiem, kā, piemēram, dokumentālus raidījumus, intervijas, sarunu šovus, lugas un filmas, kurās runā literārā valodā.
B2	Es uztveru lekcijā vai runā teikto par savas specialitātes jautājumiem, ja izteiksmes forma ir skaidra un saprotama.
C1	Es spēju piedalīties sarunā ar dzimtajā valodā runājošajiem.
C1	Es saprotu pietiekami, lai sekotu līdzi izvērstai runai par abstraktiem un sarežģītiem jautājumiem, kas ir ārpus manas interešu jomas, lai gan var būt nepieciešamība pārbaudīt atsevišķas detaļas, īpaši, ja runātāja akcents nav pazīstams.
C1	Es zinu daudz idiomu un sarunvalodas izteicienu un pamanu runas stila maiņu.
C1	Es varu sekot līdzi izvērstai runai, pat ja tā nav skaidri strukturēta un domas nav precīzi formulētas.
C1	Es samērā viegli varu sekot līdzi lielākajai daļai lekciju, diskusiju un debašu.
C1	Es varu iegūt nepieciešamo informāciju arī no zemas kvalitātes publiskiem paziņojumiem.
C1	Es saprotu sarežģītu tehnisku informāciju, piemēram, lietošanas instrukcijas, man zināmu preču un pakalpojumu specifikācijas.
C1	Es saprotu dažādus audiomateriālu tekstus, arī tādus, kas nav literārā valodā, uztveru detaļas, piemēram, netieši atklātas attieksmes un attiecības starp runātājiem.
C1	Es uztveru filmas saturu pat tad, ja tur lietots slengs un idiomas.
C2	Es varu uztvert specializētās lekcijās un runās teikto arī tad, ja daudz lietota sarunvaloda, dialektu leksika un nepazīstama terminoloģija.

Dokuments C2
DIALANG vispārīgā valodas prasmju līmeņu skala

EKP valodas prasmju līmenis	*LASĪŠANA*
A1	Testa rezultāti rāda, ka jūsu lasītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **A1** līmenim vai arī ir zem šī līmeņa. Šajā līmenī cilvēki saprot ļoti vienkāršus teikumus, piemēram, izkārtnēs, sludinājumos vai katalogos.
A2	Testa rezultāti rāda, ka jūsu lasītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **A2** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot ļoti īsus, vienkāršus tekstus. Māk atrast nepieciešamo informāciju vienkāršos, ikdienā sastopamos tekstos, piemēram, reklāmās, bukletos, ēdienkartēs, sarakstos. Saprot īsas personiskas vēstules.
B1	Testa rezultāti rāda, ka jūsu lasītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **B1** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot vienkāršā valodā rakstītus vai ar darbu saistītus tekstus. Saprot personiskas vēstules, kurās aprakstīti notikumi, jūtas un vēlmes.
B2	Testa rezultāti rāda, ka jūsu zināšanas atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **B2** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot rakstus un referātus par aktuāliem jautājumiem, kur autoram ir noteikta pozīcija un viedoklis. Saprot lielāko daļu īso stāstu un romānu.
C1	Testa rezultāti rāda, ka jūsu lasītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **C1** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot garus un sarežģītus gan informatīva rakstura tekstus, gan daiļliteratūru, kā arī izprot stila atšķirības. Saprot "specializēto" valodu rakstos un tehniskās instrukcijās pat, ja tā neattiecas uz viņu darbības jomu.
C2	Testa rezultāti rāda, ka jūsu lasītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **C2** vai augstākam līmenim. Šajā līmenī cilvēki bez grūtībām lasa gandrīz jebkāda veida tekstus, ieskaitot abstraktus tekstus ar sarežģītu gramatiku. Piemēram, rokasgrāmatas, speciālo literatūru, daiļliteratūru.

EKP valodas prasmju līmenis	*RAKSTĪŠANA*
A1	Testa rezultāti rāda, ka jūsu rakstītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **A1** līmenim. Šajā līmenī cilvēki prot uzrakstīt īsu, vienkāršu pastkarti, piemēram, apsveikumu. Prot aizpildīt veidlapas, kur jāieraksta ziņas par sevi, piemēram, viesnīcas reģistrācijas lapā ierakstīt savu vārdu, pilsonību un adresi.
A2	Testa rezultāti rāda, ka jūsu rakstītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **A2** līmenim. Šajā līmenī cilvēki prot rakstīt īsas, vienkāršas zīmītes un vēstulītes par ikdienišķiem jautājumiem un vajadzībām. Prot uzrakstīt ļoti īsu personisku vēstuli, piemēram, izteikt pateicību.
B1	Testa rezultāti rāda, ka jūsu rakstītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **B1** līmenim. Šajā līmenī cilvēki prot uzrakstīt vienkāršus tekstus par zināmiem vai sev interesējošiem tematiem. Prot uzrakstīt personiskas vēstules, aprakstot piedzīvoto un savus iespaidus.
B2	Testa rezultāti rāda, ka jūsu rakstītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **B2** līmenim. Šajā līmenī cilvēki prot uzrakstīt skaidru, detalizētu tekstu par dažādiem viņus interesējošiem jautājumiem. Var uzrakstīt eseju vai referātu, informējot un argumentējot, kāpēc tas vai cits viedoklis tiek atbalstīts vai noliegts. Prot uzrakstīt vēstuli, aprakstot kādu notikumu un tā nozīmi savā dzīvē.
C1	Testa rezultāti rāda, ka jūsu rakstītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **C1** līmenim. Šajā līmenī cilvēki spēj uzrakstīt skaidru un labi strukturētu tekstu un izvērsti izteikt savus uzskatus. Prot uzrakstīt vēstuli, eseju vai referātu par sarežģītiem tematiem, akcentējot, viņuprāt, svarīgākos jautājumus. Prot pārliecinoši, individuālā stilā rakstīt dažādus tekstus atbilstoši mērķauditorijai.
C2	Testa rezultāti rāda, ka jūsu rakstītprasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **C2** līmenim. Prot rakstīt skaidri un gludi atbilstošā stilā. Viņi prot uzrakstīt sarežģītas vēstules, referātus vai rakstus tā, lai lasītājs ievērotu un atcerētos būtiskāko. Prot uzrakstīt kopsavilkumu un recenzijas par speciālo literatūru vai daiļliteratūru.

EKP valodas prasmju līmenis	*KLAUSĪŠANĀS*
A1	Testa rezultāti rāda, ka jūsu klausīšanās prasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **A1** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot ļoti vienkāršas frāzes paši par sevi, par zināmiem cilvēkiem vai apkārtesošām lietām, ja tiek runāts lēni un skaidri.
A2	Testa rezultāti rāda, ka jūsu zināšanas klausīšanās prasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **A2** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot izteicienus un biežāk lietojamos vārdus par sev būtiskiem jautājumiem, piemēram, pamatinformāciju par sevi un ģimeni, iepirkšanos, darbu. Saprot galveno īsos, skaidros paziņojumos un sludinājumos.
B1	Testa rezultāti rāda, ka jūsu klausīšanās prasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **B1** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot galveno skaidrā, literārā valodā izteiktā runā par jautājumiem, kas saistīti ar viņu darbu, skolu, atpūtu utt. TV un radio pārraidēs par aktuāliem notikumiem vai sev interesējošiem tematiem viņi saprot galvenos jautājumus, ja runa ir samērā lēna un skaidra.
B2	Testa rezultāti rāda, ka jūsu klausīšanās prasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **B2** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot garākus runas vai lekcijas fragmentus un var izsekot sarežģītai argumentācijai, ja temats ir samērā pazīstams. Viņi saprot lielāko daļu TV ziņu un aktuālu notikumu pārraižu.
C1	Testa rezultāti rāda, ka jūsu klausīšanās prasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **C1** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot runāto pat tad, ja tam nav skaidras struktūras, ja idejas un domas nav izteikas tiešā veidā. Bez īpašām grūtībām saprot TV pārraides un filmas.
C2	Testa rezultāti rāda, ka jūsu klausīšanās prasme atbilst Eiropas Padomes noteiktajam **C2** līmenim. Šajā līmenī cilvēki saprot visu, kas tiek runāts gan ar cilvēkiem klātienē, gan plašsaziņas līdzekļos. Viņi saprot ātri runājoša dzimtās valodas pārstāvja teikto, ja ir iespēja kādu brīdi pierast pie viņa runas īpatnībām.

