

MAK
MUT
MCB
PF



LS
NE

**Sanita Martena
Diāna Laiveniece
Arvils Šalme**

Lingvodidaktika:

**latviešu valodas mācības
pusaudžiem un jauniešiem**

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas pedagogiem



NACIONĀLAIS
ATTĪSTĪBAS
PLĀNS 2020

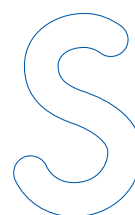
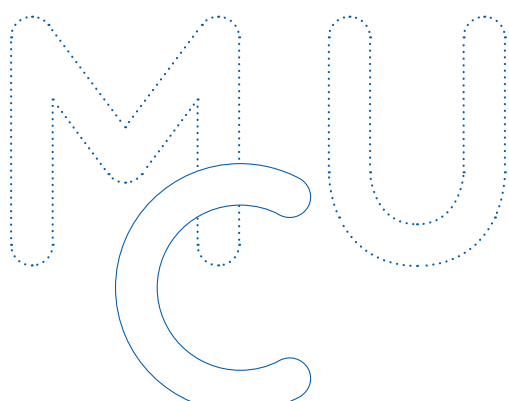


EIROPAS SAVIENĪBA
Eiropas Sociālais
fonds

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

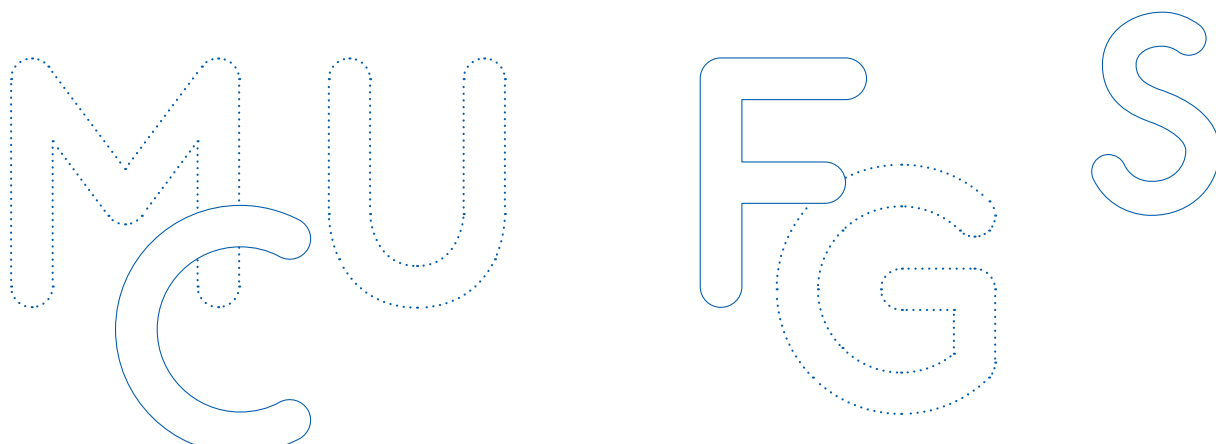
Saturs

Priekšvārds	5
<i>Sanita Martena</i>	
Ievads	8
1. Saziņa kontekstā – latviešu valodas mācību process 7.–9. klasē	9
<i>Sanita Martena</i>	
1.1. Pamatjēdzieni: to definēšana un īss raksturojums	11
1.2. Kas skolēnam ir jāsasniedz latviešu valodas stundās, un ar kādiem paņēmieniem jeb stratēģijām to veiksmīgāk izdarīt?	13
1.2.1. Lasīšana	13
1.2.1.1. Lasīšanas paņēmieni jeb stratēģijas (arī digitālajā vidē)	16
1.2.1.2. Kā veicināt lasīšanas ieradumu attīstību?	19
1.2.2. Saziņa mutvārdu un rakstu formā (runāšana un rakstīšana)	20
1.2.2.1. Valodas un uzvedības normas e-saziņā	23
1.2.2.2. Saziņa un sadarbība kā caurviju prasmes	23
1.3. Praktiski piemēri mācību satura plānošanā	25
2. Teksts un tekstveide – latviešu valodas mācību process 7.–9. klasē	30
<i>Arvils Šalme</i>	
2.1. Kas ir teksts?	32
2.2. Tekstveide un tekstu dažādība skolā	35
2.2.1. Tekstveides jēdziens	36
2.2.2. Tekstu veidi un žanri skolā	38
2.2.2.1. Mācību žanra teksti	40



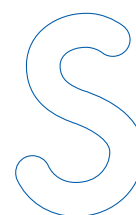
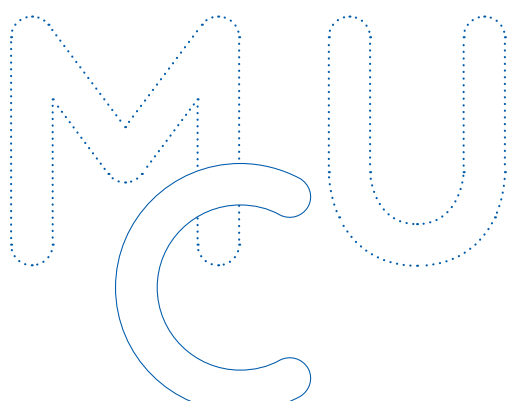
Saturs

2.2.2.2. Teksti mācīšanās pilnveidei un pašvadītām mācībām	41
2.2.2.3. Lietišķo rakstu teksti	44
2.2.2.4. Radoši rakstudarbi	45
2.3. Teksta veidošana: saturs, stratēģijas, uzdevumi	47
2.3.1. Tekstveides mācību saturs skolā	47
2.3.2. Rakstīšanas stratēģijas tekstveides apguvē	48
2.3.3. Teksta plānošana, tā rakstīšanas posmi un uzdevumi	51
3. Valodas struktūras izpratne 7.–12. klasē	57
<i>Diāna Laiveniece</i>	
3.1. Valodas izjūta un valodas struktūras izpratne	58
3.1.1. Valodas izjūtas jēdziens	59
3.1.2. Valodas izjūta latviešu valodas mācību saturā	61
3.1.3. Metodiskās iespējas valodas izjūtas attīstīšanai	66
3.2. Lingvistiskā kompetence kā komunikatīvās kompetences pamats	68
3.2.1. Lingvistiskās kompetences un komunikatīvās kompetences jēdziens	69
3.2.2. Lingvistiskā kompetence latviešu valodas mācību saturā	74
3.2.3. Metodiskās iespējas lingvistiskās kompetences attīstīšanai	75
3.3. Pragmatiskās kompetences un valodas struktūras zināšanu izmantojums praksē	77
3.3.1. Pragmatiskās kompetences jēdziens	79
3.3.2. Pragmatiskā kompetence latviešu valodas mācību saturā	81
3.3.3. Metodiskās iespējas pragmatiskās kompetences attīstīšanai	82
3.4. Gramatiskie vingrinājumi pareizrakstības prasmes automatizācijai	85
3.4.1. Latviešu valodas pareizrakstības apguve pamatskolā un vidusskolā	87
3.4.2. Gramatisko un stilistisko vingrinājumu veidi	90
3.4.3. Metodiskie ieteikumi pareizrakstības prasmes ieguvei, attīstībai un automatizācijai	94



Saturs

4. Latviešu valoda kā otrā valoda. Divvalodība un daudzvalodība	97
<i>Sanita Martena</i>	
4.1. Pamatjēdzieni: to definēšana un īss raksturojums	99
4.2. Kādas ir būtiskākās LAT2 mācīšanās problēmas?	102
4.3. Kādi ir risinājumi LAT2 apguves procesa uzlabošanai?	104
4.4. Praktiski piemēri mācību stundai	106
4.5. Divvalodība un daudzvalodība: kāds no tās labums?	110
5. Valodas lietpratība vidusskolā: valoda, sabiedrība, mediji	113
<i>Sanita Martena</i>	
5.1. Pamatjēdzieni: to definēšana un raksturojums	114
5.2. Valodas lietpratības modelis	118
5.3. Praktiski piemēri valodas lietpratības attīstīšanai	123
6. Valodas lietpratība vidusskolā: stilistika un valodas stils	128
<i>Arvils Šalme</i>	
6.1. Pamatjēdzieni: to definēšana un raksturojums	129
6.2. Stilistikas un valodas funkcionālo stilu iepazīšana	133
6.3. Sarunvaloda un sarunvalodas funkcionālais stils	135
6.4. Zinātniskais stils un zinātniskā teksta veidošana	138
6.5. Mediju vēstījums publicistikas stilā	140
6.6. Lietišķais stils oficiālos darījumos un dokumentos	143
Izmantotā literatūra un avoti	146
Jēdzienu un terminu alfabētiskais rādītājs	152





EJA

Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas
pedagogiem

Priekšvārds

Ir pagājuši gandrīz 20 gadi, kopš Latvijā pēdējo reizi tika izdota latviešu valodas kā dzimtās valodas mācību metodikas grāmata – tas bija Diānas Laivenieces izdevums “Valodas mācības pusaudzīm” (2003). Piecus gadus vēlāk Sanita Lazdiņa un Arvils Šalme izdeva grāmatu “Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes” (2008), kas vairāk tika adresēta latviešu valodas kā otrās valodas skolotājiem. Šobrīd mēs visi trīs esam apvienojuši savus spēkus, lai piedāvātu jums, mīlie skolotāji, jaunu skatījumu uz latviešu valodas metodikas jautājumiem, nenodalot atsevišķi mūsu skolēnus kā dzimtās valodas vai kā otrās valodas apguvējus. Tiesa, izdevumā ir arī atsevišķa nodaļa, kurā vairāk ir akcentēts LAT2 mācīšanai noderīgais, taču tikpat labi šī nodaļa ir ieteicama arī latviešu valodas kā dzimtās valodas skolotājiem. Un pamatojums tam ir gana vienkāršs – tā ir mūsu skolu realitāte: katrā skolā un gandrīz arī katrā klasē mācās bērni, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda vai ir tikai viena no ģimenē lietotajām valodām. Savukārt mūsu jaunais skatījums nav atrauts no iepriekšējās pieredzes, tas ir loģisks turpinājums idejām un atziņām, kas tika paustas jau minētajos abos izdevumos.

Iepriekšējās metodikas grāmatās tika aprakstītas vairākas pieejas latviešu valodas kā dzimtās valodas un kā otrās valodas mācīšanā; dzimtajā valodā tika pieteikta lingvokomunikatīvā pieeja, kas jau bija pirmais solis uz mērķi – atklāt ceļu, kā un kāpēc mācīt valodu noteiktiem saziņas nolūkiem. Šajā izdevumā esam vairāk uzsvēruši atšķirības starp pamatskolas pēdējo klašu valodas apguves procesu un to, kā valodu vajadzētu mācīt un mācīties vidusskolā, koncentrējoties uz optimālo apguves līmeni, kura sasniedzamie



rezultāti ir obligāti latviešu valodas mācību priekšmetā, beidzot vidusskolu. Tāpat esam ņēmuši vērā izglītības paradigmas maiņu, virzoties vairāk no akadēmiskās paradigmas (mācību priekšmeta centrētas paradigmas) uz bērncentrētu paradigmu, kuras priekšplānā ir skolēnu latviešu valodas lietpratības jeb kompetences attīstība. Bērncentrēta paradigma izglītībā nav nekas jauns, tās uzplaukums Eiropā saistās ar 20. gs. sākumu, jau vairāk nekā pirms 100 gadiem dzimtās valodas apguvē tika postulēti tādi principi kā attīstīt skolēnu individualitāti, veicināt valodas mācīšanos darot, iesaistot skolēnus aktīvā valodas izpētē, izzināšanā, rakstu valodā – attīstīt individuālu bērnu izteiksmes formu, iekļaut mācību saturā arī dzīvo, runāto valodu u. c. (Sawyer, Van De Ven 2006) Arī Latvijā sērijā “Pedagoģiskā bibliotēka” 20. gs. 20. gados iznāca tulkoti ārzemju autoru darbi, kas ietekmēja pedagoģisko domu mūsu valsts pirmsākumos. Piemēram, izdevumā “Audzināšanas un mācīšanas kļūdas” tika definētas vairākas kļūdas.

Ir kļūda zināšanas augstāk vērtēt nekā bērnu. [...] Ir kļūda teikt kaut ko skolēniem, ko tiem pašiem vajadzētu zināt vai ko tie, saprātīgi mācīti, varētu paši atrast. Tas ir skolotāja zelta likums. Skolotājam vajadzētu būt savu skolēnu vadonim zinātnes dārzā un tiem rādīt, kādi augļi viņiem noderīgi un kādi kaitīgi, viņam vajadzētu tiem arī rādīt, kā labāk sasniegt augļus, bet viņš nedrīkst tos savu skolēnu vietā raut, saēst un sagremot. Viņam jāmāca savi skolēni domāt, bet nav jādomā viņu vietā.

(Hughes 1926, 67)

Vai neskan mūsdienīgi?!

Tomēr akcentu maiņa no mācību priekšmeta mācīšanas uz skolēna mācīšanu nenotiek viegli, par to mūsdienās liecina arī citu valstu pieredze. Kā Eiropas valstīs, tā arī Kanādā, ASV un Austrālijā dzimtās valodas apguves kontekstā jau pāris gadu desmitus tiek diskutēts par tādu kā konkurenci starp gramatikas mācīšanu un valodas kā mācīšanās instrumenta mācīšanu (*language-for-learning*), par komunikatīvo un pragmatisko pieeju valodas un literatūras mācīšanā, plānojot mācību procesu tā, lai skolēni paši kļūtu par aktīviem pētniekiem, nevis sniegt viņiem gatavas zināšanas un likumus, par tekstcentrētu valodu apguves procesu u. tml.

Metodikas atziņas un ieteikumi ir veidoti, ņemot vērā jaunajos valsts pamatizglītības (2018) un vispārējās vidējās izglītības (2019) standartos formulētās prasības, pamatojoties uz savu ilggadējo pieredzi, vadot skolotājiem profesionālās pilnveides kursus, mācot studentus – nākamos latviešu valodas un literatūras skolotājus, kā arī iepazīstoties un pētot mūsdienu ārzemju autoru lingvodidaktikas izdevumus, kas veltīti citu valodu apguves jautājumiem.



Mūsu grāmatas mērķis ir informēt, rosināt domāt, radīt arī šaubas un jautājumus, kā arī kaut nedaudz iedvesmot jūs. Tā kā kompetenču attīstības procesā nozīmīgi ir gan zināt, gan prast izmantot zināšanas, izdevuma nodaļu struktūrā esam iekļāvuši arī praktiskus ieteikumus ar piemēriem. Tomēr vēlētos uzsvērt – tā nav gatavu instrukciju grāmata. Ļoti priecāsimies, ja izdevumā varēsiet smelties gan zināšanas, gan idejas un iedvesmu savam darbam ar skolēniem, taču jums katram ir savi skolēni, un viņi ir atšķirīgi, tikai jūs viņus pazīstat vislabāk, tātad arī vislabāk zināt – kuras metodes un uzdevumi derēs un kuras – ne.

Somijas izglītības eksperti (piemēram, S. Routarinne no Turku Universitātes starptautiskās dzimtās valodas konferencē “Dzimtā valoda izglītībā 21. gadsimtā: Baltijas reģiona pieredze” Rīgā 27.11.2020.) uzsver, ka viņu skolotājiem tiek dota liela pedagogiskā brīvība, iespēja izvēlēties piemērotākās metodes darbā ar skolēniem. Arī mēs ieteiktu jums pašiem izvēlēties sev un saviem skolēniem atbilstošāko ceļu. Valodas lietpratība ir kā kūka, kurai jāzina būtiskākās sastāvdaļas (piemēram, lasīšana ar izpratni, gramatika, pareizrakstība, tekstveide, runas prasme, savas literārās gaumes izkopšana, sarunas virzīšana, uzturēšana un klausīšanās). Ceļi, kā pagatavot šo kūku, var atšķirties: vienam ir vajadzīga konkrēta recepte, cits vairāk gribēs pats eksperimentēt un variēt, bet vēl kāds sāks apšaubīt kūkas galveno sastāvdaļu nepieciešamību. Galvenais ir – nebaidīties no kūkas cepšanas, no kļūdišanās vai neveiksmēm, izmēģinot atšķirīgus tās pagatavošanas ceļus. Tātad – nebaidīties virzīt skolēnus uz viņu valodas lietpratību, dažreiz arī kļūdoties un meklējot citādus, jaunus ceļus.

Tāpat būtu jāpatur prātā, ka kūkas piedāvājums skolēnus var neieinteresēt. Iespējams, ka viņiem ir citas gaidas un vēlmes, redzējums vai ģimenes vērtības. Tādā gadījumā bez dialoga, sarunas par šiem jautājumiem – neiztikt. Ne velti vācu lingvodidaktikā eksperti ir izveidojuši mācību stundas modeli ar nosaukumu “Piedāvājuma un lietojuma modelis”. Tas rosina domāt, ka mūsu kā izglītotāju piedāvājumu skolēni var neakceptēt, neizmantot, un tam var būt dažādi iemesli, ne vienmēr tas liecinās, ka esam slikti sagatavojušies mācību stundai. Modelī starp tādiem nozīmīgiem faktoriem kā prasmi vadīt klasi, zināt pedagogiskos paņēmienus skolēnu ieinteresēšanai u. tml. ir minētas arī citas skolotājam nepieciešamas īpašības, piemēram, vēlme aktīvi iesaistīties pašam, pacietība un humors (par pašu modeli skolotāja profesionalitātes un Latvijas kontekstā vairāk sk.: Martena 2021). No skolēna perspektīvas, kā to atklāj gan Latvijā, gan ārpus tās veiktie pētījumi, svarīgi ir arī skaidri definēt, kas būs stundas piedāvājumā un kas tiks sagaidīts no skolēna mācību stundas beigās. Mūsdienās izglītības satura kontekstā bieži lietotā frāze “mazāk ir vairāk” atgādina Dzintara Soduma spilgto redzējumu, ko viņš intervijā ir paudis jau 2000. gadā: “[...] dažā izglītības sistēma noslogo savus skolēnus ar nevajadzīgu bagāžu. Rietumu izglītība māca metodes un spēju vērtēt, ne miltu mērci speķa taukos” (Ikstena 2020, 11).

Priekšvārda noslēgumā vēlētos pateikt lielu PALDIES izdevuma recenzentēm Anitai Vanagai un Solvitai Berrai par vēriņo lasīšanu, iedziļināšanos mūsu domu pavedienos un vērtīgajiem ieteikumiem. Paldies!

Novēlam jums aizrautīgu izdevuma lasīšanu, cerot, ka atradīsiet ko piemērotu savam pedagogiskajam skatījumam, gumei un arī izjūtām!

Darba grupas vadītāja un izdevuma līdzautore
Sanita Martena



Ievads

Mācību saturs latviešu valodā pamatizglītības posmā (MK noteikumi Nr. 747, 2. pielikums 2018) ir organizēts trīs lielās sadaļās: 1) **Saziņa kontekstā**; 2) **Teksts un tekstveide**; 3) **Valodas struktūra**. Savukārt vidējās izglītības posmā (MK noteikumi Nr. 416, 2. pielikums 2019) – četrās sadaļās: 1) **Valoda un sabiedrība**; 2) **Mediji, valoda un ietekme**; 3) **Stilistika**; 4) **Valodas struktūra**.

Šādu satura izkārtojumu ir noteikušas jaunākās atziņas valodniecībā un izpratne par valodas būtību 21. gs. Proti, **valoda ir radusies, lai cilvēki sazinātos un sadarbotos** (*Saziņa kontekstā*; vidusskolā: *Valoda un sabiedrība*); **saziņas pamatā ir teksti** (*Teksts un tekstveide*; vidusskolā: *Stilistika*); **21 gs. teksti ir sastopami gan iespīestā veidā, gan digitālajā formātā**, un to ir tik daudz, ka nepieciešamas kritiskās lasīšanas iemaņas, kritiska iegūtā satura apstrāde un analīze, pirms izlasīto, dzirdēto vai redzēto nododam tālāk mutvārdos un rakstu formā (vidusskolā: *Mediji, valoda un ietekme*); **pilnvērtīgu un veiksmīgu saziņu ir grūti iztēloties, ja mums nav vai ir par maz zināšanu par valodas struktūru, gramatiku, nav pietiekama vārdu krājuma un izteiksmīgu valodas līdzekļu** (*Valodas struktūra*).

Gan pamatizglītības, gan vidējās izglītības posmā visu mācību jomu standartos ir definētas **lielās idejas**, ko varam uzskatīt par noteiktas jomas teorētisko ietvaru. Valodu jomā formulētās lielās idejas kā skolotājam, tā skolēnam ir kā atslēga, lai iekļūtu telpā, kas saucas “valoda”, proti, lai atklātu, kas 21. gs. tiek saprasts ar valodu. Skolotājs, kurš ir iedziļinājies lielo ideju saturā, pat pirms sasniedzamo rezultātu izlasīšanas jau nojauš, kāds saturs latviešu valodas stundās ir jāiekļauj. Tas ir primārais, un tikai tad sākas metodiskā ceļa plānošana – kā ar šo saturu reāli darboties klasē, ar kādiem uzdevumiem strādāt u. tml.

Ar šī metodikas izdevuma palīdzību lielo ideju būtība būs dziļāk izprotama, iepazīstoties ar katrā daļā sniegtajiem jēdzienu skaidrojumiem, atsaucēm uz izglītības standartos formulētajiem sasniedzamajiem rezultātiem, metodiskajiem ieteikumiem un piemēriem, kā šos rezultātus veiksmīgāk sasniegt.



1.

Sanita Martena

**Saziņa kontekstā –
latviešu valodas mācību
process 7.–9. klasē**



1. Saziņa kontekstā – latviešu valodas mācību process 7.–9. klasē

Šeit jūs uzzināsīt:

- ✓ kas ir saziņa, konteksts un saziņas situācijas komponenti;
- ✓ kāpēc ir svarīgi noteikt lasīšanas nolūku un kā tas ir saistīts ar lasīšanas veidiem un izvēlētajiem tekstu žanriem;
- ✓ kādi soļi un paņēmieni (stratēģijas) ir nepieciešami, lai veidotu skolēnus kā prasmīgus lasītājus;
- ✓ kā izkopt un veicināt skolēnu lasīšanas ieradumu attīstību;
- ✓ kāpēc svarīgi ir nošķirt mutvārdu runu un rakstu valodu un kā ar šo tematu strādāt klasē;
- ✓ kā attīstīt saziņas prasmi daudz kultūru sabiedrībā un digitālajā vidē;
- ✓ kā vienlaicīgi attīstīt latviešu valodas un caurviju prasmes, īpaši – prasmi sadarboties;
- ✓ kas ir tekstpratība un kuri ir tās galvenie komponenti;
- ✓ kā latviešu valodas mācīšanu apvienot ar medijpratības jautājumiem.

Par **saziņu kontekstā** latviešu valodas mācību saturā pamatzglītības posmā ir definētas vairākas atziņas (lielās idejas).

DD Mēs sazināties klausoties, lasot, runājot un rakstot, lai uzzinātu un sniegtu informāciju, paustu emocijas un veidotu attiecības.

Katrai saziņas situācijai ir konteksts, kas nosaka teksta saturu, formu un ietekmē noteiktu valodas līdzekļu izvēli.

Dzimtā valoda ir citu valodu apguves pamats, savukārt citas valodas palīdz labāk saprast dzimto valodu.



Tālāk nodaļā tiks piedāvātas atbildes uz iepriekš pieteiktajiem jautājumiem, skaidrojot pamatjēdzienus, aplūkojot skolēniem definētos sasniedzamos rezultātus šo jautājumu kontekstā un piedāvājot praktiskus ieteikumus darbam klasē.

1.1. Pamatjēdzieni: to definēšana un īss raksturojums

Saziņa – mērķtiecīgs domu vai izjūtu apmaiņas process starp reāliem vai iedomātiem saziņas partneriem (diviem vai vairākiem), izmantojot kopīgu zīmju sistēmu. Saziņā iesaistīto pušu noteiktas valodas, žestu, emocijzīmju, simbolu, ciparu u. c. zīmju zināšanas ir galvenais priekšnoteikums, lai saziņa noritētu veiksmīgi.

Saziņa var būt plānota, tad tā būs vairāk strukturēta, lietišķa un biežāk raksturīga lietišķām sarunām formālākās saziņas situācijās. Saziņa var notikt arī neplānoti, nejauši, satiekoties gan formālās, gan neformālās saziņas situācijās. Saziņa rakstu formā vairāk ir plānota un mazāk nejauša.

Mutvārdu saziņu atvieglo vizuālie signāli, kas palīdz labāk uztvert ar vārdiem izteikto – saziņas partnera ķermeņa valoda (sejas mīmika, žesti, acu kontakts, ķermeņa kustības).

Saziņas apzīmēšanai tiek izmantoti arī sinonīmi *saskarsme* un *komunikācija*. Veiksmīga saziņa ir priekšnoteikums labai sadarbībai. Tieši ar valodas palīdzību komunikācijas laikā mēs veidojam sociālās attiecības; to labi ilustrē arī vārda *komunikācija* cilme – pamatā ir latīņu valodas vārds *communicatio* 'kopība'.

Saziņas dalībnieku valodas lietojums ir cieši saistīts ar **kontekstu**, kurā komunikācija noris. Mēs nerunājam vienādi ģimenē un, piemēram, lielākā radnieku lokā kādā jubilejā, kurā piedalās arī mazāk pazīstami cilvēki. Vēl citādāk mēs izsakāties, sazinoties skolā ar kolēģiem, skolēniem vai priekšniecību. Līdzīgi var teikt arī par rakstveida saziņu – tā kardināli atšķirsies, rakstot īsziņas ģimenes locekļiem, draugiem, iesaistoties domu apmaiņā ar skolēniem mācību platformā vai rakstot lietišķu e-pasta vēstuli kolēģiem.

Tātad – saziņas situāciju spektrs ir ļoti plašs: sākot no neformālām saziņas situācijām (ar ģimeni, draugiem, paziņām) un daļēji formālām situācijām dažādos institucionālos kontekstos (skolā, universitātē) un beidzot ar formālām saziņas situācijām (skolēniem tās būtu, piemēram, pētnieciskā darba aizstāvēšana, piedalīšanās organizētās diskusijās ārpus skolas u. tml.).



Konteksts ir apkārtējās vides apstākļu kopums, kas ietekmē, ko un kā runātājs vai rakstītājs pasaka vai uzraksta. Mūsdienās ar vidi tiek saprasta arī digitālā vide, kurai ir īpaša ietekme uz saziņas gaitu un arī valodas (vārdu, teikuma konstrukciju, stila) izvēli.

Jēdziens *konteksts* ir ļoti cieši saistīts ar jēdzienu **saziņas jeb komunikācijas situācija**, kuras galvenie komponenti ir: saziņas dalībnieki (kas – kam); vieta, arī digitālā vide (kur); laiks (kad); saziņas temats (par ko) un saziņas nolūks (kāpēc).

Vācu valodā tiek lietots arī jēdziens *valodas dinamika* (Wild, Wildfeuer 2019), lai uzsvērtu, cik daudz valoda tiek variēta atkarībā no saziņas partnera un vēlmes iederēties noteiktā kontekstā, piemēram, mājās ar vecākiem runāt kādā no izloksnēm, bet par to pašu tematu ar klasesbiedru ārpus skolas sazināties krievu valodā, savukārt skolā, iespējams, ar to pašu klasesbiedru saziņa notiks latviešu valodā.

Arī skolotājs, iespējams, dažreiz pielāgo savu valodu jauniešu runas veidam, ja vēlas radīt neformālāku atmosfēru klasē, vai runā lēnāk un vienkāršāk ar kādu, kuram latviešu valoda nav dzimtā valoda un kurš to ne tik sen ir sācis apgūt. Šāds process var notikt kā mutvārdu komunikācijā, tā arī saziņā, kas noris rakstu formā.

Saziņu ietekmē arī **medijs (saziņas kanāls)**, ar kura starpniecību mēs sazināmies: mācību stundas vadīšana kādā no digitālajām mācību platformām noteikti atšķiras no temata izklāsta tieša kontakta mācību stundās klasē. Digitālais rīks ietekmē valodu: digitālajā vidē temata izklāsts ir precīzāks, mazāk atkarīgs no blakus faktoriem, skolēnu uzvedības, saziņā ir mazāk nejaušu, ar tematu nesaistītu jautājumu uzdošanas u. tml.

Mutvārdu saziņas pamatā ir saruna, kurā nozīmīgākās ir prasme runāt, klausīties un sociāli mijiedarboties vienam ar otru. Savukārt rakstveida komunikācija balstās uz rakstīšanas un lasīšanas prasmju izkopšanu, par ko tiks runāts nākamajās nodaļās un apakšnodaļās.

Iepriekš minētais par valodas lietojumu noteiktā saziņas kontekstā ļauj secināt, cik dažādu latviešu valodu mēs ikdienā lietojam. Valoda nav homogēna: tai piemīt varietāte, daudzveidība, un to ietekmē dažādi apstākļi jeb konteksts. Diferencēts skatījums uz valodas daudzveidību, tās dažādiem variantiem dažādos kontekstos ir nozīmīga valodas lietpratības sociālā līmeņa daļa.



1.2. Kas skolēnam ir jāsasniedz latviešu valodas stundās, un ar kādiem paņēmieniem jeb stratēģijām to veiksmīgāk izdarīt?

Šajā nodaļā turpināsim sarunu par nodaļas sākumā izvirzītajiem jautājumiem, sasaistot tos ar jaunā pamatizglītības standarta (2018) prasībām. Tā kā lasīšanas prasme ir pamats gan kognitīvajai, gan intelektuālajai un emocionālajai attīstībai un tajā pašā laikā tas ir nozīmīgs ceļš uz izkoptu rakstu prasmi, tad sāksim ar tematiem, kuri būtiski lasīšanas prasmju attīstīšanā un vēl svarīgāk – augšnes sagatavošanā, lai skolēni taptu par ieinteresētiem lasītājiem.

1.2.1. Lasīšana

Standartā 9. klasei formulētais sasniedzamais rezultāts *ar izpratni lasa saturu, uzbūves un žanru ziņā atšķirīgus tekstus*¹ rosina vispirms domāt un ar skolēniem mērķtiecīgi un apzināti runāt par šādu jautājumu: **ar kādu nolūku mēs lasām ārpus skolas?** Atbilde virzīs tālāk uz sarunu par **lasīšanas veidiem** un **tekstu žanriem**, paralēli domājot – kā šīs atziņas ņemt vērā, plānojot praktiskus soļus klasē.

Lasīšanas procesā svarīgs ir ne tikai pats teksts, bet arī vajadzība pēc teksta – noteikts nolūks, kāpēc mēs atveram tekstu un sākam lasīt. **Lasīšanas nolūki ir dažādi:** iegūt informāciju; precizēt vai saņemt citu viedokli par kādu sev nozīmīgu vai sabiedrībā aktuālu tematu; uzzināt, kas notiek pasaulē; saprast instrukcijas, padomus, lai veiktu kādu praktisku darbību vai risinātu problēmu; atpūsties, lasīt to, kas sagādā prieku, sniedz emocionālu baudu; uzturēt attiecības ar draugiem un kolēģiem; sameklēt – kad un kur kas notiek.

Atkarībā no lasīšanas nolūka mēs izmantojam dažādus **lasīšanas veidus** (Hedge 2011).

- *Receptīvā lasīšana*, kad lasītājs, piemēram, vēlas izbaudīt kāda literāra darba lasīšanu, masu medijos lasa un par kādu tematu vēlas saprast lietotos argumentus, kādas noteiktas jomas literatūrā cenšas uztvert svarīgo, piemēram, kādi ir galvenie posmi kartupeļu pārstrādē, līdz mēs tiekam līdz čipsiem u. tml.
- *Refleksīvā lasīšana* paredz lasīšanu ar apstāšanos, iepauzēšanu, lai reflektētu par izlasīto, pārdomātu, iespējams, atgrieztos atpakaļ pie izlasītā, lai mēģinātu labāk saprast. Piemēram, lasot par mācību priekšmetu izvēli vidusskolā, ik pa brīdim skatītos atkal tekstā, tā dažādās vietās, lai labāk saprastu argumentus vai padomus.

¹ Šeit un turpmāk citējumi no "Noteikumiem par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem" (MK noteikumi Nr. 747 2018), konkrētāk – no dokumenta 2. pielikuma "Sasniedzamie rezultāti valodu mācību jomā, beidzot 3., 6. un 9. klasi", un citējumi no "Noteikumiem par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem" (MK noteikumi Nr. 416 2019), konkrētāk – no dokumenta 2. pielikuma "Plānotie skolēnam sasniedzamie rezultāti valodu mācību jomā", doti slīprakstā bez detalizētām atsaucēm.



- *Teksta pārskatīšana*, kad nav vēlēšanās iedziļināties, bet tomēr gribas saņemt vispārīgu priekšstatu par teksta saturu, piemēram, pārskatot kāda žurnāla garu rakstu, izlaižot veselus teksta gabalus un izlasot tikai virsrakstus, apakšvirsrakstus vai aplūkojot pievienotos grafikus, izlasot tikai teksta beigas vai tikai sākumu.
- *Teksta caurskatīšana* paredz ātru informācijas meklēšanu, lai atrastu, piemēram, kur tieši notiek pasākums vai – cik ar pandēmiju saslimušo ir Lietuvā; var caurskatīt arī kādu akadēmisku tekstu, lai tajā atrastu, piemēram, tikai informāciju par lasīšanas stratēģijām.
- *Intensīvā, detalizētā lasīšana* paredz iedziļināšanos tekstā, piemēram, literatūras stundā dzejoļa vairākkārtēja lasīšana, lai veiktu valodas līdzekļu analīzi, vai juridiska teksta lasīšana, lai precīzi izprastu katru vārdu likumā.

Jāpiebilst, ka viena un tā paša teksta lasīšanā mēs nereti izmantojam dažādus lasīšanas veidus, piemēram, pārskatot ziņas tīmeklī, apstājamies pie interesējoša teksta, lasām to uzmanīgi, sākam neapzināti reflektēt un mēģināt saprast izlasīto padziļināti.

Mūsu **lasīšanas nolūks** ietekmē gan noteikta **žanra** teksta izvēli, gan to – kā mēs lasām šo tekstu, proti, **lasīšanas veidu**. No tā būs atkarīgs arī lasīšanas ātrums; klasē, piedāvājot dažādus lasīšanas uzdevumus, jāņem vērā, ka atkarībā no lasīšanas nolūka un apzināti vai neapzināti izvēlēta lasīšanas veida būs atkarīgs, cik daudz laika plānosim un veltīsim vienam vai otram lasīšanas uzdevumam. Pieredze rāda, ka latviešu valodas stundās bieži par maz laika tiek veltīts refleksīvajai un detalizētajai lasīšanai, vairāk koncentrējoties uz kvantitāti, mazāk – uz kvalitāti.

Kā piemēru iepriekšējā rindkopā teiktajam var minēt kādu autentisku lasīšanas situāciju. Vēloties iegūt informāciju, kur lēti vasarā var atrast kempinga vietu lībiešu krastā, droši vien meklēsim un lasīsim internetā tādu žanru tekstus kā aprakstus, reklāmas, atsauksmes, ieteikumus u. tml. Ar šiem tekstiem darbosimies, gan tos caurskatot, gan, iespējams, arī – lasot detalizēti, lai izvēlētos starp diviem labākajiem piedāvājumiem. Šādā veidā līdzīgi var plānot lasīšanas uzdevumus klasē: rosināt vispirms ātri sameklēt būtiskākos faktus, informāciju, bet tad veikt dažādu tekstu izpēti padziļināti (kas šo vietu atšķir no citām, kāpēc to ir vērts apmeklēt, kas atsauksmēs rada vislielāko iespaidu, kāpēc un kurai atsauksmei vairāk noticēt, kāpēc un kuri valodas līdzekļi ir izmantoti, lai pārliecinātu, radītu pozitīvu iespaidu, kā var pārbaudīt, vai tiešām tā ir u. tml.). **Detalizētā lasīšana vedina uz padziļinātas izpratnes veidošanos, proti, saprast ne tikai to, kas ir pateikts tieši, bet arī to, kas nolasāms starp rindām, pateikts netieši** un ko vislabāk var atklāt ar izvērstu valodas līdzekļu analīzi.

Tātad lasīšanas nolūks var kalpot kā kritērijs noteikta teksta žanra izvēlē. 1. tabula ir piedāvāta kā rosinājums – domāt par konkrētu **lasīšanas nolūku, izvēloties stundā strādāt ar noteikta žanra tekstu**.



1. tabula

Lasīšanas nolūks un teksta žanru piemēri	
Lasīšanas nolūks	Teksta žanru piemēri (attiecas gan uz iespiesto, gan digitālo formātu)
• <i>Iegūt informāciju.</i>	Ceļojumu brošūras, vilcienu un autobusu laika grafiki, norādes publiskās vietās, bukleti par noteiktu tematu, izdevumu ievadi, anotācijas, laika ziņas, noteikumi, rekomendācijas ārkārtas situācijā.
• <i>Precizēt, iegūt citu viedokli par kādu sev nozīmīgu vai sabiedrībā aktuālu tematu.</i>	Laikrakstu, žurnālu, elektronisko masu mediju raksti, speciālistu brošūras, recenzijas, viedokļu raksti, komentāri, kas seko rakstiem.
• <i>Uzzināt, kas notiek pasaulē.</i>	Jaunākie ziņu raksti, ziņas īsumā, ziņu atskati.
• <i>Saprast instrukcijas, norādes, padomus, lai veiktu kādu praktisku darbību vai risinātu problēmu.</i>	Kartes, maršruta plānotāji, tehnisko ierīču vai zāļu lietojuma instrukcijas, kulinārijas receptes, vadlīnijas.
• <i>Atpūsties, lasīt to, kas sagādā prieku, sniedz emocionālu baudu.</i>	Intervijas, daiļliteratūra, atskati, publikācijas par noteiktu tēmu u. tml.
• <i>Uzturēt attiecības ar draugiem un kolēģiem.</i>	Pastkartes, ielūgumi, vēstules, īsziņas u. c.
• <i>Sameklēt – kad un kur kas notiek.</i>	Afīšas, programmas, paziņojumi, reklāmas u. c.

Savukārt darbā ar tekstu ļoti nozīmīgs mācību mērķis ir attīstīt skolēnu prasmi lietot daudzveidīgas teksta izpratnes stratēģijas jeb paņēmienus, kuri ir noderīgi teksta atvēršanai ne tikai virspusējā, bet arī padziļinātā līmenī, bieži arī – ātrākai piekļuvei teksta jēgai. Īpaši svarīgi ir sniegt skolēnam šos atbalsta rīkus teksta atvēršanā (nozīmes dekodēšanā) līdz 9. klases beigām, lai to izmantošana jau kļūst par vērtīgu ieradumu, praktizējot kā informatīvu, ikdienā nepieciešamu tekstu lasīšanu, tostarp arī citos mācību priekšmetos, tā arī literāru darbu iepazīšanu.



1.2.1.1. Lasīšanas paņēmieni jeb stratēģijas (arī digitālajā vidē)

Pamatizglītības standartā minētie sasniedzamie rezultāti (piemēram, *ar izpratni lasa, analizē un skaidro tekstu, novērtē savu izpratni, salīdzina izlasīto ar iepriekš zināmo, nosaka, kādas pārdomas izlasītais teksts ir radījis*) ir īstenojami, ja mācību stundā apzināti tiek pievērsta uzmanība paņēmieniem, kurus skolēni apgūst un regulāri lieto, lasot dažādus tekstus dažādos mācību priekšmetos.

Ir bērni, kuriem izpratne par izlasīto veidojas intuitīvi, viņi paši atrod ceļus, kā ātrāk un veiksmīgāk nokļūt līdz teksta izpratnei. Bieži šādiem bērniem ir daudz lielāka lasīšanas pieredze un pasaules iepazīšanas (ceļošanas u. tml.) pieredze kopumā. Tomēr ir daudz bērnu, kuriem nepieciešams apzināti pievērsties noteiktu stratēģiju iepazīšanai un izmantošanai. Tās viņiem būs nozīmīgs atbalsts informatīvu un daiļliteratūras tekstu izzināšanā, lai vēlāk – jau pēc 9. klases–šie paņēmieni būtu kļuvuši par viņu lasīšanas ieradumu daļu, noteiktas stratēģijas tiktu izmantotas automātiski, par to vairs īpaši nedomājot un nerunājot. Ieteikumus dažādu lasīšanas stratēģiju izmantošanai, skolēnu vārdu krājuma papildināšanai un atslēgvārdu noteikšanai ieteicams lasīt arī Latviešu valodas aģentūras (LVA) veidotajā bukletā “Vārdu krājums” (https://valoda.lv/wp-content/uploads/2020/07/09_LVA_STUNDA_VarduKrajums_A4_WEB.pdf) un noskatīties videosīketu ar tādu pašu nosaukumu “Vārdu krājums” (https://www.youtube.com/watch?v=txgr0EEjy-w&ab_channel=ValodaLV).

Tālāk 2. tabulā ir iekļauti teksta izpratni veicinoši lasīšanas paņēmieni jeb stratēģijas.

2. tabula

Lasīšanas paņēmieni jeb stratēģijas		
Lasīšanas paņēmiena jeb stratēģijas nosaukums	Lasīšanas paņēmiena jeb stratēģijas īss apraksts	Skolēnu veicamās darbības
Prognozēšana	Pēc teksta virsraksta, apakšvirsrakstiem (nodaļu nosaukumiem), teksta izcēlumiem, krāsu marķējumiem, attēliem skolēni prognozē, par ko varētu būt teksts, reflektē par savu pieredzi.	Skolēni lasa teksta virsrakstu, apakšvirsrakstus (nodaļu nosaukumus), vēro, pēta teksta izcēlumus, vizuālo noformējumu, cenšas atbildēt uz šādiem jautājumiem: <i>Ko es par šo tematu jau zinu? Ko autors ar šo tekstu ir gribējis lasītājam pateikt?</i>
Savienošana (savstarpējā sakara meklēšana)	Pēc prognozēšanas laikā iegūtās informācijas skolēni mēģina savienot informāciju, kas pieteikta virsrakstos un apakšvirsrakstos.	Skolēni mēģina atbildēt uz jautājumiem: <i>Kā virsraksts un apakšvirsraksti savā starpā ir saistīti? Kā tie viens otru papildina, paskaidro? Izraksta no virsraksta un apakšvirsrakstiem atslēgvārdus, kuri varētu atklāt savstarpējo saistību, sakaru starp apakšvirsrakstiem.</i>



2. tabula (turpinājums)

Lasīšanas paņēmieni jeb stratēģijas		
Lasīšanas paņēmiena jeb stratēģijas nosaukums	Lasīšanas paņēmiena jeb stratēģijas īss apraksts	Skolēnu veicamās darbības
Atslēgvārdu noteikšana	Pēc darba ar virsrakstiem un apakšvirsrakstiem skolēni nosaka atslēgvārdus visā tekstā.	Skolēni lasa un pasvītro vai kā citādi marķē/izraksta, viņuprāt, galvenos vārdus, kuriem ir nozīme teksta domas atklāšanā (atslēgvārdus). Skolēni pievērš uzmanību izceltajiem (treknrakstā, citā krāsā u. tml.) vārdiem, biežāk lietotajiem lietvārdiem vai patstāvīgajiem vārdiem, pirmajā rindkopā (ievaddaļā) minētajiem vārdiem.
Atslēgvārdu noteikšana ar digitālo rīku palīdzību	Skolēni salīdzina pašu noteiktos atslēgvārdus ar digitālo rīku automātiski atpazītiem atslēgvārdiem vai to lietojumu šaurākā kontekstā (vārdu savienojumi).	Skolēni iekopē savu tekstu un ievada to kādā digitālā rīka piedāvātajā logā (vārdu mākoņa izveide, atslēgvārdu ekstrakti u. c., piem., sk. LVA videosīžetu "Vārdu krājums"). Vēro, kurus atslēgvārdus vai vārdu savienojumus programmas ir piedāvājušas. Salīdzina ar pašu noteiktajiem atslēgvārdiem. Ja nepieciešams, precizē tos.
Atslēgvārdu nozīmes noskaidrošana/precizēšana	Skolēni pārliecinās, vai tiešām saprot tekstā minēto galveno vārdu nozīmi. Savu sapratni demonstrē, skaidrojot saviem vārdiem atslēgvārdu nozīmi citiem.	Skolēni teksta galvenos vārdus sagrupē: kurus zina, kuru nozīmi nojauš pēc konteksta, kurus nesaprot. Sapratni pierāda, ja var šo vārdu nozīmi izskaidrot klasesbiedriem. Ja nevar, meklē skaidrojumu vārdnīcās un tad formulē to saviem vārdiem. Atslēgvārdu dziļāku izpratni, uztveri, spēju vizualizēt nodrošina to tulkojuma noskaidrošana citās skolēniem zināmajās valodās.
Jautājumu formulēšana	Izmantojot atslēgvārdus, skolēni formulē tiešus (<i>kas, kur, kad</i> u. tml.) un netiešus (<i>kāpēc, kā būtu, ja...; kā tu domā, vai...; kāda nozīme...</i> u. tml.) jautājumus par teksta saturu un jēgu.	Skolēni pēta teikumus ar noteiktajiem atslēgvārdiem, mēģina saprast teksta galveno domu. Formulē un uzdod klasesbiedriem dažāda veida jautājumus; atbild uz citu uzdotajiem jautājumiem.



2. tabula (turpinājums)

Lasīšanas paņēmieni jeb stratēģijas		
Lasīšanas paņēmiena jeb stratēģijas nosaukums	Lasīšanas paņēmiena jeb stratēģijas īss apraksts	Skolēnu veicamās darbības
Teikumu pārfrāzēšana	Skolēni pārfrāzē tekstā formulētos teikumus ar atslēgvārdiem, veidojot savus, vienkāršākus teikumus.	Skolēni vispirms mutvārdos, tad rakstveidā veido savus teikumus ar atslēgvārdiem, kas izteiksmes un teikuma struktūras ziņā var būt līdzīgi tekstā dotajiem teikumiem, bet var būt arī atšķirīgāki – vienkāršāki. Pārskata uzrakstīto, vai teikumos parādās precīzs vārdu lietojums, kāds tas bija tekstā.
Galvenās domas noteikšana	Balstoties uz atslēgvārdiem un to lietojuma kontekstu, nosaka teksta galveno domu – ko autors tekstā ir vēlējis uzsvērt, pateikt un kāds ir bijis autora nolūks.	Skolēni, izmantojot savus pārfrāzētos teikumus, atslēgvārdus, vispirms mutvārdos formulē teksta galveno domu, atbildot uz jautājumiem: <i>Kas ir galvenais, ko autors gribējis pateikt? Kā jums šķiet, kāpēc autors ir veidojis šo tekstu, kāds ir bijis viņa rakstīšanas nolūks? Vai ir manāmi kādi apslēpti, ne tik viegli nojaušami autora teksta izveidošanas iemesli?</i> Veido klasē sarunu par šiem jautājumiem. Vēlāk katrs individuāli uzraksta īsu kopsavilkumu par teksta galveno domu. Pārskata kopsavilkumu, nosakot, vai tur nav vērojams plaģiāts, proti, citāti no teksta, tikai bez pēdiņām un atsaucēm.

Šajā tabulā dotie paņēmieni un idejas to izmantošanai lasīšanas prasmju padziļinātai attīstīšanai pamatskolas nobeiguma posmā ir piedāvājums, kurš skolotājam nav stundā jāizmanto no pirmās stratēģijas līdz pēdējai. Skolotājs zina savus skolēnus, viņu stiprās un vājās puses, tāpēc pēc pieredzes var izvēlēties stundā vairāk strādāt ar vienu vai citu paņēmieni. Šīs nodaļas nobeigumā ir doti piemēri, kas ilustrē 2. tabulā pieteikto paņēmienu izmantošanu konkrētās mācību situācijās.