Dokuments C3

DIALANG izvērstā valodas prasmju līmeņu skala: atgriezeniskā informācija valodas apguvējam

LASĪŠANA						
	A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
Kādus teksta veidus es saprotu	ļoti īsus, vienkāršus tekstus un aprakstus, īpaši, ja ir pievienoti attēli; īsas, vienkāršas instrukcijas un tekstus pastkartēs, vienkāršus uzrakstus	tekstus par zināmiem, konkrētiem jautājumiem; īsus, vienkāršus tekstus, piemēram, informāciju personiskās un darījumu vēstulēs, pa faksu sūtīto informāciju, ikdienā sastopamās norādes un uzrakstus, informāciju telefonu grāmatās, sludinājumos	faktus saturošus tekstus par jautājumiem, kas saistīti ar manu interešu jomu; ikdienā sastopamus materiālus, piemēram, vēstules, brošūras, īsus oficiālus dokumentus; vienkāršus zināmas tematikas avīžu rakstus un notikumu aprakstus; skaidri uzrakstītus argumentētus tekstus. personiskas vēstules, kurās paustas jūtas un vēlmes; precīzi, skaidri uzrakstītas kādas iekārtas lietošanas instrukcijas	ar manu interešu jomu saistītu korespondenci; garākus tekstus, ieskaitot specializētus rakstus ārpus manas interešu jomas un ļoti specifiskus avotus manā specialitātē; rakstus un referātus par mūsdienu problēmām, kuros pausts kāds noteikts viedoklis	dažādus sarežģītus, garus tekstus par sociāliem, profesionāliem vai zinātniskiem jautājumiem; sarežģītas instrukcijas par jaunu, nepazīstamu iekārtu lietošanu vai procedūru, kas nav saistītas ar manas darbības jomu	dažādus garus un sarežģītus tekstus – gandrīz jebkuru rakstveida tekstu; abstraktus, strukturāli sarežģītus tekstus un tekstus, kuros lietota sarunvalodas leksika, gan cita veida literatūru
Ko es saprotu	pazīstamus nosaukumus, vārdus, pamatfrāzes	īsus, vienkāršus tekstus; varu atrast nepieciešamo informāciju vienkāršos materiālos	tiešā veidā izklāstītus faktus; skaidri uzrakstītu vispārīga rakstura argumentāciju (ne vienmēr detalizēti); vienkāršas instrukcijas; atrodu nepieciešamo vispārīgu informāciju sadzīviska rakstura tekstos; atrodu specifisku informāciju, pārskatot vienu garu vai vairākus dažāda tipa tekstus	izprast tekstu palīdz plašs vārdu krājums, grūtības ir ar mazāk pazīstamām frāzēm, idiomām un nepazīstamu terminoloģiju; saprotu svarīgāko sarakstē par jautājumiem manā darbības jomā un specializētus rakstus, kas nav saistīti ar manas darbības jomu (ar vārdnīcas palīdzību); atrodu nepieciešamo informāciju, saprotu uzskatus un idejas, kas pausti ļoti specializētos avotos manas darbības jomā; protu atrast vajadzīgo informāciju garos tekstos	tekstā ievēroju sīkas detaļas, netieši izteiktu attieksmi un uzskatus; pilnībā saprotu sarežģītus tekstus, arī nozīmju nianses, tekstā pausto attieksmi un uzskatus (sk. *Apstākļi un ierobežojumi*)	stilistiskās nozīmju nianses – gan tieši, gan netieši izteiktas
Apstākļi un ierobežojumi	katra frāze tiek izprasta atsevišķi, teksta daļu pārlasīšana	lasot saprotu ikdienā lietotu, vienkāršu un ar darbu saistītu informāciju, tekstus	spēju atrast galvenos secinājumus un izsekot argumentiem vienkāršā tekstā	lasīšanas ātrumu ietekmē teksta tips, apjoms, lasīšanas uzdevums un veids; specializēta vai nepazīstama teksta izpratnei nepieciešama vārdnīca	sarežģītā tekstā detaļas saprotamas, tikai pārlasot teksta fragmentus; reizēm izmantoju vārdnīcu	praktiski nav faktoru, kas ietekmētu teksta izpratni – spēju saprast un tulkot visus rakstveida tekstus; varu nezināt ļoti neparastus vārdus vai arhaismus, bet tas reti ietekmē teksta izpratni

RAKSTĪŠANA						
	A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
Kādus teksta veidus es varu uzrakstīt	ļoti īsus tekstus: atsevišķus vārdus un ļoti vienkāršus, īsus teikumus, piemēram, vienkāršas zīmītes, piezīmes, aizpildīt veidlapas un pastkartes	īsus, vienkāršus tekstus, piemēram, vienkāršas personiskas vēstules, atklātnes, zīmītes, piezīmes, aizpildīt veidlapas	saistītu un saprotamu tekstu	dažāda veida tekstus	dažāda veida tekstus; protu izteikties skaidri un precīzi, lietojot valodu elastīgi un efektīvi	dažāda veida tekstus; protu tekstā precīzi izteikt nozīmju nianses; protu izteikties pārliecinoši
Ko es spēju uzrakstīt	skaitļus un datumus, savu vārdu, pilsonību, adresi un citus personas datus, kas nepieciešami, lai aizpildītu vienkāršas veidlapas, dodoties ceļojumā; īsus, vienkāršus teikumus, saistot tos, piemēram, ar "un" vai "tad"	tekstu, kurā minētas aktuālas vajadzības, personiski notikumi, zināmas vietas, vaļasprieki, raksturots darbs utt.; tekstu, ko veido īsi, vienkārši teikumi; protu lietot biežāk sastopamos saistītājvārdus (piemēram, "un", "bet", "tāpēc"), lai teikumus vienotu saistītā tekstā vai izkārtotu informāciju atsevišķu punktu veidā	vienkāršu informāciju draugiem, apkalpojošajam personālam u.c. cilvēkiem, ar kuriem sastopos ikdienā; paziņot jaunumus, izteikt savas domas par abstraktiem vai kultūras jautājumiem (filmu, mūziku utt.); diezgan detalizēti raksturot pieredzēto, jūtas un notikumus	veikli izklāstīt jaunumus un viedokļus, saistot tos ar citu uzskatiem; lietot dažādus saistītājvārdus, skaidri iezīmējot izteikto domu savstarpējās attieksmes; ortogrāfijas un interpunkcijas prasmes ir samērā labas	skaidru, plūstošu, labi strukturētu rakstveida tekstu, kas liecina, ka labi pārzinu tekstveides paņēmienus un principus, protu lietot atbilstošus saistījuma izteikšanas līdzekļus; spēju precīzi izteikt viedokļus, norādot tekstā, piemēram, satura apšaubāmības pakāpi; teksta izkārtojums, dalījums un interpunkcija palīdz lasītājam uztvert rakstīto; dažreiz iespējamas atsevišķas ortogrāfijas kļūdas	izveidot saistītu un pārdomātu tekstu, lietojot atbilstošus tekstveides paņēmienus un saistījuma izteikšanas līdzekļus; pareizrakstības kļūdu nav
Apstākļi un ierobežojumi	rakstot nepieciešams izmantot vārdnīcu, izņemot izplatītāko vārdu un izteicienu pareizrakstībā	varu uzrakstīt tekstus tikai par zināmiem un ikdienišķiem jautājumiem; grūti uzrakstīt nepārtrauktu, saistītu tekstu	varu uzrakstīt pēc sarežģītības pakāpes parastākos tekstu tipus, piemēram, raksturot lietas, secīgi aprakstīt darbības un notikumus; argumentu un salīdzinājumu izteikšana sagādā grūtības	grūtības parasti sagādā nozīmju nianšu izteikšana tekstā, izklāstot savu viedokli vai raksturojot izjūtas, pieredzi	grūtības var sagādāt sīku nozīmju nianšu izteikšana, izklāstot savu viedokli vai raksturojot izjūtas vai pieredzi	nav nepieciešams lietot vārdnīcu, izņemot atsevišķus gadījumus, ja tekstā jālieto citas nozares nepazīstami termini

KLAUSĪŠANĀS						
	A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
Kādus teksta veidus es saprotu	ļoti vienkāršas frāzes par sevi, cilvēkiem, kurus pazīstu, un par apkārtesošām lietām; jautājumus, instrukcijas un norādes, piemēram, ikdienā lietojamus izteicienus, īsas un vienkāršas norādes	vienkāršas frāzes un izteicienus par sev nozīmīgām lietām; vienkāršas, ikdienišķas sarunas un diskusijas; ikdienišķa satura tekstus plašsaziņas līdzekļos, piemēram, paziņojumus, ikdienišķu vārdu apmaiņu, norādes, TV un radio ziņas u.tml.	teikto par man zināmiem jautājumiem un faktoloģisku informāciju; ikdienišķa rakstura sarunas un diskusijas; radio un TV raidījumos teikto, kā arī filmas, piemēram, priekšmetu un iekārtu lietošanas instrukcijas, īsas lekcijas un runas	visa veida teikto par man zināmiem jautājumiem; lekcijas; radio un TV raidījumos teikto, kā arī filmas; piemēram, diskusijas par profesionāliem jautājumiem, referātus, intervijas tiešraidē	mutvārdu tekstus; lekcijas, diskusijas un debates; publiskus paziņojumus; sarežģītu tehnisku informāciju; audio ierakstus un filmas; piemēram, dzimtās valodas runātāju sarunas	jebkuru mutvārdu tekstu (gan saziņā tiešā kontaktā, gan ierakstos); specializētas lekcijas un prezentācijas
Ko es saprotu	nosaukumus un vienkāršus vārdus; galveno domu; saprotu tik daudz, lai spētu atbildēt, pastāstīt par sevi, sekot norādēm	ikdienā lietotu saziņas valodu; vienkāršas, sadzīviskas sarunas un diskusijas; galveno domu; saprotu pietiekami, lai spētu sekot līdzi runātajam	varu nojaust nezināmu vārdu nozīmi; uztvert teksta vispārīgo nozīmi un specifiskas detaļas	galveno domu tekstā un specifisku informāciju; sarežģītā valodā izteiktas domas; runātāja uzskatus un attieksmi	pietiekami daudz, lai spētu aktīvi piedalīties sarunās; tekstus par abstraktiem un sarežģītiem jautājumiem; netieši (implicēti) izteiktas norādes uz runātāju savstarpējām attiecībām, attieksmi	teksta un tā elementu pilnīga sapratne (bez grūtībām)
Apstākļi un ierobežojumi	skaidra, lēna un rūpīgi artikulēta runa; nepieciešams, lai sarunas partneris ir gatavs palīdzēt	skaidra un lēna runa; var būt nepieciešama sarunas partnera palīdzība un/vai teksta saturu papildinoši attēli; dažreiz jālūdz atkārtot teikto vai pateikt to citiem vārdiem	skaidra literāra runa; var būt nepieciešams saturu papildinošs vizuāls materiāls vai cita veida ierosme; dažreiz var lūgt atkārtot vārdu vai frāzi	literārā valoda ar dažiem idiomātiskiem izteicieniem pat samērā trokšņainā vidē	dažreiz nepieciešams precizēt dažus sīkumus sarunas partnera izrunas īpatnību dēļ	nav, ja ir bijis laiks pierast pie runas īpatnībām

Copyright © ALTE

ALTE IZSTRĀDĀTIE KRITĒRIJI „ES TO PROTU" FORMĀ

Šajā pielikumā aprakstīti Eiropas Valodas prasmes pārbaudītāju asociācijas (*ALTE*) "es to protu" formā izteiktie valodas prasmju vērtēšanas kritēriji, kas izstrādāti organizācijas īstenotā pētnieciskā projekta laikā. Aprakstīts "es to protu" kritēriju mērķis un raksturs. Dots pārskats par šo kritēriju formulējumu izstrādes gaitu, saistību ar *ALTE* eksāmeniem un Eiropas Padomes Pamatnostādnēm valodu apguvei (EKP). Šajā projektā minētie kritēriji tika grupēti un pielīdzināti EKP valodas prasmes līmeņiem ar 12c metodi (Raša modelēšana), kas aprakstīta A pielikumā.

ALTE IZVEIDOTĀ VALODAS PRASMJU LĪMEŅU SISTĒMA UN „ES TO PROTU" KRITĒRIJU IZSTRĀDES PROJEKTS

ALTE *valodas prasmju līmeņu sistēma*

ALTE izveidotie kritēriji "es to protu" formā ir organizācijas realizētās ilgtermiņa zinātniskās programmas centrālā daļa. Programmas mērķis ir izstrādāt valodas prasmju līmeņu sistēmu, kas ļautu objektīvi aprakstīt valodas eksāmenu rezultātus.
Daudz jau ir paveikts, lai saskaņotu *ALTE* locekļu organizētos eksāmenus ar vienoto valodas prasmju līmeņu sistēmu, ievērojot eksāmenu satura un uzdevumu veidu analīzes un potenciālo materiāla izmantotāju izpētes datus. Par šīm eksāmenu sistēmām plašāka informācija ir atrodama *ALTE Eiropas valodu eksāmenu un eksaminācijas rokasgrāmatā* (*ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination*).

ALTE *„es to protu" kritēriju skalas – valodas lietotājam*

Šā projekta mērķis ir izveidot un praktiski pārbaudīt valodas prasmju līmeņa skalas, kas raksturotu patiesās valodas lietotāja prasmes svešvalodā.
Pēc Dž. Aldersona (*Alderson* 1991) iedalījuma tiek šķirtas eksāmenu izstrādātājiem, vērtētājiem un valodas lietotājiem paredzētās skalas. *ALTE* „es to protu" formā izteiktie kritēriji ir orientēti uz valodas lietotāju. Tie palīdz pārbaudes procesā iesaistītajām pusēm saprasties, it īpaši – izskaidrojot pārbaudes rezultātus, ja eksaminētāji nav speciālisti šajā jomā. Tādējādi kritēriju formulējumi ir:

a) noderīgs palīglīdzeklis tiem, kas nodarbojas ar valodas mācīšanu un pārbaudi, kritērijus var izmantot kā kontroljautājumus, nosakot, kāds ir valodas apguvēja valodas prasmes līmenis;
b) pamats tādu diagnosticējošu testu un programmu izstrādei, kurās izmantoti komunikatīvās darbības principi un mācību materiāli;
c) līdzeklis personām, kas māca valodu vai pieņem jaunus darbiniekus, lai veiktu uz komunikatīvu darbību balstītu lingvistisko pārbaudi;
d) līdzeklis dažādu valodu mācību kursu un materiālu salīdzināšanai, ievērojot vienu un to pašu kontekstu.

Valodas prasmes līmeņu kritēriju skalas noderēs visiem, kas veic personāla atlasi un sagatavošanu, jo tajās ir viegli saprotami valodas prasmju apraksti, kurus var izmantot, nosakot prasības valodu skolotājiem, formulējot amata aprakstus, izvirzot valodas prasību minimumu kāda amata kandidātam.

ALTE „es to protu" kritēriji – multilingvāli

Būtiski ir tas, ka kritēriju „es to protu" formulējumi ir multilingvāli. Līdz šim tie ir tulkoti 12 *ALTE* pārstāvētās valodās: angļu, dāņu, franču, holandiešu, itāliešu, kataloņu, norvēģu, portugāļu, somu, spāņu, vācu, zviedru. Tā kā valodas prasmes līmeņu apraksti ir ligvistiski neitrāli, tie veido bāzi dažādas grūtības pakāpes valodu eksāmenu savstarpējai salīdzināšanai. Šie apraksti parāda sakarības starp *ALTE* dalībnieku eksaminācijas sistēmām, kā arī uzskatāmi apliecina, kādas reālajā dzīvē nepieciešamas valodas prasmes ieguvuši tie, kuri sekmīgi nokārto eksāmenus.

„Es to protu" kritēriju izkārtojums

Pašlaik „es to protu" skalā ir apmēram 400 kritēriju, kas sakārtoti trīs lielās grupās: *Sociālā sfēra un tūrisms, Darbs, Mācības.* Tās ir galvenās interešu jomas lielākajai daļai valodas apguvēju. Katrā grupā izdalītas vairākas apakšjomas, piemēram, *Sociālās sfēras un tūrisma* grupā ir nodaļas *Iepirkšanās, Ēšana ārpus mājas, Mājvieta* utt. Katrā apakšgrupā ir līdz trim kritēriju skalām *klausīšanās un runāšanas*, *lasīšanas* un *rakstīšanas* prasmes līmeņa noteikšanai. Klausīšanās un runāšanas skalā iestrādāti dialoga prasmes vērtēšanas kritēriji.

Katrā skalā ir kritēriji, kas kopīgi vairākiem prasmju līmeņiem. Dažās skalās ietverta daļa no prasmes līmeņa, jo ir daudzas situācijas, kurās veiksmīgas saziņas nodrošināšanai nepieciešamas tikai pamatprasmes.

Kritēriju izstrāde

Sākumā kritēriju izstrāde noritēja šādos posmos:

a) potenciālo *ALTE* valodas eksāmenu kārtotāju noteikšana ar aptauju, ziņojumu no skolām utt. palīdzību;
b) potenciālo kandidātu vajadzību un galveno interešu noteikšana, izmantojot iepriekš iegūto informāciju;
c) sākotnējo kritēriju formulējumu izstrāde, izmantojot testu specifikācijas un starptautiski atzītu valodas prasmes līmeņu, piemēram, t.s. „ceļa sākuma" (*Waystage)* un „sliekšņa" (*Threshold)* līmeņa, aprakstus;
d) kritēriju formulējumu pārbaude un to atbilstības eksāmenu kārtotāju vajadzībām izvērtēšana;
e) formulējumu apspriešana ar skolotājiem un studentiem, lai izvērtētu kritēriju saprotamību un skaidrību;
f) formulējumu labošana, pārstrāde un vienkāršošana, pamatojoties uz gūtajiem secinājumiem.