Darbam ar atslēgvārdiem, lai cik detalizēti tas tabulā arī neizskatītos, uzmanības nevar būt par daudz. Tie ir svarīgi ne tikai kā vārdi, kas ved uz teksta galveno domu, tiem ir vērtība pašiem par sevi. **Ar atslēgvārdiem ir jāstrādā, lai skolēni mērķtiecīgi un regulāri (!) vingrinātos sava vārdu krājuma paplašināšanā** (gan latviešu valodas kā dzimtās valodas, gan arī latviešu valodas kā otrās valodas mācību stundās). Ar to nepietiek, ka skolēni nojauš vai saprot kāda jaunā vārda nozīmi kontekstā; ļoti svarīgi, ka skolēni sāk šos jaunapgūtos vārdus lietot savos mutvārdu un rakstu formās tekstos. **Mērķis ir panākt, lai jaunie vārdi no pasīvā vārdu krājuma nokļūst skolēnu**



aktīvajā vārdu krājumā, bet tas ir iespējams, tikai regulāri lasot un lasīšanas laikā apstājoties, lai noskaidrotu nezināmo vārdu nozīmi, domātu, kā tos labāk iegaumēt, un asimilētu savā jau esošajā vārdu krājumā. (Par piemēriem darbā ar vārdiem un mērķtiecīgu skolēnu vārdu krājuma paplašināšanu sk. arī izdevuma 4. daļā par latviešu valodu kā otro valodu.)

1.2.1.2. Kā veicināt lasīšanas ieradumu attīstību?

Viens no lasīšanas prasmes izkopšanas virsmērķiem ir attīstīt skolēnos **vēlmi lasīt – lasīt ar prieku**, tādā veidā attīstot lasīšanas ieradumus. Tā varētu būt viena ļoti laba atkarība – atrašanās grāmatas varā un ietekmē. Kā ieradums satikties ar draugiem, kā ieradums dažreiz ēst neveselīgu pārtiku vai dzert par daudz kafijas, tā arī veidot ieradumu regulāri paņemt rokās grāmatu vai planšeti ar e-grāmatu. Skolēna lasīšanas ieradumu kultivēšanā ir iesaistītas trīs puses: ģimene, vienaudži (klasesbiedri, draugi) un skolotāji. Lasīšanas ieradumus – lasīšanu pirms aizmigšanas vai brīvdienās, nepacietību, kas pavada gaidīšanas procesu līdz brīdim, kad varēs paņemt rokās grāmatu, lasīšanas prieku – skolēni vispirms mācās savās ģimenēs. Tomēr šādu lasītprasmi spēj iedarbināt arī skolotāji, klasesbiedri, draugi vai vēl kāds cits cilvēks, ar kuru bērnam/jaunietim ir regulāra pozitīva saskarsme viņa dzīvē.

Tālāk tekstā ir piedāvāti **septiņi ieteikumi lasīšanas ieradumu izkopšanai**; tie ir izmantojami gan latviešu valodas stundās, gan sarunās ar skolēnu vecākiem.

Kā kultivēt skolēnu ieradumus regulāri lasīt?

1. **Skolēniem ir vajadzīgi pozitīvi lasītāju paraugi mājās vai skolā** (labāk: gan-gan). Skolotājs varētu šad un tad pastāstīt saviem skolēniem par grāmatu, kuru nevarēja nolikt malā un lasīja līdz pusnaktij vai ilgāk. Nekautrējieties, ja tā varbūt nav tik augstvērtīga lasāmviela, skolēniem ir svarīgi redzēt degsmi un prieku, ko spēj sagādāt lasīšanas process. Tai ir jābūt dabiskai sarunai, bez pārspīlējumiem un morāles. Tādu pat padomu varētu dot arī vecākiem.
2. **Plānojiet sarunu klasē par to, kā skolēni izvēlas lasīt vienu vai otru grāmatu** (pēc kuriem kritērijiem tas notiek). Dalieties savā pieauguša cilvēka pieredzē – kā jūsu dzīvē notiek ceļš pie grāmatas. Rosiniet skolēnus domāt par grāmatas vāka mērķīgo dabu, pievēršot uzmanību saturam un izzinot grāmatas autora rakstīšanas manieri, stilu. Iesakiet bibliotēkā vai grāmatnīcā pašķirstīt, palasīt, saprast, vai patīk tematika, bet arī – vai aizrauj veids, kā autors raksta, veltīt laiku grāmatas iepazīšanai, pirms to paņemt vai nopirkt.
3. **Veidojiet ar skolēniem sarunu par to, ko viņi lasa.** Šajā sarunā izvairieties no ironiskām piezīmēm, didaktiskiem aizrādījumiem un savas pozīcijas paušanas. Vispirms izziniet, vai tas, ko skolēni lasa, ir telefonā kādas ziņas, noteikti žurnāli, tīmekļa vietnes vai grāmatas. Tālāk virziet sarunu tā, lai skolēni mēģinātu formulēt savu viedokli, kāpēc viņi lasa tieši šādus tekstus. Noskaidrojot viņu gaumi, intereses un domas, būtu vēlams atrast kādas grāmatas, kuras tematikas, satura vai valodas izteiksmes ziņā varētu ieteikt skolēniem lasīt.



4. **Lasīšanas tekstu izvēlē vairāk iesaistiet skolēnus.** Painterēsējieties, kādas grāmatas viņiem ir mājās, kuras viņi vēlētos izmantot latviešu valodas stundās. Jautāji, kuri stāsti skolēniem patīk, sagādā prieku. Dažreiz bērni nelasa, jo viņiem nav palaimēties atrast piemērotu grāmatu. Varbūt viņiem patīk kādas filmas, bet mēs zinām, ka tie ir grāmatu ekranizējumi, tāpēc varam piedāvāt lasīt stāstus arī grāmatās. Savukārt vecākiem ieteikums būtu – ik pa brīdim kopā doties uz kādu grāmatu veikalu, veltīt laiku grāmatu šķirstīšanai, iepazīšanai, ļaujot bērniem izdarīt savu individuālo izvēli.
5. **Iekļaujiet mācību stundās vairāk pozitīvu, priecīgu, humora pilnu tekstu.** Šībrīža pasaule, kara konflikti, autoritārā režīma cīņa pret demokrātiju, slimības – tas viss ikdienā ir apkārt ne tikai mums, pieaugušajiem, bet arī bērniem. Atšķirība ir tikai tā, ka mēs esam mācījušies un dažkārt veiksmīgāk, dažkārt – ne tik tiekam galā ar savām izjūtām un emocijām, mācāmies tās savaldīt un vadīt. Skolēni to vēl nezina un neprot, viņiem vēl šī pieredze ir ļoti neliela. Tāpat kā mēs, pieaugušie, nevēlamies paņemt rokās vēl kādu grāmatu par sāpēm un ciešanām, tā arī skolēni vēlas lasīt ko aizraujošu un jautru, lai vismaz grāmatu pasaulē sajustu dzīves bezrūpību, bagātinātos ar pozitīvām emocijām, iegremdētos kādā ideālā vai fantāzijas pasaulē.
6. **Ieplānoji mācību stundās skolotāja lomu piešķirt kādam no skolēniem, kurš ir aizrautīgs lasītājs.** Klasesbiedrs, kurš aizrautīgi stāsta par ļoti *foršu* grāmatu, varbūt iespaidos kādu no skolēniem vai vismaz sašūpos pārliecību, ka lasīšana ir tikai tāds pienākums, kas jāizpilda pēc skolotāja prasībām.
7. **Rosiniet vecākus lasīt kādu grāmatu ar bērniem kopā** (tas vairāk attiecas uz sākumskolas posmu), kad mamma vai tētis lasa vienu nodaļu / stāstu, bet bērns – nākamo utt. Lasīšanas process satuvina vienu ar otru, rada līdzvērtības un kopā būšanas siltuma sajūtu. Bērns arī dzird vecāku intonācijas, uzsvarus un tādā veidā arī pats mācās lasīt izteiksmīgi, atdarinot savus vecākus.

1.2.2. Saziņa mutvārdu un rakstu formā (runāšana un rakstīšana)

Jautājums par valodas atšķirībām dažādos līmeņos, sazinoties mutvārdos un rakstu formā, īpaši nozīmīgs ir kļuvis tieši pēdējā laikā saistībā ar tehnoloģiju un sociālo mediju attīstību. Īpaši pusaudži un jaunieši cits ar citu sazinās ar sociālo mediju starpniecību. Līdz ar to klasiskais mutvārdu un rakstu valodas šķīrums nav tik viennozīmīgs, proti, ikdienas privātā saziņa rakstu valodā ar sociālo mediju starpniecību vairāk atgādina mutvārdu runu nekā tradicionāli noformētu rakstu valodas tekstu.

Pamatskolas standarta sadaļā *Saziņa kontekstā*, beidzot 9. klasi, ir formulēts šāds skolēniem sasniedzamais rezultāts: *variē un pielāgo mutvārdu tekstu un rakstu darbu saturu, uzbūvi un apjomu atkarībā no saziņas veida mutvārdos vai rakstu formā, arī e-saziņā*. Tātad saziņas veids, tostarp e-vidē, mutvārdos un rakstu formā ir atšķirīgs; skolēniem, izmantojot dažādus valodas lietojuma piemērus daudzveidīgu žanru tekstos, ir jāpamāna būtiskākās atšķirības valodas lietojumā. Piemēram, jāsalīdzina **mutvārdu saziņa** un valodas lietojums tajā, ja tā ir privāta (neformāla) saziņa starp savā starpā pazīstamiem cilvēkiem privātās sfēras situācijās, ar saziņu formālās vai daļēji formālās



situācijās (starp kolēģiem, starp skolēniem un skolotāju u. tml.). Tāpat arī **komunikācija rakstu formā** atšķirsies atkarībā no tā, vai saziņas partneri savā starpā ir pazīstami vai ne, vai saziņa notiek mājās, skolā vai darbā (neformālas, daļēji formālas vai formālas situācijas) un kas vēl ir iesaistīti rakstu saziņā (mazāk pazīstami cilvēki vai nepazīstami cilvēki).

Rakstu valodas noformējums arī atšķirsies atkarībā no rakstu komunikācijā izmantotajiem medijiem un tekstu žanriem. **Sociālajos medijos**, kuros daudzi lietotāji var sazināties ar daudziem citiem lietotājiem (*Twitter, Facebook* vai tml.), rakstu valoda ir brīvāka nekā, piemēram, e-pastu vēstulēs, lai gan tas arī ir atkarīgs, cik plašs ir saziņas dalībnieku loks un cik viņi ir pazīstami savā starpā.

Salīdzinot daudzveidīgu valodas lietojumu **autentiskās rakstu saziņas situācijās** (sociālajos tīklos, komentāros, atsauksmēs u. tml.), skolēni vairāk sāktu pamanīt un arī sajust – kā ir pareizi, kā ir pieņemami, vai ir atbilstoši saziņas situācijai.

Tāpat arī saziņai ar **īszīņu** palīdzību ir sava specifika, jo doma, izjūtas, attieksme tiek pausta ar simbolu, emocijzīmju, attēlu un videoattēlu palīdzību, turklāt teikumu sintaktiskais noformējums, pieturzīmju lietojums ir ļoti subjektīvs un ne vienmēr atbilst literārās valodas normai. Taču **privātajā saziņā** tās dalībnieki jūtas brīvi, un valodas noformējums ir tas, kas par to liecina. Par šiem jautājumiem ar skolēniem nebūtu jārunā didaktiski un tikai vērtējoši (labi / slikti; pareizi / nepareizi). Valodas izjūtu un lietpratību attīstoši būtu uzdevumi, kurus veicot skolēni pēta kopīgo un atšķirīgo dažādu žanru un mediju tekstos, secinot, kādas ir valodas pazīmes, ja saruna noris neformālā situācijā un formālā situācijā, mutvārdos un rakstu formā u. tml.

Piemēram, skolēna rakstītais vēstulē (*Vakar es ar papu lasīju Hariju Poteru*) nav analizējams tikai no valodas pareizuma, bet arī no saziņas situācijas viedokļa, vispirms noskaidrojot, kas ir bijis adresāts, vai tā ir formāla vai neformāla saziņas situācija. Ja adresāts ir mamma, tad šī sarunvalodas izteiksme ir pilnībā pieņemama, savukārt latviešu valodas stundās uzdevums varētu būt, kā pārveidot šo teikumu, lai tas atbilstu vairāk formālām saziņas situācijām,



tātd – būtu uzrakstīts, ievērojot literārās valodas normas (*Vakar es ar tēti lasīju par Hariju Poteru. / Vakar es ar tēti lasīju grāmatu "Harijs Poters un noslēpumu kambaris"*).

Adresāta jautājums ir būtisks arī komunikācijā ar saziņas dalībnieku, kurš vēl tikai apgūst latviešu valodu (nesen ir ieceļojis un dzīvo Latvijā vai ir bērns, kura ģimenē latviešu valoda nav dzimtā valoda, u. tml.). Šādās situācijās, lai komunikācija varētu notikt latviešu valodā, nepārslēdzoties uz kādu no starptautiskajām valodām, sarunas partnerim, kuram latviešu valoda ir dzimtā valoda, **jāprot pielāgot savu valodu (vārdu izvēli, izteikumu konstrukcijas, runas tempu u. tml.) sarunu partnerim.** Tā nav valodas latīņas pazemināšana, tā ir augsta kompetence variēt savu valodu atkarībā no adresāta, arī, piemēram, situācijās, kad kādam vecāka gadagājuma cilvēkam vienkāršā valodā jāizstāsta, kā izmantot mobilo telefonu, lai tīmeklī veidotu videozvanus tuviniekiem vai uzņemtu un nosūtītu fotogrāfijas, videoierakstus u. tml.

Latviešu valodas stundas ir tās, kurās dažādi uzdevumi varētu veidot skolēnos lietpratību **variēt tekstu atkarībā no saziņas adresāta**, piemēram, veidot stāstījumu par savu pilsētu / pagastu vai skolu sākumskolas bērniem, saviem vienaudžiem, vietējiem iedzīvotājiem un citu reģionu iedzīvotājiem; tiem, kuri ļoti labi zina latviešu valodu, un tiem, kuri tikai ir sākuši apgūt latviešu

valodu u. tml. Veicot šādus uzdevumus, skolēniem radīsies izpratne un izjūta, ka viens un tas pats teksts neder visiem, tas ir jāpielāgo adresātam, ja vēlamies noturēt klausītāja vai lasītāja uzmanību un nodrošināt dialogu. Uzdevumu varētu arī turpināt ar tekstu variēšanu, piemēram, jautājot, kāds varētu būt teksts, ko skolēni stāstītu dažādām mērķauditorijām, un kāds tas būtu, ja rakstu formā to veidotu skolas tīmekļa vietnei vai ierakstam *Facebook* u. tml. Ar šādu uzdevumu palīdzību tiktu attīstītas prasmes (iekļaujot arī attieksmes jautājumu), kas formulētas sasniedzamajā rezultātā, beidzot 9. klasi: *levēro runātāja un rakstītāja kultūru daudzveidīgās saziņas situācijās, arī digitālajā vidē. Spēj piedalīties saziņā un sadarboties ar dažādu kultūru cilvēkiem. Pielāgo savu runu klausītājiem, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda, piemēram, izvēloties piemērotu runas tempu, leksiku un vienkāršas sintaktiskās konstrukcijas.*





1.2.2.1. Valodas un uzvedības normas e-saziņā

Par valodas lietojumu un lingvistisko uzvedību (cieņpilnu attieksmi vai cieņas aizskaršanu, aizrādīšanu par nepieņemamu valodas lietojumu u. tml.) digitālajā vidē latviešu valodas stundās ir jārunā un jāstrādā arī **medijpratības jautājumu** kontekstā. Tie ir ļoti plaša spektra temati, kas attiecas uz skolēna identitāti un tās reprezentāciju sociālajos medijos (digitālā identitāte), uz cieņpilnas attieksmes ievērošanu, komunikācijas procesa ņemšanu savās rokās, ja kāds saziņā tiek aizskarts, pazemots, uz saziņas etiķetes ievērošanu (sasveicināšanos, atvadīšanos u. tml.) arī digitālajā komunikācijā, uz izvairīšanos no apšaubāmas informācijas tālāk nodošanas, autortiesību ievērošanu u. c. (vairāk sk. arī 5. daļā).

2019. gadā tika radīta Latvijā pirmā **jauniešu netiķete** jeb uzvedības vadlīnijas tiešsaistē, ko sadarbībā ar Rīgas skolēnu domi un jauniešiem visā Latvijā izveidoja “*Samsung skola nākotnei*”. Šajās vadlīnijās tika popularizēts aicinājums jauniešiem domāt par savu valodu un uzvedību digitālajā vidē, uzsverot, ka tikai “viņu pašu rokās ir veidot tiešsaistes vidi tādu, kurā būtu patīkami atrasties gan pašiem, gan citiem” (LSM.lv Bērnu satura redakcija 2019). Vairāk par šiem ieteikumiem sk. 1.3. nodaļā “Praktiski piemēri mācību satura plānošanā” (2. piemērs).

1.2.2.2. Saziņa un sadarbība kā caurviju prasmes

Jaunajā valsts pamatizglītības standartā viena no novitātēm ir skolēnam izvirzītie sasniedzamie rezultāti ne tikai noteiktā mācību jomā (piemēram, valodās vai dabaszinātņu mācību jomā), bet arī caurviju prasmēs. Turpinājums šo prasmju pilnveidei ir iekļauts arī valsts vispārējās vidējās izglītības standartā.

Standartā, beidzot 9. klasi, **par sadarbības prasmi** ir minēti, piemēram, šādi sasniedzamie rezultāti: *Izvērtē citu cilvēku emocijas un rīcības iemeslus, izrāda empātiju un pielāgo savu uzvedību un komunikācijas veidu atbilstoši situācijai.*

Pauž savu un uzklausa otra viedokli, ievērojot cieņu pret sarunas partneri, rod vienojošu viedokli situācijā, kad pusēm ir atšķirīgi uzskati. Ja nepieciešams, uzņemas sarunas vadību. Sasniedz abpusēji pieņemamus kompromisus un tiecas pēc taisnīga risinājuma.

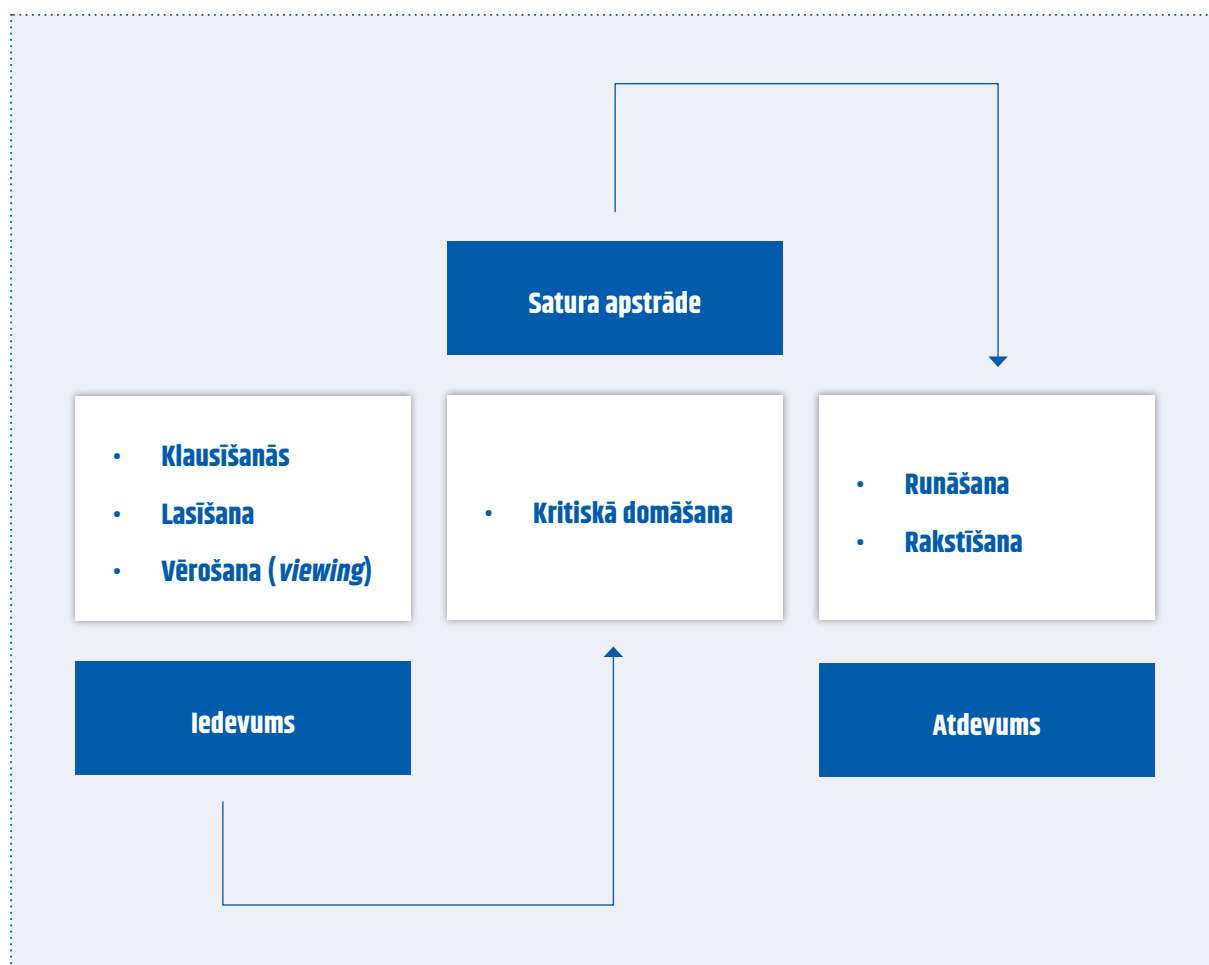
Abi iepriekš minētie sasniedzamie rezultāti nozīmīgi ir visu mācību priekšmetu satura plānošanā neatkarīgi, vai tiek runāts par ģeometriskajām figūrām, gaisa piesārņojumu vai senajām civilizācijām. Visos mācību priekšmetos notiek sarunas un diskusijas, izskan pretēji viedokļi un vēlme pierādīt savu, pareizo. Taču tieši valodu jomas mācību priekšmetos skolotājs var izvērst padziļinātas sarunas par šādiem jautājumiem: kā pārtraukt runātāju, neaizskarot viņa cieņu, kā un kāpēc dažreiz nogaidīt, paklusēt, padomāt, nevis uzreiz iesaistīties sarunā, kurās situācijās par kuriem tematiem labāk nerunāt, kā uzņemties iniciatīvu un vadīt sarunu procesu u. c. Tie ir tieši tādi jautājumi, kuri ir plānojami latviešu valodas stundās, lai labāk izprastu saziņas nozīmi. Labs avots ir sociālajos vai masu medijos pieejamo komentāru lasīšana, analīze, pārveidošana, lai tie atbilstu saziņas kultūras normām.



Kā caurviju prasme, kuru nepieciešams attīstīt ar visu mācību priekšmetu palīdzību, bet par kuras kodolu atbildība jāuzņemas latviešu valodas skolotājam, ir **tekstpratība**. Tās izkopšana sākas jau agrā bērnībā ģimenē un tiek turpināta, pilnveidota visa mūža garumā. Ar tekstpratību (*literacy*) 21. gadsimtā tiek saprasta prasme:

- padziļināti izprast jebkuras modalitātes tekstu, vai tas būtu izteikts ar vārdiem vai arī ar attēliem, shēmām, tabulām, grafikiem iespiestā un digitālā formātā (tekstpratības **iedevuma daļa**);
- saprast teksta galveno domu un nianšes, kas paustas gan tiešā veidā, gan netieši (implicīti);
- kritiski apstrādāt izlasīto / redzēto informāciju (īpaši sociālajos medijos), izvērtēt to, pirms izmantot tālāk savos tekstos mutvārdos vai rakstu formā;
- iegūto informāciju, idejas, pārdomas mērķtiecīgi izmantot savos mutvārdu un rakstveida tekstos, piešķirot iegūtajai nozīmei jaunu nozīmi (tekstpratības **atdevuma daļa**).

1. attēlā ir redzams iepriekš teiktā apkopojums, uzsverot visu trīs daļu ciešo saistību: iedevuma daļa (lasīšana, klausīšanās, vērošana); iegūtā satura kritiska apstrāde; atdevuma daļa (runāšana, rakstīšana).



1. attēls. Tekstpratības jēdziena galvenie komponenti



Vairāk par jēdzieniem *teksts*, *tekstpratība*, kā arī *tekstpratība vairāk nekā vienā valodā vai zīmju sistēmā* var lasīt: S. Lazdiņa (2017), S. Berra (2020a), S. Martena (2021).

1.3. Praktiski piemēri mācību satura plānošanā

Daļā “Saziņa kontekstā – latviešu valodas mācību process 7.–9. klasē” daudz uzmanības ir veltīts lasīšanas prasmes izkopšanai un pilnveidei. Līdzīgi paņēmieni darbā ar atslēgvārdiem, teksta izpratni u. tml. ir izmantojami, piedāvājot skolēniem tekstus ne tikai lasīt, bet arī klausīties un skatīties, proti, audio un video formātā. Klausīšanās prasme ir izkopjama pastāvīgi, ar noteiktiem uzdevumiem, variējot dažādus tekstu žanus (audiogrāmatas fragments, ziņas, reklāma, intervijas, sarunu un diskusiju raidījumi, teātra vai kinofilmu ieraksti u. tml.).

Tālāk tiks minētas idejas uzdevumiem, kas paredz gan klausīšanos, gan lasīšanu, gan arī sarunu un rakstīšanu.

1. PIEMĒRS

Skolēniem var piedāvāt kādu no Latvijas Radio 1 raidījumiem, kas veltīti valodas jautājumu izziņāšanai. Piemēram, Latvijas sabiedrisko mediju (LSM) arhīvā ir atrodams raidījuma “Kā labāk dzīvot” ieraksts, kurā var noklausīties sarunu par tematu “Netīkete: pareizrakstību latviešu valodā virtuālajā vidē neviens nav atcēlis” (Jansons, Bērziņa 2017). Raidījuma ilgums ir 45 minūtes, tāpēc ir iespējamas variācijas – veikt ieraksta noklausīšanos mājās vai atskatot klasē ieraksta fragmentu.

Pirmsklausīšanās uzdevums varētu būt saruna par dažādiem ar tematu saistītiem jautājumiem.

- Kā jums šķiet, kāpēc žurnālisti ir pieteikuši šādu sarunu tēmu?
- Vai jums šī tēma šķiet aktuāla? Kāpēc – jā/nē?
- Kurus klausītājus šāds temats varētu interesēt (potenciālais adresāts)? Pamatojiet savas domas!
- Kā jūs saprotat vārdu “netīkete”? (Var meklēt tīmeklī tā skaidrojumu.)
- Kā jums šķiet, par ko tieši būs šī saruna? (Prognozēšana.)
- Kuri ir galvenie vārdi, kas pieteikti raidījuma sarunas virsrakstā? Skaidrojiet tos! (Netīkete, pareizrakstība (nav atcelta), virtuālā vide.)
- Izlasiet raidījuma pieteikuma tekstu (anotāciju) un prognozējiet precīzāk raidījuma tematu – par ko būs šis raidījums!

Atkarībā no stundas mērķa skolēniem varētu dot arī 1–2 uzdevumus, kas veicami klausīšanās laikā, piemēram, klausoties piērakstīt lietvārdus, kas vistiešāk iekļaujas semantiskajā laukā “e-saziņa” (tērzētava, plāpātava u. c.).

Pēc raidījuma vai tā fragmenta noklausīšanās tiktu ielānota saruna par būtiskākajām raidījuma laikā izskanējušām atziņām. Ļoti svarīgi skolēnu **argumentācijas prasmes** izkopšanai būtu plānot jautājumus **par dažādiem runātāju un klausītāju viedokļiem**, vai skolēni tos saklausīja, par izmantotajiem paņēmieniem, retorikas līdzekļiem viedokļu aizstāvēšanā un pamatošanā, kā runātāji un klausītāji cenšas pārliecināt cits citu, kuram izdodas, kuram ne, kāpēc. Tāpat būtu vēlamā jautāt skolēniem arī par saziņas procesu kopumā, par komunikācijas partneru mijiedarbību, kurš no viņiem ieklausījās otrā, kurš – ne, kā skolēni to vērtē u. tml.

Pēc sarunas par raidījumu skolēniem tiktu piedāvāti klausītāju komentāri (sk. 2. attēlu), kas tika ievietoti rakstveidā. Skolēni izlasītu un tad strādātu ar triju veidu uzdevumiem: 1) par saziņas kultūru sociālajos medijos (kurā ierakstā ir vērojama saziņas kultūra, kurā – ne, pēc kā skolēni



to nosaka); 2) par komentāros pausto saturu (kam skolēni piekrīt, kam ne – kāpēc); 3) par valodas precizitāti un pareizrakstību (skolēni labotu uzrakstīto tā, lai teksts atbilst literārās valodas normām). Tāpat, protams, tiktu pievērsta uzmanība, kādā secībā komentāri ir lasāmi, proti, kurā laika sprīdī tie ir pievienoti.

Ditai 21. februāris, 19:11

Nabaga cilvēks, ļoti tevis žēl, noklausoties šo raidījumu.

Skolnieciņš 25. janvāris, 17:14

Es, bezšaubām, cenšos ievērot gramatiku... Esmu interneta trolls! Es lepojos ar to!!!

Cieņā, Skolnieciņš



LabakDzivot 25. janvāris, 13:13

Paldies, ka klausījāties! Raidījuma temats bija par uzvedības normām, kas būtu jāievēro virtuālajā vidē, nevis par par e-pasta etiķetes vēsturi. Bet, ierosinājums labs!

Uldis 24. janvāris, 21:10

Būtu bijis labāk, ja raidījums būtu pieaicinājis arī kādu "vecu buku", vēlams no 1337 (sk. <https://en.wikipedia.org/wiki/Leet>), kas būtu labāk informēts par e-pasta etiķetes vēsturi no tiem laikiem, kad katra zīme internetā maksāja skaidru naudu. Vairāki apgalvojumi bija gauži aplami, vismaz no vēsturiskā viedokļa.

Māra 24. janvāris, 11:20

Hedviga!

Skumjām nav nekāda pamata. Tas, ka, lietojot valodu, ievērojamas gramatikas normas un kultūra, nenozīmē, ka valoda ir stīva un sterila, īpaši runa. Tāpēc jau sarakstei pievēršama īpaša nozīme, jo uzrakstīts vārds daudz vairāk krīt acīs nekā pateikts. Protams, esmu par pieklājību un kultūru visās jomās, bet dzīve ir pārāk īsa un pārāk krāsaina, lai nodzīvotu to stīvos rāmjos. Šad tad kaut ko jau varam atļauties arī ārpus normas. Pieņem Jūsu kritiku un atvainojos, ja sagādāju Jums nepatīkamus brīžus.

Ar sveicieniem - Māra

Hedviga 24. janvāris, 09:56

Labrīt!

Kļūst skumji, klausoties sarunu par valodas kultūru sarakstē, nepartraukti dzirdēt "un tad tā, kā tas un tā kā šitas" par ko tad jūs runājat, cienītās?!

2. attēls. Komentāri par LSM raidījumu (<https://lr1.lsm.lv/lv/raksts/ka-labak-dziivot/netikete-pareizrakstibu-latviesu-valoda-virtualaja-vide-neviens-.a80607/>)

Kā rakstu uzdevums pašiem skolēniem varētu būt: 1) izvēlēties vienu no klausītāja komentāriem un uzrakstīt atbildi; 2) veidot savu viedokļa rakstu par problēmjautājumiem, kas izskanēja raidījumā, piedāvājot pašiem skolēniem izvēlēties un balsot par vienu no viņu piedāvātajiem tematiem, vai piedāvāt kādu no šādiem tematiem “Saziņa e-vidē” / “Netīkete – mūsdienu sarunu etiķete tīmeklī” vai tml.

Pētot valodu konkrētā lietojumā un ar valodas lietojumu saistītās diskusijas, skolēnos pamazām veidotos izpratne par valodas lietojumu e-saziņā. **Izpratnes pamatā ir jābūt kādai atklāsmei, kaut kam, ko atklāj pats skolēns**, piemēram, kā publiski paust savu viedokli, attieksmi, uzrakstot subjektīvās domas precīzi, skaidri, nebaidoties no citāda viedokļa paušanas, bet neaizskarot citus sarunā vai sarakstē iesaistītos. Tāpat arī pētīt, kā ar rakstu valodas palīdzību paust savas emocijas, spontānās izjūtas, bet saglabāt cieņpilnu komunikāciju, nepazemojot saziņas dalībniekus. Ar šādu uzdevumu palīdzību skolēniem tiek attīstīta ne tikai izpratne un prasmes, bet, iespējams, veidojas arī **attieksmes maiņa, cita vērtību sistēma**. Tie ir t. s. ieradumi – rakstīt precīzi, skaidri, pareizi un ar cieņu. Arī e-saziņā.

2. PIEMĒRS

Otrais piemērs ir izvēlēts vairāk teksta satura dēļ (sk. 3. attēlu), jo tajā paustais atspoguļo **integrētu skatījumu uz valodas, saziņas un medijpratības jautājumiem** (LSM.lv Bērnu satura redakcija 2019). Tie ir iepriekš minētie ieteikumi jauniešiem, komunicējot digitālajā vidē. Saruna par šiem ieteikumiem rosinās skolēnus reflektēt par savu valodu un uzvedību e-saziņā, par drošības jautājumiem tīmeklī, kā arī attīstīs skolēnos kritiskās domāšanas un digitālās caurvijprasmes.

Teksts ir izmantojams kā lasīšanas uzdevums padziļinātai sarunai un diskusijai par tematiem, kuri iepriekš tika aprakstīti 1.2.2. apakšnodaļā.

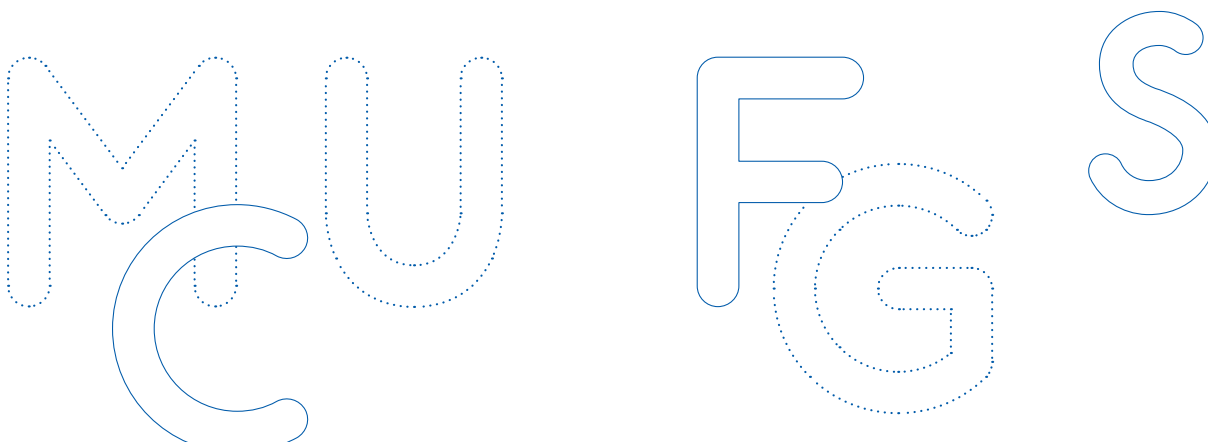




Latvijas jauniešu netikete

1. Ko par Tevi stāsta Tavas *Instagram* fotogrāfijas? Kas atrodams *Google*? Veido pārdomātu digitālo tēlu!
2. Izcelies pūlī – sasveicinies un atvadies arī tiešsaistē!
3. Arī e-saziņā izmanto literāru valodu, liec garumzīmes un komatus. Tevi saprātīs labāk!
4. Neapber skolotāju ar naksnīgiem SMS. Skolotāji nedzīvo internetā!
5. Atvainošanās, sliktas ziņas un īpašus dzīves paziņojumus atstāj klātieņei!
6. Neatstāj savu mīļāko mūziķi uz ielas. Cieni autortiesības!
7. Tevis radītās *Instagram* memes un GIFi ir tādi paši autordarbi, kā Tavs zinātniski pētnieciskais darbs. Aizsargā savu jaunradi!
8. Pirms gada pazudušais kaķis, visticamāk, jau atradies. Izvērtē, pirms pārpublicē! Neizplati novecojušas, maldinošas vai nepatiesas ziņas!
9. Ja nevēlies, lai pseidodraugs klauvē pie Tavām durvīm, nepublicē internetā personīgus datus un adresi.
10. Par “izsargāšanās metodēm” jādomā arī internetā! Nozīmīgākajiem sociālo tīklu, e-pastu un finanšu kontiem izvēlies drošas paroles un izmanto vairāku faktoru autentifikāciju.
11. Mazini riskus – uzliec *UPDATE* un izslēdz, ja nelieto! Lai pasargātu viedierīces pret kiberuzbrukumiem, regulāri atjauno visas lietotnes un operētājsistēmu. Atslēdz *WiFi*, *Bluetooth*, *Location* un atinstalē lietotnes, ja nelieto.
12. No “piedūriena” līdz mobingam ir tikai viens solis. Nedari otram to, ko nevēlies, lai dara Tev!
13. Ja klases *WhatsApp* čātā kādu pazemo, – nepiedalies, bet novērs! Ja e-vidē redzi pārkāpumus un nereaģē, Tu vairo vienaldzību sabiedrībā!
14. Neliec dzīvei filtrus, Tev nav jābūt Insta-ideālam!
15. Dzirdi dzīvi, izņem austiņas! Sērfošana internetā, elektroniskā saziņa un skaļas mūzikas klausīšanās nav pieļaujama, esot uz ielas vai dzelzceļa tuvumā. Neapdraudi sevi un citus!
16. No *#Instafood* bildēm nepaēdīsi, ar izpletni internetā neizlēksi un piedzīvojumu stāstus mazbērniem nesavāksi. Izdzīvo realitāti!

3. attēls. Fragments no teksta “Latvijā tapusi jauniešu netikete – vadlīnijas uzvedībai tiešsaistē” (<https://www.lsm.lv/raksts/dzive--stils/vecaki-un-berni/latvija-tapusi-jauniesu-netikete-vadlinijas-uzvedibai-tiessaiste.a309441/>)





Lingvodidaktika:

latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas
pedagogiem

3. attēlā redzamais teksts ir piemērots arī citu valodas jautājumu atkārtošanai, apguvei vai pilnveidei, piemēram, darbības vārda pavēles izteiksme, pēdiņu un lielā sākumburta lietojums, vienlīdzīgi teikuma locekļi, pieturzīmju lietojums saliktos teikumos u. c.

Pamatskolas beigu posmā skolēniem būtu jāpiedāvā arī uzdevumi, ar kuru palīdzību viņi mācītos **salīdzināt divus tekstus**, saskatīt kopīgo un atšķirīgo, tematikas līdzību, papildu informāciju, ko sniedz viens vai otrs teksts. Tā, piemēram, pēc abu tekstu izlasīšanas un analīzes (sk. 2. un 3. attēlu) skolēni varētu domāt, kurš no 3. attēlā minētajiem 16 ieteikumiem būtu lietderīgs kādam no komentāru rakstītājiem 2. attēla tekstā, u. tml.

Kā jau šeit tika uzsvērts (gan vispārīgi, gan ar piemēru palīdzību), lasīšanas un saziņas prasmes arī dzimtajā valodā, arī pamatskolas beigu klasēs ir temati, kuri jāplāno un jāapgūst. Skolēni ir iemācījušies lasīt, bet viņiem ir jānostiprina prasmes un lasīšanas stratēģijas, kas ir nozīmīgas teksta satura un jēgas atklāsmē. Vidusskolas posmā tām jau jābūt noteiktām, automatizētām darbībām, ieradumiem, kuriem skolotājs tik regulāri uzmanību var arī nepievērst. Savukārt saziņas prasmes jā māca, īpaši plānojot sarunu par e-saziņu, jo tā ir telpa, kurā lielu daļu sava laika pavada jaunieši. Un to nevar ignorēt, tieši otrādi – tas ir jāizmanto kā āķis, lai radītu skolēnos interesi par latviešu valodas apguvi un pārdomas par savu valodu un lingvistisko uzvedību šajā digitālajā telpā.



2.

Arvils Šalme

Teksts un tekstveide – latviešu valodas mācību process 7.–9. klasē



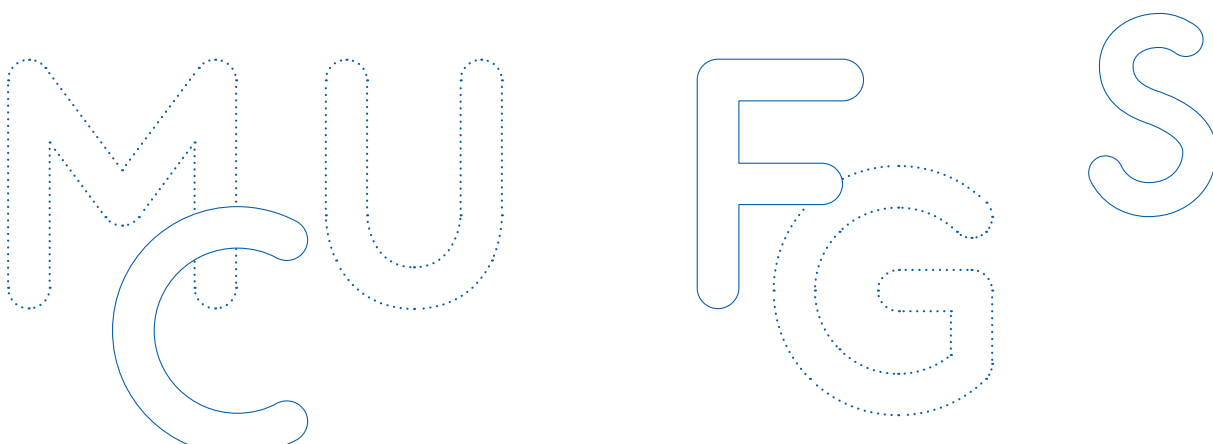
2. Teksts un tekstveide – latviešu valodas mācību process 7.–9. klasē

Darbs ar tekstu valodas apguves programmās vienmēr ir bijis viens no mācību satura centrālajiem jautājumiem. Teksts tiek izmantots gan kā līdzeklis informācijas ieguvei, dažādu valodas parādību izpētei un visu valoddarbības prasmju attīstīšanai, gan kā mērķis, lai sazinātos, sniegtu informāciju, paustu idejas, viedokli, domas, emocijas, demonstrētu radošumu, izzinātu sevi.

Mācību saturā pamatzglītības posmā teksta mācība ir iekļauta sadaļā **Teksts un tekstveide**, vidusskolā – sadaļās **Stilistika** un **Mediji, valoda un ietekme**. Teksts ir galvenais elements arī pārējo valodas mācību jautājumu apgūvē – gan saistībā ar saziņu un valodas parādību izzināšanu sociālajā kontekstā, gan gramatikas apguvi. Tādi tekstpratības un tekstveides jautājumi kā lasīt, saprast un veidot specifiskus tekstus ir nozīmīga prasme arī citos mācību priekšmetos, piemēram, eksperimenta pieraksts dabaszinātnēs, instrukcija tehnoloģiju jomā, tēlojums literatūrā, recenzija kultūras un mākslas priekšmetos, noteikumi sporta un veselības jomā. Svarīga nozīme ikvienā izglītības jomā ir arī mutvārdu tekstiem – prasmei veidot publisku runu, sniegt ziņojumu, diskutēt, stāstīt, iesaistīties lugu iestudējumos, literārajos lasījumos u. c.

Šīs daļas **mērķis ir aplūkot teksta radīšanas (tekstveides) jautājumus 7.–9. klašu posmā. Tekstveide** ir daļa no plašākas tekstu apguves mācības – **tekstpratības**. Rakstveida un mutvārdu tekstu veidošanas prasmes ir cieši saistītas ar to, cik mērķtiecīgi iepriekš koptas bērna prasmes tekstus izzināt, izprast un pieņemt savā valodā, resp., lasīt un klausīties (par to sīkāk sk. 1. daļā). Līdz 7. klasei skolēni jau patstāvīgi vai pēc paraugiem prot veidot atsevišķu žanru tekstus, kā arī izmantot noteiktas stratēģijas, lai plānotu, rakstītu, labotu, vērtētu un prezentētu savus tekstus. 7. klase iezīmē jaunu robežlīniju, no kuras pakāpeniski skolēnu zināšanas par dažādiem valodas jautājumiem tiek paplašinātas, pilnveidotas arī visas svarīgākās prasmes, t. sk. arī par tekstpratības un tekstveides jautājumiem. Šajā posmā skolēni izzina, analizē un veido žanriski daudzveidīgākus, pēc satura un formas sarežģītākus un arī apjoma ziņā garākus tekstus. Mācību procesā viņi ne tikai apgūst tradicionālos, ikdienas valodas lietojuma praksē bieži sastopamus tekstus (vēstule, dienasgrāmata, iesniegums, kopsavilkums, eseja u. c.), bet arī eksperimentē, rada savus, izmēģina spēkus pilnīgi jaunu tekstu izveidē, piemēram, veido filmas scenāriju, raksta projekta pieteikumu, izstrādā sava iedomātā uzņēmuma vizītkarti.

Iekams turpinām sarunu par teksta apguves satura jautājumiem 7.–9. klašu mācību posmā, īsi pakavēsimies pie dažiem konceptuāliem jēdzieniem – **teksts, teksta pazīmes, tekstpratība**.





2.1. Kas ir teksts?

Šeit jūs uzzināsīt:



cik plaša ir izpratne par tekstu dažādās mācību jomās;



kas ir teksts un kādas ir tā galvenās pazīmes.

Tekstu daudzums, to dažādie varianti un izplatības veidi mūsdienu saziņā strauji pieaug. Katru dienu mēs sastopamies ar ļoti plašu un daudzveidīgu informāciju, kas ietverta dažādos teksta formātos. Ja ielūkosimies *Latvijas Nacionālajā terminoloģijas portālā* (<https://termini.gov.lv/>), tur atradīsim vairāk nekā piecdesmit saliktu terminu ar vārdu *teksts*. Starp tiem ir gan valodas apguvējam un lietotājam labi pazīstami jēdzieni (*adaptēts teksts, mācību teksts, saistīts teksts, vārsimots teksts, veidlapas teksts*), gan tādi, kuru nozīmes jāmeklē dažādu zinātņu terminoloģijas vārdnīcās vai profesionāļu sarunās (*hipersaites parādāmais teksts, psihometriskais teksts, viettura teksts, pārpildes teksts, kompromisa teksts*). Izpratne par tekstu un tajā ietverto ziņojumu dažādu zinātņu valodas lietojumā un arī skolas mācību programmās ir ļoti plaša. Specifiski, tikai noteiktai nozarei raksturīgi teksti ir sastopami visās jomās, dažāds ir arī skatījums uz tekstu un tajā ietverto informāciju. Valodnieks no profesionālā skatpunkta tekstā saskatīs skaņu, vārdformu, leksikas un sintaktisko struktūru vienotu un saskaņotu kopumu. Literāts galveno uzmanību pievērš valodas estētikai, domu, ideju un pārdzīvojumu pārnēsai tēlainā tekstā. Teātra mākslā līdztekus valodas līdzekļiem liela nozīme būs neverbālam tekstam – kustībai, žestiem, mīmikai, pozai. Matemātikā teksta saturs būs ietverts teksta uzdevumos un dažādās skaitļu izteiksmēs, kas skaidrotas matemātiskā valodā. Informātikas speciālistam teksts būs datora atmiņā baitos uzglabāts un pārsūtīts informācijas kopums, kas sastāv no kodētām rakstzīmēm un teikumiem dabiskā vai mākslīgā valodā. Ģeogrāfam viens no izziņas instrumentiem būs grafiskais teksta veids – karte ar apkārtējās pasaules vizuālu attēlojumu, uzrakstiem, paskaidrojumiem, apzīmējumiem, simboliem. Dabaszinātniekiem ļoti svarīgi būs detalizēti eksperimentu pieraksti, tabulas, shēmas, grafiki. Shematiska informācija būs svarīga arī sociālo zinību un ekonomikas zinību apgūvē. Vēsturniekiem svarīgi būs interpretēt vēstures avotus, hronikas, arhīva dokumentus, veidot laika līnijas. Sava īpaša teksta forma būs arī fizikā, ķīmijā, dažādās tehnoloģijās, sportā un veselības mācībā.