ALTE „es to protu" kritēriju empīriskā aprobācija

Šādi izstrādātās skalas tika ilgstoši pārbaudītas praksē. Rezultātā „es to protu" formā izteiktie kritēriji no subjektīviem valodu prasmes līmeni raksturojošiem izteicieniem kļūst par kalibrētu (pārbaudītu) vērtēšanas instrumentu. Tas ir ilgstošs, nepārtraukts process. Tā kā *ALTE* sistēmā ir pārstāvētas vairākas valodas, tiek iegūts arvien vairāk datu analīzei. Līdz šim dati tika iegūti, analizējot iesūtītās pašnovērtējuma anketas („es to protu" kritēriju skalas respondentiem tika piedāvātas kā saistītu aptaujas jautājumu kopums). Gandrīz desmit tūkstoši respondentu aizpildīja šīs anketas. Daudzi no viņiem papildus zināja arī valodas eksāmenu rezultātus. Tiek uzskatīts, ka minētā projekta laikā apkopota līdz šim lielākā datu bāze valodas prasmes līmeņu aprakstošo jeb deskriptīvo skalu vērtēšanai.

Empīriskais darbs tika sākts, iekšēji saskaņojot dažādās „es to protu” skalas ar mērķi:

1) pārbaudīt, kādā veidā „es to protu” kritēriju skalā funkcionē atsevišķi formulējumi;
2) vienādot dažādās „es to protu” kritēriju skalas, tas ir, noteikt skalu relatīvo grūtības pakāpi;
3) pārbaudīt „es to protu” kritēriju skalu objektivitāti neatkarīgi no konkrētās valodas.

Anketas tika izstrādātas valodas apguvēja dzimtajā valodā, bet tiem, kas svešvalodu prot augstākajā līmenī, – mērķvalodā. Aptauja lielākoties tika veikta Eiropas valstīs. Respondentiem anketas tika izdalītas atbilstoši viņu darbības jomai. Nodaļas *Darbs* skalas saņēma tie, kas svešvalodu lieto profesionālajā darbībā. Nodaļas *Mācības* valodas prasmju līmeņa noteikšanas skalas tika izsniegtas respondentiem, kas svešvalodu izmanto mācībām vai gatavojas to darīt. *Sociālās sfēras un tūrisma* skalas tika piedāvātas pārējiem respondentiem, tomēr dažas kritēriju grupas no šīs sfēras tika iekļautas arī *Darba* un *Mācību* aptaujā kā „enkurelements”.

T.s. „enkurelementi” tiek lietoti datu vākšanā Raša analīzei, lai būtu iespējams salīdzināt dažādus testus vai aptaujas. Kā paskaidrots A pielikumā, Raša analīzes metode piedāvā vienotu vērtēšanas sistēmu, kuras pamatā ir datu savākšanas matrices princips vai testi ar savstarpēji kopīgām vienībām, kas tiek sauktas par „enkura” vienībām. Šāda pastāvīga „enkura” elementu izmantošana ir nepieciešama, lai būtu iespējams noteikt relatīvo valodas prasmju līmeņu noteikšanas skalu sarežģītības pakāpi konkrētām darbības jomām. Skalu *Sociālā sfēra un tūrisms* kritēriju kā „enkurelementu” izmantošana tika argumentēta ar pieņēmumu, ka šīm jomām ir kopīgs valodas prasmes kodols un tādēļ tā varētu vislabāk kalpot par atskaites punktu, pielīdzinot skalas *Darba* un *Mācību* sfērā.

Izteiksmes formas labošana valodas prasmju līmeņu skalā

Pirmā posma noslēgumā tika veikta „es to protu” kritēriju formulējumu labošana. Formulējumi, kas bija izteikti negatīvā formā, tika pārveidoti, jo tie izrādījās problemātiski no statistiskā viedokļa un nebija piemēroti sasniegumu līmeņu aprakstiem. Tālāk divi izdarīto izmaiņu piemēri:

1) negatīvs formulējums tika pārveidots par pozitīvu, saglabājot sākotnējo nozīmi:
   - *Nespēj atbildēt uz sarežģītākiem, neparedzamiem jautājumiem,*

   labots *Var atbildēt uz vienkāršiem, iepriekš paredzamiem jautājumiem*;
2) noliegums formā izveidotie zemāka valodas prasmes līmeņa formulējumi tika pārveidoti par pozitīviem izteikumiem augstāka līmeņa raksturošanai:
   - *Neprot raksturot neredzamus simptomus – dažādas sāpes, piemēram, „trulas”, „durstīgas”, „pulsējošas”,*

   labots *Prot raksturot neredzamus simptomus – dažādas sāpes, piemēram, „trulas”, „durstīgas”, „pulsējošas”.*

„Es to protu” kritēriji un ALTE *eksāmeni*

Pēc pirmās „es to protu” kritēriju kalibrēšanas un formulējumu labošanas, kas aprakstīta iepriekš, galvenā uzmanība tika pievērsta saiknes izveidei starp „es to protu” kritēriju skalām un citiem valodas prasmes līmeņu indikatoriem, konkrēti – saiknei ar *ALTE* eksāmeniem un Eiropas Padomes kopīgo pamatnostādņu valodu apguves līmeņiem.

Sākot ar 1998. gada decembri, tika vākti dati par „es to protu” pašnovērtējuma kritēriju skalu saistību ar Kembridžas universitātes Vietējo eksāmenu

sindikāta angļu valodas kā svešvalodas (*UCLES EFL The University of Cambridge Local Examinations Syndicate English as a Foreign Language)* dažādu prasmju līmeņu eksāmenu metodiku. Iegūtie rezultāti eksāmena vērtējumu ļāva izteikt ar „es to protu" formulējumiem.

Tomēr, tā kā „es to protu" kritēriji tika izmantoti prasmju pašnovērtēšanai un eksaminējamie ir no dažādām valstīm un respondentu grupām, respondentiem tika konstatētas atšķirības prasmju izpratnē. Tas nozīmē, ka cilvēki apgalvojumu jeb kritēriju „es to protu" saturu atkarībā no vecuma un kultūras līmeņa uztver dažādi. Dažām respondentu grupām tas negatīvi ietekmē korelāciju ar eksāmena vērtējumu. Tādēļ tika izvēlēta speciāla analītiskā pieeja, lai pēc iespējas precīzāk noteiktu saistību starp „es to protu" pašnovērtējuma kritērijiem un valodas prasmes līmeņa kritērijiem, kas izmantoti eksāmena vērtējuma raksturojumā. Iespējams, nepieciešams vēl viens pētījums par „es to protu" kritērijiem, ko veiktu pieredzējuši eksaminētāji, lai pilnībā raksturotu attiecības starp vērtējumu eksāmenā un „es to protu" kritēriju skalā.

Šajā kontekstā jāaplūko konceptuāla problēma, kas saistīta ar jēdziena par valodisko meistarību izpratni – tas ir, ko īsti nozīmē vārdu savienojums „es to protu"? Ko mēs īsti domājam, apgalvojot, ka konkrētā persona noteiktā līmenī spēj tikt galā ar attiecīgajiem uzdevumiem. Vai tas nozīmē, ka valodas apguvējam vienmēr perfekti jāizpilda uzdevums? Tā būtu pārāk barga prasība. Tomēr izpilde 50 % apmērā būtu pārāk maz, lai to varētu atzīt par valodas prasmi.

Tika izvēlēts skaitlis 80 %, jo šis rādītājs kriteriālajā pārbaudē bieži tiek lietots kā prasmi apliecinošs rādītājs attiecīgajā jomā. Tādēļ, kārtojot *ALTE* eksāmenu, pareizi jāizpilda 80% no uzdevumiem, lai varētu uzskatīt, ka attiecīgais prasmes līmenis ir sasniegts. Līdz šim apkopotie Kembridžas universitātes eksāmenu dati liecina, ka šis rādītājs saskan ar vidējo varbūtību – šīs attiecības saglabājas dažādu valodas prasmes līmeņu eksāmenos.

Šādā veidā definējot apgalvojumu „es to varu", ir radīts pamats *ALTE* valodas prasmes līmeņu interpretācijai saskaņā ar „es to protu" kritērijiem.

Līdz šim pētīta tikai atbilsme ar Kembridžas universitātes eksāmenu datiem, turpmāk tiks vākta informācija par formulējumu „es to protu" kopsakarībām ar citiem *ALTE* sistēmas eksāmeniem, kas ļaus pārliecināties, kā šīs atšķirīgās eksāmenu sistēmas atbilst tai pašai *ALTE* piecu valodas prasmes līmeņu sistēmai.

„Es to protu" kritēriju saistība ar Eiropas Padomes izstrādātajām Pamatnostādnēm valodu apguvei (EKP)

1999. gadā notika anketēšana, kur t.s. „enkurelementi" tika ņemti no 1996. gada Eiropas Padomes Pamatnostādņu valodas apguvei dokumenta. Enkurelementos tika iekļauti:

1) pašnovērtējuma tabulas kritēriju apraksti jeb deskriptori kā galvenā kategorija (sk. 3. nodaļas 2. tabulu);
2) 16 deskriptori par valodas plūdumu komunikatīvajā aspektā no 5. nodaļas ilustratīvajām skalām.