Minētie piemēri atspoguļo dažādas perspektīvas, caur kurām var aplūkot tekstus un saprast to dažādību un nozīmi plašajā saziņas telpā. Norādot uz atšķirīgiem skatpunktiem, skolēnos jāveido prasme dažādos veidos izziņāt un atspoguļot pasauli, mācīties informāciju uztvert, sakārtot, skaidrot un to aprakstīt. Organizējot mācību procesu mācību posmā no 7. līdz 9. klasei, jāapzinās, ka skolēni par tekstu, tā uzbūvi un veidošanu jau diezgan daudz zina. Teksta rakstīšana parasti sākas uz balta lapas, taču skolēnu pieredze par to, kā, ko un kāpēc rakstīt nav “balta lapa”. Katra jauna teksta žanra izpratne veidojas uz iepriekš nostiprinātām zināšanām un prasmēm, pārnesot tās jaunā kontekstā un



priekšplānā izvirzot citu izziņas ceļu – mācībās izvirzot ne tikai jautājumu *Ko es zinu?*, bet arī *Kā es to zinu?* un *Kā es to darīšu / sasniegšu?*

Lai sāktu runāt par teksta apguves nozīmi skolas mācību programmā, jāaplūko dažas **nozīmīgākās teksta pazīmes**.

Teksts – mutvārdos vai rakstveidā (arī savienojumā ar dažāda veida vizuālo informāciju un grafiskajiem līdzekļiem) fiksēts leksisko un sintaktisko līdzekļu kopums, kam raksturīgas noteikta stila (vai vairāku stilu) un noteikta žanra īpatnības, atbilstība noteiktām funkcijām, mērķim un saziņas situācijai (saziņas kontekstam). Nozīmīgākās teksta pazīmes ir mērķtiecība, pilnīgums, sakarīgums, pabeigtība. Teksta izpratnē tiek ņemts vērā arī informatīvais, tematiskais un uzbūves aspekts. Teksta izpēte cieši saistīta ar teksta sintakses, stilistikas un pragmatikas jautājumiem.

Teksta galvenās pazīmes (Lokmane 2013, 126):

- starp teksta vienībām pastāv loģiska, leksiska, gramatiska un stilistiska saikne;
- tekstam ir noteikta iekšējā struktūra – savstarpēji saistītas teksta daļas;
- teksts vērsts uz noteikta saziņas mērķa sasniegšanu.

Teksta apjoms ir ļoti dažāds: to var veidot tikai viens vai daži vārdi (izkārtne, reklāmas sauklis, lozungs, moto, sakāmvārds) vai ļoti plaši izvērsti, žanriski sarežģīti darbi (hronika, likumu krājums, romāns, eposs).

Mācību procesā tiek izmantoti gan pilni teksti (**makroteksts**), kas ietver nobeigtu plaša apjoma informāciju (**makrotēmu**), gan tekstu fragmenti, kas atspoguļo mazāku, nosacīti pabeigtu teksta vienību.

Mikroteksts – organizētā veidā atspoguļo mazāku sintaktisku vienību veselumu (**mikrotēmu**).

Mācību procesā izmantojot tikai daļu (mikrotekstu) no lielā teksta (makroteksta), iespējams panākt vēlamu gramatikas apguves un tekstveides prasmju attīstības vienotību. Mikrotekstu šādā lietojumā var uzskatīt par pilnvērtīgu tekstu; tam ir noteikta "pabeigtība un jēga kāda monotematiska satura atklāsmē" (Laiveniece 2011b, 32).

Latviešu valodniecībā un valodas lietojuma praksē saistībā ar tekstu visvairāk tiek runāts par tā **stilu** (sk. 6. daļā). **Katram tekstam piemīt kāda noteikta stila vai pat vairāku stilu pazīmes**. Stila likumību izpratne un prasme tekstā lietot saziņas situācijai, mērķim un adresātam atbilstošus valodas līdzekļus ir viens no tekstveides svarīgākajiem jautājumiem. "Teksta uzbūves vienības, to struktūra ir būtiski stila, teksta tipa un autora individuālā rokraksta veidotāji." (Rozenbergs 1998, 390)

Nedaudz paplašinot izpratni par tekstu, var atsaukties arī uz latviešu valodā iznākušo vācu valodnieka Heinca Fātera (*Heinz Vater*) grāmatu “Ievads valodniecībā” (2010), kurā autors ir minējis vairākus tekstu raksturojošus kritērijus – **kohēziju jeb sasaisti, koherenci jeb sakarīgumu, intencionalitāti, akceptējamību, informatīvumu, situatīvumu, intertekstualitāti** (Fāters 2010, 266–267). Ja par sasaisti, sakarīgumu, informatīvumu un situatīvumu ir jau diezgan daudz runāts un rakstīts, tad intencionalitāte, akceptējamība un intertekstualitāte ir praksē mazāk pazīstami jēdzieni. To nozīme un izpratne ir svarīga ne tikai teksta pazīmju sakarā, bet arī saistībā ar saziņas praksi un tādiem jauniem skolas mācību saturā iekļautiem jēdzieniem kā informācijpratība un medijpratība.

Intencionalitāti H. Fāters skaidro kā “teksta producenta nostāju” (Fāters 2010, 267), resp., tādu pazīmi, kas norāda, ko autors vēlējis tekstā pavēstīt. Šī pazīme ir ļoti būtiska tekstveides praksē. Plānošanas un teksta satura izstrādes procesā skolēni ir jāmudina domāt par nolūku un domas skaidrību, kāpēc viņi raksta un kā savas domas ietver tekstā, lai lasītājs vai klausītājs to varētu pēc iespējas labāk saprast.

Savukārt **akceptējamība** ir “teksta uztvērēja nostāja” (Fāters 2010, 267), resp., tas, kā lasītājs vai klausītājs (adresāts) uztver tekstu un kā viņš to vērtē un interpretē. Tieši teksta akceptējamības aspekts ir nozīmīgs kritiska lasītāja un klausītāja izglītošanas procesā, jo atklāj viņa vajadzības un motivāciju, kā arī sniedz atbildi uz jautājumiem: *Kāpēc mēs lasām un klausāmies? Ko mēs no tā iegūstam? Kā vērtējam mums adresēto informāciju?* Tradicionāli mūsu skolā sāk ar autora nostājas analīzi (*Ko autors ar šo tekstu vēlējis pateikt? Kādas ir tekstā ietvertās idejas?*), reizēm deklarātīvi parādot vienīgo pareizo ceļu uz teksta izpratni. No kritiska lasītāja vai klausītāja redzespunkta lietderīgāk ir uz tekstu paskatīties ar savu izpratnes prizmu. Tādā veidā skolā tiktu veicināta lasītāja/klausītāja aktivitāte un stiprināta saite starp autora tekstu un adresātu (Olga Tokarčuka (*Olga Nawoja Tokarczuk*), Bukera un Nobela prēmijas laureāte: “Jāpieņem, ka Autors un Lasītājs pilda vienlīdz svarīgu lomu, pirmais – radīdams, otrs – pateicoties tam, ka nodarbojas ar nemitīgu interpretāciju.” Satori, 16.04.2020.).

Izzinot un radot noteikta žanra tekstu, mēs saskaramies ar **intertekstualitātes** jēdzienu. Tā ir teksta pazīme, kas parāda jebkura teksta iespējamu saistību ar apkārtējo informācijas telpu un citiem





tekstiem – tematiski, žanriski vai strukturāli. Teksti vairs nav “vientuļas salas”, kas ir izolēti laikā un telpā; interneta meklēšanas rīki ļauj ātri pārslēgties no viena teksta uz citu, atrast mums nepieciešamās ziņas, veidot atsauču un norāžu sistēmu, kā arī sameklēt noteiktu ideju pirmavotu, ietekmes, interpretācijas. Mācību procesā atklājot skolēniem intertekstualitātes jēgu, mēs veidojam dziļākas prasmes strādāt ar dažādiem informācijas avotiem, tos novērtēt un izmantot savu tekstu veidošanā (plašāk sk. 5. daļā).

Saistībā ar šo jautājumu var pieminēt arī valodnieces Dainas Nītiņas ideju. Viņa, atsaucoties uz Vladimira Agejeva (*Владимир Агеев*) atziņām, runā par **hipertekstuāliem** sacerējumiem kā teksta brīvas domas izpausmes formu. Viņa norāda, ka raksturīgs hiperteksta piemērs ir Bībele, kuru nav jālasa pēc kārtas. Vēl citi hiperteksta piemēri ir kartotēkas, enciklopēdijas, šķirklī un to sasaiste ar atsaucēm (Nītiņa 2007, 47). Hiperteksti ar mums nojaušamām vai pavisam uzskatāmām hipersaitēm (teksta iezīmētājiem datorā) veido plaši sazarotu informācijas tīklu. Moderno tehnoloģiju kontekstā tas ir vienkāršs veids, kā datorā, iekrāsojot teksta lodziņu vai tā adresi, mēs nonākam pie nākamā teksta. “Pašlaik tas jau šķiet tik pierasti, ka īsti neapzināmies, kāda novitāte valodas lietojumā tā ir bijusi. Tā ir valoda, kuras vienīgā sūtība ir mūs nogādāt no punkta A uz punktu B.” (Kristals 2019, 232)

Ņemot vērā mūsdienu tekstu žanrisko un stilistisko daudzveidību, to integrāciju, autoru radošos eksperimentus (stilu sajaukumus, noformējumus, funkcijas, piederību noteiktai sabiedriskās darbības jomai u. c.) un jaunas informācijas pasniegšanas tendences, tekstus vairs nevar vērtēt tikai ar ierasto priekšstatu mērauklu. Atsevišķu tekstu izveidē svarīgi domāt arī par tādiem kritērijiem kā originalitāte, ticamība, apjoms, vizuālais un grafiskais noformējums u. c.

2.2. Tekstveide un tekstu dažādība skolā

Šeit jūs uzzināsīt:



kas ir tekstveide;



kā lasīšana un klausīšanās sekmē tekstpratības apguvi;



kādi ieradumi jāveido, mācoties rakstīt tekstus;



kāpēc valoda jāapgūst no autentiskiem tekstiem;



kādus teksta veidus un žanrus apgūst skolā.



2.2.1. Tekstveides jēdziens

Ar tekstveides jēdzienu visbiežāk saprot teksta apguvi organizētā mācību procesā. Plašākā nozīmē tekstveide ir saistīta ar dažādu teksta veidošanu, apstrādi, radošu pārveidi, tulkošanu.

Tekstveide ir tekstu veidošanas prasme atbilstoši saziņas nolūkam, runas situācijai, valodas funkcionālā stila, runas žanru, kā arī pareizrūnas un pareizrakstības prasībām.

Tekstveide ir tekstpratības daļa, jo ir saistīta ar saziņas produktīvo prasmju izveidi, kas savukārt izriet no pieredzes, ko skolēns ir ieguvis, klausoties valodu un lasot tekstus. Tekstu veidošana ir komplekss un laika ziņā ietilpīgs mācīšanās process, kurā uzmanība pievēršama teksta plānošanas, izveides, uzlabošanas / rediģēšanas, novērtēšanas un prezentēšanas jautājumiem.

Teksta mācības kontekstā tiek attīstīta **tekstveides jeb diskursa kompetence** – kompleksa prasme saprast, interpretēt un radīt noteikta veida / žanra tekstus.

Tekstveides nozīmi latviešu valodas mācību priekšmetā pamatizglītības posmā raksturo lielā ideja, kur uzsvēta **teksta radīšana kā jēgpilns process, kurā svarīgi izmantot savu un citu pieredzi, radīt jaunu informāciju, plānot, veidot, pilnveidot un prezentēt tekstu**. No šīs idejas izriet, ka rakstpratības procesā skolēnam jānonāk pie izpratnes par veicamā darba nozīmi mācībās un turpmākajā dzīvē. Teksta veidošana, kas ir valoddarbības produktīvā daļa, balstās uz iepriekšējo pieredzi, ko skolēns ieguvis, iepazīstot dažādu tekstu saturu un struktūru, tos klausoties, lasot un vērojot. Tas savukārt sasauca ar otru lielo ideju (mācīšanās iedevuma daļu): **teksts ir izziņas avots, lai saprastu sevi, apkārtējo pasauli un kultūru**. Šī ideja ietver vēstījumu par teksta izziņāšanu kā nozīmīgu darbību valodas un domāšanas attīstībā. Ir nepieciešams liels darbs un garīgs ieguldījums, lai atklātu tekstā ietverto nozīmi un tā saturu, un vēl lielāka pieredze – lai tos prasmīgi pārradītu mutvārdu runā un rakstos. Kritiska informācijas uztvere un tās analīze ir viena no svarīgākajām prasmēm, kas nepieciešama, lai iedevuma prasmes (klausīšanos un lasīšanu) pārvērstu atdevumā (runāšana un rakstīšana). Tēlaini šo procesu nevar gluži salīdzināt ar savienoto trauku principu: **lingvistiskais iedevums tiešā veidā nepārvēršas atdevumā**. Valodas iedevuma daļai (šajā gadījumā lasīšanas un klausīšanās pieredzei) ir jābūt daudz lielākai un plašākai, un šajā procesā jāiegulda intensīvs kritiskās domāšanas spēks, lai nonāktu pie atdevuma – noteiktu tekstu radīšanas mutvārdos un rakstos.

Izpratne par tekstu un tā izveidi skolā rodas pakāpeniski – no uzbūves un satura ziņā vienkāršākiem teksta žanriem uz sarežģītākiem, no tekstu veidošanas pēc parauga līdz brīvam domu lidojumam radoša satura tekstos. Mācību procesā jāamācās no labiem piemēriem, jāizmanto noteikti tekstveides paraugi, taču pakāpeniski jāattīsta arī tādas darbības, kas veicina



individualizētu ieguldījumu un radošu pieeju tekstu saturam. Nav jābaidās no eksperimentiem – brīvi veidotiem rakstudarbkiem, kuros apvienoti vairāku žanru tekstu elementi vai arī radīts pilnīgi oriģināls teksts. Tekstpratības izkopšanas gaitā jāpievērš skolēna uzmanība raudzīties uz tekstu no atbildīga rakstītāja viedokļa un jebkura teksta veidošanu apzināties kā komunikatīvu notikumu, kurā saziņa ar neredzamo partneri – lasītāju – ir jāorganizē tikpat atbildīgi kā dzīvā saruna. Tas nozīmē rakstveida saziņā izkopt rakstītāja kultūru – “apzinātu spēju veidot tekstu rakstos atbilstīgi saziņas nolūkam un adresātam, ievērot pareizrakstības un interpunkcijas normatīvās prasības, stilistiskos nosacījumus tekstā, kā arī konkrēta teksta noformējuma noteikumus” (LTSV 2011, 70).

Rakstītāja kultūra saistīta ar noteiktu **ieradumu** veidošanos. Latviešu valodas mācību programmā formulēti vairāki ieradumi, kuri tiešā veidā ir saistīti ar tekstpratības mācību (MPPP, 287). Jau sākumskolas klasēs skolēni tiek mudināti rakstīt glīti, skaidri un salasāmi, attīstot prieku par spēju pierakstīt sev nepieciešamo un interesanto informāciju. Šajā periodā tiek pievērsta uzmanība arī ieradumam domāt un rakstīt radoši, uzdrīkstēties fantazēt. Vēl viens nozīmīgs ieradums attiecas uz pašvadītu mācīšanos: regulāri veikt pierakstus (piezīmes), lai mācītos sevi organizēt darbam un izmantotu šos pierakstus, veidojot mutvārdu vai rakstveida tekstus.

No 4. klases skolēnos tiek attīstīts ieradums skaidri un saprotami izteikt savas domas, lietot dažādus uzziņu avotus un elektroniskos pārbaudes rīkus sava teksta kvalitātes uzlabošanai.

Savukārt, sākot no 7. klases, ir pievērsta uzmanība ieradumam lasīt augstvērtīgus literāros darbus un aizgūt no tiem ierosmes savas valodas attīstībai, kā arī apzināties, ka teksta veidošana ir ilgstošs, secīgs un rūpīgs darbs. Teksta izstrādes un rediģēšanas posmā ir jāatceras arī par nepieciešamību paust tikai pārbaudītu, uzticamu un pašam saprotamu informāciju un cienpilni rīkoties, pamanot un labojot savas un citu personu kļūdas gan runā, gan rakstos (MPPP, 287).

Ieradumi atspoguļo vērtībās balstītu izglītību, un tekstpratības apguves saturā nostiprina tādas vērtības kā atbildību, centību, gudrību un toleranci.

Pilnvērtīgu teksta izjūtu skolēni var iegūt, tikai strādājot ar **autentiskiem tekstiem** (plaši par šo jautājumu sk. S. Berra “Autentiski teksti valodas apguvē: teorijas, pieejas un pieredzes stāsti”, 2020a). Tie ir valodas apguves nolūkam nepārveidoti teksti, kas “ataino valodas lietotāja individuālās runas / rakstu valodas iezīmes” (Berra 2020a, 38). Valodas izpētei, apguvei un rakstīšanas ierosmei noder jebkurš domu un runas rosinošs teksts – katalogs, reklāmas buklets, avīzes raksts, ēdienu recepte, instrukcija, ziņu sižets, filma, emuārs, komentāri internetā u. c. Atšķirībā no mācību tekstiem, kurus veido noteiktu zināšanu ieguvei un prasmju attīstīšanai, autentiskie teksti ir paredzēti plašāka saziņas konteksta izzināšanai. Mācību teksti ir orientēti uz valodas apguvi teikuma līmenī, savukārt autentiski teksti ļauj valodu apgūt diskursa līmenī (Berra 2020a, 38).

Iepazīstot, analizējot un izmantojot par tekstveides paraugiem autentiskus materiālus, skolēnam ir iespējams pēc līdzības radīt savus dzīvai valodai tuvus tekstus. **Šādi teksti nodrošina gan temata saistību ar dabisku valodas lietojuma kontekstu, gan rada reālistiskāku priekšstatu par valodas nozīmi un funkcijām saziņā.** Tikai iepazīstot autentiskus tekstus, skolēns var producēt



dabisku valodu. Piemēram, lai veidotu pēc iespējas spilgtāku ceļojuma aprakstu, ir jāizmanto visdažādākie informācijas avoti. Vērtīgu ierosmi rakstam var dot gan vārdnīcu un enciklopēdiju šķirkļi, gan visneparastākie ceļojumā sastaptie teksti – transportlīdzekļa biļete, novērotie uzraksti, izkārtnes, ceļazīmes, reklāmas, maršruta shēmas, transporta kustības saraksts, informācija muzeju un apskates vietu stendos, gida stāstījums, videoklipi u. c. Ceļojums zināmā mērā ir piedzīvojums, kurš radies no bagātīgas emociju gammas – gan vērojot notiekošo, gan iegūstot informāciju no rakstveida un mutvārdu avotiem. Labā ceļojuma aprakstā saplūst visi šie iespaidi, informatīvās un tekstuālās ietekmes, atraisot skolēnā fantāziju un motivāciju savas pārdomas un izjūtas izteikt uz papīra. Bezkaislīgs, reizēm arī samākslots, satura un formas ziņā primitīvs vai arī no skolēna valodas izpratnes attālināts mācību teksts šādu izjūtu gammu nevar sniegt. No šādiem paraugiem visdrīzāk arī iemācās vienkāršotu ideju atražojumu, frāžainību, bezpersoniskumu radītajā tekstā.

2.2.2. Tekstu veidi un žanri skolā

Daudzus gadu desmitus bijām pieraduši, ka valodas mācības grāmatās teksti ir ar samērā vienusīgu valodnieciskā uzdevuma ievirzi, bieži vien arī no reāla valodas konteksta nošķirti un skolēniem neinteresanti.

Kopš pagājušā gadsimta deviņdesmitajiem gadiem mācību saturs pakāpeniski bagātinās, grāmatas kļūst “krāsainākas”, teksti reālistiskāki un saistošāki. Līdzās labi pazīstamiem, ar noteiktiem likumiem un tradīcijām nostiprinātiem tekstiem valodā ienāk formas ziņā pilnīgi jauni tekstu žanri. Aizvien vairāk teksti uzrunā skolēnu, motivē tajos iedziļināties un tālāk veidot savas tekstveides prasmes – gan rakstveida, gan mutvārdu formā.

Informācijas telpai paplašinoties, reizēm ir zudušas robežas starp mutvārdu un rakstveida tekstu (par to formas un stila savstarpējām ietekmēm sk. 6. daļā). Publisku runu vēl nesenā pagātnē varēja noklausīties tikai vienu reizi un labākajā gadījumā to pierakstīt vai stenografēt, bet tagad vienā mirklī to var pārvērst par visiem pieejamu un novērtējamu tekstu, piemēram, to ierakstot vai nofilmējot un caur dažādiem saziņas kanāliem pārsūtot plašākai sabiedrībai. Vienreizējais mutvārdu teksts dažādās formās sāk patstāvīgu dzīvi neatkarīgi no autora vēlmēm un runas pasniegšanas mērķa. Ar to teksta dzīve nebeidzas: ir iespēja minēto runu pārveidot arī citās formās, piemēram, iespiestas vai elektroniskas publikācijas veidā, runas fragmentus izmantot romānā, reportāžā, vēsturiskā aprakstā vai pat multimodālā formātā (komiksā, videosīžetā, plakātā). Līdz ar to pieaug runātāja atbildība par radītā teksta kvalitāti publiskajā telpā. Nevienam nevar būt drošs, ka viņa runa nenonāks informācijas aprītē uz pastāvīgu dzīvi, pakļaujot šādu tekstu arī dažādām manipulācijām un kritikai.

Attīstoties tehnoloģijām un dažādām informācijas pārraides formām, par svarīgu dzīves vajadzību ir kļuvusi digitālā pratība un no tās izrietošās digitālās prasmes. Tās saistītas ar jaunas formas un satura tekstu izpratni un veidošanu. Tādi tekstu žanri kā īsziņa, e-pasta vēstule, elektroniskā anketa, vebinārs, emuārs, videolekcija u. c. kļuvuši par pierastiem informācijas pasniegšanas veidiem, kas ietverti **digitālajos tekstos**.

Savukārt daudzu tehnoloģisko un mākslas formu izpausmes valodā atklāj vēl vienu teksta veidu – **multimodālo tekstu**, kurā savienojas dažādi informācijas pasniegšanas līdzekļi, veidi un kanāli. Semiotisko resursu jeb modu veidi var būt ļoti dažādi – lingvistiskie, vizuālie, audio, maņu, mīmikas un žestu, telpiskie (plašāk sk. Berra 2020a, 23).

Skolēni savas tekstpratības un tekstveides prasmes attīsta, izmantojot četrus veidu tekstus.

- **Rakstveida teksts** – teksts, kuru tradicionāli veido rokrakstā vai iespiestā formā. Skolu mācību saturā, apgūstot tekstveidi, visbiežāk tie ir domraksti (vēstījums, apraksts, pārspriedums), īsais raksts jeb viedoklis, argumentētā eseja, kā arī funkcionāli daudzveidīgi sadzīviski, lietišķi, mākslinieciski un zinātniskas ievirzes teksti (dienasgrāmata, vēstule, paskaidrojums, konspekts, tēlojums, kopsavilkums, referāts).
- **Mutvārdu teksts** – teksts, kuru veido mutvārdos monologa, dialoga vai poliloga formā. Skolā pazīstamākie mutvārdu teksti ir saruna, stāstījums, mutvārdu ziņojums (referāts, prezentācija), diskusija u. c.
- **Digitāls teksts** – iespiesta teksta vai teksta rokrakstā elektroniskā versija (piemēram, skenēti materiāli) (sk. Berra 2020a, 22). Teksts, kurš tiek veidots un izplatīts digitālajā vidē. Skolas mācību programmā pievērš uzmanību tādiem digitālajiem tekstiem kā e-pasta vēstule, emuārs, īsziņa, tērēšana, komentāri internetā u. c.
- **Multimodāls teksts** – teksts, kurš veidots, izmantojot ne tikai valodas līdzekļus, bet arī vizuālos, skaņas, kustību, žestu, telpiskos u. c. līdzekļus. Skolā šobrīd veido tādus multimodālus tekstus kā afišu, plakātu, bukletu, reklāmu, komiksu, videosižetu u. c.

Katrā no šiem tekstu veidiem ir liels skaits konkrētu tekstu, resp., **teksta žanru**.

Teksta žanrs ir teksta veids, kuram raksturīgas ar noteiktām vēsturiskām tradīcijām un valodas konvencijām/normām saistītas pazīmes. Dalījums žanros mūsdienu latviešu valodas praksē saistīts ar tekstu piederību noteiktam valodas funkcionālajam stilam (plašāk sk. 6. daļā).

Teksta žanra specifiku ir svarīgi izprast gan no konkrētas valodas lietojuma jomas skatpunkta, gan iekļautā satura un informācijas strukturēšanas veida, gan tajā izmantoto valodas u. c. līdzekļu



lietojumā. Tā izpratne veidojas ļoti plašās robežās. Atsevišķi žanri var būt ļoti tuvi un atšķirties pēc specifiskām pazīmēm, piemēram, dažādi apraksta veidi (ceļojuma, dabas, vēsturisko notikumu, personas, preces un izstrādājumu, amata u. c.), vēstules (privāta, motivācijas, iniciatīvas, literārā, pasūtījuma, garantijas u. c.), eseja (literārā, zinātniskā, argumentētā, brīvā). Vēl citi teksta žanri gan struktūras, gan funkciju ziņā ir visai nemainīgi, un to veidošana notiek pēc diezgan stingri noteiktiem paraugiem – tie visbiežāk ir lietišķā stila teksti (dzīvesgājums, iesniegums, anketa, saraksts, bibliogrāfiskais apraksts). Pastāv arī tādi žanri, kuros uzbūvi un struktūras elementus var samērā brīvi variēt (afiša, reklāma, stāsts, dienasgrāmata, īsziņa). Ir, protams, arī teksti, kurus autors var veidot pilnīgi brīvi, neievērojot iepriekš pazīstamu žanru uzbūves prasības. No tiem pakāpeniski veidojas jauna žanra teksti.

Saskaņā ar mācību standarta prasībām 9. klases beigās skolēniem ir jāprot rakstīt ar personisko pieredzi un izdomu, fantāziju saistītus tekstus, atsevišķus lietišķos rakstus (rokrakstā un digitālajā formā) – ielūgumu, apsveikumu, lietišķo vēstuli, iesniegumu, paskaidrojumu, CV, motivācijas vēstuli, kā arī pārspriedumu un argumentēto eseju (MK noteikumi Nr. 747, 2. pielikums 2018). Mācību programma paredz daudz plašāku tekstu apguves praksi, kuras saturā var izdalīt vairākas lielākas grupas. Galvenās no tām ir **mācību žanra teksti, teksti mācību procesa pilnveidei un pašvadītām mācībām, lietišķie raksti un radošie rakstudarbi.**

2.2.2.1. Mācību žanra teksti

Mācību procesā skolēni iepazīst dažāda žanra tekstus, taču produktīvās prasmes tradicionāli saistītas ar **domrakstu** (agrāk sacerējumu) apguvi. Šie rakstveida teksti plašākā nozīmē apzīmē

jebkuru rakstudarbu, kurā autors ietver savas domas par kādu tematu. **Skolā domrakstus raksta, lai apgūtu vispārīgas tekstveides prasmes.** Tos var klasificēt pēc teksta tipa (vēstījums, apraksts, pārspriedums), materiāla avota (brīvais domraksts, literārais domraksts, domraksts pēc attēliem, fotogrāfijām u. c.), pēc skolēna patstāvīgā darba īpatsvara (individuālais domraksts, pāros, grupā vai kolektīvi tapis domraksts), pēc teksta, žanra un stila (stāsts, pasaka, tēlojums, vēstule, reklāma u. c.), didaktiskā mērķa (mācību domraksts, kontroles domraksts, diagnosticējošais domraksts), pēc rakstīšanas apstākļiem (klases domraksts, mājas domraksts) (Anspoka 2008, 357–363).





Mācību programmā domraksts tiek uzlūkots galvenokārt saistībā ar trīs tipa tekstiem – **vēstījumu, aprakstu un pārspriedumu**. Šādi rakstudarbi pieder pie mācību jomas tekstiem, un tie neapšaubāmi veicina skolēnu rakstītprasmes attīstību. Vēstījuma, apraksta un pārsprieduma pamattipa domraksti ir skolotājiem labi pazīstami un plaši apskatīti arī metodiskajā literatūrā.

Paplašinot izpratni par rakstveides darbiem, Diāna Laiviniece atsaucas uz valodnieka Jāņa Rozenberga atziņām un min četrus galvenos **tekstveides tipus**:

- *tēlojošais tekstveides tips*, kurā tiek izmantoti valodas izteiksmes līdzekļi, kas sniedz ne tikai pamatinformāciju, bet arī papildinformāciju par teksta autora subjektīvo attieksmi;
- *informatīvais tekstveides tips*, kurā iekļauta tikai pamatinformācija bez autora subjektīvās attieksmes;
- *vēstījošais tekstveides tips*, kam raksturīgs laika sižetiskums, konkrētu notikumu norise noteiktā secībā;
- *aprakstošais tekstveides tips*, kura galvenā funkcija ir kvalitātes, īpašību, attieksmju raksturojums (Laiviniece 2011b, 33–34; citē Rozenbergs 1989, 201–202).

Tekstveides principu apguve, kuras pamatā ir vēstījošā, aprakstošā, informatīvā vai tēlojošā izteiksme, dod iespēju šos elementus iekļaut un kombinēt dažādu veidu un žanru tekstos, piemēram, argumentētajā esejā, kur dominē pārspriedums, tiek izmantoti arī vēstījuma un apraksta elementi. Arī daudzos citos teksta žanros (vēstule, stāsts, dabas apraksts, literāta portrets, publicistisks raksts, sižeta apraksts filmai u. c.) var kombinēt gan vēstījuma, gan apraksta, gan pārsprieduma elementus, piemēram, vēstulē rakstītājs ietver notikumu izklāstu loģiskā, hronoloģiskā secībā (vēstījums), apraksta / raksturo kādu personu, objektu, parādību, to pazīmes un īpašības (apraksts), izsaka attieksmi, vērtējumu, pārdomas, atziņas, kā arī formulē secinājumus (pārspriedums).

Zināšanas par minēto domrakstu tekstveides principiem ir svarīgas, lai šajā mācību posmā iedziļinātos jau iepriekš zināmu tekstu veidošanā (stāsts, literārs apraksts, tēlojums, apskats, pārskats, ziņojums), kā arī lai apgūtu tādas strukturāli sarežģītākus tekstus kā argumentētā esēja un recenzija.

2.2.2.2. Teksti mācīšanās pilnveidei un pašvadītām mācībām

Mācību procesā ir jāpievērš uzmanība arī tādiem teksta žanriem, kas nodrošina iespēju dziļāk apgūt zināšanas, tās sistematizēt, uzkrāt informāciju un to praktiski izmantot. Netieša norāde uz dažādu palīgdarbību nepieciešamību atrodama latviešu valodas mācību priekšmeta standarta sasniedzamajos rezultātos: *integrē un interpretē informāciju no dažādiem avotiem: izvēlas mērķim atbilstošu informācijas apstrādes un strukturēšanas veidu; organizē teksta plānošanas procesu, izvēloties sev piemērotu ideju un domu pieraksta veidu; izmanto dažādus paņēmienus teksta uzlabošanai, piemēram, jautājumu formulēšanu, diskusijas, nepieciešamo avotu un resursu izmantošanu* (MK noteikumi Nr. 747, 2. pielikums 2018).



Informācijas uzkrāšanu, apstrādi un integrēšanu no dažādiem avotiem var veikt, izmantojot tādas teksta žanrus kā **konspekts, saraksts, secinājumi, kartotēka, vārdnīca (vārdu saraksts), komentāri, atgādne** u. c.

Ideju un domu pierakstam var izmantot **piezīmes, zīmīti, domu karti**, visdažādāko veidu **grafiskos organizatorus (diagrammu, laika skalu, "ideju zirneklī")** u. c.

Viens no iepriekš minēto tekstu svarīgākajiem žanriem ir **secinājumi**. Tos skolēni raksta ne tikai kā patstāvīgu teksta žanru, kuru var novērtēt pēc noteiktiem tekstveides kritērijiem, bet arī kā uzdevumu, lai iemācītos tos iekļaut komplicētākos tekstos, piemēram, argumentētajā esejā, recenzijā, īsajā rakstā. Rakstot secinājumus, skolēni vispirms mēģina detalizēti uztvert informācijas saturu, saprast galvenās atziņas, tās kritiski izvērtēt un tad rakstveidā vai mutvārdos formulēt kā atzinumus.

Vienkāršus secinājumus skolēni sāk mācīties rakstīt jau 2. klasē, bet, beidzot 9. klasi, viņiem ir jāveido kompleksi secinājumi, kas izriet no iepriekš izvirzītiem argumentiem. Lai nonāktu pie šādiem tekstveides elementiem, ir nepieciešami regulāri vingrinājumi. Secinājumus mēģina veidot, pamatojoties uz vērojumiem, faktiem, atzinumiem, spriedumiem, kas rodas noteiktu jautājumu izpēti procesā. Piemēram, 7. klasē skolēni pēta literatūras emuārā tekstus, analizē to uzbūvi, izmantotos valodas līdzekļus, autora individuālo stilu un raksta secinājumus, kuros formulē svarīgākās emuāra pazīmes. 9. klasē skolēni diskutē klasē par literārā darba un kino valodas kopīgajām un atšķirīgajām iezīmēm un rakstveidā formulē nozīmīgākos secinājumus.

Secinājuma elementi parādās arī dažāda veida **komentāros**. Tās ir īsi formulētas piezīmes, atziņas, skaidrojumi, vērtējumi par kādu darbu, tekstu, notikumu u. c. Mūsdienās plaši praktizē komentārus dažādās tīmekļa vietnēs, tos bieži raksta arī skolēni, tāpēc šis tekstveides jautājums ir svarīgs ne tikai no formas, bet arī satura un rakstītāja kultūras viedokļa. Skolēni sazinās un raksta komentārus tīklos jau samērā agrā vecumā, tāpēc par etiķetes jautājumiem ir jārunā jau vidējā mācību posmā. Uz to norāda arī standartā ietvertie sasniedzamie rezultāti:

Piedaloties diskusijā, pamana viedokļu atšķirības, ir tolerant pret citu viedokli.

Saziņā pamana citu un ievēro savu runātāja un rakstītāja kultūru formālās un neformālās saziņas situācijās. Spēj sazināties ar dažādu kultūru cilvēkiem (MK noteikumi Nr. 747, 2. pielikums 2018).

Plašāk par komentāru nozīmi, kvalitāti un dažādiem saziņas ētikas aspektiem tiek runāts vidusskolā, apgūstot medijpratības jautājumus.

Mācību procesā un ikdienas dzīvē joprojām aktualitāti nav zaudējis **konspekts** – informācijas saīsināts, individualizēts pieraksts. To praktizē, lai veidotu prasmes ātri un efektīvi fiksēt sev nozīmīgus faktus un apkopot informāciju no dažādiem avotiem. Konspekta veidošanai ir liela nozīme tekstpratības attīstībā, jo tā liek skolēnam izmantot dažādas lasīšanas un klausīšanās stratēģijas, lai iegūtu nepieciešamo informāciju. Konspektējot jāpievērš uzmanība gan pieraksta veidam un svarīgākās informācijas izcēlumam, gan tam, kādas ziņas ir jāiegūst (fakti, secinājumi, piemēri, norādes



uz avotiem, personām u. c.). Skolēni var saņemt uzdevumu veikt īsas piezīmes, klausoties runas vai pārraides, skatoties video un filmas, sekojot līdz skolotāja stāstījumam, diskusijām vai kādam notikumam.

Lai sagatavotos teksta izveidei, nepieciešams veikt situācijas vai problēmas izpēti, apkopot noteiktu informāciju, to sakārtot, analizēt un vērtēt. Šajā nolūkā viens no mācību uzdevumiem ir noteiktu datu apkopošana **kartotēkā**. Dažāda veida informāciju var noformēt ne tikai rokrakstā veidotās kartītēs, bet arī izmantojot digitālos rīkus, piemēram, *MS Office*, *MS Excel*, *MS OneNote*, *Google Excel* programmas. Digitālās kartotēkas dod iespēju uzkrāt noteiktus datus, gan strādājot individuāli, gan koplietojuma dokumentos veicot kolektīvu pētījumu. Kartotēku var izmantot pētniecisko prasmju attīstīšanai, piemēram, apkopojot savā apkārtņē zināmos vietvārdus, iestāžu un uzņēmumu, grāmatu, filmu, mūzikas darbu u. c. nosaukumus. Kartotēkas veidošana nav pašmērķis; iegūtos datus nepieciešams apstrādāt un izmantot dažādu citu uzdevumu veikšanai. Šo informāciju var iekļaut domrakstos par noteiktu tēmu, piemēram, māju / ielu nosaukumiem un to izcelšanos, aprakstā par mūzikas jaunumiem, jaunāko grāmatu apskatā u. c.

Līdzīgas funkcijas ir **sarakstu** veidošanai. Sarakstu var izmantot, lai tālāk izstrādātu atgādnēs, piemēram, par rakstības ziņā sarežģītu svešvārdu pierakstu, grupējot tos pēc noteiktām pazīmēm un tālāk iekļaujot šīs pazīmes un piemērus atgādnēs tekstā. Var veidot arī darbību sarakstu, plānojot noteikta teksta izveides soļus, tādā veidā pilnveidojot pašvadītas mācīšanās un problēmrisināšanas prasmes.

Skolēna vārdu krājuma paplašināšana un bagātināšana ir viens no svarīgākajiem valodas mācību satura jautājumiem. Šajā nolūkā samērā plaši tiek praktizēta dažāda veida **vārdnīcu un glosārija** izveide. Mācību posmā no 7. klases skolēni var veidot ne tikai vārdu sarakstus, bet savās individuālajās vārdnīcās iekļaut vārdu skaidrojumus (gan no avotiem, gan pašu radītus) un piemērus, kas ilustrē dažādas vārda nozīmes. Piemēram, 8. klasē skolēni pēta jaunvārdus vārdnīcās, lasa par tiem teorētiskajos avotos un meklē tos dažāda veida tekstos. Tālāk individuāli veido tekstos atrasto jaundarināto vārdu vārdnīcu, skaidro vārdu nozīmi un darināšanas paņēmienus. Temata nobeigumā prezentē savu izveidoto vārdnīcu, pamato tās izveides principus, piedāvā vārdu skaidrojumu, raksturo noderību savas valodas bagātināšanā (MPPP, 236).

Samērā jauns teksta veids ir **atgādnēs**. Tās ir dažāda veida teksti, kuros koncentrētā veidā ir apkopota nozīmīga informācija, kas palīdz izpildīt noteiktu mācību uzdevumu, atsvaidzināt atmiņā zināšanas par kādu tēmu, saskatīt lielas kopsakarības starp mācību satura jautājumiem. Atgāadne var ietvert dažāda satura informāciju – definīcijas, īsas pamācības un instrukcijas, tabulas, valodas piemērus, noteiktu izpildāmo darbību soļus u. c. Tekstu bieži papildina ar fotogrāfijām, attēliem, zīmējumiem u. c. grafiskiem līdzekļiem. Atgādnēs pastāv arī dažādos multimodālos formātos – kā videofilma, *PowerPoint* prezentācija, stends, īpašs telpisks objekts (valodu koka modelis, valodas likumu stabs / siena). Veidojot atgādni, jāņem vērā vairāki noteikumi: formas ziņā tai jābūt vizuāli pievilcīgai un uzskatāmai, informācijai jābūt lakoniskai, skaidrai un precīzai. Atgādnēs var būt publicētas, tās var veidot skolotājs, bet īpaši svarīgi, lai tās radītu paši skolēni, tādā veidā veicinot patstāvīgu



mācību satura jautājumu izzināšanu. Vienkāršas atgādnēs skolēni sāk gatavot jau no 1. klases un ar pieaugošu grūtības pakāpi to turpina līdz pat 12. klasei.

Mācību procesā informācijas un ideju pierakstam tiek izmantoti arī vēl citi formas ziņā daudzveidīgi pierakstu veidi – **grafiskais organizators, domu karte, sižeta karte, diagramma, laika līnija, “ideju zirneklis”** u. c. Tie dod iespēju izpētīt noteiktas sakarības, vizualizēt idejas, pārvērst garus teksta aprakstus īsā grafiskā formā, klasificēt jēdzienus un konceptus, plānot plašāka teksta uzbūvi, piemēram, angļu matemātikā Džona Venna diagramma ar vairākām figūrām, kuras savstarpēji pārklājas, ļauj labāk saprast dažādu valodas parādību līdzīgās un atšķirīgās pazīmes, salīdzinot noteiktas vārda leksikās nozīmes piemērus mutvārdu runā un rakstu valodā. Līdzīgi var veidot arī sērijas (plūsmas) diagrammu, kas vizuālā tekstā parāda notikumu hronoloģiju, darbību virkni un secību. Šāds attēlojums ļauj labāk izprast, piemēram, latviešu valodas attīstību un svarīgākos notikumus gadsimtu gaitā vai literārā darbā precīzi uztvert sižeta attīstību un notikuma līnijas.

Prasmi strādāt ar grafiskajiem organizatoriem apgūst dažādos mācību priekšmetos, tāpēc svarīgi ir meklēt saskares punktus, kur šādi grafisko tekstu veidi palīdz ne tikai labāk izzināt mācību saturu, bet ir atbalsts arī plašāku tekstu izveidē visās mācību jomās.

2.2.2.3. Lietišķo rakstu teksti

Samērā plaši pamatskolā tiek apgūti arī lietišķie raksti. To uzdevums ir veidot izpratni par darījumvalodas nozīmi un funkcijām saziņas procesā, sākumā aptverot sadzīves un mācību vidi, vēlāk, galvenokārt vidusskolā, pievēršot uzmanību lietišķās saziņas veidošanai turpmākās karjeras un profesionālās darbības kontekstā.

Pabeidzot 9. klasi, **skolēniem jāprot patstāvīgi rakstīt ielūgumu, apsveikumu, lietišķo vēstuli, iesniegumu, paskaidrojumu, CV, motivācijas vēstuli** (MK noteikumi Nr. 747, 2. pielikums 2018). Dažus no šiem teksta žanriem skolēni sāk apgūt jau sākumskolā (apsveikumu, ielūgumu, īsas anketas). Turpmākajā laikā tiek pilnveidotas viņu prasmes rakstīt tādus teksta žanrus kā lietišķā / oficiālā vēstule, iesniegums, paskaidrojums, sludinājums, ziņojums, pārskats. Pamatskolas noslēguma posmā īpaša uzmanība tiek pievērsta dzīvesgājuma (CV) un motivācijas vēstules izveidei.

Lietišķie raksti ir specifisks tekstu veids, kam raksturīga oficiāla / standartizēta izteiksme, precīzs vārdu, teikumu un gramatisko formu iekļāvums tekstā, stingri noteikta raksta uzbūve un noformējums. Tā kā lietišķo rakstu valodas teksti ietver precīzi formulētu nolūku, ir svarīgi, lai to iemācītos izteikt ar noteiktām valodas vienībām. Šādas valodas vienības ir iekļautas saziņas funkciju aprakstā un līdz šim vairāk ir izmantotas latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas apguves mācību saturā (sk. Šalme, Auziņa 2016). Ikvienam, kurš vēlas uzrakstīt oficiālu vēstuli, ziņojumu, paskaidrojumu vai citu lietišķa satura tekstu, ir svarīgi zināt, kādus valodas līdzekļus izmantot, lai ar tekstu spētu īstenot noteiktus saziņas uzdevumus. Grāmatā “Latviešu valodas prasmes līmeņi” (2016) ir sniegts izvērsts valodas saziņas funkciju apraksts un pievienoti šīm funkcijām atbilstoši piemēri.



Saziņas uzdevumi ir klasificēti sešās lielās grupās:

- informācijas apmaiņa,
- attieksmes izteikšana un noskaidrošana,
- darbības saskaņošana,
- saziņas sākšana,
- publiska uzstāšanās, sarunas veidošana,
- rīcība runas situācijās, kad teiktais nav uztverts, saprasts.

Rakstot, piemēram, lietišķa satura vēstuli, skolēniem ir jādoma par dažādiem saziņas uzdevumiem: kā iesākt un pabeigt vēstuli, kā sniegt informāciju par sevi, kā izklāstīt savas vajadzības vai nolūku, paust attieksmi, risināt dažādas problēmas. Apgūstot dažādas saziņas funkcijas, skolēni mācās ne tikai vēstuli veidot atbilstoši noteiktam formalitātes līmenim, bet arī izprast, ar kādiem valodas līdzekļiem noteiktus saziņas uzdevumus var īstenot.

Lietišķa satura tekstu apguvē īpaša uzmanība ir jāpievērš dažāda veida formāliem un neformāliem rakstu veidiem tīmeklī. Šajā vidē tiek veidoti un nosūtīti gan oficiāli, gan privāta rakstura teksti, tāpēc svarīgi, tos apgūstot, veidot skolēnu izpratni par dažādu formalitātes līmeni tekstu saturā.

2.2.2.4. Radoši rakstudarbi

Radoši rakstudarbi, kurus var uzskatīt par tēlojošo tekstveides tipu, bieži vien mācību procesā skolēnos izraisa daudz lielāku interesi nekā citi rakstu žanri. Radošums, iztēle un fantāzija vienmēr tekstā nozīmē robežu paplašināšanos, neierastāku domas lidojumu, tiekšanos meklēt oriģinālus valodas līdzekļus, reizēm – arī eksperimentus ar teksta formu. Radošo darbu konkursi un skolēnu publikācijas liecina, ka viņi var sasniegt augstu meistarību gan domu izklāsta, gan stila un valodas līdzekļu izvēles ziņā, kā, piemēram, šajā fragmentā:

“Valoda... latviešu valoda..., mana mīļā, skanīgā, mana maigā un sirsnīgā dzimtā valoda. Tā ir trausla kā lakstīgalas dziesma mēnesnīcā, kuru var pārtraukt jebkurš troksnis. Tomēr tā ir arī varena un stipra kā simtgadīgais ozols manas vecmāmuļas pagalmā.

Zem šī ozola es spēru pirmos soļus, šis ozols dzirdēja manus pirmos vārdus. Man šķiet, ka ozols ir labi ielāgojis manu nepārtraukto runas plūsmu, rāpjoties pār grumbuļainajām saknēm un vācot zīles groziņā. Reizēm viņa zaru šalkās es skaidri dzirdu latviešu vārdus: māmiņa, saule, zeme.” (Renāte Šļukuma 8. klase; *Mana valoda ir mans gods* 2009, 39)

Radoši var izpausties gan literatūras jomā ar savu dzejoli, stāstu, literāro eseju, miniatūru, tēlojumu, skici, gan arī piešķirot tēlainību un ekspresivitāti citu stilu tekstiem – dienasgrāmatai, vēstulei, apsveikumam, ceļojuma piezīmēm u. c. Lielas iespējas eksperimentēt ar dažādiem valodas izteiksmes līdzekļiem ir multimodālos tekstos, veidojot skolas / klases avīzi, kolektīvo dienasgrāmatu, reklāmu, izkārtņi, ēdienkarti, ielūgumu. Radošus tekstu piemērus var veidot saistībā ar dažādiem valodas

apguves kontekstiem. Piemēram, 7. klases programmas tematā, kurā aplūko apkārtējās vides objektu nosaukumus, to nozīmi, izcelsmi, valodas formu, temata nobeigumā skolēni raksta “lelas stāstu”. 8. klasē, aplūkojot prezentācijas veidus sociālajos tīklos, skolēni veido reāla vai iedomāta jauniešu centra vizītkarti, pievēršot uzmanību vizuālajam risinājumam – burtu formai, simboliem, krāsām. 9. klasē, runājot par kinovalodas īpatnībām, skolēni izstrādā radošu projektu – īsfilmu par jauniešu valodu. Šajā procesā grupas dalībniekiem ir jāuzraksta idejas uzmetums, jāapgūst scenārija rakstīšanas pamati, jāprezentē idejas un pēc to apspriešanas jāveido scenārija teksts. Šī temata apgūvē nebūtu jāuztraucas, ja neizdodas uzrakstīt filmas scenāriju pēc stingri noteiktiem šī teksta žanra kanoniem. Svarīgi, lai skolēni mācītos savas radošās idejas paust brīvi, nepiespiesti, viņiem saprotamā veidā, izmantojot visdažādākos valodas izteiksmes līdzekļus.

Lielāku radošumu var piešķirt arī tradicionāli ikdienišķiem teksta žanriem, pārceļot attiecīgā teksta saturu jaunā, neparastā kontekstā, piemēram, aicināt uzrakstīt vēstuli literārajam varonim vai kādam rakstniekam / Valsts prezidentam / ievērojamam cilvēkam, organizēt ekspresinterviju par neparastu tēmu ar izdomātu personu, veidot idejas pieteikumu neparastam projektam, sacerēt elektroierīces instrukciju humoristiskā stilā.