3. nodaļas 2. tabula tika izmantota tāpēc, ka tajā iestrādāts kritēriju vispārīgs, apkopojošs apraksts dažādiem valodas prasmju līmeņiem. Līdz ar to *ALTE* varēja savākt objektīvus, salīdzināmus datus par daudzām valodām no dažādām valstīm.

Valodas plūduma kā kritērija iestrāde formulējumos tika izraudzīta tāpēc, ka tas izrādījās visstabilākais elements grūtības pakāpes noteikšanā, kad rezultāts dažādos aspektos tika vērtēts Šveices projektā (North 1996/2000). Tāpēc bija sagaidāms, ka šis elements būs piemērots, arī sasaistot *ALTE* „es to protu" formulējumus ar Eiropas Padomes Pamatnostādnēm. Valodas plūduma aprakstošo kritēriju jeb deskriptoru paredzētā grūtības pakāpe izrādījās ļoti tuvu aprēķinātajai (North 1996/2000) ar korelāciju r=0,97. Tāds rezultāts veido lielisku saistījumu starp „es to protu" kritērijiem un valodas prasmes līmeņu skalām, kas dotas Eiropas Padomes Pamatnostādnēs.

Tomēr izlīdzināt un vienādot kritēriju skalas vai tabulas vienu ar otru, izmantojot Raša analīzi, nav vienkārši. Dati nekad tiešā veidā neatbilst modelim:

jāņem vērā tādi faktori kā *dimensionalitāte* (mērījuma lielums), *diskriminācija* (izšķirtspēja, nošķiršana) un *atšķirīgas elementu funkcijas* (sistemātiskas interpretācijas variācijas atkarībā no grupas), kuras jāidentificē un jāskata tā, lai tiktu atklātas maksimāli objektīvās skalu attiecības.
Dimensionalitāte – kaut arī klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas prasmes savstarpēji ir cieši saistītas, tās tomēr ir atšķirīgas: analizējot katru prasmi atsevišķi, valodas prasmes līmeņu atšķirības izpaužas skaidrāk un ir loģiski pamatojamas.
Mainīgā diskriminācija ir acīmredzama, ja salīdzinām 2. tabulu un „es to protu" kritērijus. Pašnovērtējuma kritēriju apraksti ir plašāki (lai precīzāk šķirtu valodas prasmes līmeņus) nekā „es to protu" kritēriji. Iespējams, tas ir tādēļ, ka 2. tabula ir izstrādāta ilgstošas atlases, analīzes un precizēšanas rezultātā. Tādēļ katra valodas prasmes līmeņa aprakstu veido rūpīgi atlasīti tipiski elementi, kas respondentiem palīdz atpazīt savām valodas prasmēm atbilstošāko valodas prasmes līmeni. Atbildes līdz ar to ir precīzākas, savukārt kritēriju skala – garāka. Pretstatā tam „es to protu" kritēriji pagaidām ir īsi, fragmentāri formulējumi, kas vēl nav grupēti šādos pilnīgos, holistiskos (kopiespaida) valodas prasmes līmeņu aprakstos.
Grupas iespaids (atšķirīgas elementu funkcijas) izpaužas tādējādi, ka noteiktas respondentu grupas (piem., kas aizpildīja anketas *Sociālās sfēras un tūrisma*, *Darba* vai *Mācību* jomā) dažās kritēriju skalās, kas tika izmantotas kā enkurelementi, izšķīra valodas prasmes līmeni precīzāk nekā citas. Šīm atšķirībām pagaidām gan cēlonis nav atrasts.
Saskņojot skalas pēc Raša metodes, ir iespējama šo faktoru iedarbība. Tas rāda, ka ir nepieciešamas sistēmiskas, kvalitatīvas izmaiņas atsevišķu kritēriju formulējumos, un tas ir svarīgs posms, veicot galīgo valodas prasmes skalu saskaņošanu un izstrādi.

*Valodas prasmes līmeņi: Eiropas valodas pārbaudītāju asociācijas (*ALTE*) sistēma*

Šīs grāmatas sarakstīšanas laikā *ALTE* sistēmu veido pieci valodas prasmes līmeņi. Iepriekš aprakstītā pārbaude apstiprina, ka tie atbilst Eiropas Padomes Pamatnostādņu valodas prasmes līmeņiem no A2 līdz C2. Pašlaik notiek darbs pie iesācēja līmeņa (*Breakthrough*) kritēriju noteikšanas, un „es to protu" kritēriju izveides projekta rezultāti dod savu ieguldījumu šī līmeņa prasmju apraksta izveidē. Attieksmes starp šīm divām sistēmām ir šādas:

	Valodas prasmes līmeņi					
Eiropas Padomes Pamatnostādnes	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE	iesācēja līmenis	1. līmenis	2. līmenis	3. līmenis	4. līmenis	5. līmenis

*Pamatprasmes Eiropas valodas pārbaudītāju asociācijas (*ALTE*) valodas prasmju līmeņu skalā*

***ALTE* 5. līmenis.** Strādā ar zinātniski teorētiskiem materiāliem, kas prasa intelektuālu iedziļināšanos; lieto valodu tādā līmenī, kas atsevišķos aspektos pārsniedz vidusmēra dzimtās valodas runātāja valodas prasmi.

Piemēram: *caurskatot tekstu, atlasa nepieciešamo informāciju; uztver un izprot teksta pamatsaturu, lasot gandrīz tikpat ātri kā dzimtās valodas runātājs.*

***ALTE* 4. līmenis.** Sazinās bagātā un koptā valodā, izvēloties situācijai atbilstošus valodiskās izteiksmes līdzekļus; lieto valodu adekvāti situācijai arī tad, ja komunikācijas temats valodas lietotājam ir svešs.

Piemēram: prot pārliecinoši atbildēt uz sarežģītiem jautājumiem. Prot aktīvi iesaistīties sarunā, uzņemties dialoga vadību un uzturēt sarunu.

***ALTE* 3. līmenis.** Īsteno lielāko daļu komunikatīvo mērķu un prot izteikties par dažādiem tematiem.

Piemēram: *prot viesiem detalizēti pastāstīt par ievērojamām vietām.*

***ALTE* 2. līmenis (*Threshold*).** Vienkāršā valodā prot izteikties iepriekš zināmās situācijās; kopumā saprot informāciju par sev svešu tematu.

Piemēram: *prot lietot valodu tādā komunikatīvajā situācijā kā, piemēram, bankā atvērt kontu, ja tas pietiekami vienkārši izdarāms.*

***ALTE* 1. līmenis (*Waystage*).** Saprot vienkāršu, tiešā veidā izteiktu informāciju un prot izteikt savas domas pazīstamā, ierastā situācijā.

Piemēram: *spēj piedalīties vienkāršā sarunā par ikdienišķiem, sev zināmiem tematiem.*

***ALTE* iesācēja līmenis (*Breakthrough level*).** Prot vienkāršā valodā sazināties un apmainīties ar informāciju.

Piemēram: *prot uzdot vienkāršus jautājumus par ēdienkarti un saprot vienkāršas atbildes.*

Atsauces

Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C. and North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*. London: British Council/ Macmillan, Developments in ELT, 71–86.
North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.
ALTE Handbook of Language Examinations and Examination Systems (informācija *ALTE* sekretariātā, *UCLES*).

Sīkāku informāciju par *ALTE* projektu var iegūt, rakstot: Hirtzel.m@ucles.org.uk

N. Džonss (*N. Jones*), M. Hircela (*M. Hirtzel*), Kembridžas universitātes Vietējo eksāmenu sindikāts 2000. gada martā

Dokuments D1

Vispārīgie valodu prasmju līmeņi: kritēriju vispārīgs apraksts

Valodas prasmes līmenis	Klausīšanās, runāšana	Lasīšana	Rakstīšana
5. līmenis	Prot formulēt ieteikumus vai runāt par sarežģītiem vai emocionāli problemātiskiem jautājumiem, saprot sarunvalodas izteicienus un pārliecinoši spēj atbildēt uz sarežģītiem, negatīviem jautājumiem.	Saprot dokumentus, vēstules un ziņojumus, sarežģītā tekstā uztverot visas satura nianses.	Prot uzrakstīt vēstules par jebkuru tematu, protokolēt seminārus un sanāksmes labā izteiksmē un precīzi.
4. līmenis	Var efektīvi piedalīties sanāksmēs un semināros par profesionāliem jautājumiem vai raitā valodā sazināties par ikdienišķiem jautājumiem, izprotot un lietojot īsus un aprautus izteicienus.	Lasa pietiekami ātri, uztverot mācību kursa saturu, iegūst nepieciešamo informāciju no publikācijām presē vai saprot nestandarta korespondences saturu.	Prot profesionāli sagatavot un veikt saraksti, pietiekami precīzi protokolēt sanāksmes vai uzrakstīt eseju, tā parādot komunikācijas prasmes.
3. līmenis	Spēj sekot līdzi runātajam vai sākt sarunu par zināmu tematu, kā arī sarunāties par diezgan plašas tematikas jautājumiem.	Tekstā prot atrast vajadzīgo informāciju, saprot detalizētas norādes vai ieteikumus.	Prot pierakstīt kāda teikto vai uzrakstīt vēstuli ar nestandarta lūgumu.
2. līmenis	Prot vienkāršā formā izteikt savas domas par abstraktiem un/vai kultūras jautājumiem vai dot padomus sev zināmā jomā, saprot norādījumus vai publiskus paziņojumus.	Saprot ikdienišķa rakstura informāciju un publikācijās teikto, kā arī galveno domu neikdienišķa satura tekstā, ja joma ir zināma.	Prot rakstīt vēstules vai izdarīt piezīmes par zināmiem jautājumiem.
1. līmenis	Prot vienkāršā valodā izteikt savas domas vai vēlmes zināmā situācijā.	Saprot tieši izteiktu informāciju savā jomā, piemēram, norādes uz precēm, izkārtnēm, vienkāršu mācību grāmatu tekstus vai ziņojumus par zināmu saturu.	Prot aizpildīt veidlapas un uzrakstīt vienkāršas, īsas vēstules vai pastkartes ar personiska rakstura informāciju.
Iesācēja līmenis	Saprot elementāras norādes vai var piedalīties sarunā par iepriekš zināmu tematu, minot vienkāršus faktus.	Saprot vienkāršus paziņojumus, norādes vai informāciju.	Prot aizpildīt vienkāršas veidlapas un rakstīt zīmītes, pareizi norādot tajās laiku, datumu un vietu.

Dokuments D2
Sociālā sfēra un tūrisms: *ALTE* valodas prasmju kritēriju apraksts (kopsavilkums)

ALTE līmenis	Klausīšanās, runāšana	Lasīšana	Rakstīšana
5. līmenis	Brīvi runā par sarežģītiem vai emocionāli problemātiskiem jautājumiem.	Niansēs saprot īres līguma nosacījumus, piemēram, tehniskās detaļas un galvenos juridiskos noteikumus.	Koptā un bagātā valodā prot gramatiski pareizi uzrakstīt vēstuli par jebkuru jautājumu.
4. līmenis	Var brīvi piedalīties gadījuma rakstura sarunā ilgāku laiku un diskutēt par abstraktiem un/vai kultūras jautājumiem raiti un emocionāli.	Saprot sarežģītā valodā laikrakstos izklāstītus viedokļus.	Prot uzrakstīt vēstuli par gandrīz jebkuru tematu. Tomēr vārdu krājums var būt nepietiekams.
3. līmenis	Var brīvi piedalīties sarunā par daudziem jautājumiem, piemēram, par personiski un profesionāli pieredzēto, par jaunākajiem notikumiem, kas izklāstīti plašsaziņas līdzekļos.	Pilnībā saprot detalizētu informāciju, piemēram, dažādus ēdienu nosaukumus restorāna ēdienkartē, saīsinājumus dzīvokļu sludinājumos utt.	Prot uzrakstīt vēstuli viesnīcai, lai uzzinātu par iespējamiem pakalpojumiem, piemēram, pakalpojumiem cilvēkiem ar īpašām vajadzībām utt.
2. līmenis	Prot vienkāršā formā izteikt savas domas par abstraktiem un/vai kultūras jautājumiem un uztver izteiktās domas vai viedokļa satura nianses.	Saprot avīžrakstus, kuros izklāstīti fakti, standartvēstuļu tekstus un vēstules, kurās izteikts personisks viedoklis.	Prot uzrakstīt vēstuli par vairākiem, iepriekš zināmiem tematiem, kas saistīti ar personisko pieredzi, un izteikt tajā savas domas.
1. līmenis	Zināmās situācijās prot izteikt patiku un nepatiku, lietojot vienkāršus izteicienus, piemēram, „man patīk", „man nepatīk" u.c.	Saprot vienkāršu informāciju, piemēram, tekstu uz pārtikas preču etiķetēm, informāciju ēdienkartēs, ceļa uzrakstus un norādījumus bankas automātos.	Prot aizpildīt dažādas veidlapas, kurās jāsniedz personiska rakstura informācija.
Iesācēja līmenis	Prot uzdot vienkāršus jautājumus par faktiem un saprot vienkāršā valodā izteiktas atbildes.	Saprot vienkāršu informāciju, piemēram, uzrakstus un paziņojumus lidostās, veikalos, kā arī informāciju ēdienkartēs. Saprot vienkāršas zāļu instrukcijas un dažādas virziena norādes.	Prot uzrakstīt ļoti vienkāršu zīmīti viesģimenei vai vienkāršu pateicību.

Dokuments D3
Sociālajā sfērā un tūrismā nepieciešamās valodas prasmes

Joma	Darbības veids	Darbības vide	Nepieciešamās valodas prasmes
1. Ikdienas vajadzības	iepirkšanās	pašapkalpošanās veikali, apkalpošana pie letes, tirgus	klausīšanās, runāšana lasīšana
	maltītes ārpus mājas	restorāns, pašapkalpošanās (ātrās apkalpošanas ēdināšanas) iestāde	klausīšanās, runāšana lasīšana
	apmešanās viesnīcā	viesnīcas, kempingi utt.	klausīšanās, runāšana lasīšana, rakstīšana (veidlapu aizpildīšana)
	pagaidu dzīvesvietas īrēšana (dzīvoklis, istaba, māja)	aģentūra, mājas īpašnieks, dzīvokļa saimnieks	klausīšanās, runāšana lasīšana, rakstīšana (veidlapu aizpildīšana)
	iekārtošanās dzīvesvietā	viesģimene	klausīšanās, runāšana lasīšana, rakstīšana (vēstules)
	banku un pasta pakalpojumu izmantošana	bankas, valūtas maiņas punkti, pasts	klausīšanās, runāšana lasīšana, rakstīšana
2. Veselība	ārstēšanās, veselības uzturēšana	aptieka ārsta kabinets slimnīca zobārsta kabinets	klausīšanās, runāšana lasīšana

3. Ceļošana	ierašanās valstī, ekskursijas, norāžu saņemšana un sniegšana īrēšana	lidosta, osta, dzelzceļa stacija, autoosta, iela, garāža utt. ceļojumu aģentūra, noma (mašīnas, laivas utt.)	klausīšanās, runāšana lasīšana, rakstīšana (veidlapu aizpildīšana)
4. Neparedzēti gadījumi	rīcība negaidītās situācijās (negadījums, slimība, noziegums, autoavārija utt.)	sabiedriskās vietas privātas lietošanas telpas, piem., viesnīcas istaba, slimnīca, policijas iecirknis	klausīšanās, runāšana lasīšana
5. Ievērojamu vietu apskate	informācijas iegūšana, braucieni, ievērojamu vietu parādīšana	tūrisma birojs, ceļojumu aģentūra, ievērojamas vietas (pieminekļi utt.), pilsētas, lielpilsētas, skolas, universitātes	klausīšanās, runāšana lasīšana
6. Piedalīšanās sabiedriskos pasākumos	satikšanās ar cilvēkiem ikdienā izklaidēšanās	diskotēka, viesības, skolas, viesnīcas, nometnes, restorāni utt., mājas, ārpus mājas	klausīšanās, runāšana
7. Plašsaziņas līdzekļi, kultūras notikumi	TV pārraižu, filmu, lugu utt. skatīšanās, radio klausīšanās laikrakstu, žurnālu lasīšana	mājas, mašīna, kino, teātris utt.	Klausīšanās lasīšana
8. Personiski kontakti (netieši)	vēstuļu, pastkaršu rakstīšana utt.	mājas, ārpus mājas	klausīšanās, runāšana (pa tālruni) lasīšana, rakstīšana

Dokuments D4
Darbs: *ALTE* valodas prasmju kritēriju apraksts (kopsavilkums)