Radošu rakstu izstrādes procesā ne vienmēr nepieciešams izvirzīt stingrus kritērijus; tos skolēni var veidot arī paši. Ir jāļauj rakstītājiem brīvi izpausties satura un formas ziņā, piemēram, veidojot ideju uzmetumu multimodālā formā, literāru skici, reportāžu. Nereti pietiek, ja tiek akcentēti tikai daži būtiski kritēriji, piemēram, pareizrakstība, vārdu izvēle, teksta uzbūves savdabība.



Lingvodidaktika:

latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas
pedagogiem



Svarīgi jebkuru skolēnu radošo iniciatīvu atbalstīt, labākos paraugus izcelt, atzinīgi novērtēt un ļaut autoriem tos prezentēt.

Interesanti par šo jautājumu ir izteikusies latviešu rakstniece Ieva Melgalve: “Bērnu rakstīšana vispār ir dalāma divos lielos posmos. Viens, kurā bērns izmēģina savas prasmes šajā pašizpaušmes veidā (un tad ir vērts paslavēt, bet nav vērts nospriest, ka nupat ir vaļā ceļš uz Rakstnieku savienību). Un otrs, kurā bērns izmanto literatūru kā iespēju iepazīt sevi un pasauli un šādā “virtuālā” veidā tikt galā ar problēmām, izjūtām un emocijām, kas citādi var šķist nepārvarami sarežģītas. Otrajā gadījumā bērnam ir nepieciešams uzticams un iejūtīgs lasītājs, kas godīgi pasaka savu viedokli, uzdod jautājumus par neskaidrajām un iespējami kļūdainajām vietām un – pāri visam – dod autoram iespēju realizēties tā, kā pats to vēlas.” (Melgalve, Satori, 17.01.14. <https://satori.lv/article/mans-berns-raksta-ko-nu>)

2.3. Teksta veidošana: saturs, stratēģijas, uzdevumi

Šeit jūs uzzināsiet:

- ✓ **kas jāapgūst tekstu mācībā skolā;**
- ✓ **kādas rakstīšanas stratēģijas jāizmanto teksta izveidē;**
- ✓ **kādi ir teksta izveides posmi;**
- ✓ **kā uzrakstīt labu tekstu.**

2.3.1. Tekstveides mācību saturs skolā

Kā jau iepriekš minēts, tekstveides mācīšana skolā norisinās visos mācību posmos. Skolēni raksta gan struktūras ziņā vienkāršus tekstus, gan sarežģītākus, kuru plānošanā, izstrādē un izvērtēšanā jāiegulda lielāks darbs un ilgāks laika posms.

Latviešu valodas mācību saturā pamatzglītības posmā iekļauti vairāki sasniedzamie rezultāti, kas tieši saistīti ar rakstīšanas procesu un noteikta teksta žanru izveidi.

Līdz 7. klasei skolēni ir jau ieguvuši izpratni par tekstu un tā nozīmi mutvārdu un rakstveida saziņā, saprot, ka teksts ir gan līdzeklis, gan mērķis noteiktu zināšanu un prasmju pilnveidei (tekstpratība, tekstveide, gramatika un saziņas prasme). Viņi prot uzrakstīt pēc parauga un patstāvīgi ar personisko pieredzi un fantāziju saistītus tekstus (vēstījumu, aprakstu), ievērojot to uzbūvi, atbilsti

saziņas adresātam, nolūkam un teksta žanram. Līdztekus tradicionāliem rakstveida tekstiem skolēni veido arī vienkāršus multimodālus tekstus – afišu, plakātu, atgādni, informācijas lapu, bukletu, pievēršot uzmanību to uzbūvei un noformējumam. Viņi arī prot patstāvīgi uzrakstīt vienkāršus darījumrakstus – ielūgumu, apsveikumu, privāto vēstuli, kā arī pēc parauga lietišķu vēstuli, iesniegumu, paskaidrojumu, sludinājumu, prot aizpildīt anketu. Ir apgūtas arī pamatprasmes plānot un veidot saprotamu, loģisku mutvārdu runu, kā arī iesaistīties sarunās, pakāpeniski apgūstot diskusijas prasmi un mutvārdu runas kultūru.

Posmā no 7. līdz 9. klasei mācību saturā lielāka uzmanība ir pievērsta teksta uzbūves un atsevišķu žanru tekstu izpētei, īpašu uzmanību pievēršot pārspriedumam un argumentētās esejas žanram. Rakstudarbu izstrādes gaitā tiek plašāk runāts par rakstīšanas nolūku, teksta satura plānošanu un tā veidošanas soļiem, ļaujot skolēniem pašiem gan individuāli, gan grupās risināt ar šiem uzdevumiem saistītus jautājumus.

Mācību stundās tiek attīstīta arī publiskās runas prasme, to mērķtiecīgi plānojot un demonstrējot auditorijā. Mutvārdu tekstos (saruna, diskusija, dialogs) tiek pievērsta uzmanība runātāja valodas kultūrai un valodas līdzekļu izvēlei atbilstoši saziņas situācijas formālai vai neformālai gaisotnei.

2.3.2. Rakstīšanas stratēģijas tekstveides apguvē

Kā ikvienā kompleksā darbībā arī teksta veidošanas procesā liela nozīme ir prasmei lietot dažādas **rakstīšanas stratēģijas jeb paņēmienus**. Tie ir autora apzināti darbības principi, ar kuriem secīgi tiek īstenots teksta izstrādes plāns. Uzskatāmi stratēģiju jēga saistībā ar tulkošanas uzdevumiem ir raksturota valodu apguves rokasgrāmatā “Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana”: “Piemēram, ja kādam ir jāpārvieta 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 izvēlētas 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 skolēns, saņemis uzdevumu pārtulkot tekstu. Viņš var vispirms meklēt jau gatavu tulkojumu vai arī lūgt palīdzību citam skolēnam, vai, lietojot vārdnīcu, mēģināt izprast tekstu, izmantojot jau zināmus vārdus un struktūras. Taču skolēns 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 klasesbiedru, vēstules rakstīšanu vai mutisku taisnošanos skolotājam utt.).” (EKP 2006, 21)

Domājot par dažādu stratēģiju piemērošanu teksta izstrādē, jāpievērš uzmanība kanādiešu psihologa, domu kartes izgudrotāja Tonija Bazena (*Tony Buzan*) atziņai: “Tā vietā, lai apbērtu viņu (skolēnu) ar grāmatām, formulām un eksāmeniem, mums jāsāk domāt, kā iemācīt ikvienu, lai viņš vai viņa varētu apgūt zinības visefektīvāk. Mums pašiem jāzina, kā darbojas mūsu acis lasot, kā mēs iegaumējam, kā domājam, kā varam mācīties rezultatīvāk, kā veidot konsektus, kā risināt problēmas, un, vispār, kā vislabāk izmantot savas spējas, apgūstot jebkuru mācību priekšmetu.” (Bazens 2008, 29) Un tālāk viņš papildina: “Tā vietā, lai cilvēkam mācītu faktus par citām būtnēm, parādībām un lietām, mums vispirms jāļauj viņam izzināt pašam sevi – kā viņš var kaut ko iemācīties, domāt, atsaukt atmiņā, radīt, risināt problēmas utt.” (Bazens 2008, 30)

Tonija Bazena atzinumi atklāj būtisku jaunās mācīšanās pieejas aspektu – praktizēt tādas mācību uzdevumus, lai skolēns pats saviem spēkiem dažādās situācijās atrastu veidu un paņēmienus, kā soli pa soli, izplānojot un izpildot noteiktas darbības un pieņemot piemērotākos lēmumus, nonāktu pie sekmīga rezultāta. Tas uzskatāmi atspoguļojas kompetenču izglītībā, kur viena no svarīgākajām pašvadītas mācīšanās idejām ir aicināt skolēnu ne tikai domāt, kas viņam jāiemācās, bet arī – kā viņš to var izdarīt labāk. Šāda rīcība ir saistīta ne tikai ar valodas apguvi raksturīgām zināšanām un prasmēm, bet arī ar darbībām, kas aptver nozīmīgus kognitīvos, afektīvos un sociālos aspektus, kas jaunajā mācību programmā definētas kā caurviju prasmes. Tālāk daži piemēri, kas raksturo caurviju prasmju nozīmi tekstveides mācībā, beidzot 9. klasi (MPPP, 281–286).

- 1.1.** [...] Mērķtiecīgi izzina, analizē, izvērtē un savieno dažādu veidu informāciju un situācijas, izprot to kontekstu. Tiekas iegūt vispusīgu un precīzu informāciju [...].
- 1.4.** [...] Veido izvēlētas problēmas risinājuma plānu, īsteno to un, ja nepieciešams, darba gaitā plānu pielāgo situācijai. [...] Meklē citu pieeju, paņēmieni, ja tas nepieciešams. Izvērtē paveikto un plāno uzlabojumus turpmākajam darbam.
- 2.2.** Izzina situāciju no dažādiem skatpunktiem, lieto un pielāgo situācijai atbilstošas radošās domāšanas stratēģijas, lai nonāktu pie jaunām un noderīgām idejām, iedvesmojas no citu pieredzes.
- 3.1.** Izvirza īstermiņa un ilgtermiņa mērķus, plāno to īstenošanas soļus, uzņemas atbildību par to izpildi.



3.5. Patstāvīgi veido savus kritērijus, kas liecina par mērķa sasniegšanu, izzina sava padarītā progresu un nosaka, vai un kā uzlabot sniegumu. Kļūdas izmanto, lai mērķtiecīgi mainītu savu darbību. Mācīšanās gaitā pārplāno dažus soļus, lai nonāktu pie labāka risinājuma.

4.3. Sadarbojas ar citiem atbilstoši situācijai [..].

Kā redzams no piemēriem, tad tekstpratība ir saistīta ar noteiktām skolēna darbībām četrās caurviju prasmju grupās – **kritiskā domāšana un problēmrisināšana** (1.1., 1.4.), **jaunrade un uzņēmējspēja** (2.2.), **pašvadīta mācīšanās** (3.1, 3.5.), **sadarbība** (4.3.). Šīs darbības atspoguļo noteiktas stratēģijas, kuras skolēni izmanto savu tekstu veidošanā.

Kritiskās domāšanas un problēmrisināšanas prasmes jāparāda, aktīvi strādājot ar dažāda veida informāciju, to apzinoties, meklējot, kritiski izvērtējot un prasmīgi izmantojot savā darbā. Satura plānošanas gaitā viņam ir jāizvērtē dažādi savas darbības risinājumi, piemēram, kā formulēt argumentus, konkretizēt vai vispārināt izteiktās domas, strukturēt tekstu atbilstoši savai iecerei (paplašināt, sašaurināt tematu, iekļaut tajā papildinformāciju u. c.).

Jaunrades prasmes nepieciešamas, lai meklētu radošu pieeju rakstudarba saturam, prastu jautājumu aplūkot no dažādiem skatpunktiem, lai smeltos idejas labos piemēros un iedvesmotos no skolotāja un klasesbiedru idejām un padomiem.

Pašvadīta mācīšanās ir savas darbības organizēšana, lai vadītu “savus emociju, uzvedības un domāšanas procesus (piemēram, uzmanības, atmiņas, problēmu risināšanas procesus). Lai tas notiktu, skolēnam ir jāspēj reflektēt jeb apzināti spriest par savas domāšanas un attiecīgi tālāk – mācīšanās – darbībām. Tas nozīmē, ka skolēnam būtu jāspēj apdomāt un pateikt, vai tas, kā viņš konkrētajā brīdī domā, nozīmē labāko veidu, kā sasniegt plānoto rezultātu mācībās” (Vanags, <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/pasvadita-macisanas-kas-tas-ir>). Rakstudarbs parasti ir individuāla autora veikums, tāpēc tā izveide visos posmos ir saistīta ar savas darbības plānošanu, mērķu izvirzīšanu, noteiktu darbības soļu secīgu izpildi, disciplīnu, savas darbības izvērtēšanu. Jāmācās no labiem piemēriem, kā arī no kļūdām un saviem mazāk veiksmīgiem darbiem, uzlabojot teksta kvalitāti un izmantojot iegūto pieredzi turpmāko darbu izpildē.

Visbeidzot **sadarbības prasmi** izpauzmes mēs redzam, iepriekš kolektīvi (grupās, pāros) plānojot un pārrunājot paredzamā rakstudarba jautājumus, savstarpēji konsultējoties par atsevišķām problēmām, apmainoties ar idejām, kopīgi izveidojot darba vērtēšanas kritērijus un pēc tiem darbus savstarpēji izvērtējot.

Kaut arī teksta rakstīšana ir individuāls process (izņemot gadījumus, kad tiek veidoti kolektīvie raksti), tajā rakstītājam nepieciešams arī ārējs atbalsts un saziņa ar apkārtējiem. Elektroniskā vidē var ātri un efektīvi izmantot uzziņu vietnes un programmas, kas noderīgas tekstu izveidei un informācijas ieguvei par dažādiem valodas jautājumiem, piemēram, Latviešu valodas tekstu un runas korpuss (www.korpuss.lv), vārdnīcu portāls *Tezaurs.lv* (www.tezaurs.lv), Valodas tehnoloģiju platforma *Hugo.lv* (www.hugo.lv), gramatikas, *Latviešu valodas rokasgrāmata*



(www.valodasrokasgramata.lv), Tilde *Letonika.lv* (www.letonika.lv), *Valodas konsultācijas: elektroniskā datubāze* (www.valodaskonsultacijas.lv), pareizrakstības un citu funkciju pārbaude programmā *Word* tīmeklī, biroja programmas *MS Publisher* un *Tildes Birojs*.

Svarīgi, lai skolēns apzinātos teksta veidošanu kā notikumu, kura rezultātu nosaka ne tikai individuālās spējas un talants prasmīgi rakstīt, bet arī iekšēja nepieciešamība meklēt un pieņemt atbalstu no malas – kopā ar skolotāju, klasesbiedriem, vecākiem apspriežot dažādus teksta veidošanas variantus un pēc darba izstrādes no viņiem saņemot produktīvu atgriezenisko saiti.

2.3.3. Teksta plānošana, tā rakstīšanas posmi un uzdevumi

Atgriežoties pie Tonija Bazena atziņas par pašizziņas jēgu izglītībā, **skolēni ir jārosina, lai paši attīsta idejas, kā uzrakstīt savu darbu**. Šajā nolūkā viņiem iepriekš būtu jāiegūst noteiktas zināšanas un pieredze, kas tālāk jāizmanto darba izstrādē. **Ir svarīgi, lai skolēni rakstītu tikai tad, kad ir ieguvuši atbildes uz visiem ar konkrētā teksta izveidi saistītiem jautājumiem un sapratuši, kas un kādā veidā ir rakstāms**. Kā norāda Zenta Anspoka, ja temati nav pietiekami labi izprasti, rodas ne tikai haotiski, frāžaini pavirši domraksti, bet skolēnos veidojas diskomforts, neērtums darba rakstīšanas laikā un sajūtā “es neko nepateicu; man nepatīk tas, ko uzrakstīju; es negribu, lai citi to lasa u. tml.” (Anspoka 2008, 375). Dziļāku teksta nozīmes un funkciju izpratni neveicinās arī tādi rakstudarbi, kuros skolēni nav izpratuši teksta uzbūves un žanra īpatnības, piemēram, sacer teiku, pieteikumu, uzdevuma nosacījumus vai instrukciju, tā īsti neizprotot šo tekstu žanrus un valodas lietojumu.

Lai nonāktu pie izpratnes par plānotā teksta tematu, saturu un struktūru, skolēni var veidot īsas piezīmes (ideju uzmetumu), klasē organizēt domu apmaiņu par rakstīšanas nolūku, iecerētā teksta uzbūvi un žanra īpatnībām, valodas līdzekļu izmantojumu, ierosmes avotiem u. tml. Piemēram, 7. klasē apgūstot tematu par iestāžu un organizāciju nosaukumiem tuvākajā apkārtnē, skolēni paši izveido sava iedomātā uzņēmuma nosaukumu un raksta par to stāstu. Lai sagatavotos šim darbam, iepriekš tiek izpildīti vairāki ar rakstudarba ieceri saistīti uzdevumi. Skolēni izpēta dažādu objektu nosaukumus, pārdomā šo nosaukumu veidošanas īpatnības, pievērš uzmanību vārdu pareizrakstībai un atveidei (pēdiņas, lielie sākumburti, svešvārdi, īpaši grafiskie līdzekļi, noformējums). Pēc šo jautājumu izpētes klasē kopīgi tiek apspriesti plānotā rakstudarba uzdevumi, un skolēni raksta stāstu. 7. klasē, runājot par valodas līdzekļu izvēli uzslavu izteikšanai, skolēni iepazīstas ar dažādām uzslavas izteikšanas situācijām, sakāmvārdiem, parunām un aforismiem par šo jautājumu, papildus apgūstot arī pieturzīmju lietojumu teikumos ar citātu. Temata nobeigumā skolēni raksta īso rakstu, iepriekš pārrunājot šī teksta žanra uzbūves īpatnības un tajā iekļauto saturu, veido īsā raksta vērtēšanas kritērijus. Pēc darba paveikšanas viņi savstarpēji vērtē uzrakstīto, izmantojot jau iepriekš izstrādātos kritērijus.

Samērā bieži noteiktu tekstu izveide ir saistīta ar skolēnu turpmāko karjeru, profesiju vai interesēm. Tādos gadījumos ir plaši jārunā ne tikai par plānotā rakstudarba uzbūvi un saturu, bet arī par šā



teksta nozīmi valodas lietojuma praksē, piemēram, tematā par nākotnes profesiju un izglītības perspektīvām mācību saturu saista ar motivācijas vēstules un dzīvesgājuma (CV) apraksta izveidi.

Ne visu rakstudarbu izpildei nepieciešams sagatavošanās laiks, garš rakstīšanas laiks un izvērtēšanas process. Samērā vienkārši ir uzrakstīt zīmīti, īsziņu, sludinājumu, komentārus. Nereti šāda žanra teksti tiek veidoti, lai īstenotu plašākus sasniedzamos rezultātus, piemēram, iepriekš uzrakstot komentārus, piezīmes, konspektu par kādu izlasīto grāmatu, tālāk mācību procesā sacer komplicētāku rakstudarbu – recenziju vai argumentēto eseju.

Nosacīti lielāko **rakstudarbu veidošanas procesu** var iedalīt vairākos posmos – **sagatavošanas, teksta rakstīšanas un rediģēšanas (uzlabošanas), kā arī izvērtēšanas (nepieciešamības gadījumā arī publicēšanas vai prezentēšanas) posmā**. Kā jau iepriekš minēts, katrā no šiem posmiem līdztekus svarīgākajam uzdevumam – teksta izveidei – parasti jāizpilda vēl citi papilduzdevumi, kas nodrošina sekmīgu darba rezultātu.

Teksta izveides sagatavošanas posmā skolēni veic vairākus svarīgus uzdevumus: izvēlas tematu (vai pārdomā piedāvātos), formulē raksta mērķi un adresātu, nosaka temata satura robežas, pievērš uzmanību plānotā teksta žanra specifikai, pārdomā teksta plānu un kompozīciju. Minēsim vēl dažas nozīmīgākās darbības, ko skolēni grupās, pāros vai individuāli var veikt, gatavojoties rakstudarbam.

- Meklēt un izpētīt resursus, kurus izmantot savā tekstā (idejas, fakti, valodas piemēri), vērtēt to ticamību un atbilstību plānotā satura ievirzei. Piemēram, lai 7. klasē uzrakstītu kopsavilkumu par periodisko izdevumu iedalījumu un to saturu, iepriekš var veikt dažādu izdevumu izpēti un materiāla atlasī. Šajā nolūkā ieteicams izveidot nelielu preses izdevumu sarakstu, noskaidrot to tematisko ievirzi, mērķauditoriju, izdevuma popularitāti (reitingu), atsauksmes u. c. jautājumus.
- Pāros vai grupās pārrunāt teksta uzbūves īpatnības; nepieciešamības gadījumā izmantot atgādnēs (arī pašu veidotas) un skaidrojošo literatūru par šiem jautājumiem.
- Dalīties pieredzē par plānotā darba konceptu vai tematu. Pārrunāt iepriekš līdzīgi rakstītu darbu plānošanas un izveides grūtības.
- Apspriest dažādus rakstudarba virsraksta variantus. Pārrunāt, kā piedāvātie virsraksti atklāj noteiktu tematu.
- Atrast atslēgvārdus, ap kuriem jēdzieniski saistīt savu tekstu. Noskaidrot svarīgāko jēdzienu nozīmes, nepieciešamības gadījumā atrast vai patstāvīgi veidot jēdzienu skaidrojumus.
- Pārrunāt, kādi valodas līdzekļi ir raksturīgi noteikta žanra tekstam. Atsevišķos gadījumos arī no skolotāja saņemt uzdevumu tekstā iekļaut noteiktas valodas struktūras, piemēram, rakstot par kādu notikumu, lietot atstāstījuma izteiksmi.

Darba rakstīšanas gaitā skolēnam patstāvīgi jārisina dažādi uzdevumi, ja vien darba izpilde nav paredzēta ilgākam laika posmam un tajā nav plānots ārējais atbalsts, piemēram, konsultācijas



ar skolotāju, klasesbiedriem, mājās ar tuviniekiem u. c., kā arī dažādu papildu resursu lietošana (informācijas ieguve internetā, vārdnīcu izmantojums u. c.).

Aspekti, kam skolēns pievērš uzmanību teksta izveides procesā:

- rakstnodarba atbilstība teksta žanra prasībām;
- piemērota / precīza virsraksta izvēle; teksta saskaņojums ar virsrakstu;
- plānveida domas izklāsts;
- temata izvērsums, kompozīcija;
- faktu / informācijas atlase, tās prasmīgs iekļāvums tekstā, korektu atsauču veidošana;
- argumentācija, uz pamatojumiem balstīti secinājumi;
- patstāvīgs domu izklāsts;
- ortogrāfijas, interpunkcijas u. c. valodas normu ievērošana;
- vārdu (t. sk. speciālās leksikas un terminu) iederīgs lietojums tekstā;
- teksta noformējums.

Savukārt **pēc teksta uzrakstīšanas** jāveic tā rediģēšana, uzlabošana, gala varianta noformēšana. Svarīgi ir saņemt atgriezenisko saiti no klasesbiedriem vai skolotāja, to izvērtēt un pieņemt lēmumus par tālāko teksta izmantošanu, piemēram, publicēšanu klases / skolas / publiskajos resursos, prezentēšanu mutvārdos, iekļaušanu turpmāko rakstnodarbu izstrādē (piemēram, īsajā rakstā paustās idejas tālāk ietvert un attīstīt citā tekstu žanrā – recenzijā, argumentētajā esejā, emuārā). Skolēnam ne tikai jāsaņem sava darba vērtējums, bet arī jāiepazīstas ar citu klasesbiedru darbiem, jāpārņem labās prakses piemēri, jāsniedz savs novērtējums.

Visas iepriekš uzskaitītās darbības dod tikai vispārīgu priekšstatu, kā skolēni iemācās tekstus veidot. Katru reizi sastopoties ar jaunu teksta žanru, tā autoram ir jāveido savs ceļš pie lasītāja vai klausītāja. Jebkuru šādu darbību pavada jautājums – **kā uzrakstīt labu tekstu?** Dažādu valodu apguves teorijās gan nopietnos zinātniskos avotos, gan populārzinātniskos rakstos internetā iespējams atrast visdažādākos padomus, kā uzrakstīt noteikta žanra tekstus – privātās un lietišķās vēstules, referātus, esejas, stāstus un pat romānus. Parasti populārzinātniskās publikācijās, līdzīgi kā mūsu skolās izmantotajās atgādnēs, ir īsi definēti noteikti soļi, kas pamāca, kā rīkoties. Kaut arī šie padomi reizēm ļoti virspusēji atspoguļo rakstīšanas procesu un rezultātu, ir vērts ar tiem iepazīties, lai tālāk izkoptu savu tekstu veidošanas prasmi.

No plašā ideju klāsta uzmanības vērts ir daudzās interneta vietnēs publicētā pamācība (arī video formātā) “Sešas rakstīšanas iezīmes” (*Six Traits of Writing*), kurā raksturoti un skaidroti nozīmīgākie elementi, kas nodrošina veiksmīgu teksta izveidi (sk., piemēram, <https://www.thoughtco.com/six-traits-of-writing-2081681>; <https://educationnorthwest.org/traits/trait-definitions>).

Īsi par tiem:

- idejas (*Ideas*);
- uzbūve (*Organization*);
- balss (*Voice*), resp., rakstītāja individuālais stils;
- vārdu izvēle (*Word Choice*);
- teikuma plūdums, resp., izteikuma / teikuma skaidrība, precizitāte (*Sentence Fluency*);
- konvencijas (*Conventions*).

Idejas. Plānojot tekstu, autoram ir rūpīgi jāizsver, ko viņš vēlas pateikt, cik plašu informāciju un kādus valodas līdzekļus izmantos, resp., viņam ir skaidri jāapzinās **ideja**, ko viņš vēlas lasītājam vai klausītājam sniegt. Šo jautājumu var iepriekš klasē rūpīgi apspriest, dodot iespēju skolēniem skaidrot iecerētā rakstuda noliuku un veidu, kā viņi to īsteno. Ir svarīgi, lai skolēniem būtu iespēja izteikties par šo jautājumu, sniegt ieteikumus citiem, uzklaut viedokļus par savu darbu, veikt korekcijas sava iecerētā darba plānā.

Uzbūve norāda uz domu loģisku izklāstu tekstā, lai izveidotu saturiski vienotu, lasītājam skaidri uztveramu darbu. Pirms teksta veidošanas autoram ir rūpīgi jāpārdomā iecerētā darba struktūra (plānojums, informācijas sakārtojuma veids, secība). Plānošanas gaitā ir jārunā par dažāda žanra tekstu satura sakārtojuma pazīmēm, apspriežot un kritiski izvērtējot klasē dažādus rakstīšanas variantus.



Individuālais stils. Ir svarīgi, lai autors nebaidītos paust savu viedokli, brīvi izmantojot visdažādākos valodas līdzekļus. Lai savu stilu pilnveidotu, ir jāmācās no labiem piemēriem, jāsalīdzina savi darbi ar līdzīgiem paraugiem. Lai izveidotu savu individuālo stilu, ir nepieciešama intensīva prakse un regulāri eksperimenti ar dažādām teksta formām un valodas līdzekļiem.

Vārdu izvēle. Labu tekstu raksturo precīza un iederīga vārdu izvēle. Katrs vārds tekstā ir svarīgs, un rakstītājam ir jāizvēlas savai domai vispiemērotākie vārdi. Meistarīgai rakstīšanai nepieciešama valodas izjūta un bagātīgs vārdu krājums, tāpēc regulāri jāapgūst jauni vārdi, tie jāmeklē visdažādākajos informācijas avotos,



Lingvodidaktika:

latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas
pedagogiem

noskaidrojot to nozīmes, sinonīmiju, lietojuma īpatnības tekstā, jāpārņem vārdi aktīvā valodas lietojumā.

Teikuma plūdums. Šī iezīme raksturo prasmi veidot viegli uztveramus un saprotamus teikumus. Lai veidotu ritmisku un plūstošu valodu, jāmacās teikumus savstarpēji saskaņot. Autoram jādomā par teikumu iederību vienotā tekstā, to daudzveidību un gramatisko pareizību. Apgūstot teksta veidošanu, nepieciešams eksperimentēt ar teikumiem, meklēt dažādus domas izteiksmes variantus, teikumu veidus, lai pārlicinātos, kā mainās tekstā ietvertā doma.

Konvencijas. Rakstot vienmēr jādomā par formu; tekstā nedrīkst ignorēt valodas noteikumus (konvencijas) – ortogrāfijas un interpunkcijas likumus. Prasmīgs rakstītājs vienmēr respektē valodas normas un ievēro valodas kultūru. Lai to sasniegtu, ir jāiegulda ilgstošs darbs, taču tas ir labas rakstītprasmes nosacījums.

Šis ir tikai viens no padomiem, kā veidot klausītājam un lasītājam pieņemamu, saprotamu un saistošu tekstu. Pastāv daudz dažādu citu ieteikumu, kas ievirza autoru meistarīgas rakstīšanas mākslā. Domājot par šiem jautājumiem, ļoti iederīgs ir komunikācijas pētnieka Džona Edeira (*John Adair*) nodaļas nobeigums par rakstīšanas māku grāmatā “Efektīva komunikācija: vissvarīgākā vadības mākslas metode”: “Ja pēc šīs nodaļas izlasīšanas jums viss sacītais šķitīs pārāk vienkāršs, tad atcerieties, ka skaidra, nesarežģīta un saprotama rakstītprasme mūsdienās ir visai pieprasīta. Lai apgūtu mākslu komunicēt ar rakstīta vārda starpniecību, jāpieliek krietni daudz pūļu, bet vai tad nav vērts papulēties? Savā ziņā arī tā ir izprieca.” (Edeirs 1999, 147)

A close-up, blue-tinted photograph of the spines of many books stacked on a shelf, running diagonally from the top left to the bottom right.

3.

Diāna Laiveniece

**Valodas struktūras
izpratne 7.–12. klasē**



3. Valodas struktūras izpratne 7.–12. klasē

Valodu skolotāji bieži uzdod jautājumu, kāds ir ideālais / optimālais valodas apguves mērķis. Uzdodot šo jautājumu, jūs negaidāt atbildi dzimtās valodas standarta apjomā, bet gan koncentrētu tēzi, uz ko balstīt savu darbību klasē. Profesionāļi iesaka mērķa formulēšanu saistīt ar valodas prasmes nepieciešamību: kāpēc cilvēks mācās valodu? Tas ļoti labi "strādā" attiecībā uz svešvalodu, bet saistībā ar dzimto valodu ir citādi.

Jau vairākus gadu desmitus mums ir zināms jēdziens **lingvāli kompetenta personība**, kas kā valodas apguves mērķis bija aktuāls iepriekšējā latviešu valodas kā dzimtās valodas standartā pamatskolā (MK noteikumi Nr. 468 2014 – stājās spēkā 2014. gada 23. augustā) un vidusskolā (MK noteikumi Nr. 281 2013 – stājās spēkā 2013. gada 6. jūnijā). Lingvāli kompetentas personības koncepts ir iestrādāts arī abos dokumentos mācību priekšmeta mērķa formulējumā.

- Pamatskolā: mācību priekšmeta *Latviešu valoda* mērķis ir attīstīt izglītojamā kompetenci latviešu valodā, prasmi sazināties latviešu valodā, apzināties valodas nozīmi personības izveidē, nacionālās identitātes saglabāšanā un starpkultūru dialoga veidošanā (MK noteikumi Nr. 468, 2. pielikums 2014).
- Vidusskolā: mācību priekšmeta *Latviešu valoda* mērķis ir pilnveidot izglītojamā prasmi kompetenti lietot latviešu literāro valodu saziņā, mūžizglītībā un starpkultūru dialogā (MK noteikumi Nr. 281, 1. pielikums 2013).

Tagad latviešu valodas mācību saturu pamatskolā un vidusskolā nosaka t. s. jaunie standarti (MK noteikumi Nr. 747, 2. pielikums 2018; MK noteikumi Nr. 416, 2. pielikums 2019), kur skolotājiem tik pierastā mācību mērķa formulējuma vietā ir stājušās lielās idejas. Pamatskolas līmenī tās formulētas valodu mācību jomai kopumā (vairāk par to sk. Kalnbērziņa 2018), savukārt vidusskolā lielās idejas ir diferencētas katram atsevišķam valodas mācību jomas priekšmetam – latviešu valodai un svešvalodai. Būtisks jautājums: vai līdz ar iepriekšējiem standartiem (MK noteikumi Nr. 468 2014). (MK noteikumi Nr. 281 2013) zaudēts tiks arī lingvāli kompetentas personības koncepts? Vai tomēr, uzmanīgi lasot gan lielo ideju formulējumus, gan latviešu valodas standartus kopumā, mēs varam saskatīt šo konceptu kā mērķi vai daļu no mērķa, uz kuru latviešu valodas skolotājiem tiekties, strādājot pamatskolas vecākajā posmā (9.–7. klasē) un vidusskolā (10.–12. klasē)?

Nav šaubu, ka pamatu lingvāli kompetentas personības konceptam veido labi izprastas un pamatīgi apjēgtas zināšanas par valodas struktūru un prasme tās izmantot valodas praksē atbilstoši saziņas situācijai, proti, apstākļiem, kādos notiek saziņa, saziņas mērķim, sarunbiedram(-iem), tematam, stilam, reģistram² u. c. faktoriem. Šī sarežģītā un apguves ziņā laikietilpīgā procesa atslēgvārds –

² Reģistrs (angļu *kay*) – valodiskās izteiksmes veids, piemēram, neitrāls, skumjš, agresīvs, jautrs, svinīgs, sarkastisks u. c. Latviešu lingvodidaktikā termins *reģistrs* plašāk sāks lietot 21. gadsimta sākumā līdz ar Della Haimza (*Dell Hymes*) raksta "Komunikatīvā kompetence" tulkojumu latviešu valodā (Haimzs 2003) un Inas Druvietes rakstīto priekšvārdu (Druvieta 2003) šim tekstam.

valodas struktūra – ir valodas sistēmas elementu iekšējie būtiskie, stabili sakari un valodas likumību noteiktas attieksmes starp šiem elementiem (VPSV 2007, 423). Lai saprastu, kā tiek veidota, attīstīta un pakāpeniski padziļināta skolēnu izpratne par valodas struktūru, izsekosim šim procesam, apskatot un raksturojot četrus svarīgus komponentus:

- 1) valodas izjūtu,
- 2) lingvistisko kompetenci,
- 3) pragmatisko kompetenci,
- 4) gramatiskos vingrinājumus.

3.1. Valodas izjūta un valodas struktūras izpratne

Lingvāli kompetentas personības raksturīga iezīme ir spēja un prasme lietpratīgi lietot valodu(-as) mutvārdos un rakstveidā atbilstoši saziņas situācijai un respektējot ar to saistītos faktorus (Hymes 1974, 55–62). Tas attiecināms ne tikai uz dzimto valodu, bet skatāms plašāk kā personības valodspēja viņa valodu biogrāfijas kontekstā.

Lingvāli kompetenta personība attīstās, ne vien skolēnam apzinīgi iegūstot zināšanas par valodas struktūru, bet arī skolotājam izprotot, kā īstenojama lingvistiskā audzināšana. **Lingvistiskā audzināšana** ir "mērķtiecīgi organizēts process, kas virzīts uz personības attīstību, lai tā, pamatojoties

uz zināšanām, izprastu sociālo un kultūras vidi, kurā valoda tiek lietota, būtu spējīga veidot starpkultūru dialogu, ievērotu runas uzvedības, runas etiķetes, gramatikas, stilistikas un citas normas, kā arī etnosa kultūras tradīcijās pieņemtos neverbālās uzvedības modeļus un izrādītu interesi un cieņpilnu attieksmi pret savu un citu etnosu valodu un citām kultūras vērtībām" (LTSV 2011, 52).

Kā redzams, lingvistiskā audzināšana balstīta uz zināšanām, un zināšanas ir stabilas tad, kad cilvēkam ir izpratne par to, ko viņš zina. Neizprastas zināšanas, piemēram, no galvas iekaltas, nevar saukt par zināšanām, jo tām trūkst būtiska komponenta – lietojuma / izmantojuma prasmes. Lietot var tikai izprastas, apjēgtas zināšanas, taču attiecībā uz dzimtās valodas lietojumu bieži dzirdēti





citi apgalvojumi – “es nezinu, kāpēc tā ir, bet es zinu / jūtu, ka tā ir”, piemēram, “es nevaru pamatot, kāpēc te nepieciešams komats, bet zinu, ka tas tur jāliek,” vai “es nezinu, kāpēc tā jāsaka, bet zinu, ka tā ir pareizi”. Tātad ne tikai zināšanas ir padomdevējs valodas praktiskajam lietojumam. Vairums cilvēku ikdienas runā un rakstos balstās uz citu mentālu mehānismu, par kura esamību viņi ir pārliecināti, lai arī nevar to skaidri definēt. Tā ir **valodas izjūta**.

Šeit jūs uzzināsīt:



kā zinātniskajā literatūrā raksturo valodas izjūtas jēdzienu,



kā ar valodas izjūtas jēdzienu ir saistīti standarta formulējumi,



kādas ir valodas izjūtas attīstīšanas iespējas.

3.1.1. Valodas izjūtas jēdziens

Pētījumu par valodas izjūtu latviešu zinātniski metodiskajā literatūrā nav daudz. Valodas izjūta kā lingvodidaktiska kategorija pamatīgi aprakstīta Jāņa Brokas metodikā (Broka 1933), pastarpināti skatīta atsevišķos Ernesta Bleses pētījumos (Blese 1920; Blese 1946), kā arī aplūkota citos darbos (Anspoka 2008, 279; Laiveniece 2003, 227–230, 276; Laiveniece 2013, 69–81).

Angļu un vācu leksikogrāfiskajos izdevumos ar jēdzienu *valodas izjūta* (angļu *feel for the language*, vācu *Sprachgefühl*), arī *valodas intuīcija* (angļu *linguistic intuitions*, vācu *Sprachintuition*) apzīmē intuitīvas, nereflektētas un neapzinātas zināšanas par to, kas ir valodiski pareizi un kas ir uzskatāms par atbilstīgu, īpaši attiecībā uz vārdu izvēli un teikumu uzbūvi. Līdzīgos uzskatos par šī jēdziena traktējumu ir krievu lingvodidaktisko vārdnīcu veidotāji, kas valodas izjūtu (krievu *чутье языка*, arī *чувство языка*, *языковое чутье* un *языковая интуиция*) definē kā

- 1) neapzinātu prasmi rīkoties ar valodas likumsakarībām (galvenokārt gramatiskajām) (Львов 1999, 266),
- 2) emocionālu valodas harmonijas sajūtu (Щукин 2008, 378),
- 3) valodas sistēmisko īpašību sapratni, kas pavada runas veidošanas un uztveres procesu (turpat).

“Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” (LTSV 2011) jēdziens *valodas izjūta* nav ietverts.

Angļu lingvodidaktikā, īpaši attiecībā uz angļu valodas kā otrās valodas apguvi, plaši tiek lietots termins *language awareness*, ko latviešu valodā parasti tulko kā *valodas izpratne*, taču pēc būtības

ar šo terminu vairāk tiek saprasta *valodas apzinātība, apzināšanās, arī valodas apzināta apguve* (angļu *to aware* 'apzināties') – iekšēja vajadzība iedziļināties valodā, apzināti to izjust (sk. arī 5.2. nodaļā).

Kā viena no pieejām, lai raksturotu valodas izjūtas rašanos, izmantojama E. Blese nostādne: **valodas izjūta ir īpašs valodiskās domāšanas mehānisms**. Valodiskā domāšana ir psihisks process, kas cilvēkā norisinās, kad viņš pūlas teikumos izsacīt savas domas un jūtas. Valodiskā domāšana "attīstās katrā cilvēkā jau no pašas mazotnes zem apkārtējo cilvēku valodiskās domāšanas veida iespaida" (Blese 1920, 546).

Katram cilvēkam attiecībā uz viņa dzimto valodu ir izstrādājusies neapzināta izjūta par valodas pareizību – lietot vārdus un teikumus tā, kā valoda pēc savas būtības to prasa. Šī neapzinātā valodas pareizības izjūta tiek saukta par valodas izjūtu. Tā uzskatāma par iedzimtu kvalitāti, kas nodrošina dzimtās valodas pārmantojamību no paaudzes uz paaudzi un garantē valodas pastāvēšanu (Blese 1946, 185).

Otrs uzskats par valodas izjūtas veidošanos norāda, ka tā rodas kā rezultāts neskaitāmu runas aktu vispārinājumam cilvēka zemapziņā un funkcionē kā indivīda valodiskie priekšstatī, regulējot indivīda runas atbilstību normai – tātad **valodas izjūta kā cilvēka valodiskās pieredzes, valodiskās darbības rezultāts**. Tādējādi valodas izjūtas teorētiskajā raksturojumā tiek nošķirta, pirmkārt, normas izjūta, kas nodrošina formas vai konstrukcijas pareizo izvēli, kad varianti netiek pieļauti, un, otrkārt, stila izjūta, kas ļauj no sinonīmisku izteikumu rindas izvēlēties katrai runas situācijai piemērotāko izteikumu.



Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas
pedagogiem





Valodas izjūta var būt gan apzināta, gan neapzināta. Ja valodas lietotājs balstās uz literārās valodas normu un valodas līdzekļu izvēles likumu zināšanām, **valodas izjūta ir apzināta**. Tā izpaužas kā vērīgums attiecībā uz mērķtiecīgu teksta uztveri visos tā līmeņos – fonētiskajā, semantiskajā, gramatiskajā, stilistiskajā. Te iekļaujams arī vērīgums pret sociālo aspektu – valodas lietojumu konkrētajā situācijā un kontekstā jeb konsituācijā. **Neapzināta valodas izjūta** arī ir veidojusies no valodas zināšanām un praktiskā lietojuma, tikai šīs zināšanas valodas lietotājs vai nu nav līdz galam izpratis, vai ir aizmirsis, vai arī novirzes no literārās valodas normas ir radušās lingvistiskās vides ietekmē.

Dzimtās valodas mācībās ir izdevīgi uz valodas izjūtu raudzīties kā uz dinamisku struktūru, kas nosaka tās veidošanas un attīstīšanas iespēju. Ja pieņem, ka valodas izjūtai piemīt attīstības potenciāls, tad tā ir ietekmējama, līdz ar to veidojama, attīstāma, bagātināma spēja, uz kuru var iedarboties gan no ārpuses (didaktiski, mācību procesā), gan no iekšpuses (mērķtiecīgā pašattīstībā), jo valodas izjūta mainās līdz ar valodas attīstību un cilvēka valodiskās pieredzes uzkrāšanos ontogēnēzē.

No didaktiskā viedokļa ir svarīgi nošķirt divas valodas izjūtas izpausmes:

- 1) izteikumu veidošanas funkciju (spēju izvēlēties pareizo formu / konstrukciju un situācijai vairāk piemēroto valodas elementu / konstrukciju, resp., normas izjūtu un stila izjūtu);
- 2) izteikumu kontroles funkciju (spēju koriģēt savu un – ja nepieciešams – arī citu runu).

Varētu pieņemt, ka valodas izjūta kā runas kontroles / paškontroles mehānisms veidojas likumsakarīgi, pieaugot normas izjūtas un stila izjūtas līmenim. Mācību procesā tas ļautu **galveno uzmanību veltīt mērķtiecīgi didaktiskai iedarbībai uz skolēnu valodiskās pieredzes bagātināšanu, nevis uz kļūdu identificēšanu**, kā tas joprojām nereti notiek.

Pirms pievēršamies valodas izjūtas attīstības metodiskajām iespējām, ir vērts atlasīt un raksturot tos latviešu valodas kā dzimtās valodas pamatzglītības standarta un vidējās izglītības standarta formulējumus, kas ietver norādes uz valodas izjūtas veidošanu saistībā ar izpratni par valodas struktūru.

3.1.2. Valodas izjūta latviešu valodas mācību saturā

Norādes uz valodas izjūtas attīstību latviešu valodas kā dzimtās valodas standartos tiešā veidā iestrādātas nav. Tomēr ir mācību rezultātu formulējumi, kas ir tiešā saistībā ar valodas izjūtas veidošanos, tāpēc turpmākajā izklāstā svarīgi pievērst uzmanību vairākiem atslēgvārdiem, kuri izmantojami, lai attīstītu skolēnu valodas izjūtu kopsakarā ar valodas sistēmas izpratni: konteksts, radoša darbība un domāšana, teksts, tekstveide un tekstpratība.

Pamatzglītības standarta sadaļas *Saziņa kontekstā* lielajā idejā paustais, proti, *katrai saziņas situācijai ir konteksts, kas nosaka teksta saturu, formu un ietekmē noteiktu valodas līdzekļu izvēli*, ir viena no atslēgām valodas izjūtas veidošanai. Valodas izjūta darbojas saskaņā ar šo **kontekstu**. Kompetents valodas lietotājs automātiski izvēlas valodas līdzekļus atbilstoši runas situācijai,



dalībniekiem, apstākļiem. Ja šis automātisms kādu iemeslu dēļ nedarbojas, veidojas situācijas, kas neatbilst gaidītajam, un tādējādi tiek izjaukts sociālais līdzsvars, piemēram, skaļa telefonsaruna sabiedriskajā transportā vai agresīva viedokļu apmaiņa publiskā vietā. Šādos gadījumos valodas lietojums gan primāri tiek traktēts saistībā ar uzvedību un audzināšanu (ne velti iepriekš tika definēts jēdziens *lingvistiskā audzināšana*).

Latviešu valodas standarta sadaļā *Valodas struktūra* lielā ideja pamatskolā postulē, ka, *radoši darbojoties ar skaņām, vārdiem un teikumiem, mēs veidojam izpratni par valodu un tās uzbūvi*, bet vidusskolā – *ar valodas palīdzību mēs domājam un paužam savas domas citiem*. **Radoša darbība** vienlaikus ir pētnieciska, reizēm pat eksperimentāla darbība, līdz ar to ir lielāka iespēja kļūdīties un no kļūdām mācīties, pakāpeniski veidojot labas valodas izjūtu. Ja radošā darbība tiek papildināta ar **domāšanu** – procesa izvērtēšanu un rezultāta novērtēšanu –, intuitīvi izprastajam tiek pievienots apzinātais, proti, valodas izjūtas veidošana tiek balstīta uz zināšanām – skolēns uzzina ne tikai *kā*, bet arī *kāpēc tā*, un valodas izjūta veidojas kopsakarā ar valodas apzinātu izpratni.

Veidojot pamatizglītības standartu valodu mācību jomā, skaidri tika apzināts valodas apguves procesa divpusējais raksturs, kur valodas materiāla iedevums (lasīti un dzirdēti teksti, informācija, attēli, video u. c.) aktīvas domāšanas un darbošanās jeb, citiem vārdiem sakot, valodiski radošas pārradīšanas procesā īstenojas atdevumā (skolēna paša rakstītajos un runātajos tekstos, sniegtajā informācijā, valodiskajās performancēs utt.). Reproductīvi uztverot dzirdēto vai lasīto tekstu, skolēni pamatskolā tiek rosināti saskatīt valodas lietojuma būtiskākās īpatnības, bet vidusskolā – pētīt, *kādā veidā organizēti valodas līdzekļi un to sistēmiskais saistījums*. 3.–6. klases posmā tas attiecas uz t. s. standartizētās valodas lietojumu, savukārt 7.–9. klases skolēni mudināmi pievērsties valodā neparastajam, īpatnējam, retāk sastopamajam, bet vidusskolā (augstākajā apguves līmenī) valodas izjūtas attīstība tiek veicināta, piedāvājot skolēnu izpētei dažādu žanru tekstus. Izpratnes veicināšana par valodas īpatnībām un valodas līdzekļu lietojumu tekstā var attiekties gan uz morfoloģijas un sintakses līmeni, gan uz leksiku, gan arī uz fonētisko līmeni, piemēram, skaņu spēlēm (aliterācijām, asonansēm), uz valodas izteiksmes līdzekļiem, kā arī uz teksta struktūru kopumā.

Saistībā ar **tekstu** no skolēniem, beidzot pamatskolu, tiek sagaidīts, ka viņi *novērtē teksta uzbūvi un savdabīgas struktūras elementus; analizē un skaidro tekstu, novērtē savu izpratni*, bet vidusskolā – *interpretē simbolus un kultūras zīmes dažādu žanru tekstos; pamato valodas vienību saderību un atbilstību runas situācijai un valodas kultūras normām*.

Valodas izjūta ir spēja vienlaikus redzēt gan veselo, gan atsevišķo, gan abu kopsakaru un saderīgumu. Tāpēc ieteicamais ceļš ir

- 1) skatīt tekstu veselumā, noteikt tā tematiku, saprast saturu, tad
- 2) pievērsties tekstā lietotajiem valodas līdzekļiem, kas uz šo tematiku ir attiecināmi un ar ko šo saturu autors ir izvēlējis izteikt, un nobeigumā
- 3) atgriezties pie teksta kopumā, lai novērtētu izmantoto valodas līdzekļu iederīgumu un tādējādi – iedarbību uz adresātu.