ALTE līmenis	Klausīšanās, runāšana	Lasīšana	Rakstīšana
5. līmenis	Prot izteikt ieteikumus, diskutēt par sarežģītiem vai strīdīgiem jautājumiem, piemēram, par juridiskām vai finanšu lietām savu profesionālo zināšanu robežās.	Saprot referātus un rakstus par profesionāliem jautājumiem, arī tādus, kur sarežģītā valodā izklāstītas dažādas problēmas.	Var precīzi pierakstīt informāciju, piedaloties sanāksmē vai seminārā.
4. līmenis	Var pilnvērtīgi piedalīties sanāksmēs un semināros par profesionāliem jautājumiem un argumentēti izteikt savu viedokli par vai pret kādu lēmumu.	Saprot vēstules, kuras nav rakstītas literārā valodā.	Prot efektīvi sazināties dažādās ikdienišķās un neikdienišķās situācijās, kurās nepieciešama profesionāla kolēģu palīdzība vai ārzemju kontakti.
3. līmenis	Saprot par darba jautājumiem saņemto informāciju un spēj par to informēt arī citus.	Saprot gandrīz visas vēstules, pārskatus un citus lietišķos rakstus, ar ko nākas saskarties darbā.	Prot aizpildīt visas tipveida pieprasījumu veidlapas pēc precēm vai pakalpojumiem.
2. līmenis	Prot formulēt ieteikumus par jautājumiem, kas saistīti ar profesionālo darbību.	Saprot galveno domu nestandarta vēstulēs un rakstos, kas saistīti ar profesionālo jomu.	Prot sanāksmēs un semināros pietiekami precīzi pierakstīt vajadzīgo informāciju, ja apskatāmais jautājums ir zināms.
1. līmenis	Prot darbā formulēt vienkāršus pasūtījumus, piemēram, “Es vēlos pasūtīt…”.	Kopumā saprot īsus, zināma satura pārskatus vai instrukcijas savā specialitātē, ja ir dots pietiekami ilgs laiks.	Prot saprotami uzrakstīt īsu zīmīti ar lūgumu kolēģim vai zināmai personai citā uzņēmumā.
Iesācēja līmenis	Saprot un var informēt citus par vienkāršām un ikdienišķām dienas aktualitātēm, piemēram: „Sanāksme notiks piektdien plkst. 10.00.”	Saprot īsus ziņojumus vai zināmu produktu aprakstus, ja tie ir uzrakstīti vienkāršā valodā un to saturs ir prognozējams.	Prot uzrakstīt savam kolēģim vienkāršu un ikdienišķu pieprasījumu, piemēram: „Vai es varu saņemt 20 gb....?”

Dokuments D5
Darbā nepieciešamās valodas prasmes

Joma	Darbības veids	Darbības vieta	Nepieciešamās valodas prasmes
1. Ar darbu saistīti pakalpojumi	• ar darbu saistītu pakalpojumu pieprasīšana	darbavieta (birojs, rūpnīca utt.)	klausīšanās, runāšana rakstīšana
	• ar darbu saistītu pakalpojumu nodrošināšana	darbavieta (birojs, rūpnīca utt.), klienta dzīvesvieta	klausīšanās, runāšana rakstīšana
2. Sanāksmes un semināri	piedalīšanās sanāksmēs un semināros	darbavieta (birojs, rūpnīca utt.), konferenču centrs	klausīšanās, runāšana rakstīšana (piezīmes)
3. Oficiālas prezentācijas un dažādu produktu vai materiālu demonstrācijas	materiāla, produkta prezentācijai vai demonstrēšana	konferenču zāle, izstāžu centrs, rūpnīca, laboratorija utt.	klausīšanās, runāšana rakstīšana (piezīmes)
4. Sarakste	dažādu vēstuļu (kā e-pasta) utt. rakstīšana un saprašana, informācijas sagatavošana nosūtīšanai pa faksu	darbavieta (birojs, rūpnīca utt.)	lasīšana rakstīšana
5. Pārskati	informācijas saprašana pārskatos un pārskatu rakstīšana (būtisks ir apjoms un informācijas oficiāluma pakāpe)	darbavieta (birojs, rūpnīca utt.)	lasīšana rakstīšana
6. Publiski pieejama informācija	informācijas ieguve (no, piem., preču aprakstiem, profesionālajiem žurnāliem, reklāmām, interneta utt.)	darbavieta (birojs, rūpnīca utt.), mājas	lasīšana
7. Instrukcijas un norādījumi	uzrakstu (piem., darba drošības brīdinājumu) saprašana, instrukciju (piemēram, norādījumu par kādas iekārtas uzstādīšanu, ekspluatāciju un apkopi) saprašana un rakstīšana	darbavieta (birojs, rūpnīca utt.)	lasīšana rakstīšana
8. Sarunas pa tālruni	zvanīšana kādam, atbildēšana uz zvaniem (arī ziņu saņemšana, pierakstīšana utt.)	birojs, mājas, viesnīcas istaba utt.	klausīšanās, runāšana rakstīšana (piezīmes)

Dokuments D6
Mācības: *ALTE* valodas prasmju kritēriju apraksts (kopsavilkums)

ALTE līmenis	Klausīšanās, runāšana	Lasīšana	Rakstīšana
5. līmenis	Saprot jokus un replikas sarunvalodā; uztver un izprot atsauces uz kultūrvēsturiskiem notikumiem.	Ātri un bez problēmām saprot tekstus dažādos informācijas avotos.	Precīzi un pilnībā pieraksta informāciju lekciju, semināru vai nodarbību laikā.
4. līmenis	Seko līdzi abstraktai argumentācijai, piemēram, apsverot alternatīvas un izdarot secinājumus.	Lasa pietiekami ātri, lai varētu izpildīt mācību kursa prasības.	Prot rakstīt eseju, tā parādot savu valodas prasmi. Uzrakstītā teksta uztvere lasītājam dažkārt var sagādāt grūtības.
3. līmenis	Skaidri izklāsta domu par zināmu tematu un atbild uz iepriekš paredzamiem vai ar zināmiem faktiem saistītiem jautājumiem.	Izskata tekstus, iegūstot nepieciešamo informāciju un uztverot galveno domu.	Vienkāršā valodā prot pierakstīt informāciju, ko vēlāk var izmantot esejas rakstīšanai vai mācību kursa atkārtošanai.
2. līmenis	Saprot skolotāja vai lektora norādījumus un uzdevumus nodarbībās.	Saprot vienkāršas instrukcijas un ziņojumus, piemēram, pamācību darbam ar elektronisko katalogu bibliotēkā.	Prot pierakstīt informāciju lekcijās, ja tā tiek diktēta.
1. līmenis	Vienkāršā valodā prot izklāstīt savu viedokli, lietojot tādu frāzi kā „Es nepiekrītu”.	Ļoti lēni lasot, saprot galveno domu vienkāršā valodā uzrakstītās mācību grāmatās vai rakstā.	Prot uzrakstīt ļoti īsu, vienkāršu stāstījumu vai aprakstu, piemēram, “Manas brīvdienas”.
Iesācēja līmenis	Saprot elementāru informāciju par nodarbību laiku, datumu, telpas numuru un veicamajiem uzdevumiem.	Saprot vienkāršus paziņojumus un norādījumus.	Prot norakstīt no tāfeles vai sludinājumu dēļa mācību nodarbību laiku, datumu un vietu.

Dokuments D7
Mācībās nepieciešamās valodas prasmes

Joma	Darbības veids	Vieta	Nepieciešamās valodas prasmes
1. Lekcijas, pārrunas, prezentācijas u.c.	seko līdzi lekcijai, pārrunām, prezentācijai vai kāda materiāla demonstrēšanai; lekciju lasīšana, pārrunu vadīšana, sabiedrības iepazīstināšana ar kādu darbu vai materiālu	auditorija, klase, laboratorija u.c.	klausīšanās, runāšana, rakstīšana (pieraksti)
2. Semināri un nodarbības	piedalīšanās semināros un nodarbībās	nodarbību telpa, kabinets	klausīšanās, runāšana, rakstīšana (pieraksti)
3. Mācību u.c. grāmatas, dažādi raksti u.c.	informācijas vākšana	kabinets, bibliotēka u.c.	lasīšana, rakstīšana (pieraksti)
4. Esejas	eseju rakstīšana	kabinets, bibliotēka, eksāmenu telpa u.c.	rakstīšana
5. Pārskati	pārskatu rakstīšana (piem., par veikto eksperimentu)	kabinets, laboratorija	rakstīšana
6. Informācijas vākšana	informācijas ieguve (piem., izmantojot datorizētas datu bāzes bibliotēkās, vārdnīcas u.c.)	bibliotēka, informācijas centrs u.c.	lasīšana, rakstīšana (pieraksti)
7. Mācību procesa organizēšana	vienošanās, piem., ar pedagogiem par darba izpildes termiņiem	auditorija, nodarbību telpa, kabinets u.c.	klausīšanās, runāšana, lasīšana, rakstīšana

PĒCVĀRDS TULKOJUMAM LATVIEŠU VALODĀ

*Common European Framework of Reference for Languages: Leraning, Teaching and Assessment (*2001) izstrāde ir cieši saistīta ar Eiropas Padomes valodu politikas īstenošanu, t.i., centieniem aizsargāt minoritāšu valodas (*Eiropas Harta par reģionālajām vai minoritāšu valodām.* 1992) un atbalstīt dalībvalstu oficiālo valodu, arī ne tik plaši starptautiskajā saziņā lietoto valodu apguvi (sk. R(69)2, R(82)18, R(98)6).