Tā skolēni mācās izprast, ka labā tekstā nav nekā nejauša, katrs vārds, izteikums vai konstrukcija ir lietota ar noteiktu nolūku – viss ir pakļauts vienam.

Nav nepieciešami gari teksti, lai skolēni saprastu kādu noteiktu valodas līdzekļu lietojuma nolūku tekstā. Pamatskolā ir pietiekami ar sludinājumu, reklāmu, instrukciju vai, runājot par literārajiem tekstiem, – dzejoli, skici, mikrostāstu.

PIEMĒRS (7.–9. klase)

Teksts. Tā viņas sagulst. Piecas plus deviņas. Plus piecpadsmit. Plus divdesmit viena... Pušķis – klēpis – nešļava – grēda. Atsevišķs zieds tajā vairs neko nenožīmē. Cilvēkam dāvā puķes, bet tās pārvēršas nešļavā, grēdā. Kur rozes, narcises, pīpenes skaistums? Apraksts. Puķu balsis vairs nav saklausāmas. Viens vienīgs murdošs pūlis. (Baltvilks 1984, 34)

Lai atbildētu uz jautājumu, par ko ir šis teksts, skolēniem, visticamāk, tas būs jālasa vairākkārt. Atsevišķi valodas līdzekļi, šajā gadījumā – sinonīmu un vienlīdzīgu teikuma locekļu rindas, matemātisku darbību izteikums valodas formā (kāpēc lietoti tikai nepāra skaitļi?), īsi, it kā saskaldīti teikumi (izteikumi) –, ir visai viegli pamanāmi. Kāpēc autors izvēlējies tieši tādā veidā atklāt tematu par pārmērībām? Vai, rakstot par to, kā ir daudz, vienmēr ir jālieto arī daudz vārdu? Autors ir izvēlējies pretējo – ar nedaudz vārdiem pateikt daudz. Un pēc šāda iedevuma likumsakarīgs ir turpinājums, kas vērsts uz skolēna paša radošo darbību – uzraksti par kaut ko, kā ir daudz, lietojot maz vārdu. Jautājums: kā to var izdarīt? Atbilde: atlasot "ietilpīgus" valodas līdzekļus, lietojot tos atkārtoti, veidojot vārdu virknes, veidojot daudzus, bet īsus teikumus.

Teksts mācību standartā pamatskolā tiek traktēts kā valodas mācību satura un procesa pamats, uz kā tiek būvēta visu valodas sistēmas elementu (vārdu, formu, konstrukciju) iepazīšana un apguve. Tikai tekstā iespējams saskatīt un izskaidrot katra valodas elementa (vārdformas, vārdu savienojuma, sintaktiskās konstrukcijas, tēlainās izteiksmes līdzekļa, izteikuma) veidojumu, novērtēt tā nozīmi konkrētā teksta izveidē. Apskatīti un mācīti ārpus teksta, šie elementi ir tikai kā atsevišķi ķieģeliņi celtniecības preču veikalā, nestādoties priekšā arhitektūras kopainu. Skatoties uz valodas elementiem izolēti no teksta, tie uzlūkojami vien par valodas inventāru, kam uzrakstīti lietošanas noteikumi (gramatikas un semantikas likumi), bet kuru neviens neizmanto darbībā – valodas lietojumā, tātad tekstā, jo tā cilvēki sazinās. Cilvēki nesarunājas, lietojot atsevišķus vārdus un pat ne atsevišķus izteikumus, cilvēki sazinās, apmainoties ar tekstiem, kuriem var būt viens autors (monologa teksts), divi autori (dialoga teksts) vai pat vairāki autori (poliloga teksts). Saziņa kā saskarsmes komponents ir apmaiņa ar informāciju, un informācija tiek iekodēta gan mutvārdu, gan rakstveida tekstā, kurā parādās katra valodas elementa īpašā nozīme.

Valodas izjūta veidojas ne vien kopsakarā ar tekstu (iedevums), bet arī kopsakarā ar **tekstveidi** (atdevums). Tāpat liela nozīme ir **tekstpratības attīstībai**. Pamatskolā skolēni, pētot tekstos ietverto informāciju, *saskata un salīdzina sakarības, notikumu secību, cēloņus un sekas*, bet vidusskolā – *izmanto iegūtās zināšanas savu tekstu veidošanā*, t. i., *izmanto sistēmiski saderīgus valodas līdzekļus, lai veidotu noteiktam stilam un saziņas nolūkam atbilstošu tekstu*. 7.–9. klases posmā skolēni tiek rosināti noskaidrot un izprast tās sakarības, secību, zināmu cēloni un sekas, kas pastāv pašā valodā. Teikuma priekšmets ir saistīts ar izteicēju, apzīmētājs parasti atrodas pirms apzīmējamā vārda, ja izteikumā jālieto vajadzības izteiksme, darbības veicēja nosaukums jāizsaka datīvā utt. Neievērojot šīs likumības, valoda neveidojas, tās nav. Gramatiskās sakarības ir tikpat



svarīgas kā semantiskās sakarības, taču par to, ka jāapgūst vārdu nozīmi, diskusijas parasti nerisās. Par to, ka jāapgūst gramatika, – gan, un jums kā skolotājiem visai bieži ir jāmeklē atbilde uz skolēnu jautājumu, kāpēc man tas jā mācās.

Pamatskolā iegūtās zināšanas par tekstu un prasme saskatīt valodas līdzekļu lietojumu tekstā produktīvi jāizmanto vidusskolā. Teksts savu statusu – būt par valodas mācību satura un procesa pamatu – nezaudē, bet valodas izjūtas attīstības aspektā tas aplūkojams saistībā ar stila jēdzienu, proti, iepriekš iegūtās zināšanas tiek padziļinātas valodiskajā darbībā – savu tekstu veidošanā, diferencējot šo prasmi (un spēju) trīs līmeņos. No skolēna, kurš beidz vidusskolu, tiek sagaidīts, ka viņš *plāno, raksta un pilnveido noteiktam saziņas mērķim paredzētos dažādu žanru un stilu tekstus* (vispārīgajā apguves līmenī); *veido un vērtē saturam, žanram un stilam atbilstošus tekstus un sistemātiski izkopj savu tekstu veidošanas pieredzi* (optimālajā apguves līmenī); *rada inovatīvus tekstus, izmantojot saziņas situācijai, teksta žanram un stilam vispiemērotākos valodas līdzekļus* (augstākajā apguves līmenī). Raksturojot standarta prasību attiecībā uz vispārīgo apguves līmeni, mēs varam runāt par prasmi, bet attiecībā uz optimālo un augstāko līmeni vairāk iederīgi ir runāt par spēju vai dotību, kas ļauj skolēnam radoši izmantot valodas struktūras zināšanas un uz tām balstīto valodas izjūtu, lai sasniegtu kvalitatīvu rezultātu.

Izmantojot tekstu, skolēni pamatskolā *raksturo autora individuālo valodas stilu un tā ietekmi uz adresātu*, bet vidusskolā *spriež par teksta uzbūvi, analizējot valodas sistēmas (fonētikas, leksikas, morfoloģijas, sintakses) elementu mijiedarbību un dominanti tekstā*. Šajā aspektā meklējama atbilde, kāpēc mēs, runājot vienā valodā, visi nerunājam vienādi. Mums katram ir savs individuālais valodas lietojuma veids (idiolekts), kas tāpat kā valodas izjūta attīstās visa mūža garumā. Kā viena no pazīmēm, kas raksturo cilvēka valodu, tiek minēts vārdu krājums, tā bagātība. Nevar noliegt leksikona jeb indivīdam raksturīgā vārdu krājuma, tostarp frazeoloģismu un terminu zināšanu, nozīmi lietpratīgā valodas lietojumā un adresāta ietekmēšanā, taču tikpat svarīgas ir sinonīmijas, arī sintaktiskās sinonīmijas, zināšanas un lietojuma prasme. Tāpēc būtiski, lai skolēniem mācību procesā tiktu piedāvāts darbs ar diviem vai vairākiem paralēliem, tematiski saistītiem, bet žanriski un stilistiski atšķirīgiem tekstiem, piemēram, enciklopēdijas šķirklī, vārdnīcas šķirklī un dzejoli.

PIEMĒRS (8.–10. klase)

1. teksts. Tauriņi pieder pie viskrāsainākajiem kukaiņiem. Lielākā daļa tauriņu dzīvo tikai dažas nedēļas. Viņi pārojas, izdēj olas un tad nomirst.

Tauriņa spārnus sedz mazas, krāsainas, spīdīgas plāksnītes. Tās atstaro gaismu, tāpēc tauriņš lidodams mirguļo. Kad tauriņš sēž ar izplestiem spāriem, viņš uzkrāj saules siltumu. Uzņemtais siltums tauriņam dod enerģiju lidošanai. Kad tauriņš atpūšas, viņš spārnus sakļauj cieši kopā. Atpūšoties tauriņš pagriežas pret sauli. Šādā stāvoklī viņš met pavisam niecīgu ēnu, tāpēc uzbrucējam viņu grūtāk pamanīt. (Dausvels b. g., 52)

2. teksts. Kukaiņu klases kārta ("Lepidoptera"), kurā ietilpst nelieli līdz ļoti lieli kukaiņi ar diviem zvīņām klātiem, parasti raibi krāsainiem, spārnu pāriem, ~140000 sugu, Latvijā konstatētas 69 dzimtas, ~2400 sugu. (tezaurs.lv 2020)

3. teksts. Kastāņu sveču laikā atnāca taurenis un prasīja, kam šīs pils pieder. Es teicu: tās ir pavasara pils un drīz varbūt nodegs.



Nu, teica taurenis, kamēr nedeg, mēs tur padzīvosim. Es teicu: bet, kad nodegs, paliks tikai pelni.

Nu, teica taurenis, visas tās krāsas uz mūsu spārniem – tie jau arī ir tikai pelni no pilīm, kas nodegušas. (Ziedonis 1988, 15)

Lai salīdzinātu paralēlus tekstus, labākais paņēmieni ir jautājumu kopas, kas rosina teksta pētīšanu.

- **Kas kopīgs šiem trim tekstiem?**
- **Ar ko atšķiras katrā tekstā sniegtās informācijas raksturs?**
- **Kurš, tavuprāt, ir katra teksta adresāts; kam tas ir rakstīts?**
- **Kuri valodas (izteiksmes) līdzekļi lietoti katrā no tekstiem?**
- **Kurš no tekstiem sniedz vispilnīgāko informāciju; kāpēc?**
- **Kurš teksts liek vairāk domāt par to, kas tajā pateikts; kāpēc?**
- **Kā katrā no tekstiem attēloti tauriņa spārni?**
- **Kā var izskaidrot to, ka vārdnīcā un enciklopēdijā ir minēts nosaukums tauriņš, bet Imanta Ziedoņa tekstā – taurenis? Kur meklēt informāciju, lai atbildētu uz šo jautājumu?**
- **Kā darināts vārds tauriņš / taurenis? Kā citās valodās sauc šo kukaini?³**
- **Ko tauriņam dotie nosaukumi dažādās valodās liecina par cilvēku attieksmi pret šo kukaini?⁴**

Attiecībā uz svešvalodas apguvi ir pieņēmums, ka vislabāk atmiņā paliek tas, kas ir līdzīgs dzimtajai valodai, vai tas, kas ir kontrastā ar to. Mācoties dzimto valodu, svarīgs ir negaidītais, emocijas, pārsteigums, ka var arī tā, kā iepriekš pat prātā nebija nācis. "Valodas izjūtu tieši kopt iespējams vienīgi ar valodas pārdzīvojumiem, meklējot noteiktam saturam piemērotu formu un noteiktai formai atbilstošu saturu. Tāpēc visa valodas mācība balstāma uz šiem valodas pārdzīvojumiem – valodas iekšējās formas." (Broka 1933, 77)

Uzdrošināties atkāpties no standartizētās valodas, atļauties lietot neparastāku vārdu kārtību, salikt satura izklāstā citus akcentus, lietot neierastākus vārdus – to var tikai ar labi attīstītu valodas izjūtu. Tā ir smalka robeža, kas saistīta ne vien ar valodisko gaumi un stila izjūtu, bet arī ar uzdrīkstēšanos un risku, piemēram, kļūdīties, pārspīlējot ar kādas noteiktas valodas līdzekļu grupas lietojumu.

Svarīgi saprast, ka nevajag sākt spēlēties ar valodu, pirms nav pamatīgi apgūti valodas pamati⁵, piemēram, sākt lietot *jebšu* kā *jeb* sinonīmu, pirms nav noskaidrots, vai abu vārdu nozīme tiešām ir tuva. Motivētas atkāpes no standartizētas valodas, turklāt nepārkāpjot valodas normatīvo lietojumu, var sākties tikai tad, kad valodas leksiskā un gramatiskā sistēma ir ļoti labi zināma. Skolēna paša radītais parāda, cik lielā mērā viņš ir uztvēris valodas lietojuma būtiskākās īpatnības. Vieniem tas ir atdarināšanas un citēšanas līmenī, citiem – savdabīguma un intertekstualitātes līmenī. To nosaka gan katra skolēna individuālās spējas, gan jūsu kā skolotāja prasmīgums, izraugoties valodas materiālu iedevumam un mērķtiecīgi izstrādājot uzdevumus skolēnu analītiskajai, radošajai un kritiskajai darbībai. Svarīgi, lai skolēnam tiktu piedāvāts tāds valodiskais materiāls, ar kā palīdzību viņš *salīdzina, novērtē dažādus rakstīšanas stilus, veidojot sev piemērotāko*.

³ Sk. arī: <http://epupa.valoda.lv/vards/taurins-taurenis>

⁴ Par vārda etimoloģisko informāciju sk. Gavriļina, Vulāne 2008, 115–122.

⁵ Teiktais neattiecas uz bērnu valodu, kur valodas spēle un spēle ar valodu jeb "spēļvaloda" ir bērna valodas attīstības nozīmīga daļa (piemēram, sk. Markus 2018, 130–134).



Skolēnu pašu rakstītie teksti parāda, cik lielā mērā valodiskais iedevums bijis veiksmīgs un piemērots, kā tas iedarbojies uz skolēna paša valodu un attiecīgi – kā ietekmējis viņa valodas izjūtu. Viens no tekstpratības koncepta aspektiem ir tas, ka lasītais un izprastais no jauna parādās rakstītajā, proti, jēgas pārmese kā smalka intertekstualitātes daļa atspoguļojas skolēna paša tekstā.

Būtiski saprast, ka valodas izjūta nav burvju nūjiņa, kas nodrošina nekļūdīgu valodas lietojumu visos gadījumos. Tā var būt arī maldinoša. Cilvēki, kas saka / raksta *patreiz* un ar komatiem atdala tādas konstrukcijas kā *salīdzinājumā ar...* vai *attiecībā uz...*⁶, arī domā, ka tā ir jādara, – viņu iekšējā izjūta saka, ka tā ir pareizi, bet tā nav. Ja tā būtu, ka bērna iekšējā gramatika, ko viņš apgūst vienlaikus ar pašu valodu, pilnībā atbilstu normatīvajai valodai, tad skolā mācību priekšmets *latviešu valoda* (plašākā izpratnē – *dzimtā valoda*) stundu sarakstā nebūtu jāiekļauj. Iekšējā gramatika nodrošina valodas izjūtas pamata līmeni – vārdu savienojumu veidošanu, vārdu saskaņošanu, teikuma konstrukcijas izveidi. Nākamie stāvi uz šiem pamatiem jābūvē valodas mācību procesā, uzkrājot izpratni par valodu, tās uzbūvi un resursiem, kā arī par to, kā tie izmantojami konkrētam valodiskam mērķim.

3.1.3. Metodiskās iespējas valodas izjūtas attīstīšanai

Darbojoties ar valodas materiālu, valodas izjūta vairāk būtu jāuzlūko par intuitīvu skolēna darbības "blakusproduktu", nepakļaujot to formalizācijai un līdz ar to – apzinātai analīzei. Tas nozīmē, ka ne visu, ko skolēns dara ar valodas materiālu, veicot noteiktu uzdevumu, viņš varēs izskaidrot. Skaidrojums, kas prasa metavalodas⁷ (galvenokārt valodniecības terminu) zināšanas un lietojuma prasmi, ir augstāks valodas apguves līmenis. Valodas izjūta ciešāk saistīta ar valodas materiāla semantisko slāni. Tas nozīmē, ka materiāla izvēlē priekšroka dodama jēgpilniem valodiskiem veidojumiem – kontekstuāliem izteikumiem un tekstiem, bet uzdevumu izvēlē – reflektīvas ievirzes darbībām jēgas konstruēšanai.

Būtisks ir jautājums – kad, kā un kur, proti, kuros mācību priekšmetos, ir attīstāma valodas izjūta? Pirmie bērna valodas izjūtas attīstītāji noteikti ir viņa vecāki un ģimene, kā arī tuvākā bērna vide un sabiedrība. Tas viss nosaka nekontrolējamas, stihiskas un arī ļoti atšķirīgas valodas izjūtas attīstības iespējas. Skolā šīs kvalitātes veidošanai iespējams pievērst organizētu uzmanību, izstrādājot noteiktu metodisko paņēmieni sistēmu, piemēram, valodas izjūtas attīstīšana valodu mācības stundās. Šajā ziņā būtu ieteicams sadarboties visiem valodu skolotājiem, nevis paļauties tikai uz dzimtās valodas stundām. Būtisks valodas izjūtas attīstības stimuls un arī iespēja, kas līdz šim tikpat kā nemaz Latvijas skolās netiek izmantota, bet uz ko ir likts liels akcents jaunajos standartos, ir starpvalodu sakari, asociācijas, kas rodas valodu salīdzināšanas rezultātā, nosakot līdzīgo un atšķirīgo. Protams, svešvalodas stundās apgūstamās valodas atsevišķas nianšes tiek salīdzinātas ar skolēnu dzimto valodu, bet šīm darbībām nav sistēmas rakstura, un tās apzīmējamas kā vienpusējas, proti, svešvaloda → dzimtā valoda, bet ne dzimtā valoda → svešvaloda. Ja jūs kā skolotāji tiešām esat ieinteresēti skolēnu valodas izjūtas attīstībā, tad iesakām pārliicināties, ka divu valodu – dzimtās

⁶ Piemēri no skolēnu rakstītā centralizēto eksāmenu uzdevumu izpildē latviešu valodā.

⁷ Jēdziena *metavaloda* skaidrojumu sk. 5.1. nodaļā.



valodas un svešvalodas – apvienojums vienā mācību stundā ir reāls ieguvums abu valodu prasmei.

Par galvenajiem orientieriem jūsu darbā būtu minamas vairākas praktiskas mācību darbības. Gandrīz visi no šeit ieteiktajiem metodiskajiem paņēmieniem ir vienlīdz produktīvi izmantojami gan dzimtās valodas stundās, gan svešvalodas(-u) nodarbībās, kā arī paralēli – vienu un to pašu uzdevumu veicot ar identisku valodas materiālu dažādās valodās un salīdzinot iegūtos rezultātus, secinājumus u. tml. Daļa ieteikumu ir attiecināmi uz pamatskolu, bet daļa izmantojama abos posmos – kā pamatskolā, tā vidusskolā –, protams, izvēloties skolēnu vecumam un interesēm atbilstošu valodisko materiālu.

PIEMĒRI (7.–12. klase)

- Skaļa, loģiska prozas tekstu lasīšana ir līdzeklis valodas ritma uztverei. Ja valodas dabiskais ritms, lasot citu autoru tekstus, ir uztverts un iegūts, tad tas lielā mērā palīdz noteikt pieturzīmju lietojumu paša rakstītā tekstā. "Valodas ritms ir kas vairāk nekā tikai zīmju kopojums. Tas ir arī veids, kā uzbūvēt atsevišķus teikumus, un veids, kā atsevišķos teikumus sasaistīt citu ar citu." (Andersens 1995, 45) Laba lasītprasme ir svarīgs valodas izjūtas veidošanas komponents. "Jebkura verbāla fenomena pamatā vienmēr ir ritms. Vārdi apvienojas un šķiras, pakalpojot noteiktiem ritma principiem. Ja valoda ir verbālu frāžu un asociāciju plūsma, pār kuru valda apslēpts ritms, tad šī ritma atdarināšana mums dāvās varu pār vārdiem." (Pass 2004, 102–103) Vairāk lieciet skolēniem lasīt skaļi, pašiem izjutot lasītā teksta ritmu.
- Dzejas lasīšana klusi pie sevis vai puslasi, refleksija par izlasīto, dzejoļu, arī miniatūru, epifāniju, dzejprozas mācīšanās no galvas – tie ir līdzekļi poētisko izteiksmes līdzekļu uztverei un pakāpeniskai to pārmesei uz savu runu gan mutvārdos, gan rakstveidā. Tas, ka skolā arvien mazāk liek mācīties no galvas poētiskus tekstus, kaitē ne tikai skolēnu atmiņas attīstībai, bet arī viņu valodas izjūtas veidošanai. Šeit svarīgi ir neko neuzspiest. Ļaujiet materiālu izvēlēties skolēniem pašiem – un nevis no vecāku grāmatplauktiem, kur esošā literatūra var nebūt ne mūsdienīga, ne skolēna interesēm atbilstoša, bet rosinot iet uz bibliotēku, jautāt, meklēt, tostarp internetā, piemēram, portālā satori.lv, un atrast to dzejoli, kas patiešām uzrunā.
- Vārdu izvēles un ievietošanas vingrinājumi jeb darbs ar sinonīmu rindām vai antonīmu pāriem ir pamata līdzeklis skolēnu vārdu krājuma apzināšanai un bagātināšanai. Savukārt attīstīta valodas izjūta nav iespējama bez attīstītas un plašas leksikas – kā aktīvās, tā pasīvās. Viens no metodiskajiem paņēmieniem šī procesa organizēšanai un uzturēšanai ir skolēnu individuālās vārdnīcas – nelieli blociņi, kuros skolēni pieraksta jaunos vārdus un skaidro to nozīmi. Rosiniet skolēnus pievērst uzmanību vārdiem, kuru nozīmi viņi vēl nezina. Lasot tekstus, klausoties apkārtējo cilvēku runā, lietojot medijus, piedaloties mācību procesā, skolēni ik dienu uzzina jaunus vārdus. Svarīgi, lai viņi tos nepalaistu garām, noskaidrotu to nozīmi, tāpēc individuālās vārdnīcas vārdu krājuma bagātināšanā var būt labs palīgs. Savukārt jūsu uzdevums ir izdomāt, kā šīs vārdnīcas padarīt par mācību procesa sastāvdaļu, kā regulāri rosināt tām pievērsties. Piemēram, rīkot jauno vārdu prezentācijas, kur skolēni dalās ar saviem interesantākajiem atradumiem, pastāstot, kur šo vārdu izlasījuši vai dzirdējuši, ko tas nozīmē, cik tas varētu būt aktuāls viņu ikdienas saziņā u. tml.
- Vārddarināšanas vingrinājumi (sk. arī Vulāne 2011, 81–96), kas saistīti ar analogijām, piemēram, vienas vārdšķiras vārdu grupu veidošana ar vienu un to pašu priedekli, ar vienu un to pašu piedekli vai šo morfēmu kombinācijām ir līdzeklis vārdu uzbūves likumsakarību uztverei, kas kalpo vārdu krājuma bagātināšanai. Savukārt šo likumsakarību uztvere un iesakņošanās valodas lietotāja apziņā ir pamats pareizai (latviskai) vārdu darināšanai. Jaunvārdu darināšanu atbilstoši sava teksta iecerēm akcentē arī standarts. Šeit svarīgi kā piemērus minēt vārdus, kas mūsdienās jau tiek aktīvi lietoti, ko skolēni labi zina, tikai nav pievērsuši uzmanību tam, ka darinājums ir latvisks, piemēram, runājot par veikaliem, kuru oriģinālnosaukums ir nelokāms vārds vai latviešu valodas ortogrāfiskajai sistēmai neatbilstošs vārds, cilvēki, izmantojot vārddarināšanas līdzekļus, nosaukumu ir pārveidojuši, lai tas būtu lokāms un tādejādi iekļaujams valodas sistēmā: *Topiņš* (veikals "Top!"); *Rimčiks, Rimītis, Rimijs* (veikals "Rimi"); *Stokmanis* (veikals "Stockmann"); *Bāta* (veikals "Baata") (par šo vairāk sk. Veckalne 2020).



- Salikteņu, īpaši okazonālu salikteņu, veidošana ir viens no valodas jaunrades aizsācējiem līdzekļiem. Ar to var sākties valodas radošā potenciāla uztvere un apziņa, ka katrs valodas lietotājs ir tās bagātinātājs. Izmantojiet interneta vietnēs vai sociālajos tīklos pieejamās diskusijas par jaunvārdiem. Piemēram, par to, kā latviski saukt angļu *podkāsts* – *podlāde*, *podraide*, *aplāde*, *raidlāde*, *raidieraksts*.
- Folkloras kā valodas materiāla izmantošana, īpaši mīklu, sakāmvārdu un parunu izmantojums, ir līdzeklis, kā pievērst skolēnu uzmanību izteiksmes kodolīgumam, no vienas puses, un domas ietilpībai, no otras puses. Prasme izteikties precīzi, kodolīgi, bez liekiem vārdiem un frāzēm ir liela māka, ko grūti apgūt, tāpēc valodas izjūtas attīstības procesā šim aspektam pievēršama liela vērība. Mūsdienu prasība pēc tekstu veidošanas ar noteiktu vārdu skaitu ir pretrunā prasmei izteikties kodolīgi. Gluži otrādi – skolēniem tiek attīstīta prasme rakstīt garus, sapīņķerētus, liekvārdīgus izteikumus, kuros doma, ja tāda arī ir, nav nolasāma.
- Darbs ar frazeoloģismiem, turklāt arī starpvalodu līmenī, sastatot dzimto valodu ar svešvalodām, kuras skolēni apgūst, ir līdzeklis nozīmes pārnesei uztverei un izpratnei par to, kā tautas mentalitāte un domāšanas veids atspoguļojas valodā. Piemēram, latvieši saka "Splaut griestos" vai "Skatīties griestos" ar nozīmi 'slinkot, neko nedarīt', bet vācieši – "Auf dem Rücken liegen" (burtisks tulkojums: *gulēt uz muguras* ar nozīmi 'slinkot, neko nedarīt'). Frazeoloģismu nozīmes izpratne, līdzīgi kā valodas joku un vārdu spēļu uztvere, ir viena no valodas meistarības pazīmēm, savukārt frazeoloģismu interpretācija bez nozīmes pārnesei – viens no (dzimtās) valodas nabadzības apliecinājumiem.
- Savu tekstu sacerēšana ar nosacījumu, piemēram, sacerēt dzejoli akrostihu vai tekstu, kur visi vārdi sākas ar vienu burtu, u. tml. Teksti ar nosacījumu – apgrūtinājumu – ir līdzeklis lingvistiskajai piepūlei, kas attīsta gan valodisko domāšanu, gan valodisko jaunradi – svarīgas valodas izjūtas komponentus.

Valodas izjūta ir dinamiska, nevis statiska parādība ar tendenci kļūt pilnīgākai, attīstītākai, ko nosaka valodas lietojuma intensitāte, – nonākot arvien jaunās runas situācijās, bagātinās valodiskā pieredze, kas projicējas valodas izjūtā. Tādējādi valodas izjūta ir individuālas valodiskās pieredzes, attieksmes un zināšanu rezultāts.

3.2. Lingvistiskā kompetence kā komunikatīvās kompetences pamats

Kad pirms apmēram 20 gadiem Latvijas izglītības telpā parādījās termins **kompetence**, kurš turklāt strauji izplatījās, bija zināms apjukums šī termina izpratnē, kā arī nepieciešamība pēc tā, jo ir taču pietiekami ar zināšanām, iemaņām, prasmi un attieksmi. Tāpēc līdztekus kompetences jēdziena skaidrojumiem teorētiskajā literatūrā parādījās arī diezgan daudz aplamību šī termina lietojumā, runājot, piemēram, par zināšanām, prasmēm un kompetenci. Pašlaik, šķiet, jēdziens ir skaidrs, un ir arī saprotama tā nepieciešamība. Tiesa gan – iebildes pret pašu terminu ir daudz, jo īpaši pēc Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas lēmuma Nr. 84 *Par termina kompetence izpratni un lietošanu latviešu valodā* (LZA TK lēmums Nr. 84 2009), kas nosaka, ka termins lietojams tikai vienskaitlī un ka "angļu valodas frāze *knowledge, skills and competences* latviski atveidojama ar *zināšanas, iemaņas un prasmes*". Iespējams, tāpēc, topot jaunajiem standartiem (MK noteikumi Nr. 747 2018; MK noteikumi Nr. 416 2019), līdztekus svešvārdam *kompetence* sāka lietot sinonīmu **lietpratība**, bet vēlāk – arī **pratība**. Lietpratība ir "uz labām zināšanām un profesionālo pieredzi, kā arī izpratni noteiktā jomā, jautājumu lokā u. tml. balstīta prasme savas zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā" (TSSV); "indivīda spēja kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās" (Oliņa, Namsone, France u. c. 2018, 23).



Vispārinot vairākus kompetences kā vispārdidaktiska jēdziena definējumus, var secināt, ka pastāv divpusēja attieksme, traktējot kompetenci kā, pirmkārt, uz zināšanām balstītu prasmi vai prasmju kopumu, otrkārt, spēju. Prasme tiek formulēta kā māka veikt kādu darbību, spēja – kā īpašība vai dotība, kas dod iespēju šo darbību veikt, savukārt kompetence izskatās kā kvalitāte, kas radusies prasmes (prasmju) un spējas (spēju) mijsakarbā. Abu mijsakarbā esošo komponentu līmenis nosaka kompetences kvalitātes līmeni.

Kompetence, kas attiecināma uz valodas apguvi, definējama kā kvalitatīvs valodas prasmju izmantojuma līmenis, kas var pilnīgoties bezgalīgi un ko cilvēks iegūst aktīvā darbībā, mērķtiecīgi, sistemātiski un apzināti vingrinoties, izmantojot savas spējas, zināšanas, pieredzi, kas iegūta valodas apguves procesā formālā vidē (piemēram, skolā vai valodas apguvesursos) un / vai neformālā vidē (piemēram, sabiedrībā, darbavietā).

Šeit jūs uzzināsiet:



kāda ir lingvistiskās kompetences saistība ar komunikatīvo kompetenci,



kā lingvistiskā kompetence ir ietverta mācību saturā (standartos),



kādas ir lingvistiskās kompetences attīstīšanas iespējas.

3.2.1. Lingvistiskās kompetences un komunikatīvās kompetences jēdziens

Ģeneratīvās gramatikas pamatlicējs Noams Čomskis (*Noam Chomsky*) savā izpētes lokā iekļāva runas darbības analīzi. Meklējot atbildi uz jautājumu, kā runātāji var saprast neierobežotu teikumu skaitu, darbā "Sintakses teorijas aspekti" (Chomsky 1965) N. Čomskis nonāca pie lingvistiskās kompetences jēdziena. **Lingvistiskā kompetence** ir runātāja zināšanas par valodas sistēmu un prasme uz šo zināšanu pamata veidot un saprast gramatiski pareizus teikumus. Gramatiski pareizs teikums ir sintakses struktūru sastāvdaļa, bet tam jāpretstata novērots teikums jeb izteikums, kas tiek veidots runas brīdī un kas sava veidojuma ziņā var vairāk vai mazāk atšķirties no gramatiskā teikuma. "Valodas gramatika ir ideālā runātāja / klausītāja iekšējās kompetences apraksts, un šī pamata kompetence ir ģeneratīvo procesu sistēma" (Chomsky 1965, 4), kas mums ļauj lietot valodu atbilstoši tās likumiem. Taču valodiskajā praksē tiek pieļautas daudzas atkāpes. Piemēram, sadzīves situācijās bieži tiek lietoti tādi izteikumi, kuru nozīme klausītājam ir saprotama tikai tad, ja viņš sarunbiedru ne vien dzird, bet arī redz, resp., apvienojot gan verbālo, gan ekstralingvistisko informāciju:



1. situācija

A: – *Lielās?* [netiek nosaukts - kurš lielās (darbības vārds) vai kas ir lielās (īpašības vārds)?]

B: – *Jā!*

2. situācija

C: – *Pacelšu augšā, Sanita izņems. Sanita, izņem ārā trīs!*

D: – *Šito, Agita, kaut kādā spainī.* (Lauze 2004, 25–26)

Lai saprastu šādus izteikumus, ir jābūt informācijai par saziņas situāciju, kādā izteikums ticis lietots.⁸ Izteikumi atspoguļo reālo valodas lietojumu noteiktās runas situācijās, un N. Čomskis šādu valodas lietojumu ir nosaucis par lingvistisko performanci, skaidrojot to kā faktisko, aktuālo valodas lietojumu konkrētā situācijā. **Lingvistiskā performance** – faktiskais, novērotais valodas lietojums (sk. arī Druviete 2003, 28) – nav lingvistiskās kompetences spoguļattēls, jo dabiskajā runā vienmēr parādās novirzes no normām, runas stratēģiju maiņas, valodas likumu pārkāpumi, kas atkarīgi no ārpus valodas pastāvošiem pieņēmumiem par runātājiem un runas situāciju. Tāpēc dzimtās valodas mācību procesā ir svarīgi laiku pa laikam piedāvāt skolēniem autentiskus sarunvalodas tekstus, tostarp mutvārdu tekstus. Lai tos varētu analizēt, nepietiekami ir tekstu tikai dzirdēt, svarīgi ir redzēt arī transkriptu, proti, mutvārdu runas teksta attēlojumu rakstveidā. Redzot transkribētu mutvārdu tekstu, cilvēku pirmā reakcija parasti ir pārsteigums: vai tiešām viņi tā runā? Jā, tā viņi runā un ne vien runā, bet cits citu arī lieliski saprot.

⁸ Citus izteikumu piemērus, kā arī plašu informāciju par sarunvalodā lietotajiem izteikumiem kopā ar autentiskiem sarunvalodas piemēriem, kas izmantotami dzimtās valodas mācību procesā, sk. Lauze 2004.

Lingvodidaktika:

latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas
pedagogiem



PIEMĒRS (10.–12. klase)

Teksts. Sarunājas trīs studentes A, B un C.

A: Nu, jā, un Ilvai vispār Liepāja ļoti nepatīk kā tāda.

B: Ja? Man arī pirmais iespaids bija tāds. Fui, āprāts, kur es esmu atbraukusi. Gribēju mājās pirmīt. Pēc tam jau mani aiz ausīm nevar izvilkt no Liepājas ārā.

A: Ak, dies! Es esmu Liepāju...

C: Man patika Liepāja no..., tādā ziņā no pirmā brīža, jo man ļoti labu iespaidu atstāja universitāte.

B: Ne-e. Man nē.

A: Es Liepāju... Es Liepāju esmu...

C: Man patika, ka tā telpa, nu kad es ienācu iekšā, man patika tā sajūta, ko es jutu tajā brīdī, kad es iegāju tai telpā iekšā.

A: Es Liepāju esmu tā iemīlējusi. Nu, riktīgi!

B: Nu tagad es arī, jā.

C: Tāpēc.

A: Es jutos jau kā liepājniece patiesībā.

C: Jā, un arī. (Lauze, Auziņa 2019, 2.22)

Darbā ar šo tekstu, to lasot, analizējot un pārrunājot, svarīgi būtu, lai skolēni nonāktu pie izpratnes, kāpēc šāda saruna, lai cik arī dīvaina tā neizskatītos pieraksta veidā, ir pilnīgi parastas mutvārdu komunikācijas piemērs. To var pierādīt vismaz ar trim argumentiem:

- 1) meitenes sarunājas klātienē, cita citu ne vien dzird (sarunai svarīgi prosodiskie komponenti: intonācija, uzsvars, balss modulācija, skaļums, temps), bet arī redz (sarunai svarīgi neverbālie komponenti: žesti, mīmika, acu kontakts). Gan prosodiskie, gan neverbālie līdzekļi sniedz papildu informāciju tai, kas izteikta vārdos;
- 2) visām trim ir kopīgs sarunas temats un zināms konteksts (sarunbiedrenes ir studentes, kas dzīvo un mācās Liepājā);
- 3) sarunbiedrenes cita citu pazīst un saprotas "no pusvārda".

Visus argumentus apvienojot vienā teikumā, var teikt: sarunbiedrenes spēj cita citu saprast, jo viņām piemīt ne vien lingvistiskā kompetence, bet arī komunikatīvā kompetence.

N. Čomska izveidotais nošķīrums *kompetence–performance* deva iespēju citam zinātniekam – antropologam un lingvistam Dellam Haimzam (*Dell Hymes*) – formulēt komunikatīvās kompetences jēdzienu. D. Haimzs, kritizējot N. Čomska teoriju, izmanto spēcīgu metaforu: "Ignorējot sociālos un kultūras faktorus, kā arī identificējot performanci ar kļūdu vai nepareizību, parādās šīs teorētiskās nostādnes ideoloģiskais aspekts. Es to nodēvētu par Ēdenes dārza vīziju. Cilvēka dzīve šķiet iedalīta starp lingvistisko kompetenci, ideāli iedzimtu spēju, un lingvistisko performanci, kas līdzvērtīga košanai ābolā, iegružot ideālo runātāju / klausītāju grēcīgajā pasaulē." (Haimzs 2003, 34) Pēc viņa uzskatiem, "cilvēks, kurš pārzina un lieto tikai gramatiski pareizas konstrukcijas, maigi izsakoties, ir dīvains" (Haimzs 2003, 39).

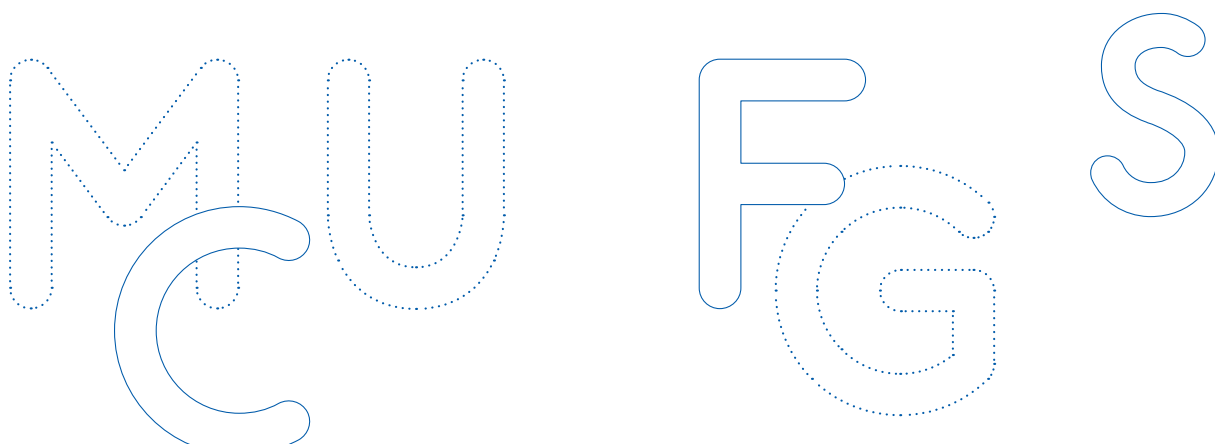


Sarunājoties mēs izmantojam valodas kompetenci – savu iekšējo lingvistisko sistēmu, no vienas puses, bet "normāls valodas lietojums ir kreatīva darbība" (Chomsky 1972, 100, citēts no Aičisone 2015, 39), no otras puses. "Normāls valodas lietošanas veids ir inovatīvs, to nekontrolē ārēji stimuli, tas ir piemērots jaunām un mūžīgi mainīgām situācijām." (Haimzs 2003, 40) N. Čomskas izvēlētais vārds *performance* ('uzstāšanās, izpildījums') ir ļoti precīzs apzīmējums spontānai, vienreizējai, neatkārtojamai valodiskajai darbībai, ko cilvēks lieto konkrētā runas brīdī, reaģējot uz konkrēto runas tematu, sarunbiedru, situāciju un apstākļiem. Šajā procesā līdzās gramatikas likumiem un skaniskajam izpildījumam ir novērojams vēl kas cits, proti, valodas lietojuma normas jeb pragmatiskā kompetence (par to sk. 3.3. nodaļā "Pragmatiskās kompetences un valodas struktūras zināšanu izmantojums praksē"). Valodas lietojums ir iespējams ne tikai tāpēc, ka cilvēki zina valodu, bet arī tāpēc, ka sarunbiedriem piemīt kopīgas zināšanas par to, ar kādiem noteikumiem un likumiem var izpildīt noteiktas valodiskas darbības noteiktās komunikatīvās situācijās, piemēram, kā kaut ko apsolīt, kā aizrādīt, kā no kaut kā atteikties vai kam piekrist u. tml. Runas darbība noteiktā **runas kolektīvā** balstās uz likumiem, ko atsevišķi valodas lietotāji, kas ir šī runas kolektīva locekļi, ir vairāk vai mazāk pilnīgi apguvuši savā socializācijas procesā. Citiem vārdiem sakot: viena runas kolektīva⁹ valodas lietotāji zina, kad, kur un kā drīkst runāt. Tādējādi jēdzienu **komunikatīvā kompetence** iespējams definēt kā indivīda spēju "sazināties situācijas un pieņemto normu kontekstā, ievērojot lingvistiskus, psiholoģiskus, sociālus un pragmatiskus nosacījumus" (Druviete 2003, 29; Baltiņš, Druviete 2017, 37). Lai veidotu kādu izteikumu, ir jāzina

- 1) vai tas ir gramatiski iespējams,
- 2) vai to var praktiski īstenot (izteikt, uzrakstīt),
- 3) vai tas ir iederīgs konkrētajā kontekstā.

Saistībā ar valodas apguvi lingvistiskā kompetence tiek uzlūkota par komunikatīvās kompetences pamatu, veidojot sarežģītu vairāklīmeņu sistēmu (sk. 3. tabulu 76. lpp.).

⁹ Runas kolektīva jēdzienu 1964. gadā definējis Džons Gampercs (*John Gumperz*): "Ja runātājiem piemīt kopīgas zināšanas par komunikācijas ierobežojumiem un stratēģijas izvēli noteiktās sociālās situācijās, tad tos var uzskatīt par viena un tā paša runas kolektīva locekļiem." (Gampercs 2003, 19)





3. tabula

Komunikatīvās kompetences struktūra	
Lingvistiskā kompetence	1. Leksiskā kompetence 2. Gramatiskā kompetence 3. Semantiskā kompetence 4. Fonoloģiskā kompetence 5. Ortogrāfiskā kompetence 6. Ortoepiskā kompetence
Sociolingvistiskā kompetence	1. Sociālo attiecību lingvistiskie marķieri 2. Piekļājbības normas 3. Sakāmvārdi, parunas 4. Atšķirības reģistros 5. Dialekts un akcents
Pragmatiskā kompetence	1. Diskursa kompetence 2. Funkcionālā kompetence 3. Plānošanas kompetence

(Adaptēts no EKP 2006, 100–117)

Tabulā redzams, ka arī lingvistiskā kompetence, būdama komunikatīvās kompetences pamats, ir vairāklīmeņu veidojums, kur katrs atsevišķais līmenis (arī saukts par kompetenci) ietver vēl vairākus apakšlīmeņus, kas tiešā veidā saistīti ar valodas struktūras elementiem.

1. *Leksiskā kompetence*, kas sastāv no leksiskajiem elementiem (vārdiem un izteicieniem) un gramatiskajiem elementiem (vietniekvārdiem, prievārdiem, saikļiem, partikulām), ir valodas vārdu krājuma zināšana un spēja to lietot.
2. *Gramatiskā kompetence* ir zināšanas un spējas lietot valodas gramatiskos resursus (elementus, kategorijas, vārdšķiras, struktūras, saistījumu).
3. *Semantiskā kompetence* ir izpratne par iespējām izteikt noteiktu nozīmi un prasme lietot vārdus saistībā ar vispārējo kontekstu un veidot sakarus starp leksiskām vienībām.
4. *Fonoloģiskā kompetence* ir zināšanas un prasmes uztvert un producēt valodas skaņas vienības (fonēmas), uzsvāru un ritmu, intonāciju, kā arī fonētisko redukciju (līdzskaņu zudumu, asimilāciju, izlaidumu).
5. *Ortogrāfiskā kompetence* ir zināšanas par rakstzīmju sistēmu, kas nozīmē pazīt burtu formu gan iespiestā, gan rakstītā veidā (mazos un lielos burtus), un prasme tos uzrakstīt un savienot, pareizi rakstīt vārdus un saīsinājumus, lietot pieturzīmes atbilstoši to lietošanas likumiem, kā arī saprast logogrāfisko zīmju (piemēram, @, &, ♥, §) nozīmi.



6. *Ortoepiskā kompetence* ir zināšanas par vārdu un teikumu pareizrunu, kā arī prasme pareizi, t. i., atbilstoši ortoepijas likumiem, izrunāt vārdus, izrunāt / izlasīt teikumus, tos pareizi intonējot atbilstoši komunikatīvajam nolūkam (stāstījums vai jautājums, vai izsaukums, pamudinājums, vēlējums) un / vai lietotajām pieturzīmēm. (EKP 2006, 100–107)

Tam, ka bez lingvistiskās kompetences ieguves nav iespējams valodas lietojums, ir jābūt skaidri izprastam vismaz divos aspektos:

- 1) valodas likumu un lietojuma normu apguve (lingvistiskās kompetences saturs) bija, joprojām ir un, domājams, būs arī turpmāk dzimtās valodas kā mācību priekšmeta nozīmīga satura daļa;
- 2) **valodas likumu un lietojuma normu apguve mūsdienās nav iespējama pati par sevi bez saistības ar kontekstu**, kā tas ir bijis latviešu kā dzimtās valodas apguves līdzšinējā praksē vairāk nekā gadsimta garumā (galvenokārt 20. gs.).

3.2.2. Lingvistiskā kompetence latviešu valodas mācību saturā

Saistībā ar latviešu valodas mācību saturu pierastāks ir jēdziens *valodas kompetence*, nevis *lingvistiskā kompetence*. **Valodas kompetence** bija viens no "lietussargiem" iepriekšējos mācību priekšmeta standartos (MK noteikumi Nr. 468, 2. pielikums 2014; MK noteikumi Nr. 281, 1. pielikums 2013), zem kura tika sakārtotas visas skolēnam paredzamās zināšanas fonētikā, gramatikā, leksikoloģijā, ortogrāfijā un interpunkcijā. *Lingvistiskā kompetence* nekur nav pazudusi arī jaunajā standartā, lai gan pats termins *kompetence* tajā vairs lietots netiek. Lingvistiskās kompetences saturs gan pamatskolā, gan vidusskolā ietverts sadaļā *Valodas struktūra*. Pamatskolā šīs kompetences saturs formulēts astoņās tēzēs saistībā ar

- 1) vārdu krājumu, tostarp frazeoloģiju,
 - 2) runātās valodas variantiem un leksikas atbilstību,
 - 3) prosodiskajiem līdzekļiem un neverbālās komunikācijas elementiem,
 - 4) ortogrāfijas normām,
 - 5) vārddarināšanu,
 - 6) vārdšķirām un gramatiskajām formām,
 - 7) sintaktiskajām konstrukcijām,
 - 8) interpunkcijas normām.
- (MK noteikumi Nr. 747, 2. pielikums 2018).

Vidusskolā lingvistiskās kompetences saturs aprakstīts trīs apguves līmeņos – vispārīgajā, optimālajā un augstākajā – un ietver izpratni par

- 1) verbālām un neverbālām zīmēm tekstā,



- 2) valodu kā zīmju sistēmu,
- 3) dažādu leksikas slāņu vārdiem,
- 4) vārdu piederību vārdšķirai,
- 5) afiksiem, to nozīmi un izmantojumu vārddarināšanā,
- 6) dažādas uzbūves vienkāršiem un saliktiem teikumiem,
- 7) valodas lietojuma pareizību savā runā un rakstos, ievērojot latviešu literārās valodas pareizrakstības, pareizrunas un interpunkcijas normas.
(MK noteikumi Nr. 416, 2. pielikums 2019).

Atšķirībā no iepriekšējā standarta pamatskolā ir uzsvērts radošums, valodiskā jaunrade, skolēna individuālā stila veidošana, izvēloties sava teksta veidošanai piemērotus valodas līdzekļus un, ja nepieciešams, radot tos pašam, piemēram, jaunvārdus. Liela uzmanība pievērsta darbību pamatojumam, skaidrojot izvēlēto valodas elementu lietojumu. Tādi standartā lietotie apraksti skolēna darbībai kā *pēta, spriež, interpretē un kombinē; motivēti / prasmīgi izvēlas; analizē un izprot / vērtē; mērķtiecīgi / prasmīgi izmanto; apzināti izvēlas un lieto; demonstrē izpratni* liecina par citu pieeju mācību procesam – vairāk analītisku nekā reproduktīvu, vairāk apzinātu nekā formālu. Tas nav iespējams bez valodniecības terminu zināšanām, bez prasmes lietot metavalodu, lai izskaidrotu savu domu gaitu un pamatotu izdarīto izvēli, kas īsti noteicis tā vai cita valodas struktūras elementa (vārda, vārdu savienojuma, sintaktiskās konstrukcijas) lietojumu.

Viena no novitātēm izglītības saturā līdz ar pārmaiņām, ko paredz jaunais standarts, ir akcents uz skolēna domāšanas un darbības gaitas skaidrojumu. Agrāk, kad skolēns sniedza pareizu atbildi uz jautājumu vai atrisināja / izpildīja pareizi uzdevumu, ar to bija pietiekami, taču tagad skolotājs tiek rosināts spert nākamo soli un jautāt, kā tu nonāci pie šīs atbildes vai risinājuma. Šādai pieejai pakāpeniski būtu jānodrošina tas, ka

- 1) valodiskā darbība kļūst apzināta, nevis nejauša,
- 2) zināšanas par valodas struktūru tiek labāk izprastas,
- 3) tiek izstrādāta darbības stratēģija, ko izmantot citos līdzīgos gadījumos.

3.2.3. Metodiskās iespējas lingvistiskās kompetences attīstīšanai

No 2017. gada līdz 2020. gadam Latviešu valodas aģentūrā tika veikts plašs pētījums "Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu" (Pētījums 2020). Pētījuma mērķis bija izzināt skolotāju un skolēnu attieksmi pret latviešu valodas mācību procesu: kā tas norit un kā tam vajadzētu noritēt, kas kavē un kas veicina latviešu valodas apguvi. Pētījuma rezultātu sadaļā *Gramatika* sniegti vairāki ieteikumi, kas izmantojami lingvistiskās kompetences attīstīšanai mūsdienīgā valodas mācību procesā pamatskolā un vidusskolā (Pētījums 2020).



PIEMĒRI (7.–12. klase)

- Pirms domāt par lingvistiskās kompetences attīstīšanu, skolēni ir jāmotivē to darīt (Laiveniece 2010, 37–42). Runājiet ar skolēniem (turklāt vairākkārt) par gramatiku, sniedzot atbildi uz jautājumu, kāpēc tā ir nepieciešama, veidojot izpratni par gramatikas zināšanu nozīmi viņu individuālo mērķu sasniegšanā, tās nepieciešamību turpmākās izglītības ieguvei un sekmīgai darbībai profesionālajā dzīvē. Valoda ir cilvēka vizītkarte. Pamatskolas un nereti arī vidusskolas vecumā to grūti apjēgt (vai tam noticēt), tomēr intereses rosināšanu par šo aspektu, demonstrējot labas un sliktas runas paraugus (ieteicams izvēlēties video ar sabiedrībā ne pārāk pazīstamiem cilvēkiem), skolēni parasti novērtē. Pēc video noskatīšanās skolēnus var aicināt izteikt minējumus, kādu profesiju pārstāvji ir šie cilvēki, kāda nozīme viņu profesionālajā jomā ir valodai, kura runātāja domu gaitu bija vieglāk uztvert, kāpēc utt. Skolēniem pašiem jāļauj nonākt pie atziņas, ko par cilvēku liecina viņa valodas lietojums.
- Jautājiet skolēniem, kā viņi vēlētos apgūt gramatiku, kurš ceļš viņiem palīdzētu labāk to izprast. Skolēniem katrā mācību priekšmetā pakāpeniski ir jānoskaidro, kā viņi vislabāk mācās. Latviešu valoda nav izņēmums. Tikai jums, skolotājam, tas vispirms jāuzzina, jānoskaidro, lai savu mācīšanas veidu jūs varētu pielāgot skolēnu mācīšanās veidam. Noteikti ieteicams novērtēt patiesību – vislabāk mēs mācāmies tad, kad kaut ko mācām citiem. Izskaidrojot kādu jautājumu otram vai citiem, mēs paši to labāk izprotam, pēkšņi kļūst skaidrs, kur slēpjas būtība, kas ir svarīgākais un kas – mazāk nozīmīgais. Tāpēc skolēniem ar labu izpratni par valodas struktūru un attīstītu valodas izjūtu biežāk piedāvājiet skolotāja lomu, ļaujot skaidrot kādus konkrētus gramatikas jautājumus klasesbiedriem.
- Biežāk uzticiet skolēniem pašiem gramatikas jautājumu noskaidrošanu, izmantojot dažādus teorētiskos, tostarp digitālos, avotus un resursus. Šeit svarīga ir pārdomāta skolēnu darbības ierosināšana, tāpēc pamatskolā ieteicams izmantot heuristisko vai problēmisko metodi, vidusskolā – pētniecisko metodi. Ievirziet skolēnus kādas runas situācijas vai problēmas izpratnē, pārrunājiet iespējas tās risinājumam un tad lūdziet skolēniem noskaidrot nepieciešamo gramatikas teoriju risinājuma pamatojumam. Rosiniet viņus veidot prezentācijas, sadarbojoties citam ar citu, diskutējot un kopā atklājot valodas likumības. Reizēm tie varētu būt arī īsi mutvārdu ziņojumi ar ilustratīviem piemēriem uz tāfeles vai izdales materiāls, ko gatavo paši skolēni.
- Ļaujiet skolēniem kļūdīties, izteikt ne tik precīzus apgalvojumus par kādu noteiktu valodas parādību. Ļaujiet skolēniem būt valodas likumu atklājējiem, pakāpeniski virzoties uz precizitāti un pareizumu. Induktīvā metode valodas mācības apgūvē jau izsenis atzīta kā pārāka par deduktīvo metodi. Valodas materiāla izpēte un analīze, likumsakarību atklāšana un vispārināšana ir produktīvāka un, raugoties no skolēnu pozīcijām, arī jēgpilnāka mācību veids valodas kompetences attīstīšanai.
- Gatavojot kāda gramatikas jautājuma skaidrojumu, pēc iespējas vairāk ilustrējiet to ar skolēniem saprotamiem, viņu interesēm saistošiem un lokālajam kontekstam (arī digitālajā vidē) raksturīgiem piemēriem. Jo interesantāks un skolēnu uztverei atbilstošāks būs ilustratīvais piemērs, jo labāk paliks atmiņā attiecīgais likums. Piemēram, ortogrāfijas apgūvē mnemonikas paņēmieni ir liela nozīme: vārdus ar *kaut* pirmajā daļā raksta šķirti: "ja kauj 'sit', tad bēg"; "sa-da-ta likums" un "za-da-ta likums" nosaka burtu *s* vai *z* izvēli, rakstot 1. konjugācijas darbības vārdus noteiktās formās *t* (nenoteiksmē: *-t*, *-ties*; vēlējuma izteiksmē: *-tu*, *-tos*; lokāmajā ciešamās kārtas pagātnes divdabī: *-ts*, *-ta*) un *d* (daļēji lokāmajā divdabī: *-dams*, *-dama*, *-damies*, *-damās*) priekšā.
- Izvērtējiet katra gramatikas jautājuma piedāvājumu, kāpēc jūs to mācāt un kā jūs varat pamatot šī temata nepieciešamību skolēnu lingvistiskās kompetences attīstīšanai. Šeit jādomā par gramatikas funkcionālajiem aspektiem. Piemēram, kad mums nepieciešams izmantot vajadzības izteiksmi, vai kā mēs varam rosināt citu cilvēku kaut ko darīt vai – gluži pretēji – aizliegt viņam kaut ko darīt? Runas situācijas iezīmējums (ļoti vēlams – arī izspēle, ļaujot skolēniem pašiem iejusties šajā situācijā) ir konkrētā jautājuma apguves aizsākums. Viens no akcentiem jaunajā mācību saturā, ko pamatskolā atspoguļo arī latviešu valodas mācību priekšmeta programmas paraugs (MPPP), ir tematiskums – skolēns konkrēto mācību saturu apgūst saistībā ar noteiktu tematu, kurā atklājas šī teorētiskā jautājuma (piemēram, gramatikas likuma) lietojums valodiskajā praksē.



- Izvērtējiet katra gramatikas temata apjomu – cik daudz skolēniem ir jāzina, lietpratīgi izvēloties materiāla daudzumu un atmetot visu lieko, kas tieši neietekmē valodas lietojumu. Vācu pedagogs Hermanis Helmerss (*Hermann Helmers*) to sauc par ekonomiskuma principu: "Ar gramatisko zināšanu minimumu jāpanāk maksimums valodisko struktūru iepazīšanā un izpratnē." (Helmers 1997, 200–201) Vienmēr atcerieties, ka skola negatavo jaunos filologus. Gramatikas satura apjoms visā līdzšinējā metodikas vēsturē ir bijis viens no vissarežģītākajiem jautājumiem, kurš tā arī nekad līdz galam praksē nav ticis atrisināts (vairāk par to sk. Laiveniece 2018).
- Nevienu gramatikas jautājumu skolēns nevar apgūt vienreiz un uz visiem laikiem, tāpēc jums ļoti rūpīgi jāpārdomā un jāplāno gramatikas mācību satura atkārtošana, balstot to uz pētījumiem par cilvēka atmiņas darbību (vairāk par to sk. Laiveniece 2011a). Svarīgi ir noteikt robežas pamatskolas un vidusskolas posmam – kas vidusskolā vēl ir jāatkārto un jānostiprina, bet kas jāapgūst no jauna, lai veidotu padziļinātu izpratni.

Un visbeidzot – "noņemiet mītisko un nolemtības pilno plīvuru no latviešu valodas gramatikas jautājumu apguves – mācīties latviešu valodas gramatiku ir aizraujoši, radoši un dzīvespriecīgi"! (Pētījums 2020)

3.3. Pragmatiskās kompetences un valodas struktūras zināšanu izmantojums praksē

Pragmatiskā kompetence tāpat kā lingvistiskā kompetence arī tiek uzskatīta par komunikatīvās kompetences daļu (sk. iepriekš 3. tabulu). Latviešu lingvodidaktiskajā literatūrā pragmatiskā kompetence ir pētīta nedaudz (sk. Pošeiko 2012, 275–276; Pošeiko 2018, 256–267). Arī *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā*, lai gan ir iekļauts termins *pragmatika* (LTSV 2011, 66), pragmatiskā kompetence skaidrota netiek.

Pragmatika pēta valodas darbību, tās mērķtiecīgumu, ko runātāji īsteno (vai nespēj īstenot) saziņas situācijās. Tiek aplūkotas tādas valodiskās darbības kā lūgums, brīdinājums, aizliegums, konstatācija, atvainošanās, aicinājums, padoms u. c., pētot valodas līdzekļus to izteikšanai un aprakstot darbības, kādas, iespējams, tiek veiktas, lietojot tos vai citus izteikumus. Piemēram, "teikums *Šeit ir karsti* semantiski nozīmē, ka runātājs konstatējis faktu, ka istabā ir augsta temperatūra, taču pragmatikas līmenī viņš, iespējams, aicinājis kādu pie loga sēdošo piecelties un atvērt logu" (Plaude 2013, 193).

No runātāja perspektīvas pragmatika aplūko jautājumu, ko runātājs ar noteiktu izteikumu noteiktā kontekstā ir domājis un vēlējis sasniegt, savukārt no klausītāja perspektīvas tas ir jautājums, ko klausītājs konkrētajā kontekstā saprot (Plaude 2004, 12). Viena no pragmatikas definīcijām precīzi parāda šo vārdos izteiktās tiešās nozīmes un domājamās darbības nošķirumu: "Pragmatika ir to nozīmes aspektu pētniecība, kurus neaptver semantikas teorija." (Levinson 1983, 12, citēts no Fāters 2010, 174)

Līdz ar 1962. gadā izdoto Džona Ostina (*John Austin*) darbu *How to Do Things with Words* (latviskais nosaukums "Kā ar vārdiem darīt lietas" (Ostins 2011)) iezīmējas t. s. pragmatiskais pavērsiens valodniecībā, kurš "aicina visus valodas lietotājus [...] pievērst uzmanību savas darbošanās galvenā rīka – vārda – spēkam un reflektēt par tā lietošanas sekām" (Vējš 2011, 307). Svarīgi, lai šī uzmanības pievēršana sāktos jau pamatskolā un jēgpilni turpinātos vidusskolā.



Pragmatika uzlūko valodu kā darbību – pragmatisku struktūru, kas par primāro uzskata valodas pragmatisko funkciju, kuras pamatuzdevums ir būt par saprašanās līdzekli (valodas lietojums performatīvā līmenī – sk. iepriekš 3.2.1. apakšnodaļu). Tās ir parastas ikdienas darbības, ko cilvēki veic, izmantojot valodu, tāpēc pragmatiskās kompetences apguve ir būtiska dzimtās valodas mācību satura daļa, un iesākt to var ar ļoti skaidri saprotamu piemēru.

PIEMĒRS (7.–9. klase)

Teksts. Bērniem jāapgūst .. ļoti svarīga sarunas iezīme – “lasīšana starp rindiņām”. Tā ir spēja saprast, ko īsti sarunbiedrs ir vēlējis pateikt. Cilvēki ne vienmēr saka to, ko viņi domā, it īpaši tad, ja cenšas būt pieklājīgi. Iedomāsimies, ka es ieeju istabā, atstāju durvis vaļā un kļūst nedaudz auksts. Kāds cilvēks varētu man teikt: “Vai jūs, lūdzu, neaizvērtu durvis?” (ja viņš ir pieklājīgs) vai “Aiztaisi durvis!” (ja viņš tāds nav). Bet ir arī citi veidi, kā panākt, lai es aizveru durvis:

Šeit kļūst auksti.

Ak Dievs, te ir caurvējš!

Brrr!

Kāpēc cilvēki izvēlas šādu sarunas veidu? Iespējams, tādēļ, ka viņi nevēlas, lai es noturētu viņus par rupjiem, un izvairās tiešā veidā likt vai lūgt aizvērt durvis. Gribēdami būt pieklājīgi, viņi netiešā veidā, liekot nojaust par viņu sajūtām, man dod iespēju aizvērt vai neaizvērt durvis. Un, ja esmu iejūtīgs, es, protams, durvis aizvēršu.

Bērniem tas ir jāiemācās, un tas prasa laiku. Es atceros, ka skolotāja reiz sacīja apmēram septiņgadīgam skolēnam: “Džeims, krīts mētājas uz grīdas!” Džeimss paskatījās uz leju, ieraudzīja krītu un noteica: “Jā, kundze, es redzu,” – un atstāja to zemē. Tā nebija atbilde, ko skolotāja gaidīja. “Pacel taču to!” viņa iekliedzās. Pavisam drīz Džeimss iemācījās “lasīt starp rindiņām”. (Kristāls 2019, 53)

Pēc teksta izlasīšanas skolēni aicināmi atcerēties līdzīgus gadījumus, kuros runātājs, teikdams kaut ko vienu, faktiski ir domājis kaut ko citu. Ikdienas dzīvē šādu situāciju ir ļoti daudz, tikai parasti cilvēki tām nepievērš uzmanību. Lielākoties, arī runājot “starp rindiņām”, cilvēki cits citu saprot, jo viņi pieaugšanas un socializācijas procesā ir apguvuši sarunāšanās pragmatiskos aspektus.

Šeit jūs uzzināsīt:



kas ir pragmatiskā kompetence,



kādā veidā pragmatiskā kompetence ir iestrādāta mācību saturā (standartos),

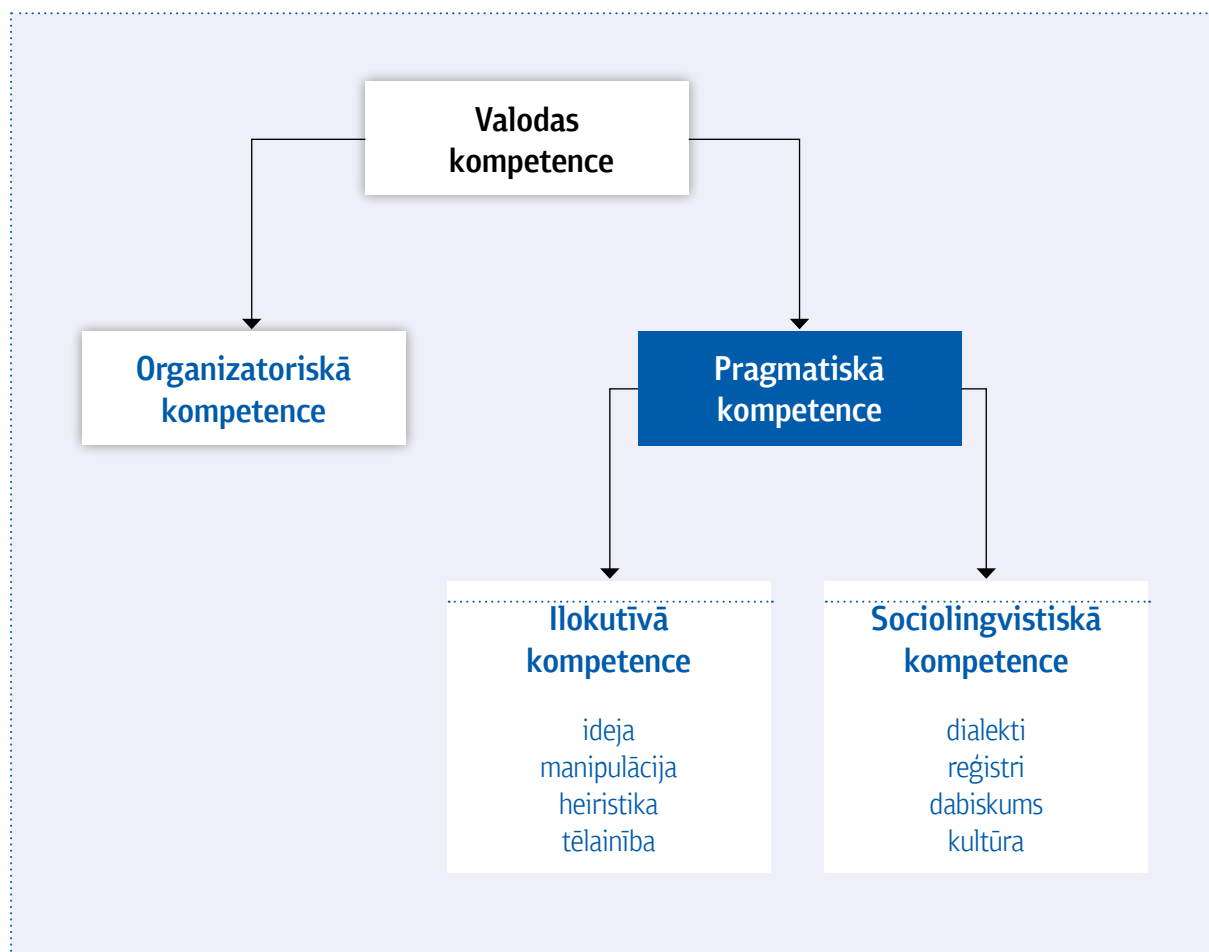


kādas ir pragmatiskās kompetences attīstīšanas iespējas.



3.3.1. Pragmatiskās kompetences jēdziens

Terminu **pragmatiskā kompetence** 1983. gadā minēja Dženija Tomase (*Jenny Thomas*), definējot to kā spēju efektīvi lietot valodu, lai sasniegtu noteiktu mērķi un saprastu valodu kontekstā (Thomas 1983, 92). Pragmatiskā kompetence tiek raksturota arī kā (1) zināšanas par attiecīgajā valodā pieejamo lingvistisko resursu, lai īstenotu noteiktus izteikumus, (2) zināšanas par runas darbību secīgiem aspektiem un, visbeidzot, (3) zināšanas par konkrētās valodas lingvistisko resursu atbilstošu kontekstuālo izmantošanu (Barron 2003, 10). Savukārt Lails Bahmans (*Lyle Bachman*) pragmatisko kompetenci līdzās organizatoriskajai kompetencei (kas ietver gramatisko un tekstuālo kompetenci) shematiski attēlo (sk. 4. attēlu) kā valodas kompetences daļu, ko veido ilokutīvā¹⁰ un sociolingvistiskā kompetence (Bachman 1990, 87).



4. attēls. Pragmatiskās kompetences struktūra (adaptēts no Bachman 1990, 87)

¹⁰ Ilokutīvā kompetence ir balstīta Dž. Ostina izstrādātajā runas aktu teorijā, kurā izteikuma ilokutīvais līmenis tiek noteikts pēc izteikumam paredzētā mērķa (ko es gribu ar šo izteikumu panākt?) un tā sasniegšanas nosacījumiem (kas man ļauj domāt, ka šajā situācijā tieši ar tādu izteikumu es sasniegšu mērķi?). Vairāk par šo sk. Baltiņš, Druvieta 2017, 41–43.



"Ar pragmatisko kompetenci tiek saprasta runātāja prasme veidot tekstu atbilstoši runas situācijai, komunikatīvajam mērķim, saziņas adresātam utt. Šī subkompetence attiecināma uz visu, kas saistīts ar saziņas situāciju, normām, kultūru, tāpēc var teikt, ka shēmā veiksmīgi apvienots valodas kompetences un komunikatīvās kompetences saturs." (Laiveniece 2003, 220)

Variāciju par pragmatiskās kompetences vietu lingvistiskajā vai komunikatīvajā kompetencē, kā arī par tajā iekļautajiem komponentiem ir daudz. "Eiropas kopīgajās pamatnostādnēs valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana" (EKP 2006) pragmatiskā kompetence raksturota kā komunikatīvās kompetences daļa: "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")." (EKP 2006, 111, par to sk. arī Kalnbērziņa 2009, 20–21)

Tādējādi **diskursa kompetence** ir valodas lietotāja spēja sakārtot teikumus vienotā tekstā un vārdus – loģiskā teikumā, ņemot vērā tematu, esošo informāciju un jauno informāciju (tēmu un rēmu), darbību secību laikā, cēloņu un sekas attiecības, tematisko organizāciju. Ar **funkcionālo kompetenci** tiek saprasta prasme lietot izteikumus konkrētu valodisko funkciju veikšanai. Tiek šķirtas:

- 1) *mikrofunkcijas*, kas izpaužas izteicienu līmenī un parādās mijiedarbībā starp sarunbiedriem (piemēram, jautāšana, atbildēšana, labošana, prieks, izbrīns, atzinība, atvairošanās, nožēla utt.);
- 2) *makrofunkcijas*, kas parādās teksta līmenī kā apraksts vai stāstījums, vai pierādījums, argumentācija, pārliecināšana utt.;
- 3) *mijiedarbības shēmas*, kas parādās kā zināšanas un spēja izmantot sociālās mijiedarbības modeļus, kur valodas lietotājs pārmaiņus ir gan runātājs, gan klausītājs kopā ar vienu vai vairākiem sarunbiedriem.

Taču plānošanas kompetence nav sīkāk raksturota ne oriģinālizdevumā *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR 2001, 123–130), ne arī latviešu tulkojumā (EKP 2006, 111–117), bet pēc būtības tās nošķirums ir lieks, jo plānošana, lai saziņas procesā izsakāmā doma būtu secīgi sakārtota, daļēji ietilpst diskursa kompetencē. Tikai atsevišķos gadījumos, gatavojoties ļoti nozīmīgai sarunai vai stratēģiski būtiskai runai, piemēram, sevis prezentēšanai darba intervijā vai augstskolas iestājpārrunās, domas izteikums iepriekš tiek rūpīgi plānots.



3.3.2. Pragmatiskā kompetence latviešu valodas mācību saturā

Atsevišķi pragmatiskās kompetences elementi tiek apgūti jau bērnībā, piemēram, atsaukšanās uz savu vārdu, acu kontakta veidošana, piekrišana un noliegšana, jautāšana un atbildēšana uz jautājumu. Pamatskolā šīs zināšanas tiek pilnīgotas gan vispārējā socializācijas procesā, pieaugot kontaktu daudzumam dažādās saziņas situācijās, gan latviešu valodas stundās, izmantojot speciāli veidotus uzdevumus. Dzimtās valodas mācību saturā pragmatiskā kompetence netiek šķirta no komunikatīvās kompetences. Drīzāk jārunā par komunikatīvās kompetences pragmatiskajiem aspektiem. Pamatizglītības standartā (MK noteikumi Nr. 747 2018) pārsvarā visi pragmatiskajai kompetencei atbilstošie formulējumi iekļauti sadaļā "Saziņa kontekstā", tādējādi apstiprinot pragmatisko prasmju stratēģisko nozīmi saziņā. Savukārt iepriekšējā standartā (MK noteikumi Nr. 468 2014) pragmatiskās kompetences saturs daļēji tika iekļauts komunikatīvajā, daļēji – sociokultūras kompetencē.

Jau 3. klases beigās no skolēniem tiek sagaidītas vairākas prasmes, kas attiecināmas uz pragmatisko kompetenci. Piemēram, viena no visgrūtāk panākamajām prasmēm ir prasme klausīties sarunbiedrā, nepārtraucot to, nerunāt tad, kad cits runā, uzklaušīt to, kas otram sakāms. Parasti skolotājiem jāvelta ilgs laiks, kamēr bērns apgūst šo mainīto lomu *runātājs–klausītājs* principu un iemācās to izpildīt ikdienas saziņas situācijās.

Vidējā pamatskolas posmā pieaug ne vien apgūstamo prasmju daudzums, bet arī plašums un daudzveidība. Pragmatiskā kompetence, lai arī primāri raksturota kā valodas lietojums noteiktā kontekstā, ietver arī neverbālos elementus, piemēram, piekrītot sarunbiedra viedoklim, var teikt *jā, jā*, bet var arī klusējot piekrietoši māt ar galvu un tādējādi paust savu atbalstu runātājam vai viņa izteiktajam viedoklim. Kultūras nianšu pakāpeniska izpratne, piemēram, par sarunbiedru distanci vai sasveicināšanās / atvaidīšanās paradumiem, un apguve ļauj valodas lietotājam neklūdīties arī neverbālās komunikācijas lietojumā.

Beidzot pamatskolu, skolēns *iesaistās daudzveidīgās saziņas situācijās, izmantojot kontekstam piemērotus verbālos un neverbālos saziņas līdzekļus; ievēro saziņas kultūru, apzinoties tās lomu sociālo kontaktu un sadarbības veidošanā; strukturē dialogu un saziņas gaitu; virza un vada izvērstu sarunu; piedalās diskusijā, spēj saprasties ar atšķirīgu viedokļu pārstāvējiem; rosina klausītājus uz diskusiju; pamato savu viedokli; spēj piedalīties saziņā un sadarboties ar dažādu kultūru cilvēkiem; pielāgo savu runu klausītājiem, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda; salīdzina runas atšķirības formālās un neformālās saziņas situācijās*. Daļu no šeit uzskaitītā turpina attīstīt vidusskolā, piemēram, rosināt klausītājus uz diskusiju dažkārt ir ļoti grūti vai pat neiespējami, tāpat vadīt sarunu vai virzīt to sev vēlamajā gultnē. Vidējās izglītības standartā (MK noteikumi Nr. 416, 2. pielikums 2019) norādes uz pragmatisko kompetenci ir nelielas, vien vispārīgajā un optimālajā apguves līmenī konstatējami daži formulējumi saistībā ar pragmatisko kompetenci, proti, skolēns *vērtē un apraksta valodu lietojuma un saziņas stratēģiju atšķirības dažādu valodu un kultūru vidē, formulējot ieteikumus veiksmīgai saziņai un izmantojot tos savā valodiskajā darbībā; vērtē savu un citu personu valodu praktiskā lietojuma situācijās, kā arī vērtē vārdu izvēli saziņas mērķa sasniegšanā un pilnveido savu prasmī lietot precīzus, iedarbīgus, noteiktai valodas lietojuma jomai specifiskus vārdus*.

Būtiski saprast, ka ne pamatskolas, ne vidējās izglītības standarts neparedz sniegt skolēniem teorētiskas zināšanas par pragmatisko kompetenci, bet visus aspektus jūs varat skaidrot, izmantojot skolēnu vecumam saprotamus piemērus no ikdienas saziņas situācijām, vērojot tos filmās vai video vai rosinot skolēnus pašus stāstīt par dažādiem atgadījumiem, iespējams, par pārpratumiem saziņas procesā, kas, no vienas puses, iespējams, skaidrojami ar pieredzes trūkumu, bet, no otras puses, arī ar nepietiekamu pragmatiskās kompetences attīstību.

3.3.3. Metodiskās iespējas pragmatiskās kompetences attīstīšanai

Diezgan bieži ir dzirdams vārdu savienojums *veiksmīga saziņa* (Lauze 2011, 18–29), neaizdomājoties, ka ar to būtībā tiek novērtēts pragmatisko aspektu lietpratīgs izmantojums savu mērķu sasniegšanai. Saziņa ir veiksmīga tad, ja abas saziņā iesaistītās puses ir apmierinātas ar saziņas rezultātu, proti, ja ir sasniegts tas, uz ko katrs ir cerējis, sākot šo procesu. **Veiksmīgas saziņas priekšnosacījumi:**

- 1) pārdomāts saziņas sākums (sasveicināšanās, uzrunas izvēle),
- 2) skaidrs un sarunbiedram saprotams sarunas priekšmeta izklāsts vai sava viedokļa izpaudums (pārdomāta vārdu izvēle un sakarīgs, labi strukturēts un secīgs domas izteikums),
- 3) adekvāts saziņas nobeigums (secinājums vai kopsavilkums, atvadīšanās, vienošanās par turpmāko u. tml.).

Profesionālajā darbībā kompetenta saziņas procesa sākšanai, turpināšanai un pabeigšanai ir nepieciešamas zināšanas, ko apzīmē jēdziens *komunikācijas kompetence* (Apsalons 2013), bet kā mācību satura daļa saziņas procesa aspekti tiek apgūti, praktiski darbojoties un nereti – izmantojot mēģinājumu un kļūdu metodi.

Ieteicamo paņēmieni klāsts (metodiskie līdzekļi) pragmatisko aspektu attīstībai nav pārāk liels, bet ļoti plašas ir metodisko līdzekļu izmantojuma iespējas saturiskajā un tematiskajā aspektā, proti, orientējoties uz to, par ko tiek runāts, kas runā, kādas ir sarunbiedru attiecības un pazišanās pakāpe, sociālais statuss, vecums, kādi ir apstākļi, kuros saruna notiek, vai ir kādi īpaši nosacījumi attiecībā uz sarunas rezultātu u. c. Tas viss dod iespēju iegūt daudzveidīgu komunikācijas pieredzi, ko no mācību procesa pārnest reālajā dzīvē.





Pirms skolēni paši iesaistās dažādi modelētās saziņas situācijās, svarīgs jūsu uzdevums ir nodrošināt bagātīgu un daudzveidīgu iedevumu, izmantojot gan lasīšanu, gan klausīšanos, gan vērošanu. Bērnu, pusaudžu un jauniešu literatūra atspoguļo dažādas saziņas situācijas, pēc kuru iepazīšanas tās ir pārrunājamas un analizējamas, raksturojot visus saziņas procesa komponentus, izvērtējot katra saziņas procesa dalībnieka ieguvumus un zaudējumus, izsakot pieņēmumus, kāpēc kāds no saziņas partneriem nav sasniedzis savu mērķi vai ar kādiem līdzekļiem cits ir panācis sev vēlamo rezultātu. Plašas iespējas piedāvā raidlugas, videosižeti un filmas, tostarp animācijas filmas, kas uzskatāmi parāda dažādus saziņas apstākļus, dalībniekus un situācijas. To visu var izmantot, lai skolēni

- 1) iemācītos saskatīt saziņas procesam būtiskus aspektus,
- 2) analizētu un vērtētu katra aspekta nozīmi veiksmīgas / neveiksmīgas saziņas kontekstā,
- 3) pakāpeniski veidotu savu izpratni par saziņas un sarunāšanās mākslu un sava saziņas mērķa sasniegšanas iespējām.

Mērķa sasniegšanai nav jāizmanto sarežģīti materiāli vai gari teksti, bet svarīgi ir sameklēt pašus iedarbīgākos piemērus – tā, lai vienreiz redzētais, dzirdētais vai lasītais paliek atmiņā. Šim nolūkam lieliski der humors un komiski attēlotas situācijas.

PIEMĒRS (7.–9. klase)¹¹

Uz rezultātu vērstas komunikācijas ābece

1. aina. Mežā...

Redzama meža pļaviņa ar kokiem. Tajā stāv briedis un vilks. Pie viņiem dungodams pielec zaķis.

1. teksts. Zaķis: Hei!

Briedis: Čau!

Zaķis: Vai zinājāt, ka lācim ir melnais saraksts ar zvēriem, kurus viņš grib apēst!!

Briedis bailēs sāk drebēt un iet uz lāča mitekli.

Briedis: Lāci, vai tā ir taisnība, ka Tev ir saraksts ar zvēriem, kurus gribi apēst?!

Lācis: Jā, ir.

Briedis: Vai es esmu šajā sarakstā?

Lācis: Jā, esi.

2. aina. Nākamajā dienā...

Tā pati meža pļaviņa. Zaķis ar vilku stāv pie koka, uz kura piestiprināts brieža attēls ar uzrakstu: APESTS. Vilks, bailēs drebēdams, iet uz lāča mitekli.

2. teksts. Vilks: Lāci, vai tā ir taisnība, ka Tev ir saraksts ar zvēriem, kurus gribi apēst?!

Lācis: Jā, ir.

¹¹ Sk. video: https://www.youtube.com/watch?v=DX_BluBPpLY



Briedis: Vai es esmu šajā sarakstā?

Lācis: Jā, esi.

3. aina. Nākamajā dienā...

Tā pati meža pļaviņa. Zaķis viens pats stāv pie koka, uz kura piestiprināts vilka attēls ar uzrakstu: APESTS. Zaķis duņgodāms lec uz lāča mitekli.

3. teksts. Zaķis: Hei, lāci, vai es esmu Tavā sarakstā?

Lācis: Jā, zaķi!

Zaķis: Vai Tu vari mani izsvītrot no sava saraksta?

Lācis: Protams, nav problēmu!

Pēdējais kadrs: Precīza komunikācija pareizā vietā un īstā laikā ir panākumu garants.

(Vītolīņš 2010)

Pēc noskatišanās ir daudz iespēju, kā filmā redzamo valodas materiālu izmantot pragmatiskās kompetences attīstīšanai.

Sasveicināšanās.

- Kuri sveicinājuma vārdi tiek lietoti?
- Kāda ir to izcelsme?
- Vai tie ir iederīgi šajā saziņas situācijā?
- Kuru(-us) sveicinājuma vārdu(-us) tu izvēlētos lietot, ja būtu zaķa vietā?

Uzruna.

- Kāpēc, tavuprāt, zvēri lieto uzrunu, ja saruna risinās tikai starp diviem sarunbiedriem?
- Vai tu šajā situācijā lietotu uzrunu?
- Kāds vispār ir uzrunas lietojuma nolūks saziņas procesā?

Saziņas mērķis un rezultāts.

- Kāpēc, tavuprāt, briedis un vilks nerasniedz cerēto rezultātu, dodoties pie lāča uz sarunu?
- Ar ko atšķiras zaķa teiktais lācim no divām iepriekšējām sarunām?
- Vai zaķis panāk sev labvēlīgu sarunas rezultātu? Kas par to liecina?
- Kas, tavuprāt, palīdz zaķim sasniegt saziņas mērķi sarunā ar lāci?

Ļoti svarīgi pragmatiskās kompetences attīstīšanā ir izmantot autentiskus mutvārdu tekstus – kā jau norādīts iepriekš, gan ierakstus, gan transkriptus. Mutvārdu teksts atšķiras no valodas lietojuma rakstveidā, jo top spontāni. Pateikto nevar ne izdzēst, ne izlabot, ne pārrakstīt. Pragmatiskie aspekti mutvārdu runā parādās kā tipiska un runas kolektīvā pierasta valodiskā darbība, piemēram, sasveicinoties, lietojot uzrunu, izsakot dažādas pieklājības frāzes, jautājot, atbildot, precizējot u. tml. Kā resurss mācību procesā izmantojamajiem tekstiem ir norādāms Latviešu valodas aģentūrā veidotais materiāls "Dzīvā valoda" (Lauze, Auziņa 2019), bet metodiskajām idejām, kā strādāt ar autentiskiem tekstiem, – Solvitas Berras grāmatas "Autentiski teksti valodas apguvē: teorijas, pieejas un pieredzes stāsti" (Berra 2020a) un "Ceļvedis pilsētas tekstu izpētē" (Berra 2020b).



PIEMĒRI (7.–12. klase)

- Rosiniet skolēnus grupu darbā izstrādāt un uzrakstīt savus veiksmīgas saziņas nosacījumus, izskaidrojot katra formulētā aspekta saturu un pamatojot tā nozīmi. Savas teorijas/likumu izstrāde vienmēr ir efektīvāka par to, ko var grāmatā izlasīt, tāpēc laiku pa laikam jums vajadzētu ļaut skolēniem būt ekspertiem kādā viņiem pieejamā jomā. Saziņas process ir šāda joma, kur skolēni var izmantot gan savu pašu pieredzi, gan to, ko viņi ir lasījuši un vērojuši.
- Dažādu situāciju izspēles un lomu spēles kā metodes nav zaudējušas savu nozīmi pragmatisko aspektu apguvē – izmantojiet tās biežāk. Precīzs situācijas apraksts virza skolēnus uz noteiktu pragmatikas aspektu izpratni un apzinātu izpildi, savukārt kļūdīšanās (nespēja sasniegt savu saziņas mērķi konkrētajā situācijā) ir labs iemesls runātāja darbības analīzei, kā arī viņa lietoto valodas līdzekļu izvēles apspriešanai, padomu došanai, ieteikumiem, kā būtu bijis teikt un rīkoties labāk, lai runas darbība būtu produktīva.
- Izmantojiet reālas situācijas klasē un skolēnu saziņas piemērus, lai vērstu viņu uzmanību uz valodas lietojuma pragmatiskajiem aspektiem. Šādi darot, jūs ierosināsiet ne tikai skolēnu interesi, bet izanalizētā situācija un jūsu vai klasesbiedru sniegtie ieteikumi paliks arī labāk atmiņā.

Pragmatikas aspektu apguvei nav jāatvēr atsevišķas stundas, tiem ir jāpievērš regulāra uzmanība visos gadījumos, kad teksts vai situācija šādu iespēju piedāvā. Jums jāvingrinās saskatīt un izmantot šādus gadījumus un situācijas. Skolēniem vairāk jāmacās no dzīves, no situācijām, kuras viņi paši piedzīvo. Skolēnu izpratne par valodu kā darbību jāveido, pakāpeniski paplašinot gan viņu sociālo, gan valodas lietojuma pieredzi.

3.4. Gramatiskie vingrinājumi pareizrakstības prasmes automatizācijai

Pamata izpratne par valodas lietojumu praksē saistīta ar trim jēdzieniem – ortoepiju, ortogrāfiju un interpunkciju. Citiem vārdiem sakot, pareizu valodas lietojumu runā un rakstos nodrošina:

- 1) skaņu pareiza izruna un zilbju pareizs intonējums,
- 2) vārdu pareizrakstība,
- 3) pieturzīmju pareizs sakārtojums teikumā un tekstā.

Pareizrunu jeb ortoepiju bērns lielā mērā apgūst pirmsskolā. To ietekmē ģimene, apkārtējā vide, dialekts un izloksne, tāpēc, atnākot uz skolu, skaņu izruna un zilbju intonācijas var lielākā vai mazākā mērā atšķirties no literārajā valodā akceptētajām. Savukārt ortogrāfiju un interpunkciju bērns apgūst skolā, rūpīgi vingrinoties, un vispārējais ideālais šī procesa mērķis būtu panākt pareizrakstības prasmes automātisku lietojumu jeb automatizāciju, t. i., skolēns, beidzot pamatskolu, bez piespiešanās un apgrūtinājuma raksta vārdus ortogrāfiski pareizi un lieto pieturzīmes atbilstoši interpunkcijas likumiem.

Centralizēto eksāmenu (CE) rezultāti latviešu valodā, beidzot vidusskolu, rāda, ka mērķis ir grūti sasniedzams. Turklāt skolēnu izpildītajos uzdevumos un rakstītajos tekstos atspoguļojas tās pašas atkāpes no literārās valodas lietojuma normām, kas nereti vērojamas sabiedrībā, piemēram, vārda lietojums akuzatīvā, nevis nominatīvā aiz darbības vārda vajadzības izteiksmē (*jāsameklē vārdnīcu*;



pareizi: *jāsameklē vārdnīca*); pavēles izteiksmes lietojums daudzskaitļa 2. personā īstenības izteiksmes vietā (*gribiet jūs vai negribiet tā darīt*; pareizi: *gribat jūs vai negribat tā darīt*) un otrādi (*nākat, lūdzu, tuvāk un sēžaties*; pareizi: *nāciet, lūdzu tuvāk un sēdieties vai sēstieties*); garā patskaņa *ā* aizstāšana ar īso patskani *a* 3. konjugācijas 1. grupas darbības vārdos, kas beidzas ar *-īt, -īties, -ināt, -ināties* daudzskaitļa 1. un 2. personā (*mēs lasam un mācamies, jūs sazinaties*; pareizi: *mēs lasām un mācāmies, jūs sazināties*). Šie piemēri primāri parāda trūkumus zināšanās par valodas gramatisko sistēmu, kas savukārt ir nepieciešamas, lai apgūtu, vingrinātu un automatizētu pareizrakstības sistēmu, taču tas nav tik vienkārši. Piemēram, pieredze rāda, ka lielākā daļa skolēnu (arī studentu) ļoti labi zina (vai no skolas laikiem atceras) "pantiņu" *-īt, -īties, -ināt, -ināties*, bet tikai retais var pateikt, kāpēc viņš to ir mācījies un kādam nolūkam tas latviešu valodas pareizrūnā un pareizrakstībā ir izmantojams. Tas nozīmē, ka starp teoriju (likumu) un valodas praksi (pareizrūnas / pareizrakstības automatizāciju) nereti ir dziļa plaisa.

Jums kā skolotājiem ir jābūt gana modriem un dzirdīgiem, lai fiksētu biežāk sastopamās kļūdas ne tikai skolēnu runā, bet arī sabiedrībā, jo skolēni paši kļūdas neizdomā, viņi tās noklausās un atkārto. Tāpēc tūlītēja un nenovēlota reakcija ir labākais līdzeklis, kā šīs kļūdas novērst, neļaujot tām nostiprināties individuālajā valodas lietojumā un izplatīties kolektīvajā valodas lietojumā. Zināmā mērā tas, protams, ir darbs ar vējdzirnavām, bet tomēr arī misija – censties saglabāt pareizu un latvisku latviešu valodu nākamajās paaudzēs.

Ortogrāfijas un interpunkcijas apguve notiek paralēli fonētikas, morfoloģijas un sintakses jautājumu apguvei, bet tajā pašā laikā tā ir atsevišķa, ar citu mācību saturu nesaistīta, loģiski sakārtota sistēma visiem deviņiem pamatskolas gadiem, kas balstīta uz regularitāti, nepārtrauktību, biežiem atkārtojumiem, kontroli, paškontroli un apzinātību. **Pareizrakstības prasmes apguves atslēgvārdi ir:**

- iemācīt,
- nostiprināt,
- vingrināt un
- atkārtot.

Sistēmiska latviešu valodas rakstudarbu sistēma ir izstrādāta kopš 20. gs. 30. gadiem, bet vēsturiski tā aizsākusies daudz agrāk – 19. gs. pirmajā pusē – ar Kristiāna Frīdriha Launica, Gustava Brašes un Johana Georga Goldmaņa darbiem (vairāk par to sk. Laiveniece 2008; Laiveniece 2017; Laiveniece 2019). Tā rakstudarbu sistēma, kas skolās tiek lietota arī mūsdienās, ir vairāku autoru secīgi veiktu pētījumu rezultāts, un savu ieguldījumu te devis Viktors Ramāns, Arturs Ozols (vairāk par to sk. Laiveniece, Dzintars 2013, 68–70), Oto Ņesterovs un Anna Laure (dz. Greitjāne). Liels trūkums ir tas, ka viņu izstrādātās rakstudarbu sistēmu klasifikācijas un metodiskie ieteikumi skolēnu rakstu prasmes attīstībai līdz šim nav apkopoti vienotā materiālā, kas mūsdienās būtu izmantojams par pamatu pareizrakstības prasmes attīstības sistēmas plānošanai konkrētā mācību posmā.

**Šeit jūs uzzināsīt:**

-  **kā pareizrakstības jautājumi ir ietverti mācību saturā (standartos),**
-  **kā klasificējami gramatiskie un stilistiskie vingrinājumi pareizrakstības apguvei un valodas izjūtas attīstībai,**
-  **kādi metodiskie ieteikumi ir izmantojami skolēnu pareizrakstības prasmes attīstībai.**

3.4.1. Latviešu valodas pareizrakstības apguve pamatskolā un vidusskolā

"Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā" līdzās terminam *pareizrakstība* kā sinonīms norādīts vārds *ortogrāfija*, definējot to kā rakstudarbu konvencionālo noteikumu sistēmu; normu kopumu, kas nosaka burtu, vārdu un teikumu pareizu rakstību (LTSV 2011, 61). Skolas praksē vārdu *ortogrāfija* vairāk ierasts ir attiecināt uz vārdu pareizu rakstību, t. i., vārds ir uzrakstīts pareizi, ja (1) tajā visi burti uzrakstīti kaligrāfiski precīzi, (2) ir visas nepieciešamās diakritiskās zīmes, (3) nav izlaistu burtu, (4) nav lieku burtu, (5) nav burtu pārstatījumu un (6) īpašvārdos ir ievēroti lielo un mazo sākumburtu lietošanas likumi. Savukārt, runājot par teikumu, bez vārdu pareiza uzrakstījuma ir jāņem vērā arī pieturzīmes, tāpēc likumus, kas nosaka pieturzīmju lietojumu, parocīgāk apzīmēt ar terminu *interpunkcija* – pieturzīmju lietošanas noteikumu kopums, principi, kas vēsturiski izveidojušies un nostiprinājušies valodā (VPSV 2007, 163). Iepriekš (sk. 3. tabulu) jau redzējām, ka ortogrāfija un ortoepija ir attiecināma uz lingvistisko kompetenci, bet ortogrāfiskā kompetence "Eiropas kopīgajās pamatnostādņēs valodu apguvei": *mācīšanās, mācīšana, vērtēšana* (EKP 2006) tiek plaši traktēta, iekļaujot tajā arī interpunkcijas zināšanas un prasmi pareizi lietot pieturzīmes.

Pamatizglītības standartā (MK noteikumi Nr. 747, 2. pielikums 2018) jautājumi, kas attiecas uz vārdu un teikumu pareizu rakstību, formulēti pēctecīgi. Tāpēc, sākot pareizrakstības mācību procesu 7.–9. klases posmā, vispirms ir svarīgi diagnosticēt skolēnu pašreizējo **ortogrāfijas** prasmes līmeni, pamatojoties uz prasībām, kas formulētas, gan beidzot 3. klasi (*ievēro skaņu un burtu atbilstmi vārdu izrunā un rakstībā; pareizi raksta vārdus ar dubultajiem līdzskaņiem; īpašvārdu rakstībā lieto lielos sākumburtus; izmanto burtus un citas rakstzīmes sava teksta veidošanā un radošā noformēšanā*), gan beidzot 6. klasi (*ievēro vārdu izrunas un rakstības atšķirības; pareizi raksta atvasinātus vārdus, salikteņus un īpašvārdus, attīstot ieradumu izmantot drukātos un digitālos palīg līdzekļus vārdu pareizrakstības pārbaudei; skaidro daudzveidīgu rakstzīmju, tostarp digitālo zīmju, lietojumu tekstā; izmanto tās savu tekstu veidošanā atbilstoši teksta nolūkam un adresātam*).