Eiropā *CEFR* pašlaik ir viens no valodu apguvē visvairāk citētajiem un praksē izmantotajiem avotiem. Eiropas Savienības Padome 2001.gada novembra rezolūcijā šo dokumentu, ko varam saukt par valodas apguves politikas programmu, iesaka izmantot dalībvalstīm, veidojot valodu kompetenču novērtēšanas sistēmas.

Par *CEFR* izstrādes sākumpunktu uzskata 1991.gadu, kad Šveicē, Rīšlikonā, notika Eiropas Padomes starpvaldību simpozijs par valodu apguves jautājumiem Eiropā. Tā noslēgumā tika izvirzīti galvenie Pamatnostādņu mērķi, ieskicētas lietojuma iespējas.

Jau sākotnēji tika noteikts, ka šāds dokuments nedrīkstētu virzīt uz vienveidību dažādu valstu mācību sistēmās, tam būtu jāsekmē valodas apguvēja autonomija mācību procesā, jāpalīdz valodas apguvējiem un lietotājiem novērtēt esošos mācību sasniegumus un izvirzīt tālākos mācību mērķus.

CEFR rosina valodas pedagogus, apguvējus un lietotājus domāt par vairākiem nozīmīgiem jautājumiem. Vispirms jau par to, kā valoda funkcionē un tiek izmantota saziņā, kādi iekšējie un ārējie faktori ietekmē komunikācijas procesu, kā mēs rīkojamies dažādās saziņas situācijās, kā jau esošās valodas prasmes izmantot, lai saziņa būtu sekmīga, kas motivē cilvēkus apgūt valodas, kas jāzina un jāprot, lai mēs varētu sākt sazināties kādā valodā, kādas vispārīgās kompetences veicina lingvistiskās komunikācijas sekmīgu norisi, kā izvirzīt mērķus un konstatēt sasniegto valodu apguvē, kā no pilnīgas nezināšanas nonākam līdz valodas prasmes meistarībai utt.

Par izglītības mērķi vairs nav izvirzīts sasniegt meistarību vienā, divās vai trijās valodās, kuras izmantojam izolēti vienu no otras, par ideālu uzskatot dzimtās valodas runātāju. Mērķis drīzāk ir attīstīt plurilingvālu kompetenci, ņemot vērā, ka jaunas zināšanas un prasmes netiek vienkārši pievienotas iepriekšējām.

Eiropas Padomes Moderno valodu centra Grācā veiktie pētījumi liecina, ka *CEFR* visvairāk praksē izmanto skolotāji, skolotāju sagatavotāji, eksāmenu izstrādātāji un mācību līdzekļu autori. Visbiežāk lietota tieši valodu prasmju līmeņu sistēma. Atzīts, ka visaugstākais lietderības koeficients ir Pamatnostādņu izmantošanai testu izstrādē, valodas prasmju novērtēšanā un mācību programmu izstrādē.

Minētais dokuments, pēc Eiropas Padomes Valodas politikas nodaļas datiem, pašlaik ir tulkots 36 valodās. Tas nozīmē, ka dokumentā ietvertās idejas ir ieinteresējušas izglītības speciālistus, valodu apguvējus un lietotājus daudzās valstīs visā pasaulē.

„Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana" nu ir tulkotas arī latviešu valodā. Protams, daudzi valodu apguves procesā iesaistītie speciālisti, piemēram, valodu apguves standartu un valodu apguves programmu veidotāji, mācību kursu izstrādātāji, svešvalodu skolotāji, valodu prasmju vērtētāji Latvijā šo dokumentu jau zina un tajā iestrādātos principus ikdienā plaši izmanto. Vienotie valodas prasmju līmeņi iestrādāti valsts valodas prasmes pārbaudes darba vajadzībām un pastāvīgās uzturēšanās atļaujas saņemšanai prasībās (MK noteikumi Nr. 296., 22.08.2000). Pamatnostādņu principi atrodami, piemēram, Izglītības satura un eksaminācijas centra izstrādātajā Svešvalodas pamatizglītības standartā 3.—9.klasei, Latviešu valodas un literatūras 1.—9.klasei programmas paraugā skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas, LVAVA piedāvātajā Latviešu valodas mācību programmā pieaugušajiem u.c.

Izdevums latviešu valodā ļaus iepazīties ar dokumentā iestrādātajām pamatnostādnēm daudz plašākam lietotāju lokam, tajā skaitā – valodu apguvējiem un lietotājiem.

Pateicība par materiāla sagatavošanu izdošanai sakāma Pamatnostādņu tulkotājam U.Krastiņam un darba grupai (teksta rediģēšana sākta 2002.gadā). Tagad ar šī nebūt ne vieglā darba rezultātiem varam iepazīties izdevumā formā.

Darba grupas sastāvā bija svešvalodu pedagogi, eksaminētāji, valodnieki un metodiķi. Pamatnostādņu izdošana latviešu valodā sekmēs kopīgas metodiskās nostādnes izveidi valodu apguves jomā Latvijā, rosinās sakārtot valodu prasmju vērtēšanas sistēmu visos izglītības līmeņos un, protams, izraisīs diskusijas par atsevišķiem metodikas jautājumiem, terminoloģiju un sekmēs dokumentā lietoto apzīmējumu vienotu izpratni. Šis izdevums varētu rosināt sabiedrību diskusijai gan par valodu apguves politikas jautājumiem Eiropā, gan Latvijā.

Nobeigumā gribētu piebilst – „Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšana, mācīšanās, vērtēšana" nav prasību vai reglamentējošu norāžu kopums valodu apguvei, tas drīzāk izmantojams kā līdzeklis, kurā mēģināts paust jaunu pieeju valodu apguvei. Tā lietotājiem pašiem jāizvērtē, kuras no minētajām iestrādēm būtu izmantojamas praktiskajā darbā, kuras pārņemamas daļēji, kuras – pilnveidojamas vai atzīstamas par nelietderīgām tajā vai citā situācijā. To regulāri publikācijās un diskusijās norāda arī Pamatnostādņu veidotāji.

Vēlot veiksmi –
Inita Vītola
Valsts valodas aģentūras
Projektu daļas vadītāja

Izmantotā literatūra un avoti

Council of Europe. *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* [tiešsaiste] Language Policy Division [skatīts 2006.gada 15.maijā]. Pieejams: http://www.coe.int/portfolio/documentation

ELP Background – development. [tiešsaiste]. [Skatīts 2006.gada 15.maijā] Pieejams: http://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerleweb/portfolio/background/development

Eiropas Padome. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana un vērtēšana.* Tulkojuma latviešu valodā manuskripts, 2006.

Latviešu valodas mācību programma pieaugušajiem. LVAVA. Rīga: Poligrāfists, 2004. ISBN 9984-765-53-9

Svešvaloda: pamatizglītības standarts 3.—9.klasei [tiešsaiste]. ISEC [skatīts 2006.gada15.maijā]. Pieejams: http://isec.gov.lv/saturs/standarti/news/stpsvesv.html

Latviešu valoda un literatūra 1.—9.klasei skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas. Mācību priekšmeta programmas paraugs [tiešsaiste]. ISEC [skatīts 2006.gada 15.maijā]. Pieejams: http://isec.gov.lv/saturs/program/lv2_1_9.html#54

Nordistikas centrs. *Valodu kursi.* [tiešsaiste]. LKA [skatīts 2006.gada 15.maijā]. Pieejams: http://www.nordistika.lv/?id=support/valodu_kursi1

Noteikumi par profesionālo un amata pienākumu veikšanai nepieciešamo valsts valodas zināšanu apjomu un valodas prasmes pārbaudes kārtību. Latvijas Republikas Ministru kabineta 2000. gada 22. augusta noteikumi nr. 296.

North, B. *Europe's Framework Promotes Language discussion, not directives.* Guardian Weekly, april 15, 2004. [tiešsaiste]. [Skatīts 2006.gada 15.05.2006]. Pieejams: http://education.guardian.co.uk/tefl/story/0"1191130,00html

Pufahl., I., Nancy, C.R., Christian, D. *What we can learn From foreign Language teaching in other countries.* [tiešsaiste] Digest, 2001, sept. [skatīts 2006.gada 16.maijā] Pieejams: http://www.cal.org/resources/digest/0106pufahl.html

The Common European Framework of Reference for Languages *(CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Intergovernmental Forum. Strasbourg, 6–8 February 2007. Introduction to the Forum. 2007.

Trim, J.L.M. *The Role of the* Common European Framework of Reference for Languages *in Teacher Training.* [tiešsaiste]. [Skatīts 2006.gada 17.maijā]. Pieejams: http://www.ecml.at/documents/press/trim.pdf u.c.

Vītola, I. Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana un vērtēšana. *Tagad*, 2.2006, 9.–10.lpp.