Tātad, sākot mācības 7. klasē,

- 1) skolēni zina un bez atgādinājuma izmanto vienkāršu pareizrakstības pārbaudes paņēmieni – deklinējama vārda pārveidošanu daudzskaitlī, piemēram, *jumts* → *jumti*, *dārgs* → *dārgi*, un darbības vārda pārveidošanu pagātnes formā, piemēram, *degt* → *dega*, *grauzt* → *grauza*, lai pārliecinātos par pareizā burtu rakstību;
- 2) skolēniem ir zināšanas par skaņu pozicionālajām pārmaiņām vārdā, viņi zina mijas locekļus (*k* – *c*, piemēram, *saukt* → *sauca*); *g* – *dz*, piemēram, *kliedt* → *kliedza*), zina priedēkļu pareizrakstību, zina, kā sadalīt salikteņus sastāvdaļās, lai pārliecinātos par rakstību to komponentu sadūrā;
- 3) skolēni ir iepazinušies ar vārdnīcām kā pareizrakstības pārbaudes līdzekļiem un pieraduši tās lietot, nepaļaujoties uz informāciju, ko var iegūt no interneta nespecializētām tīmekļa vietnēm vai lietotnēm. Piemēram, meklējot, kā pareizi rakstāms vārds *albums*, dažādi interneta resursi piedāvā rakstību gan ar *u*, gan ar *ū*. *Skrivanek* tīmekļa vietnē ir sadaļa *Latviešu valodas padomi* (<https://skrivanek.lv/latviesu-valodas-padomi/>), kurā skaidroti divi (dažkārt trīs) sastatīti vārdi, kuru rakstībā praksē vērojami patvaļīgi varianti, no kuriem tikai viens atbilst normai. Skolēni zina, kurās vietnēs padomu var meklēt droši.

Uz šī pamata ortogrāfijas apguve ir turpināma, lai, beidzot 9. klasi, skolēni sasniegtu standarta prasības: *raksta vārdus atbilstoši latviešu valodas ortogrāfijas normām; ja nepieciešams, izmanto vārdu pareizrakstības pārbaudes līdzekļus savas valodas pilnveidei, pamatojot noteikta avota izvēli; izmanto rakstzīmju sistēmu atbilstoši saziņas situācijai un savam individuālajam stilam*. Pēdējais izteikums ir traktējams pārprotami – to var saprast gan kā, piemēram, vārdu saīsinājumu lietošanu situācijā, kurā rakstot ir jāsteidzas, bet arī iespēju rakstīt burtus, kas neatbilst latviešu alfabētam, skaidrojot to ar "savu individuālo stilu". Skolēni mēdz eksperimentēt ar burtiem, aizstājot latviešu valodas diakritiskās zīmes, – garumzīmi aizstājot ar līdzskaņu dubultojuumu (*aa* = *ā*, *ee* = *ē*), apgrieztu jumtiņu – ar burtu *h* (*ch* = *č*, *sh* = *š*, *zh* = *ž*), mīkstinājuma zīmi – ar burtu *j* (*gj* = *ģ*, *kj* = *ķ*, *lj* = *ļ*). No vienas puses, to var uzskatīt par radošumu, piemēram, ja skolēns vēlas savā tekstā (stāstā) attēlot īsziņas rakstību telefonā, bet, no otras puses, tās, protams, ir atkāpes no literārās normas, ko nevajadzētu pieļaut, tieši tāpat kā burtu *x* izmantošana skaņu kopas [ks] aizstāšanai latviešu valodā.

Kopumā uzskatāms, ka pamatskolas beigās

- skolēns nekļūdās ortogrāfijā, rakstot gan latviskas cilmes vārdus, gan svešvārdus;
- skolēna apziņā ir izstrādāts "iekšējais redaktors", kas bez pārliecināšanās neļauj rakstīt vārdu, par kura pareizrakstību ir šaubas;
- skolēnam ir pietiekamas zināšanas par pareizrakstības pārbaudes līdzekļiem – kā iespiestiem, tā digitāliem;
- šaubu gadījumiem skolēns ir piemērojis sev atbilstošu un ērtu pareizrakstības palīgīdzekļu izmantošanas veidu, gan rakstot ar roku, gan lietojot datoru.



Arī **interpunkcijas** zināšanu un pieturzīmju lietojuma prasmes pieaugums standartā atspoguļojas pēctecībā, sākot ar to, ka skolēns lieto atbilstošas teikuma beigu pieturzīmes, beidzot 3. klasi. Faktiski pamatskolas pirmajā posmā skolēni būtu iemācāmi arī likt komatu saikļu *bet*, *ka* un *lai* priekšā, kaut arī standartā tas nav norādīts. Tie ir saikļi, kuru priekšā vienmēr ir liekams komats (gadījumi ar vienlīdzīgiem palīgteikumiem, kur otro palīgteikumu aiz saikļa *un* ievada *ka* vai *lai*, ir relatīvi reti sastopami), tāpēc šī prasme ir visai viegli automatizējama jau pareizrakstības apguves procesa sākumā.

Pieaugot zināšanām sintaksē (gramatiskā centra noteikšana, teikuma daļu noteikšana, tiešās runas identificēšana, uzrunas saskatīšana, vienlīdzīgo teikuma locekļu noteikšana utt.), pieaug arī interpunkcijas lietojuma prasme. Tā tiek vingrināta gan ar speciāli veidotiem uzdevumiem un gramatiskiem vingrinājumiem, gan ar tekstiem, ko skolēns veido pats, gan arī ar lasāmajiem tekstiem, ja vien jūs prasmīgi izmantosit tās iespējas, ko tie piedāvā.

Svarīgi, lai jūs atrastu laiku regulāri pārbaudīt skolēnu rakstīto un ne tikai norādītu uz kļūdām, bet arī prasītu skolēnam pašam tās labot un skaidrot gan vārdu pareizrakstību, gan pieturzīmju lietojumu. Var ieteikt arī skolēniem pašiem diferencēt savas kļūdas, piemēram,

- neuzmanības kļūdas un nezināšanas kļūdas;
- kļūdas, kas traucē uztvert teksta domu vai rada pārpratumus, un kļūdas, kuras teksta uztverei un sapratnei ir nebūtiskas;
- kļūdas, kuras pieļaut ir nepiedodami (piemēram, komata trūkums saikļa *bet* priekšā), un kļūdas, kas saistītas ar sekundāru interpunkcijas likumu nezināšanu (piemēram, kad vārdu *savukārt* atdala un kad neatdala ar komatiem).

Nezinot, kur ir kļūdīties, un kļūdu neizprotot, skolēns neiemācīsies rakstīt pareizi. Ir svarīgi, lai skolēni kļūdu labošanu uztvertu kā svarīgu un neatņemamu mācību procesa daļu, pakāpeniski saprotot, ka tādā veidā, regulāri strādājot, resp., labojot sevis paša pieļautās kļūdas, var iemācīties rakstīt bez kļūdām.

9. klases beigās skolēns *zina un atdala ar pieturzīmēm savrupinājumus un iespraudumus; veido tekstu, izmantojot daudzveidīgas sintaktiskās konstrukcijas; veidojot tekstu, ievēro latviešu valodas interpunkcijas normas, pamato interpunkcijas zīmju lietojumu savā un citu tekstā; skaidro neierastu interpunkcijas zīmju lietojumu literāros darbos un informatīvos tekstos*. Reālais un ideālais mērķis būtu, ja skolēns, pabeidzis pamatskolu, prastu izveidot savu tekstu, pareizi lietojot pieturzīmes. Tas nenozīmē zināt visus iespējamās interpunkcijas gadījumus. Tas nozīmē veidot teikumus savā tekstā tik garus un sarežģītus, cik atļauj zināšanas interpunkcijā. Vienu un to pašu var uzrakstīt vienā garā teikumā ar daudzām sintaktiskām konstrukcijām, bet to pašu var pateikt arī trijos vidēja vai neliela apjoma teikumos. **Pamata nosacījums – rakstīt, izmantojot tādas teikuma konstrukcijas, kur nav šaubu par pieturzīmju lietojumu.**



Vidusskolā skolēns iepriekšējos posmos apgūtās zināšanas izmanto praktiski – *uzlabo valodas lietojuma pareizību savā runā un rakstos, ievērojot latviešu literārās valodas pareizrakstības, pareizrunas un interpunkcijas normas* (vispārīgajā apguves līmenī); *prasmīgi izvēlas un analizē iederīgākos un precīzākos pareizrunas, gramatikas un interpunkcijas līdzekļus ietekmīga teksta veidošanai; tekstā ievēro literārās valodas pareizrunas un pareizrakstības normas* (optimālajā apguves līmenī). Skolotāja labotajos rakstudos, piemēram, diktātos, domrakstos, ieteicams vairs nenorādīt uz kļūdām tieši, t. i., pasvītrojot kļūdaino vietu, kā tas tiek darīts pamatskolā. Skolēnu domāšanas attīstībai un pareizrakstības sekmēšanai daudz efektīvāks paņēmieni ir norādīt uz pieļauto kļūdu tikai attiecīgās rindiņas galā, izmantojot pierastos apzīmējumus (ortogrāfijas kļūdai: "I" un interpunkcijas kļūdai: "V"), lai skolēns pats vingrinātos savas pieļautās kļūdas saskatīt un labot. Pieaugot valodas lietojuma intensitātei, paša rakstīto tekstu žanriskajai daudzveidībai, pieaug arī prasība pēc dziļākām, stabilākām un specifiskākām zināšanām pareizrakstībā.

3.4.2. Gramatisko un stilistisko vingrinājumu veidi

Tad, kad ir apgūta rakstība – skolēni prot pareizi uzrakstīt katru burtu atsevišķi un savienot tos kopā, lai uzrakstītu vārdu, – sākas pareizrakstības apguve. Gramatiskie vingrinājumi ir daļa no rakstudarbības sistēmas. Citi elementi šajā sistēmā ir noraksti un diktāti (kas daļēji attiecināmi arī uz gramatiskajiem vingrinājumiem), dažāda veida stilistiskie vingrinājumi, atstāstījumi, domraksti (sacerējumi) un radošie darbi. Vēl atsevišķu mācību satura segmentu veido lietišķie raksti un dažī informatīvie raksti.

Pirmā uzmanība, sākot apgūt pareizrakstību, ir vērsta uz to, lai bērns vispār spētu pareizi uzrakstīt vārdu, īsu teikumu, nekļūdoties nevienā rakstzīmē. Tāpēc par pirmo ortogrāfijas vingrinājumu tiek uzskatīts **noraksts** – rakstudarbs, ko izmanto, lai pilnveidotu apgūto burtu, vārdu un teikumu rakstību (LTSV 2011, 58). Noraksti attīsta rokas kustības, veidojot rokrakstu, veicina precizitāti, nostiprina redzes priekšstatus, māca pacietību, attīsta spēju koncentrēties – visas rakstīšanai nepieciešamās iemaņas. Tālākā pareizrakstības apguves procesā noraksti tiek variēti un papildināti, piemēram, ar pasvītrojumiem vai marķējumiem liekot skolēniem izcelt vārdus, kuros ir līdzskaņu dubultojums saknē.

Noraksti kā teksta vai atsevišķu teikumu norakstīšana (būtībā – teksta iegūšana savos pierakstos) ir pamatā daudziem gramatiskajiem un arī stilistiskajiem vingrinājumiem. Norakstu iedalījumu ir izstrādājis A. Ozols¹², tas iekļauts arī 1960. gadā izdotajā "Latviešu valodas mācīšanas metodikā" (Greitjāne u. c. 1960, 253–258). Metodiskajos norādījumos parasti tiek uzsvērts, ka noraksts nedrīkst būt mehāniska burtu un vārdu pārrakstīšana no parauga rokrakstā, bet procesam jābūt apzinātam: vārdu, vārdu savienojumu, teikumu skolēns vispirms izlasa, izpēta tā rakstību, cenšoties to arī iegaumēt, un tad raksta, domājot līdzīgai savai darbībai, nevis skatoties uz paraugu.

¹² A. Ozola pētījumi par rakstu prasmes attīstību un rakstudarbības sistēmas izstrādi ir publicēti izdevumā "Padomju Latvijas skola" 1948.–1949. gadā, bet viņa metodikas darbu lielākā daļa, tostarp metodika latviešu valodas mācīšanai vidusskolā, ir pieejama vien kā manuskripti, kas glabājas Misiņa bibliotēkas Rokrakstu un reto grāmatu nodaļā (A. Ozola fonda 154.–159. mape).



Attīstoties tehniskajām iespējām, proti, kopēšanai un pavairošanai, skolēni arvien mazāk un retāk noraksta – uzdevuma veikšanai viņi saņem jau uzrakstītu (nodrukātu) valodas materiālu. Norakstu mazināšanu ir sekmējušas arī darba burtnīcas un darba lapas. No vienas puses, tādējādi tiek ietaupīts laiks, ko aizņem teksta pārrakstīšana, bet, no otras puses, skolēni zaudē vienu no iespējām, kā attīstīt savas rakstu prasmes un domāšanu (vairāk par to sk. Baltkalne, Kropa, Kolāte 2019).

Neviennozīmīgi vērtēts pareizrakstības apguves līdzeklis ir **diktāts** – rakstudarbs, kuru uztver ar dzirdi un pieraksta (LTSV 2011, 26). Atšķirībā no noraksta diktāts nedod redzes priekšstatu, tātad tas ir grūtāk izpildāms rakstudarbs, kas vairāk pietuvināts reālai rakstīšanas praksei. Tāpat kā norakstiem, arī diktātiem ir dažādi veidi (vairāk par to sk. Greitjāne u. c. 1960, 258–267). Komunikatīvās pieejas ietekmē bieži vērojams diktātu noliegums, uzskatot to par grūtu un garlaicīgu uzdevumu. Mehāniskās, nozīmi saglabājošās darbības, pie kurām tiek pieskaitīts diktāts, "pašlaik nav populāras uz komunikāciju orientētā valodu mācīšanā, jo tām ir mākslīgs raksturs un nevēlams blakus iespaids" (EKP 2006, 93). Šāda nostāja ir visai vienusēja. Izpratne par diktātu veidiem un izmantošanu mācību procesā attīstās. Diktātu rakstīšanas galvenais nolūks vairs nav zināšanu pārbaude, kas aizņem visu mācību stundu, t. i., kontroldiktāts vairs nav dominējošais un visvairāk ekspluatētais diktāta veids. Mācību diktāti ir īsi, bet regulāri izmantojami, dažādi pēc veida un pārbaudes iespējām. "Diktāts nav pašmērķis, bet gan līdzeklis rakstveida teksta producēšanas apguvei. Lai rakstītu diktātu, nepieciešama fonētiskā izšķirtspēja un mutvārdu teksta sapratne, bet mutvārdu teksta sapratne un mutvārdu prasmes savukārt uzlabojas, rakstot diktātu." (Veisbuka 2015, 57)

Diktātos ortogrāfija apvienojas ar interpunkciju. Rakstot diktātu, skolēnam jādomā gan par vārdu pareizu rakstību, gan par pieturzīmju atbilstīgu lietojumu – gluži tāpat, kā rakstot pašam savu tekstu, bet nav jādomā par teksta saturu un tekstveidi, tādējādi rakstīšana tomēr ir vieglāka. Iespēja koncentrēties tikai uz pareizrakstību ir diktātu lielākā priekšrocība salīdzinājumā, piemēram, ar atstāstījumu. Diktātus rakstot regulāri, ne vien uzlabojas skolēnu rakstu prasme kopumā, bet arī attīstās valodas ritma izjūta, kas savukārt sekmē interpunkcijas zīmju lietošanas automatizāciju, – skolēns raksta tekstu un jau procesā uztver tās sintaktiskās konstrukcijas, kuras ir jāatdala ar pieturzīmēm, proti, pieturzīme tiek ielikta vajadzīgajā vietā uzreiz, rakstīšanas gaitā, nevis pēc visa teikuma uzrakstīšanas.

Par to, ka lielai daļai skolēnu interpunkcijas prasmes automatizācija nav attīstīta, liecina CE 1. daļas uzdevumi, kur skolēni, lai saliktu pieturzīmes, centušies atrast gramatisko centru pat teikumos ar ļoti vienkāršām konstrukcijām. Tas nozīmē, ka mācību procesā primārā uzmanība līdz pat vidusskolas beigām ir bijusi pievērsta galvenokārt pareizrakstības gramatiskajam aspektam – valodas likumiem, nevis skolēnu valodas izjūtas attīstībai.

Ideālā gadījumā valodas likumu zināšanām būtu jābūt apvienotām ar valodas izjūtas attīstības procesu. Piemēram, raksturojot savu domu gaitu, kā liktas pieturzīmes CE 1. daļas uzdevumu teikumos, kāda vidusskolas beidzēja raksta: "Pieturzīmes šajos teikumos liku, pamatojoties uz likumiem latviešu valodā. Ja zina likumus, tad arī pieturzīmes salikt nav problēmu. Kā arī lasīju teikumus pie sevis, lai saprastu, kur veidojas "dabīgās pauzes". Ja gadījumā nezinu, kur likt pieturzīmes, tad izmantoju



izslēgšanas metodi, jo parasti eksāmena uzdevumos pārbauda skolēnu spēju pamanīt vienas un tās pašas konstrukcijas [...].” Citā gadījumā, komentējot konkrētu teikumu no CE 1. daļas uzdevuma (*Kaut arī koris kustas relatīvi maz, tā dalībnieki, mērķtiecīgi un saskaņoti pārvietojoties, paspilgtina izrādi.*), skolniece raksta: “Lasot teikumu, aiz “*pārvietojoties*” rodas pauze. Līdz ar to lasu no jauna teikumu un atrodu divdabja teiciena konstrukciju.”¹³

Gramatiskos vingrinājumus, ar kuru palīdzību attīstāmas skolēnu spējas ievērot gramatikas likumus savā valodā, resp., pareizi rakstīt, A. Laure šķir no **stilistiskajiem vingrinājumiem**, kas piemēroti pamatskolas vecākajām klasēm un vidusskolai, “kad gramatikas likumi jau apgūti un nepieciešama to sistematizēšana un izpratnes padziļināšana” (Greitjāne 1957, 6). Tas nozīmē, ka skolēnu rakstu prasmes nostiprināšana un automatizācija vidusskolā tiek veikta saistībā ar valodas izjūtas attīstību, tekstveidi un stilistiku. A. Laure nošķir un, izmantojot plašus piemērus, raksturo dažādus vingrinājumu veidus, veidojot vienotu rakstudarbu sistēmu.

1. Leksiski stilistiski, ortogrāfiski stilistiski un gramatiski stilistiski vingrinājumi:

- 1) vingrinājumi vārdu krājuma aktivizēšanai un kuplināšanai,
- 2) vingrinājumi vārdu nozīmes izpratnei,
- 3) vingrinājumi ar sinonīmiem un antonīmiem,
- 4) vārdu izvēles vingrinājumi,
- 5) teikumu izveides vingrinājumi:
 - ▶ teikumu konstruēšanas vingrinājumi,
 - ▶ teikumu pārveidošanas vingrinājumi.

2. Stāstījumi.

3. Sacerējumi:

- 1) vēstījums,
- 2) apraksts,
- 3) raksturojums,
- 4) pārspriedums.
(Laure 1975, 10–96)

A. Laures izstrādātā rakstudarbu sistēma ir balstīta uz skolēnu rakstudarbos pieļauto kļūdu analīzi (Laure 1976, 12–64), veidojot detalizētu klasifikāciju.

¹³ Piemēri no Liepājas Valsts 1. ģimnāzijas latviešu valodas un literatūras skolotāja Normunda Dzintara pētījumiem.



I. Valodas pamatvienību lietošanas kļūdas.

1. Leksikas un leksikostilistiskās kļūdas:

- 1) vārdu nozīmes neizpratne,
- 2) neveiksmīgi izraudzīti leksiskie tēlainās izteiksmes līdzekļi,
- 3) stila noteikumu pārkāpumi.

2. Gramatiski stilistiskās kļūdas:

1) morfostilistiskās kļūdas:

- ▶ kļūdas deklinējamu vārdu formu lietojumā,
- ▶ kļūdas darbības vārdu formu lietojumā,
- ▶ kļūdas prievārdu lietojumā;

2) sintaktiski stilistiskās kļūdas:

- ▶ kļūdas vienkārša teikuma izveidē:
 - vārdu secības kļūdas,
 - nepamatots teikuma locekļu izlaidums,
 - kļūdas divdabja teiciena lietojumā:
 - a) kļūdas divdabja formas izvēlē,
 - b) kļūdas patstāvīgā datīva lietojumā,
 - c) neveiksmīgs divdabja teiciena lietojums palīgteikuma vietā,
 - d) neiederīgi divdabji divdabju teicienos. Divdabju teicienu trafareti;
 - kļūdas lietvārda vārdkopās, kurās atkarīgais komponents ir pārvaldīts lietvārds;
- ▶ kļūdas salikta teikuma izveidē,
- ▶ kļūdas teikumu sadūrā:
 - vārdu grupu vai teikuma daļu norobežojums atsevišķā teikumā ar pieturzīmi,
 - vienu un to pašu vārdu, vārdu grupu un teikuma daļu atkārtojumi teikumu sadūrā.



II. Loģiskās domāšanas pārkāpumu kļūdas.

1. Kļūdas jēdzienu lietošanā.
2. Loģikas pamatlikumu neievērošana.
3. Nenoteikti, juceklīgi un nesakarīgi prātojumi.
4. Tēlainās izteiksmes pārspīlējumi, kas robežojas ar domas neskaidrību.

A. Laures izstrādātā skolēnu rakstnodarbus biežāk sastopamo kļūdu klasifikācija parāda, ka ortogrāfijas un interpunkcijas prasmes automatizācija ir tikai skolēnu rakstpratības attīstības aisberga redzamā daļa. Arī mūsdienās, veidojot rakstnodarbu sistēmu skolēnu pareizrakstības prasmi attīstībai, nostiprināšanai un automatizācijai, būtu jābalstās uz biežāk sastopamajām kļūdām skolēnu darbos, to analīzi un iespējamu klasificēšanu. A. Laures izstrādātā klasifikācija šai ziņā var būt noderīgs paraugs. Tāpat šeit dotajai leksiski stilistisko, ortogrāfiski stilistisko un gramatiski stilistisko vingrinājumu klasifikācijai ir tikai metodiskā priekšstata veidošanas un ieteikuma raksturs (vairāk par to sk. Laure 1975, 10–41).

3.4.3. Metodiskie ieteikumi pareizrakstības prasmes ieguvei, attīstībai un automatizācijai

Aktuāls ir jautājums, kā mūsdienu skolēnam mācīt pareizu rakstu valodu, – vai noderīgi ir tie paši, gadiem pārbaudītie rakstnodarbi un pūles, kas veltītas to izpildei un pārbaudei, vai tomēr nepieciešams kas pilnīgi jauns. Kā jau minēts, CE latviešu valodā un arī 9. klases eksāmena darbs parāda, ka pareizrakstības prasmes ieguve un attīstība joprojām ir viens no sarežģītākajiem jautājumiem latviešu lingvodidaktikā.

Velosipēds nebūt nav jāizgudro vēlreiz – visi jau izstrādātie rakstnodarbu veidi ir izmantojami arī mūsdienās, tikai jāpiedāvā skolēnu vecuma interesēm un uztverei piemēroti teksti, ko izmantot par valodas materiālu. No šāda viedokļa raugoties, uzdevumi, kas ietverti iepriekšējā gadu desmitā vai pat pagājušajā gadsimtā izdotajās mācību grāmatās un vingrinājumu krājumos, ir izmantojami ļoti ierobežoti – mūsdienu skolēna skatījumā šādi uzdevumi ir garlaicīgi, lai arī didaktiskā ziņā tie joprojām potenciāli varētu būt produktīvi.

Kad skolēni ir apguvuši rakstību, spēj lielākoties bez kļūdām norakstīt tekstu, ir attīstījuši noteiktu rakstīšanas raitumu, pareizrakstības vingrinājumiem ir jāklūst par vienu, bet obligātu daļu plašākas ievirzes uzdevumos. Līdztekus tiem jāizmanto iespējas, ko piedāvā mūsdienu tehnoloģijas. Piemēram, vietnes "Latviešu valodas rokasgrāmata" (LVR 2018) sadaļā *Sintakse* lielākā uzdevumu daļa ir saistīta ar interpunkcijas prasmes vingrināšanu un nostiprināšanu, ietverot pašpārbaudes funkciju. Digitāli veidoti uzdevumi skolēnus piesaista, lai arī vairums no tiem ir reproduktīvi vingrinājumi. Zināšanu reprodukcija ir pareizrakstības pamatā – nav izvēles iespēju, ir tikai viens pareizais variants, tāpēc arī tehniski ir iespējams nodrošināt pašpārbaudes funkciju. Ar radošiem vingrinājumiem tas nav iespējams.



PIEMĒRS (10.–12. klase)

Katra valodas mācības stunda neatkarīgi no galvenā temata, par ko stundā tiks runāts, sākas ar "galvasmežģi" – vienu plaša apjoma teikumu, kas uzrakstīts / parādīts uz tāfeles vai ekrāna. Skolēnu uzdevumi:

- norakstīt teikumu un, strādājot individuāli vai pārī, salikt tajā pieturzīmes;
- frontāli strādājot, pamatot katras pieturzīmes nepieciešamību;
- diskutēt, ja par kādas pieturzīmes veidu vai lietojumu domas dalās, ja tiek izteikti atšķirīgi viedokļi, piemēram, vai konkrētās sintaktiskās konstrukcijas atdalīšanai iederīgāks ir komats vai domuzīme;
- kopīgi noteikt teikuma veidu pēc uzbūves;
- individuāli vai strādājot pārī, uzzīmēt teikuma grafisko attēlu.

Šis mācību paņēmieni, lai arī, iespējams, šķiet vienkāršs, ir ļoti labs veids interpunkcijas prasmes automatizācijai. Lai dažādotu darbību, uzdevumu iespējams veikt arī grupās (katrai grupai savs teikums), ļaujot izmantot mācību līdzekļus, rokasgrāmatas, interneta resursus.

Vēl cits veids¹⁴, kā organizēt šo darbu, ir strādāt divās grupās. Katrai grupai ir divi teikumi, kur vienā ir saliktas pieturzīmes, bet otrā nav. Abām grupām teikumi ir vienādi, atšķiras tikai tas, kurā teikumā ir un kurā nav saliktas pieturzīmes. Uzdevums: salikt pieturzīmes tajā teikumā, kur to nav. Tad katra grupa pēc kārtas stāsta, kur viņi savā teikumā ir likuši pieturzīmes, un prasa otrai grupai apstiprinājumu, kā arī paskaidrojumu, kāpēc tā vai cita pieturzīme jālieto. Grupa, kurai attiecīgais teikums ir iedots ar visām pieturzīmēm, skaidro un pamato pieturzīmju lietojumu. Tad grupas mainās – otrā grupa stāsta, kādas pieturzīmes teikumā salikuši, bet pirmā grupa ne vien apstiprina to pareizību vai labo nepareizības, bet arī pamato pieturzīmju lietojumu. Tādā veidā skolēni māca cits citu un kopā noskaidro nepieciešamos interpunkcijas likumus.

Plašākas metodiskās iespējas paver veids, kādā skolēna uzrakstītais var tikt pārbaudīts. Solabiedri var pārbaudīt viens otra darbu, skolēns pats var pārbaudīt savu uzrakstīto, izmantojot paraugu, darbus var pārbaudīt, strādājot nelielās grupās. Tāpat reizēm noderīga ir frontāla izpildītā pārbaude un, protams, jūsu kā skolotāja veikta darba pārbaude. Ne tik būtiski ir tas, kurš un kā darbu pārbauda, cik svarīgi, **lai skolēni saprastu, kāds ir pārbaudes mērķis un ka tas nav kļūdu noteikšana**. Tā ir mehāniska darbība – konstatēt (*Ā, te vajadzēja ielikt komatu... Eh, te bija jābūt garumzīmei...*), kas perspektīvā neko nedod. Apzināts kļūdu labojums un izpratne par to, kāpēc kļūda radusies un kā šī kļūda izprotama, ir ceļš uz pareizu rakstu valodu. Tāpēc labāk mazāk, lēnāk un dziļāk nekā vairāk, ātri un virspusēji. Tas nozīmē, ka vienā reizē nav dodami vairāki, uz dažādiem pareizrakstības aspektiem vērsti vingrinājumi, bet gan katrā stundā izvēlams kāds viens aspekts, kuru tad piedāvā skolēniem izstrādāt un izpētīt pamatīgi. Lēnā mācīšanās (*slow learning*) un dziļā mācīšanās (*deep learning*) ir pareizrakstības prasmes ieguves pamatā, savukārt prasmes attīstību un automatizāciju nodrošina regularitāte un saprātīgi plānoti atkārtojumi.

¹⁴ Grāmatas recenzentes Solvitas Berras ieteikums.

Lai to varētu izdarīt, jums nepieciešams ļoti **rūpīgi un detalizēti izstrādāts pareizrakstības mācīšanas plāns**, kas balstīts uz

- 1) skaidri definētām zināšanām, kas skolēnam no ortogrāfijas un interpunkcijas jāapgūst konkrētajā klasē (1 gadā) vai visā mācību posmā (3 gados);
- 2) regulāru skolēnu rakstdarbos pieļauto kļūdu analīzi un klasifikāciju, kas ir pamatā turpmākā darba plānošanai;
- 3) diferencētiem un individualizētiem pareizrakstības uzdevumiem, nepieļaujot kļūdu iesūnošanos jeb fosilizāciju;
- 4) apzināti dažādotu rakstdarbu sistēmu;
- 5) rūpīgi izplānotu zināšanu nostiprināšanas un pareizrakstības prasmes atkārtotības sistēmu.

Rakstīšana pamatoti tiek uzskatīta par visgrūtāk apgūstamo valoddarbības veidu, jo tā apvieno visvairāk aspektu – saturu (domas izteikumu), tekstveidi, stilu un pareizrakstību. Iespējams, nevar visiem iemācīt rakstīt stilistiski labu, saturisku un loģisku tekstu, jo tas lielā mērā saistīts ar valodiskā intelekta esamību un valodas izjūtas attīstību, bet pareizi rakstīt atbilstoši savām spējām un zināšanām iemācīt var katru. Būtiski šajā procesā ir divi komponenti: 1) skolēna vēlēšanās un pārliecība par pareizrakstības apguves nepieciešamību, 2) skolotāja zināšanas, metodiskā varēšana un neatlaidība.



Lingvodidaktika:

latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas
pedagogiem



4.

Sanita Martena

Latviešu valoda kā otrā valoda. Divvalodība un daudzvalodība



4. Latviešu valoda kā otrā valoda. Divvalodība un daudzvalodība

Šeit jūs uzzināsīt:

- ✓ kas ir valodas apguve un kas – valodas mācīšanās;
- ✓ ko nozīmē – nesteigties un mērķtiecīgi plānot jaunu vārdu, formu un konstrukciju mācīšanos;
- ✓ kuri ir būtiskākie faktori, kas veicina jaunu vārdu apguvi;
- ✓ kas LAT2 mācību procesā visvairāk neapmierina skolēnus;
- ✓ kādi ir būtiskākie principi, lai uzlabotu LAT2 zināšanas un prasmes;
- ✓ kā veidot uzdevumus, kas rosina pašus skolēnus pētīt un atklāt valodas parādības;
- ✓ kādus uzdevumus uzdot, lai attīstītu skolēnu prasmi domāt un verbalizēt par valodas apguves ceļu (metakognitīvo stratēģiju izkopšana);
- ✓ kas ir iekšējā un ārējā daudzvalodība un kāds tai sakars ar jēdzienu “izglītības valoda”;
- ✓ kādi ir bilingvāla vai multilingvāla cilvēka ieguvumi.

Latvijā neatkarīgi no izvēlētās skolas kopā ar bērniem, kuriem latviešu valoda ir dzimtā valoda, mācās arī bērni, kuru ģimenēs **dzimtā valoda nav latviešu valoda**. Šajā daļā tiks aplūkoti jautājumi, kas attiecas uz latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) mācību metodiku, rosinot domāt, kas ir kopīgs un kas atšķirīgs, strādājot ar bērniem, kuriem ir dažādas dzimtās valodas.



4.1. Pamatjēdzieni: to definēšana un īss raksturojums

Kā apgalvo Kolins Beikers (*Colin Baker*) nu jau par bilingvālās izglītības klasiku kļuvušajā izdevumā “Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati” (Beikers 2002), viena no visvairāk pieminētajām otrās valodas apguves teorijām ir S. Krašena (*Stephen Krashen*) monitora modelis. Tajā ir minētas piecas centrālās hipotēzes, kuras būtu jāņem vērā, analizējot otrās valodas apguvi (par vienu no tām – **emocionālā filtra hipotēzi**, kas kopā ar citām hipotēzēm vairāk tika aprakstīta 20. gs. 80. gados, bet kuras ietekme ir jūtama arī daudzās mūsdienu otrās valodas apguves teorijās, – vairāk var lasīt (Martena 2020) izdevumā “Portfolio mācību jomu satura un latviešu valodas integrētai apguvei. Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas pedagogiem.”). Kā vienu no būtiskākajām atziņām attiecībā uz valodas apguves procesa un emociju savstarpējo saistību vēlētos pieminēt atzinumu, ka cilvēks, kurš mācās otro valodu pozitīvu emociju fonā, mēģina vairāk sazināties ar mērķvalodas runātājiem, līdz ar to saņem lielāku un daudzveidīgāku iedevumu.

Šajā metodikas izdevumā vairāk vēlētos atgādināt citu S. Krašena hipotēzi, proti, **valodas apguves un mācīšanās** hipotēzi. Otrās valodas pētnieks ir uzsvēris, ka, plānojot otrās valodas apguves procesu, ļoti svarīgi ir nošķirt valodas apguvi no valodas mācīšanās.

Valodas apguve notiek dabiskā ceļā, bieži vien – neapzināti, valodu regulāri lietojot, īpaši – ikdienas neformālās saziņas situācijās. No valodas apguvēja pozīcijas **valoda tiek uzlūkota nevis kā mērķis, bet kā komunikācijas līdzeklis**, kā rīks, kas ir nepieciešams, lai varētu piedalīties saziņā. Valodas apguves procesā valodas likumiem apzināta uzmanība netiek pievērsta, noteikti izteikumi bieži tiek veidoti pēc iekšējās valodas izjūtas. Valodas apguvējs to, kas ir pareizi vai nepareizi, bieži uztver neapzināti, regulāri lietojot valodu nepiespiestas komunikācijas laikā.

Valodas mācīšanās notiek formālās mācību situācijās, kad apzināti tiek mācīti atsevišķi valodas elementi, galvenokārt – gramatika un leksika. Valodas apguves galvenais mērķis ir pati valoda. Līdz ar to **valodas mācīšanās tiek uzskatīta kā apzināts process**, kura laikā valodas apguvējs kaut ko uzzina **par valodu**. Tā ir formāla valodas mācīšanās, kas galvenokārt notiek klasē, taču tajā pašā laikā valodas mācīšanās var notikt arī ārpus skolas, ja valodas apguvējs jautā kādam par pareizu vārdu vai formu, lūdzot arī labot saziņā pieļautās kļūdas. Valodas uztveres un lietojuma pamatā ir likumi, nevis paļaušanās uz iekšējo valodas izjūtu.

Otrās valodas kompetences veidošanā ļoti nozīmīgas ir abas – gan valodas apguve, gan mācīšanās. Visprecīzāk šāda integrācija ir vērojama **komunikatīvās pieejas** raksturojumā, proti, izmantojot

šo pieeju, valodas apguves process tiek organizēts noteiktās **saziņas situācijās**, kuras nosaka attiecīgais valodas lietojuma konteksts. **Valoda tiek apgūta nevis pašas valodas pēc, bet lai to lietotu**, lai tajā sazinātos mutvārdu un rakstu formā. Paralēli regulāri notiek tāda kā apstāšanās, lai **koncentrētos uz noteiktu gramatikas formu vai konstrukciju, apzināti mācoties pareizās formas, noteiktus likumus**, iegaumējot un lietojot konkrētus terminus, jēdzienus u. tml. Apzināti metavalodas līmenī pievēršoties gramatikas jautājumiem, praktizēšanās noteiktu formu apguvē tomēr notiek pēc iespējas autentiskos valodas lietojuma kontekstos, kuros to lieto šīs valodas kā dzimtās valodas nesēji. To pašu var apgalvot arī par **mērķtiecīgu darbu ar skolēnu vārdu krājuma papildināšanu**, katrā mācību stundā nosakot konkrētus vārdus vai jēdzienus, kurus otrās valodas apguvējs apzināti mācīsies, izmantojot individuālos vārdu atcerēšanās un iegaumēšanas paņēmienus.

Kas attiecas uz jaunu vārdu apguves paņēmieniem un faktoriem, kuriem ir nozīmīga loma otrās valodas apguvē, teorētiskajā literatūrā kā **būtiskākie faktori** tiek minēti šādi:

- vārdu lietojuma **biežums** (jauno vārdu atkārtota lietošana pazīstamās un jaunās situācijās, regulāra atgriešanās pie iepriekš apgūtajiem vārdiem, to iesaistīšana jaunos kontekstos);
- **izruna** (valodas sākotnējā posmā parasti vārdu izrunai tiek pievērsta lielāka uzmanība, bet vēlāk otrās valodas apguves procesā uzmanība tiek pievērsta citiem valodas aspektiem, tomēr svarīgi ir regulāri plānot laiku jaunu vārdu precīzas izrunas trenēšanai; precīzi izrunāts vārds veicina arī precīzu tā noformējumu rakstu formā);
- **kontekstualizācija** (ja vārdi tiek mācīti kā izolēti elementi, tad tie ātri tiek aizmirsti, pat ja skolēni ir veltījuši lielas pūles to iegaumēšanā; izolēti vārdi neatspoguļo lingvistisko realitāti, jo vārda nozīmi daudzos gadījumos nosaka tieši konteksts; vārdi bez konteksta neatspoguļo arī psiholoģisko realitāti, jo atsevišķi vārdi vairumā gadījumu neizsaka domu, ar tiem komunikācijā nevar nodot ziņojumu, turklāt izolēts vārds neraisa valodas apguvējā emocijas vai viņa iesaistīšanos sarunā) (Hedge 2011, 118–120).

Šie faktori, kā arī iepriekš minētais par gramatikas jautājumu apguvi un mācīšanos būtu jāņem vērā, plānojot paņēmienus un uzdevumus, kuru mērķis ir paplašināt un pilnveidot skolēnu vārdu krājumu un veicināt viņu gramatisko precizitāti. Piemēram, plānojot 7.–9. klasē **tematu par prievārdiem, to lietojumu ar lietvārdiem atbilstošā locījumā**, kas ir viens no sarežģītākajiem jautājumiem LAT2 apguvējiem, pirmkārt, būtu jāizvēlas **konteksta temats**, kas šajā vecumā skolēniem varētu būt saistošs. Otrkārt, tekstā būtu jābūt **daudzveidīgam prievārdu lietojumam**. Treškārt, būtu jānosaka konkrēti **3–5 vārdi, kuri mērķtiecīgi tiks apgūti**, ar to saprotot gan nozīmes izpratni, gan šo vārdu lietojumu skolēnu veidotajos teikumos, proti, drillēšanu dažādās situācijās, gan arī uzmanības pievēršanu vārdu pareizrakstībai. Minēsim, kā tas izskatās praktiski.

1. **Teksta izvēle:** izdevuma “Ilustrētā Junioriem” teksts *Brīvajā kritienā* (2020. gada oktobris), kurā ir ļoti labs vizuālais atbalsts teksta domas izpratnei, precīzi sastrukturēta informācija, vizuāli izcelti atslēgvārdi (sk. 5. attēlu).



5. attēls. Teksts no izdevuma "Ilustrētā Junioriem" (2020. gada oktobris)

2. Darbs ar prievārdiem to lietojuma kontekstā, piemēram, strādājot ar tādiem teikumiem: *Pirmais lēciena ar izpletņiem fiksēts 1797. gadā. Tas tika veikts no gaisa balona virs Parīzes. Lai gan visbiežāk izpletņlēcēji lec no lidmašīnām, to mēdz darīt arī no helikopteriem un gaisa baloniem.* Teikumos ir izcelti prievārdi ar lietvārdiem, ar kuriem tālāk varētu norītēt apzināta mācīšanās – koncentrēšanās uz prievārdu nozīmi (var salīdzināt ar līdzībām un atšķirībām skolēnu dzimtajā valodā), uz lietvārda locījumiem (kurš prievārds ar kuru lietvārda locījumu ir saistīts), uz atšķirībām lietvārdu locījumos, ja lietvārds ir vienskaitlī vai daudzskaitlī.
3. Skolotājam būtu skaidri jānosaka, ar kuru vārdu nozīmēm un pareizrakstību tiks strādāts, proti, kuri vārdi ar uzdevumu palīdzību iekļausies skolēnu aktīvajā vārdu krājumā, tas nozīmē, ka tie arī skolēnu rakstītajos tekstos tiks izmantoti, lietojot pareizi garumzīmes, mīksto līdzskaņus u. tml. Piemēram, tie varētu būt vārdi: *izpletņis (izpletņlēcējs), gaisa balons, lidmašīna, helikopters*. Skolēnus varētu rosināt noteikt virsējdzieni, kurā iekļautos visi četri vārdi (gaisa satiksme / transports vai tamlīdzīgi). Tāpat svarīgi būtu, pirms skolēni lieto vārdus savos teikumos, vingrināties daudzveidīgu vārdu savienojumu un izteikumu lietojumā, sākot vispirms ar izlasītā teksta paraugiem (*lēciena ar izpletņiem, lēciena ar izpletņiem fiksēts; lēciena no gaisa balona, lēciena no gaisa balona tika veikts; lēkt no lidmašīnām,*

izpletņlēcēji lec no lidmašīnām; lēkt no helikopteriem u. tml.). Turklāt darbs ar vārdu savienojumiem ne tikai nostiprinātu skolēnu izpratni par apgūstamo vārdu nozīmēm un lietojuma kontekstiem, bet vienlaicīgi trenētu arī noteiktu prievārdu lietojumu savienojumā ar lietvārdiem dažādos locījumos. Šis posms otrās valodas apguvē ir ārkārtīgi nozīmīgs, jo, **lai skolēni ne tikai mācītos, bet arī iemācītos un pareizi lietotu noteiktus vārdus, formas, konstrukcijas, nepieciešama ir daudzveidīga trenēšanās (drillēšana)**. Tikai tādā veidā var prognozēt, ka skolēni asimilēs vārdu krājumā jaunus vārdus un izpratnē par gramatikas jautājumiem – noteiktu formu un konstrukciju lietojumu.

4.2. Kādas ir būtiskākās LAT2 mācīšanās problēmas?

LAT2 metodika strauji attīstījās, sākot ar 20. gs. 90. gadu otro pusi, taču pēdējos gados ir vērojams neliels sastingums. Tā vien liekas, ka bērni latviešu valodā kā otrajā valodā līdz elementāram mutvārdu saziņas līmenim tiek bez grūtībām, bet tad šī starpvaloda (starpposms starp valodas apguves sākumu un kompetenci otrajā valodā) it kā pārakmeņojas, un valodas apguve augstākā līmenī, prasmīgā rakstu valodas lietojumā, daudziem bērniem un jauniešiem – latviešu valodas kā otrās valodas apguvējiem – rada grūtības.

Viens no galvenajiem iemesliem, kā rāda Latviešu valodas aģentūras **pētījuma “Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu” (2017–2020) dati**, ir meklējams metodikā. Skolēni, kurus neapmierina, kā latviešu valoda mazākumtautību skolās tiek mācīta, norāda uz vairākiem būtiskiem neapmierinātības iemesliem.

- Stundās gramatikas vai tekstveides jautājumu mācīšana vēl aizvien notiek atrauti no lietojuma konteksta, tādā veidā skolēni nesaredz, kur mācītais reāli var tikt izmantots:

”Dažreiz ir bijis tā, ka mēs mācāmies kādu tēmu, un mēs to ne reizi neesam izmantojuši un ne reizi neesam redzējuši vispār tekstos.

Originālvalodā:

Иногда бывало такое, что мы изучаем одну тему, и мы ее ни разу не использовали и ни разу не увидели вообще в текстах.

(LAT2 skolēns, Daugavpils, 2019)

Tajā pašā laikā uz nepieciešamību apgūstamos valodas jautājumus sasaistīt ar reālām lietojuma situācijām norāda arī paši skolotāji, turklāt – gan latviešu valodas kā dzimtās valodas, gan arī LAT2 skolotāji:



” Ja mums vajag uzrakstīt iesniegumu, kuru jānes direktorei, nevis vienkārši kaut kāds neitrāls, bet kaut kas tāds, kas viņiem pašiem ir aktuāls šajā brīdī. Tad tās stundas arī ir interesantākas, labākas.

(Rēzeknes LAT1 skolotāja)

Par veidu, kā tiek mācīta gramatika, un par skolotāju ne tik labo prasmi argumentēt noteiktas vielas apguvi runā arī latviešu valodas kā dzimtās valodas (LAT1) skolēni:

” Man mācīties ir grūti, vispār gramatiku. Jo valodās ir likumi un ja es pajautāju – kāpēc ir tāds likums, tikai tāpēc, ka kāds cilvēks ir tā izlēmis.

(Rēzeknes LAT1 skolēns)

- Latviešu valodas (īpaši – gramatikas) mācīšana notiek, izmantojot neaktuālus, skolēnu uzmanību nepiesaistošus tematus – tekstus, uz kuru bāzes tiek atklāts kāds valodas jautājums. LAT2 Daugavpils skolotājas, atbildot uz jautājumu, kas būtu tas, ko paši bērni uzskatītu par interesantu stundu, saka:

” Tēma, kas viņiem aktuāla tajā posmā, ko viņi sajūt, izprot. [...] Saikne ar reālo dzīvi. Viss ir aktuāls, kas šodien notiek.

Skolēni īpaši atceras mācību stundas, kurās valodu ir apguvuši uz netradicionālu tekstu bāzes, piemēram:

” Man ļoti palika atmiņā, kad latviešu valodas stundā apguvām atskaņas, mēs latviešu valodā lasījām repu.

Orģinālvalodā:

Мне очень запомнилось, когда мы проходили рифмы на латышском, мы читали рэп на латышском языке.

(LAT2 skolēns, Daugavpils, 2019)



- Gramatika tiek skaidrota pārāk sarežģīti, skolēni neizprot valodas likumības un neredz jēgu noteiktu gramatikas jautājumu apguvei:

”Kad es pieeju pie skolotāja: “es nezinu, sarežģīti, palīdziet”, viņa dod man tās konjugācijas, ielikšu četri, ja tu man tās saliksi, ai, labi, bezjēdzīgi. Problēma ir tajā, ka kaut ko dzirdu un varu kaut ko izlasīt, kaut kādu nozīmi es izvelku, bet es jūtu, ka latviešu valodas stundas paiet bezjēdzīgi.

Oriģinālvalodā:

Когда я подхожу к учителю: «я не знаю, сложно, помогите», она мне дает эти конъюгации, поставлю четыре, если ты мне это поставишь, ай, ладно, бесполезно. Проблема в том, что слышу что-то и могу что-то прочитать, какой-то смысл я вытягиваю, но я чувствую, что уроки латышского проходят бесполезно.

(LAT2 skolēns, Daugavpils, 2019)

Pētījuma fokusgrupu diskusijās paustais atklāj zināmu pretrunu LAT2 mācīšanās un apguvē: skolotāji domā, ka skolēni nevēlas mācīties latviešu valodu, viņiem trūkst motivācijas, viņi nevēlas apgūt valodas likumus, nesaprot, ka tas ir vajadzīgs labas latviešu valodas attīstībai, bet skolēni pamatā pārmet skolotāju neprasmī ieinteresēt, aizrautīgi mācīt, nošķirot būtisko no nebūtiskā, skolotāju neprasmī paskaidrot likumus vienkārši un skaidri, kā arī pamatot, kāpēc tie ir vajadzīgi. **Skolēni nevienā no četrām fokusgrupu diskusijām (Liepājā, Rēzeknē, Daugavpilī un Rīgā) ne ar vienu vārdu nav apšaubījuši nepieciešamību mācīties latviešu valodu, bet liela daļa norāda uz nepiemērotu veidu, kā tiek mācīta latviešu valoda,** bieži ļoti atrauti no tās realitātes, kas ir ārpus skolas sienām (kopējais fokusgrupu diskusiju garums – 473 min., fokusgrupu diskusiju transkriptu garums – 214 lpp.).

4.3. Kādi ir risinājumi LAT2 apguves procesa uzlabošanai?

Iepriekš minētie pētījuma dati, kā arī 4.1. nodaļas sākumā *apguves* un *mācīšanās* jēdzienu ilustrēšana ar konkrētiem piemēriem, izmantojot arī vienu tekstu no žurnāla “Ilustrētā Junioriem”, atklāj idejas, kā latviešu valodu kā otro valodu varētu mācīt jēgpilnāk, ar lielāku fokusu uz būtisko, uz dialogu ar skolēniem – kas un kā palīdzētu viņiem labāk saprast valodas jautājumus. Tie ir tikai nelieli piemēri un pētījuma datus balstītas atziņas, taču tālāk vēlētos sniegt dažus vispārinājumus – **principus, kurus otrās valodas apguves jautājumu kontekstā ir aprakstījuši ārvalstu pētnieki** (piemēram,



Wild, Wildfeuer 2019). Principu raksturojums ir adaptēts Latvijas kontekstam, proti, LAT2 mācību procesam. Tālāk tekstā ir minēti seši būtiskākie principi.

1. Skolēniem vajadzētu būt nodrošinātai iespējai lietot latviešu valodu dažādu mācību piekšmetu apgūvē. Valoda būtu jālieto ļoti daudzveidīgos kontekstos – dažādās valodas lietojuma situācijās: mutvārdu un rakstveida, stāstot par saturu un precizējot to, jautājot, izsakot šaubas u. tml. Latviešu valoda nav jālieto, tikai runājot par apgūstamo tematu, bet – runājot arī par to, kā atcerēties un iegaumēt jaunus vārdus, precizējot mājasdarbu vai lūdzot kādam aizvērt logu. Tātad – mācību stundā sazinoties arī par lietām, kas nav tieši saistītas ar apgūstamo tematu. Tās ir autentiskas valodas lietojuma situācijas.
2. Šīm saziņas situācijām (neatkarīgi no tā, vai tās notiek rakstveidā vai mutvārdos) jābūt autentiskām, tādām, kurās dzīvo skolēnu vienaudži – dzimtās valodas nesēji, un jābūt pilnām no valodas lietojuma viedokļa. Latviešu valodai jābūt piemērotai komunikācijas situācijai (neviens negaida, ka, piemēram, skolēni viens ar otru sveicināsies, sakot: *Esiet sveicināti!* vai *Dievs palīdz!*). Pēc iespējas vairāk jāapmeklē vietas ārpus skolas, kurās skolēni varētu dzirdēt, lasīt, sarunāties latviešu valodā daudzveidīga satura kontekstos. Iedevuma daļai (receptīvajām prasmēm: klausīšanās, lasīšana) un atdevuma daļai (produktīvajām prasmēm: runāšana, rakstīšana) vajadzētu būt ar vienādu prioritāti un līdzvērtīgu nozīmi.
3. Jāpievērš uzmanība skolēnu prasmei mācīties, lai viņi spētu paši attīstīt sistemātisku valodas apguvi, pakāpeniski virzītos uz latviešu valodas izpratni, veicot kognitīvi stimulējošus uzdevumus. Mācoties darot (pētot valodas lietojumu dažādos kontekstos, izsakot pieņēmumus, kļūdoties, labojot), nevis tikai klausoties skolotāja vielas izklāstā, mācību rezultāti tiks nostiprināti ilgtspējīgākā veidā.
4. Skolotājiem nevajadzētu būt solistiem mācību stundās, viņiem mazliet jāatkāpjas fonā: skolotāju uzdevums ir radīt piemērotas mācīšanās iespējas (sk. iepriekš 3. punktu) un atbalstīt, iedrošināt skolēnus viņu mācību procesā.
5. Gramatikai, tāpat kā citiem valodas līmeņiem, ir atbalsta funkcija: tā nav kā pašmērķis, bet palīdz atrisināt valodas problēmas, proti, ar tās palīdzību tiek veidoti izteikumi un teikumi un gramatikas zināšanas ir nepieciešamas metavalodas apguvei, lai varētu runāt, spriest un diskutēt par valodu. Īpaši otrās valodas apgūvē skolēniem ir svarīgi saskatīt noteikta gramatikas jautājuma lietderību komunikatīviem nolūkiem, apgūstamajam jautājumam skolēnu acīs jāklūst lietderīgam, īpaši nozīmīgam, vērtīgam. Tas ir viens no sarežģītākajiem skolotāja uzdevumiem – panākt, lai apgūstamais gramatikas jautājums būtisks kļūst pašam skolēnam – valodas apgūvējam (Ellis 1993, 6).
6. Sistemātiska, didaktiska, noteiktam mērķim pakļauta skolēnu dzimtās valodas iekļaušana latviešu valodas apguves procesā vai salīdzinājums ar citu valodu elementiem var būt ļoti noderīgi. Mācību priekšmeta metodikai jābūt orientētai arī uz skolēnu daudzvalodību, uz viņu lingvistisko repertuāru kā vērtīgu resursu latviešu valodas dziļākai izpratnei.

Principu sarakstā pieteikto otro principu spilgti var ilustrēt ar kādas Daugavpils mazākumtautību skolas skolotājas stāstīto par viņas skolēnu pieredzi lietot latviešu valodu arī ārpus skolas, kā arī par autentiskas latviešu valodas mācīšanu latviešu valodas stundās: “Jā, mēs arī ar manu klasi bijām uz pēdējiem Dziesmu un deju svētkiem, tas bija pirms četriem gadiem, viņi tad bija 7., 8. klasē. Pēkšņi viņi dzird to īsto, skaisto latviešu valodu. Klasisko, kuru mēs mācām, Daugavpilī viņi nedzird. Tas viņiem arī bija tāds pārsteigums, ka, jā, izrādās, ka Latvijā runā latviski ne tikai skolā, ne tikai tāpēc, ka skolā vajag. Tad es atceros, ka viņiem vajadzēja sasēsties tajos soliņos pēc tās visas sistēmas, tas puisītis pienāk – *bīdāmie ciešāk*, bet viņi nesaprot, ko viņš saka. Tad es viņiem iztulkoju. Nākamajā dienā es viņiem saku, ejiet paši, meklējiet savas vietas, tad viņi atceras – *bīdāmie ciešāk*.” (LVA 2020)

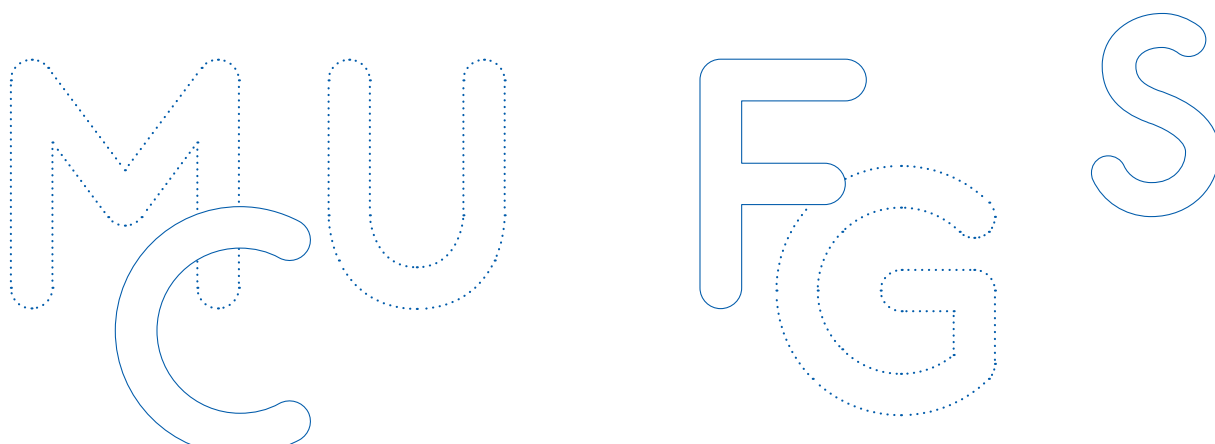
Metodiskie ieteikumi (bukleti un videosižeti), kas ir balstīti LVA veiktajā pētījumā un kas attiecas gan uz latviešu valodas kā dzimtās valodas, gan arī kā otrās valodas mācīšanu, ir pieejami aģentūras tīmekļa vietnē: <https://valoda.lv/petijumi/attieksme-pret-latviesu-valodu-un-tas-macibu-procesu/>.

4.4. Praktiski piemēri mācību stundai

Šajā nodaļā vēlētos piedāvāt dažus praktiskus piemērus, kas ilustrētu iepriekšējā nodaļā minēto **otro un trešo principu**, proti, kā mācību stundās izmantot vairāk autentisku latviešu valodas lietojuma situāciju, paralēli piedāvājot **skolēniem pašiem kļūt par valodas parādību atklājējiem un pētniekiem – mācīties, nevis klausoties, bet darot**.

Lai skolotājam nebūtu jātērē laiks labu, autentisku tekstu meklēšanai, ļoti vērtīgs resurss ir **latviešu valodas tekstu krātuve – korpuss** (sk.: <http://www.korpuss.lv/>). Tā kā tīmeklī ir pieejami vairāki latviešu valodas korpusi, tad LAT2 apguvei varētu ieteikt periodikas tekstu korpusu, jo tajā iekļautie teksti atspoguļo latviešu valodas lietojumu dažādu jomu tekstos. Ja latviešu valodas skolotājam nav pieredzes vai priekšzināšanu par iespējām meklēt noteiktus vārdus vai vārdu savienojumus latviešu valodas korpusos, tad šis varētu būt ļoti jēgpilns **sadarbības projekts ar informātikas skolotāju**. Kopā sadarbojoties, ieguvēji būtu gan abi skolotāji, gan – paši skolēni, kuri abos mācību priekšmetos (informātikā un latviešu valodā) integrēti aplūkotu digitālās iespējas latviešu valodas izzināšanai, izpētei un apguvei.

Piemērus vēlētos minēt, turpinot iepriekš pieteikto tematu *Brīvajā kritienā* (sk. iepriekš 3. attēlu no izdevuma “Ilustrētā Junioriem”). Ierakstot periodikas korpusā, piemēram, meklējamo vārdu *izpletnis*, atveras logs ar šī vārda lietojumu dažādos locījumos un teikumos (sk. 6. attēlu).





CONCORDANCE				
Periodika				
simple izpletnis 11 (1.56 per million)				
☐ Details	Left context	KWIC	Right context	
1	☐ doc#2838 n piedaloties dažādās avantūrās – lecot ar	izpletņiem	, izmēģinot šaušanu, braucot ar ūdens mot	
2	☐ doc#2838 ias viņām netipisku izaicinājumu – izlēkt ar	izpletni	. Arī Bazu savulaik ir pieņēmis trakus izaici	
3	☐ doc#2838 bu par sevi. Viena no tām bija – lēkšana ar	izpletni	, ar kuru abi sāka savu piedzīvojumu! Brīdī	
4	☐ doc#2838 a vai viņš, ļaujot dāmai viņas gados lēkt ar	izpletni	?" Vēlāk Bazu atzinis, ka bijis grūti noskatīti	
5	☐ doc#3482 ņēmums izveidoja tolaik visnovatoriskāko	izpletni	pasaulē, kas 2003. gadā sekmīgi nolaidās	
6	☐ doc#3550 i, atvienojamajai lidaparāta daļai pievienoti	izpletņi	, kas varētu glābt tūkstošiem pasažieru dzīv	
7	☐ doc#10762 us un iemācoties būvēt tiltus, katapultu vai	izpletni	, tā, iespējams, sevī atklājot izcilā renesans	
8	☐ doc#13488 a atvērtas lidaparāta durvis un pasažieri ar	izpletņiem	lēca no tā laukā. Kad lidmašīna nosēdās, a	
9	☐ doc#16175 rt ir lecis ar gumiju no Gaujas tilta un arī ar	izpletni	no lidmašīnas, kas, salīdzinot ar gumijlēcīe	
10	☐ doc#16175 vien esot. — Kopš sāku lidot, ar gumiju un	izpletni	vairs nelecu. Mani interesē arī vindsērfigs	
11	☐ doc#17459 votāji, kuri bija ievērojuši debesīs "milzīgu	izpletni	". Viņi palīdzēja kuģa komandierim Jurijam	

6. attēls. Piemēri no periodikas korpusa ar vārdu *izpletnis*
(<http://nosketch.korpuss.lv/#dashboard?corpname=periodika>)

Skolēni vispirms varētu iepazīties ar visiem 11 piemēriem, lai saprastu, kādos kontekstos visbiežāk ir lietots šis vārds. Tālāk varētu dot uzdevumu izrakstīt no garajiem teikumiem tikai tās daļas, kurās ir šis vārds, piemēram:

- 1) pārvarot bailes un piedaloties dažādās avantūrās – lecot ar izpletņiem;
- 2) bija pieņēmušas viņām netipisku izaicinājumu – izlēkt ar izpletni;
- 3) Viena no tām bija – lēkšana ar izpletni;
- 4) Kurš ir trakāks – mamma vai viņš, ļaujot dāmai viņas gados lēkt ar izpletni;
- 5) Uzņēmums izveidoja tolaik visnovatoriskāko izpletni pasaulē;
- 6) atvienojamajai lidaparāta daļai pievienoti izpletņi;
- 7) apgūstot litogrāfijas noslēpumus un iemācoties būvēt tiltus, katapultu vai izpletni;
- 8) Beigās tika atvērtas lidaparāta durvis un pasažieri ar izpletņiem lēca no tā laukā;
- 9) daudzkārt ir lecis ar gumiju no Gaujas tilta un arī ar izpletni no lidmašīnas;
- 10) Kopš sāku lidot, ar gumiju un izpletni vairs nelecu;
- 11) iedzīvotāji, kuri bija ievērojuši debesīs "milzīgu izpletni".

Nākamais uzdevums būtu izrakstīt vai pasvītrot vārdu savienojumus vai izteikumus ar vārdu *izpletnis* (*lecot ar izpletniem; izlēkt ar izpletni; lēkšana ar izpletni; lēkt ar izpletni; visnovatoriskāko izpletni; pievienoti izpletni; būvēt tiltus, katapultu vai izpletni; ar izpletniem lēca; ir lecis ar izpletni; ar gumiju un izpletni nelec; milzīgu izpletni*). Tas skolēniem nav tik vienkāršs uzdevums, bet ļoti labi trenē skolēnu prasmi meklēt, atrast un netieši (pētot daudzveidīgus piemērus) radīt izpratni par to, kā veidojas teikumi: vispirms ir savstarpēji visciešāk saistītie vārdi, tad var veidot paplašinātus vārdu savienojumus, tad izaug teikuma daļa, un tad – teikums. Skolēnu kā valodas pētnieku darbs varētu tikt turpināts, pievēršot uzmanību arī šādiem jautājumiem:

- ar kuru darbības vārdu visbiežāk tiek lietots vārds *izpletnis*;
- kurš prievārds visbiežāk vārdu savienojumos ir lietots;
- kā varētu grupēt izrakstītos vārdu savienojumus (piemēram, *izpletnis* ar darbības vārdu vai īpašības vārdu; *izpletnis* ar darbības vārdu *lēkt* vai citiem darbības vārdiem; pēc lietvārda locījumiem vai skaitļa u. tml.);
- kuros laikos un kārtās ir lietoti darbības vārdi šajos vārdu savienojumos u. tml.

Korpusā var atvērt un lasīt visus pilnos teikumus, redzēt, no kuriem periodikas tekstiem tie ir atlasīti, taču skolēniem, sevišķi otrās valodas apguvē, tas būtu labs valodas uzdevums – iesaistīt šīs teikuma daļas pašu veidotos teikumos. Tādā veidā varētu strādāt arī ar pieturzīmju jautājumu, atdalot divdabja teicienu vai salikta teikuma daļas.

Papildinot un pārveidojot teikumus, skolēni, darbojoties jau ar gatavām teikuma daļām, pamana un neapzināti atceras vārdu kārtību teikumā, strādā ar daudzveidīgāku vārdu krājumu. Ja viņiem bieži tiek dots uzdevums iesaistīt savos teikumos atsevišķus vārdus vai vārdu savienojumus, tad dažkārt iedevuma daļa nav pietiekama, lai skolēni producētu struktūras ziņā daudzveidīgus teikumus, viņi vienkārši sāk atkārtot paši sevi. Tāpēc darbs jau ar daļēji gataviem teikumiem var būt produktīvāks daudzveidīgu teikumu izveidē un skolēnu izpratnes attīstīšanā par valodas struktūru kopumā.

Vārda lietojuma izpēte daudzveidīgos kontekstos, dažādu teikumu izveide, atkārtojot vienus un tos pašus vārdus vai vārdu savienojumus, ir piemēri, kas ilustrē arī labam valodas apguvējam (*good language learner*) nozīmīgas **kognitīvās stratēģijas: analoģiju, iegaumēšanu, atkārtojumu** (Hedge 2011, 77–78).

Pabeidzot šo nodaļu, vēlētos piedāvāt vēl vienu piemēru, bet ar pilnīgi citu fokusu, proti, uzdevumu, kas ilustrētu skolēnu kā valodas apguvēju **metakognitīvo stratēģiju** attīstības iespējas.

Tas būs uzdevuma piemērs (pēc Hedge 2011, 87), kurš rosina skolēnus pārspriest, kā viņi saprot rakstīšanas procesu un kādu nozīmi piešķir rakstu prasmi attīstībai. **Uzdevuma mērķis** ir rosināt skolēnus reflektēt par viņu individuālajām vajadzībām un vēlmēm rakstu prasmes izkopšanā, kā arī aizdomāties un dalīties pārdomās ar citiem par saviem pieņēmumiem un ekspektācijām, ko viņi sagaida no skolotāja un – arī no sevis. Tas netieši raisītu skolēnos apziņu par viņu pašu atbildību



un pieliktajām pūlēm, piemēram, attīstot prasmi rakstīt labā latviešu valodā. Valodas apguvēja padziļināta pievēršanās ne tikai tam, ko mācās, bet arī – kā mācās, domāšana, runāšana un rakstīšana par pašu valodas apguves procesu mūsdienu valodu izglītībai veltītajā teorētiskajā literatūrā tiek uzsvērti īpaši (angļu valodā: *meta awareness as a learning tool*, Nicholas, Starks 2014).

Tāpat uzdevums skolēniem – vispirms individuāli atbildēt pašiem sev uz 15 jautājumiem, vēlāk klasē dalīties savās atbildēs citam ar citu un nobeigumā veidot diskusiju, ko skolēni sagaida no skolotāja un ko – no sevis, lai uzlabotu rakstīšanas prasmi (sk. 4. tabulu).

Uzdevums – skolēnu refleksijas par tematu “Ko tu domā par savu rakstīšanu?”

Atzīmē pretī apgalvojumam, vai tu tam piekrīti! Ja nepieciešams, papildini apgalvojumu sarakstu! Vēlāk piedalies klases diskusijā!

4. tabula

Apgalvojums	Jā	Nē
1. Domāju, ka rakstīšana latviešu valodā ir grūtāka nekā runāšana.		
2. Domāju, ka man nav nekādu problēmu rakstīt latviešu valodā.		
3. Es savā dzimtajā valodā tik bieži nerakstu.		
4. Rakstīšana man ir ļoti svarīga, jo		
• iespējams, latviešu valodā man būs jāraksta darbavietā;		
• latviešu valodā jākārto eksāmeni;		
• vēlos latviešu valodā sazināties rakstiski ar draugiem;		
• ...		
• ...		
5. Es sagaidu, ka latviešu valodas stundās mēs daudz rakstīsim.		
6. Es sagaidu, ka es pats (-i) mājās daudz rakstīšu latviešu valodā.		
7. Vēlētos, lai skolotājs aplūko manu darbu un palīdz man jau rakstīšanas procesa laikā.		
8. Vēlētos, lai skolotājs dažreiz runātu ar mani par manu rakstīšanu.		

4. tabula (turpinājums)

Apgalvojums	Jā	Nē
9. Pirms iesniedzu savu rakstudarbū skolotājam, parasti vispirms es to pārbaudu.		
10. Es sagaidu, ka skolotājs atzīmēs manā rakstudarbā visas kļūdas.		
11. Es sagaidu, ka skolotājs atzīmēs manā rakstudarbā tikai būtiskākās valodas kļūdas.		
12. Es vēlētos, lai skolotājs raksta komentārus, kas ir labi un kas nav labi manā rakstudarbā.		
13. Es uzmanīgi strādāju ar skolotājas veiktajiem labojumiem, kad saņemu atpakaļ savu rakstudarbū.		
14. Parasti es izlasu skolotāja komentārus un apskatu vērtējumu, bet pareizību (labojumus) nepētu detalizēti.		
15. Dažreiz es vēlētos redzēt citu skolēnu rakstītos darbus.		

Veidojot diskusiju par uzdevumā ietvertajiem jautājumiem, skolēni gan verbalizē, proti, izsaka vārdos, formulē savas domas par iepriekšējo rakstu prasmes apguves un vērtēšanas pieredzi (līdz ar to sāk detalizētāk izvērtēt šo procesu), gan arī definē savu skatījumu par to, kā turpmāk vēlētos izkopt prasmi rakstīt, ko sagaida pats no sevis un ko – no skolotāja.

4.5. Divvalodība un daudzvalodība: kāds no tās labums?

Valodnieks Deivids Kristals (*David Crystal*) raksta: “Prast divas valodas ir pilnīgi normāli [..]. Divās vai vairākās valodās runā trīs ceturtdaļas pasaules iedzīvotāju. Tā ir visdabiskākā lieta pasaulē. Mājās cilvēki runā vienā valodā, tirgū – otrā, skolā vai baznīcā – vēl trešajā.” (Kristals 2019, 90). Valodnieks arī uzsver, ka tas ir dabiski, ja cilvēki vēlas saglabāt savu dzimto valodu, tā ir viņu piederības izjūta, bieži arī atmiņas, ģimene. Latvijas kontekstā varam redzēt, ka arī Latvijas iedzīvotāji, kuru dzimtā valoda nav latviešu valoda, savās ikdienas gaitās (skolā, darbavietā, uz ielas, privātajā jomā u. tml.) lieto divas vai pat trīs atšķirīgas valodas.

Lielā pasaules valstu daļā sabiedrībā tiek veicināta gan iedzīvotāju dzimtās valodas saglabāšana, gan mītnes zemes valodas apguve. Tā tas notiek arī Latvijā; **skolās tiek nodrošinātas iespējas apgūt tradicionālās mazākumtautību valodas un kultūras** (krievu, ukraiņu, poļu, igauņu, lietuviešu u. c.), tās ir bērnu un viņu vecāku tiesības – saglabāt dzimto valodu. Tajā pašā laikā jebkura **Latvijas iedzīvotāja pienākums ir apgūt arī latviešu valodu**. Par šī pienākuma nepieciešamību pēdējos gados, kā to apstiprina arī iepriekš nodaļā minētais pētījums par attieksmi pret latviešu valodas apguvi, sabiedrībā diskusijas raisās arvien mazāk.



Mūsdienās bērni pēc 6. klases neatkarīgi no dzimtās valodas arvien biežāk jau ir divvalodīgi vai trīsvalodīgi u. tml., līdz ar to gan latviešu valodas kā dzimtās valodas, gan arī LAT2 stundās varētu tikt vairāk izmantots skolēnu lingvistiskais repertuārs – visas viņu esošo vai apgūstamo valodu zināšanas. Latviešu valodas apguves laikā, jautājot skolēniem, kā tā vai cita gramatiskā kategorija tiek izteikta citās viņiem zināmajās valodās, tiktu veidots tilts uz citām valodām, līdz ar to – nodrošināta arī padziļināta kāda valodas temata apguve. **Kognitīvie procesi darbotos pastiprināti, ja valodas tiktu salīdzinātas, pretstatītas, nosakot kopīgo un atšķirīgo.**

Zināšanu un prasmju pārnese no vienas valodas apguves uz citu ir nozīmīga arī attiecībā uz metakognitīvajām stratēģijām, proti, skolēni jārosina domāt par šādiem mācīšanās procesa jautājumiem: kā labāk apgūt, atcerēties un lietot jaunus vārdus, kā noteikt savas vājās un stiprās puses, apgūstot noteiktus valodas jautājumus, kas palīdz, kas nepadodas, kā ar to strādāt u. tml. Salīdzinot pašu procesu, runājot par to klasē, kā tiek apgūta viena vai otra valoda, skolēni var pamanīt un izmantot stratēģijas, kas labi darbojas citas valodas apgūvē, bet iepriekš netika darbinātas latviešu valodas apgūvē un otrādi.

Divvalodība un daudzvalodība nav latviešu valodas attīstības šķērslis. Tieši otrādi – kā zināms, divvalodīgiem vai daudzvalodīgiem cilvēkiem smadzenēs veidojas tīklojums, saites, kas atvieglo daudzu funkciju izpildi dažādos kognitīvajos procesos. Tas ir līdzīgi kā ar mūzikas instrumentiem. **Cilvēks, kurš ir iemācījies spēlēt divus mūzikas instrumentus, ar daudz mazāku piepūli iemācīsies spēlēt trešo un ceturto.** Tāpat arī jebkuras jaunas valodas apguve atstāj pēdas mūsu smadzenēs, ļauj saskatīt līdzības un atšķirības ar iepriekš apgūtajām valodām un kognitīvi palīdz jebkura jauna satura ātrākā un dziļākā apstrādē. Valodu salīdzināšana, analogiju saskatīšana, kā jau iepriekš tika minēts, ir viena no valodas apgūvējamajām stratēģijām.

Vācu valodas lingvodidaktikā tiek lietoti arī tādi jēdzieni kā **iekšējā un ārējā daudzvalodība**, ar iekšējo daudzvalodību saprotot vienas valodas dažādus variantus (piemēram, dialektus), savukārt ārējā daudzvalodība tiek attiecināta uz dažādu normētu valodu zināšanām un lietojumu. Vācijas kontekstā šie jēdzieni tiek ilustrēti ar šādiem piemēriem: iekšējā daudzvalodība, ja bez vācu valodas indivīds lieto arī lejasvācu valodu, ārējā daudzvalodība – vācu un čehu valodas lietojums (Wild, Wildfeuer 2019, 14).

Iekšējās un ārējās daudzvalodības koncepts rosina tālāk domāt un spriest par jēdzienu **izglītības valoda**, kas mūsdienās daudzās Eiropas valstīs, tostarp arī Vācijā un Latvijā, ir kļuvis par nozīmīgu tematu valstu oficiālo valodu apgūvē. Migrācijas procesu ietekmē skolās ienāk bērni ar atšķirīgām dzimtajām valodām, līdz ar to labs valsts (oficiālās) valodas prasmes līmenis kļūst par vienu no izglītības mērķiem, lai skolēni pilnvērtīgi varētu apgūt visu mācību saturu.

Izglītības valoda šķiet tāds vienkāršs jēdziens sarežģītajā izglītības politikas un pedagoģiskajā diskursā. Tomēr mēs zinām, ka tā nav. Atšķirībā no reģionālajiem variantiem (iekšējās daudzvalodības) *izglītības valoda* ir nacionāla līmeņa koncepts. Līdz ar to uz latviešu valodas skolotāja pleciem latviešu valodas mācību process, tā plānošana un realizēšana nereti uzgulstas

ar dubultu smagumu, jo tas nes līdzīgu papildu atbildību – skolēns ar vājām latviešu valodas zināšanām nespēs tikt līdzīgu arī citos mācību priekšmetos. Tāpēc īpaši **nozīmīgi ir plānot un īstenot mācību stundas ar konkrētu fokusu, kur steigai nav vietas, vairāk domājot par dažādām pieejām, uzdevumu veidiem un stratēģijām**, par kurām tika runāts iepriekš.

Šo daļu vēlētos noslēgt ar pētnieku (Wild, Wildfeuer 2019, 13) **atziņām par divvalodības vai daudzvalodības pozitīvo ietekmi uz indivīdu intelektuālo un sociālo attīstību**, lai kļiedētu šaubas, kas ik pa brīdim izskan sabiedrībā attiecībā uz paralēlu divu vai vairāku valodu apguvi. Kā būtiskākie divvalodības / daudzvalodības ieguvumi tiek minēti:

- pozitīva ietekme gan uz indivīda valodu, gan arī viņa sociālo attīstību;
- daudzvalodība sekmē valodas izpratni un valodas izjūtu (vairāk sk. arī 3. un 5. daļu);
- agrīna daudzvalodība veicina smadzeņu valodas centra attīstību (mūsdienu pētījumos tas tiek sasaistīts arī ar divvalodības / daudzvalodības pozitīvo ietekmi uz Alcheimera slimības attālināšanu);
- daudzvalodība pozitīvi ietekmē tālāku kognitīvo procesu attīstību, piemēram, tādu izziņas procesu un prasmju attīstību, kas ir noderīgi matemātikas jomā un radošā problēmrisināšanā (par problēmrisināšanas procesu nozīmi valodas apguvē vairāk sk. 5. daļā).



Lingvodidaktika:

latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas
pedagogiem



5.

Sanita Martena

**Valodas lietpratība
vidusskolā: valoda,
sabiedrība, mediji**



5. Valodas lietpratība vidusskolā: valoda, sabiedrība, mediji

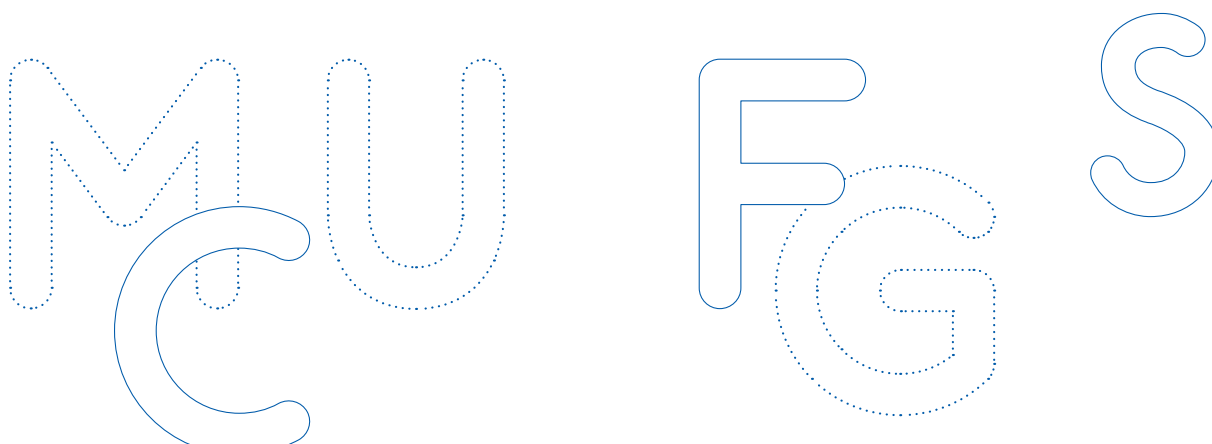
Šeit jūs uzzināsīt:

- ✓ kas ir dekontekstualizācija un metavaloda;
- ✓ kas ir sociolekts un reģiolekts;
- ✓ kādas ir būtiskākās atšķirības starp sociālajiem un masu medijiem;
- ✓ kas ir valodas lietpratības modeļa pamatā vidusskolas posmā;
- ✓ kuri pamatelementi veido valodas lietpratības kognitīvo, indivīda un sociālo dimensiju;
- ✓ praktiskas, mācību stundā izmantojamas idejas.

5.1. Pamatjēdzieni: to definēšana un raksturojums

Izdevuma pirmajā daļā "Saziņa kontekstā – latviešu valodas mācību process 7.–9. klasē" jūs iepazīnāties ar jēdzienu *konteksts*, kurš ir nozīmīgs, plānojot latviešu valodas mācību saturu pamatzglītības posmā. Neatkarīgi no tā, vai ir paredzēts darbs par lasītā teksta izpratni vai par divdabja teicienu, izejas punktam vajadzētu būt noteiktam tekstam. Gramatikas formu vai struktūru mācīšanā tas kalpo par kontekstu, kurā šīs valodas parādības skolēnam ir vieglāk saprast, jo to funkcionalitāte atklājas konkrētā lietojumā.

Savukārt vidusskolas posmā valodas jautājumu apguvē un padziļinātā izpratnē svarīgi ir runāt, lietojot metavalodu un analizējot valodas parādības arī ārpus konteksta.





Dekontekstualizācija ir process, kad pētāmais valodas materiāls (vārdi, vārdu formas, sintaktiskās struktūras) tiek izņemts no konteksta, mērķtiecīgi pētīts un analizēts ārpus konteksta. Īpaši vidusskolas posmā nozīmīgi ir plānot ar valodas parādību atklāšanu saistītus kognitīvos procesus, ieinteresējot skolēnus latviešu valodas izpētes jautājumos. Vēlība, koncentrējoties uz valodas parādību izpēti, īpaši noderīga ir ietekmēšanas un manipulācijas paņēmieni izziņāšanā, analizējot mediju saturu. Būtiski ir plānot mācību procesu tā, lai tiktu nodrošināta iespēja skolēniem pašiem pamanīt, atklāt, secināt, nevis atkārtot gatavas definīcijas un atziņas. Valodas izpēte nav iespējama bez **reflektēšanas**, izsakot savas pārdomas, spriedumus, atzinumus vārdos. Sarunai par valodas parādībām jānotiek **metavalodā**, kas arī ir indivīda prasme spriest un reflektēt par valodu, bieži lietojot arī noteiktus valodniecības terminus un jēdzienus. Metavaloda tiek definēta arī kā “valoda, ko izmanto pašas valodas aprakstīšanai. Metavaloda nodrošina spēju analizēt, skaidrot un apgūt jaunas valodas” (LTSV 2011, 55).

Vidusskolas posmā, salīdzinot ar pamatskolu, skolēniem jāiepazīst ne tikai tuvākajā apkārtnē (pilsētā, novadā, reģionā, arī digitālajā vidē) novērotais valodas lietojums, bet **jāpiedāvā temati, kas saistīti ar latviešu valodas un tās dažādu paveidu lietojumu nacionālā līmenī**, proti, Latvijas sabiedrībā kopumā. Tas ir minēts gan lielajās idejās: *Jebkura dzīva valoda ir mainīga, un tai ir raksturīgi vairāki paveidi: literārā valoda, sociolekti un reģiolekti*, gan skolēniem sasniedzamajos rezultātos, pabeidzot vidusskolas optimālo apguves līmeni: *Klausoties, lasot un vērojot, kā arī apgūstot teorētiskos avotus, nošķir latviešu literāro valodu, izlokšņu valodu un sarunvalodu, izprot sociolektu un reģiolektu nozīmi valodā. Formulē viedokli par latviešu literārās valodas un tās paveidu nozīmi savas latviešu valodas bagātināšanā un attīstībā* (MK noteikumi Nr. 416, 2. pielikums 2019).

Vidusskola ir tas posms, kad skolēni jau metavalodas līmenī var spriest, izteikt un pamatot savu viedokli par sabiedrībā atšķirīgi lietoto latviešu valodu, mācīties jaunus jēdzienus, ar kuriem tiek apzīmētas dažādas parādības un norises mūsdienu valodā. Jaunie jēdzieni nav mākslīgi izdomāti, tieši otrādi – tie ir radīti, jo valodas attīstības laikā ir notikušas izmaiņas, kurām ir nepieciešami apzīmējumi. **Izmaiņas valodā ienes cilvēki, valodu lietojot; valodniekiem ir sekundāra loma – viņi pamana un fiksē šīs izmaiņas, reaģē, piedāvājot atbilstošus apzīmējumus parādību un procesu nosaukšanai.**

Sociolekts ir “valodas paveids, ko lieto noteikta sociāla grupa un kam raksturīgi īpatnēji valodas līdzekļi, piemēram, leksika, vārddarināšanas modeļi u. tml.” (Lazdiņa 2020). Piemēram, skolēni un skolotāji arī lieto atšķirīgu latviešu valodu, īpaši mazāk formālās saziņas situācijās (starpbrīžos, ārpus skolas utt.). Skolēniem var būt vairāk raksturīgs jauniešu vai pusaudžu slengs, savukārt skolotājiem – profesionālais slengs.

Reģiolekts ir “valodas paveids, ko lieto noteikta reģiona runātāji un kurā atspoguļojas vietējās izloksnes, literārās valodas, sarunvalodas un citu kontaktvalodu mijiedarbība” (Lazdiņa 2020). Šis jēdziens atklāj 21. gs. realitāti noteiktu reģionālo valodu vai izlokšņu lietojumā. Piemēram, mūsdienās Latgalē senajās izloksnēs, kuras ir aprakstītas izdevumos par dialektiem, cilvēki runā ļoti maz. Runas un rakstu formā ir vērojamas gan noteiktas izloksnes īpatnības, gan latviešu literārās valodas, sarunvalodas, kā arī citu kontaktvalodu (krievu, šobrīd arī – angļu valodas) ietekme. Reģiolekta kā noteikta latviešu valodas paveida iezīmes ir saklausāmas arī, piemēram, Kurzemes iedzīvotāju valodā.

Savukārt medijpratības jautājumi latviešu valodas mācību saturā ir iekļauti vairāku apsvērumu dēļ: 1) valodas mācības izejas punkts ir teksts, un šobrīd lielākā daļa jauniešu visvairāk laika pavada, lasot tekstus dažādos **e-vides medijos**, tāpēc šādiem tekstiem jāklūst arī par daļu no mācību satura; 2) tā kā sociālie mediji ir palielinājuši ne tikai izteikšanās un vārda brīvību, bet paralēli arī iespēju klaji melot, dezinformēt sabiedrību, sagrozīt informāciju vai atklāt to tikai daļēji, tad **latviešu valodas stundās ir jāattīsta skolēnu prasme, padziļināti analizējot valodas parādības, vērtēt medijos pausto saturu kritiski, pamanīt ietekmēšanas un manipulācijas paņēmienus**, izveidot zināmu filtru, kas palīdzētu izsijāt patiesību no meliem.



Novērtēt informācijas ticamību, pirms to izmantot savos tekstos, skolēni mācās jau pamatskolas posmā. Vidusskolā padziļināta uzmanība ir pievērsta tieši valodas parādību analīzei, lai saskatītu pazīmes, pēc kurām var vai nevar uzticēties tekstu autoriem. Piemēram, sasniedzot vidusskolas optimālo apguves līmeni, skolēniem ir jāprot analizēt *mediju tekstos valodas līdzekļus (vārdus un to formas, metaforas, salīdzinājumus, gramatiskās konstrukcijas, interpunkciju)*, lai identificētu tekstā izmantotos *ietekmes paņēmienus un manipulācijas rīkus*. Tāpat jāprot arī atpazīt *tekstā maldinošus priekšstatus un viedokļus, lai noteiktu informācijas autentiskumu un ticamību* (MK noteikumi Nr. 416, 2. pielikums 2019).

Lai saprastu lielo ideju *Mediji konstruē realitāti un ietekmē veidu, kā sabiedrība redz pasauli*, jāzina, kas ir domāts ar vārdu **mediji**. Šajā jēdzienā ir iekļauti gan sociālie, gan masu mediji. Jaunākais no šiem abiem jēdzieniem ir *sociālie mediji*, bet vislabāk to var saprast, salīdzinot ar jēdzienu *masu mediji*.



“Sociālo mediju jēdziena pamatā ir vārds “sociāls”, ar to apzīmējot šo mediju sniegtās mijiedarbības iespējas neatkarīgi no saziņā iesaistīto personu skaita. Sociālie mediji no citiem tiešsaistes medijiem atšķiras ar to, ka tajos ir iespējams komunikācijas modelis, kurā daudzi lietotāji var sazināties ar daudziem citiem lietotājiem (*many-to-many*) – tie var būt indivīdi vai organizāciju, zīmolu, pasākumu un citu komunikatīvu vienību pārstāvji. Turpretim **masu medijus** raksturo formāts, kurā viens komunikators sniedz vēstījumus daudziem auditorijas dalībniekiem (*one-to-many*), savukārt tālrunis, e-pasts un līdzīgi personālie mediji lielākoties tiek izmantoti divu personu saziņai (*one-to-one*).” (Buholcs 2020)

“Sociālo mediju piemēri ir blogi, forumi, vietnes, kurās lietotājiem iespējams koplietot un vērtēt video un audio materiālus un attēlus vai kurās lietotāji var uzdot dažādus jautājumus un saņemt no citiem lietotājiem atbildes; dažādu preču un pakalpojumu kolektīvas recenzēšanas un novērtēšanas vietnes u. c.” (Buholcs 2020)

Sociālo mediju eksperts Jānis Buholcs uzsver, ka sociālo mediju kontekstā precīzāk būtu lietot nevis jēdzienu *sociālie tīkli*, bet gan – **sociālo tīklu vietnes**, kas, kā redzams definīcijā, ir sociālo mediju paveids. Sociālais tīkls, kā raksta J. Buholcs, “ikvienam indivīdam ir neatkarīgi no tā, vai indivīds lieto internetu vai nē. Sociālo tīklu vietnes pašas nav tīkli – tīklus tajās veido lietotāji” (Buholcs 2020). Autors arī atzīst, ka tieši “sociālo tīklu vietnes ir viens no visplašāk lietotajiem sociālo mediju paveidiem”. Tās tiek definētas kā “tiešsaistes pakalpojumi, kas lietotājiem tiešsaistē ļauj veidot, paplašināt un uzturēt kontaktu tīklu. Populārākās sociālo tīklu vietnes, piemēram, *Facebook* vai *Draugiem.lv*, tiek izmantotas, lai uzturētu tiešsaistes savienojumus ar citiem lietotājiem un sekotu līdzi viņu publicētajiem attēliem, ierakstiem un citiem materiāliem – lielākoties par viņu ikdienas gaitām un aktualitātēm” (Buholcs 2020).

Sociālo un masu mediju (laikrakstu, žurnālu) teksti, to atrašana, atlase, informācijas kritiska apstrāde, no vienas puses, un savu tekstu veidošana dažādiem medijiem, no otras puses, veido **medijpratības saturu**. Komunikācijas zinātnieks Sandra Murinska (vairāk sk. arī Kaļva-Miņina, Murinska 2019) medijpratību definē kā prasmi:

- meklēt un atlasīt informāciju;
- analizēt un kritiski izvērtēt informāciju un informācijas avotus;
- analizēt un kritiski izvērtēt informācijas sniedzēja mērķus un nolūkus;
- lietot medijus un veidot to saturu.

Latviešu valodas mācību stundu kontekstā noderīgi būtu ieplānot tematus arī par šādiem mūsdienās aktuāliem medijpratības jautājumiem: kā sociālo mediju vietnēs reaģēt uz naida runu, kā atbildēt

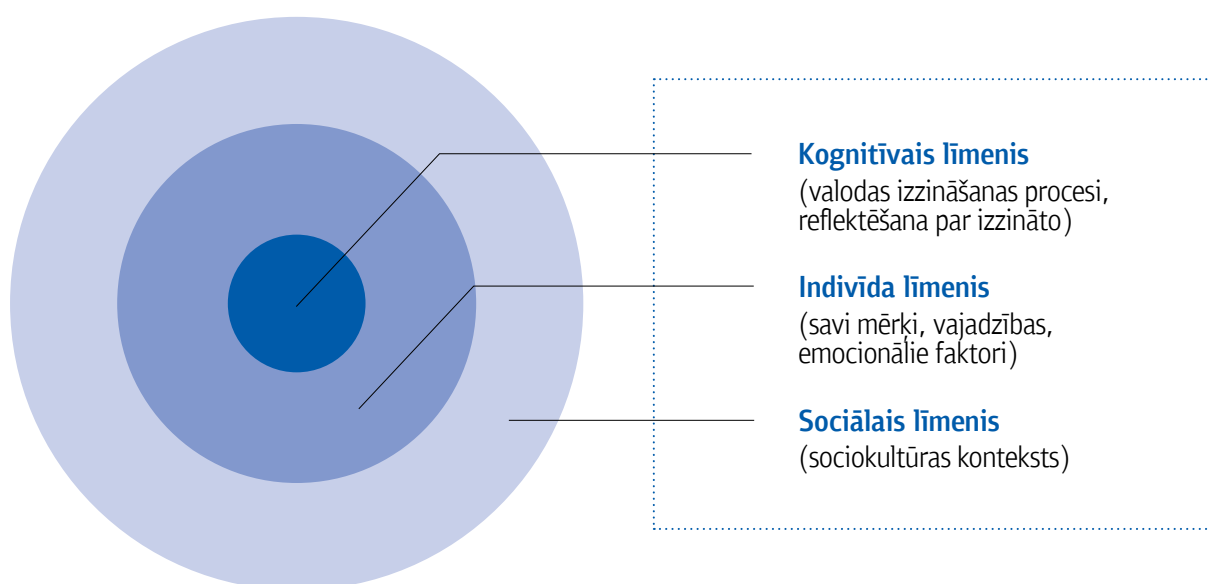
uz aizskarošiem komentāriem ētiski un neitrāli, kā neizgāzt ar vārdu palīdzību savas dusmas pašiem un kā pārtraukt vai novērst šādus procesus citu rakstītajā u. tml. Tie ir jautājumi, par kuriem mēs visi vēl tikai mācāmies, tāpēc skolēni, sevišķi vidusskolā, var būt noderīgi sarunas partneri par šiem tematiem sniedzot ieteikumus, kas balstīti jau viņu kā mediju patērētāju pieredzē.

5.2. Valodas lietpratības modelis

Kā jau iepriekš šīs daļas sākumā tika minēts, vidusskolas posmā latviešu valodas mācīšanai vajadzētu būt vērstai uz dziļāku valodas struktūru izzināšanu un izpēti, salīdzinot ar pamatskolas posmu. Valodas padziļināta izpēte nozīmē skolēnu aktīvu darbošanos, vērīgu vārdu nozīmju un formu izpēti, mēģinot saskatīt likumsakarības, izteikt spriedumus, reflektēt par procesu, pārbaudīt savus pieņēmumus dažādos mācību resursos, vārdnīcās, gramatikas izdevumos u. tml.

3. daļā ir atklāta valodas kompetences daudzpusība (sk. 3. daļā 4. attēlu). Šajā nodaļā vēlētos valodas kompetenci vairāk sasaistīt ar kognitīvajiem procesiem, proti, piedāvāt modeli, kas varētu kalpot skolotājiem kā labs kopsavilkums par galvenajiem akcentiem latviešu valodas mācīšanā vidusskolā.

Modeļa pamatā ir vācu valodas kā dzimtās valodas un kā otrās valodas mūsdienu pētnieku izpratne par to, ko un kā iekļaut vidusskolas / ģimnāzijas posma mācību saturā. Šajā modelī valodas lietpratība jeb kompetence atklājas kā triju līmeņu koncepts, kur vienlīdz svarīgas ir visas trīs dimensijas: kognitīvais jeb izzināšanas līmenis, indivīda līmenis un sociālais jeb sabiedrības līmenis. Pirms piedāvāju valodas lietpratības pašu modeli, ievaddaļā vēlētos vizualizēt šos trīs līmeņus (sk. 7. attēlu).

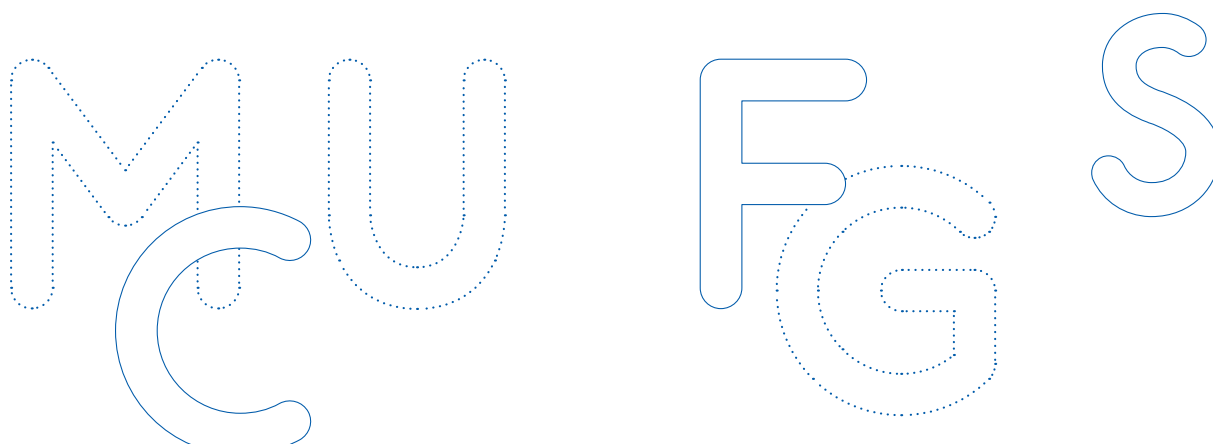


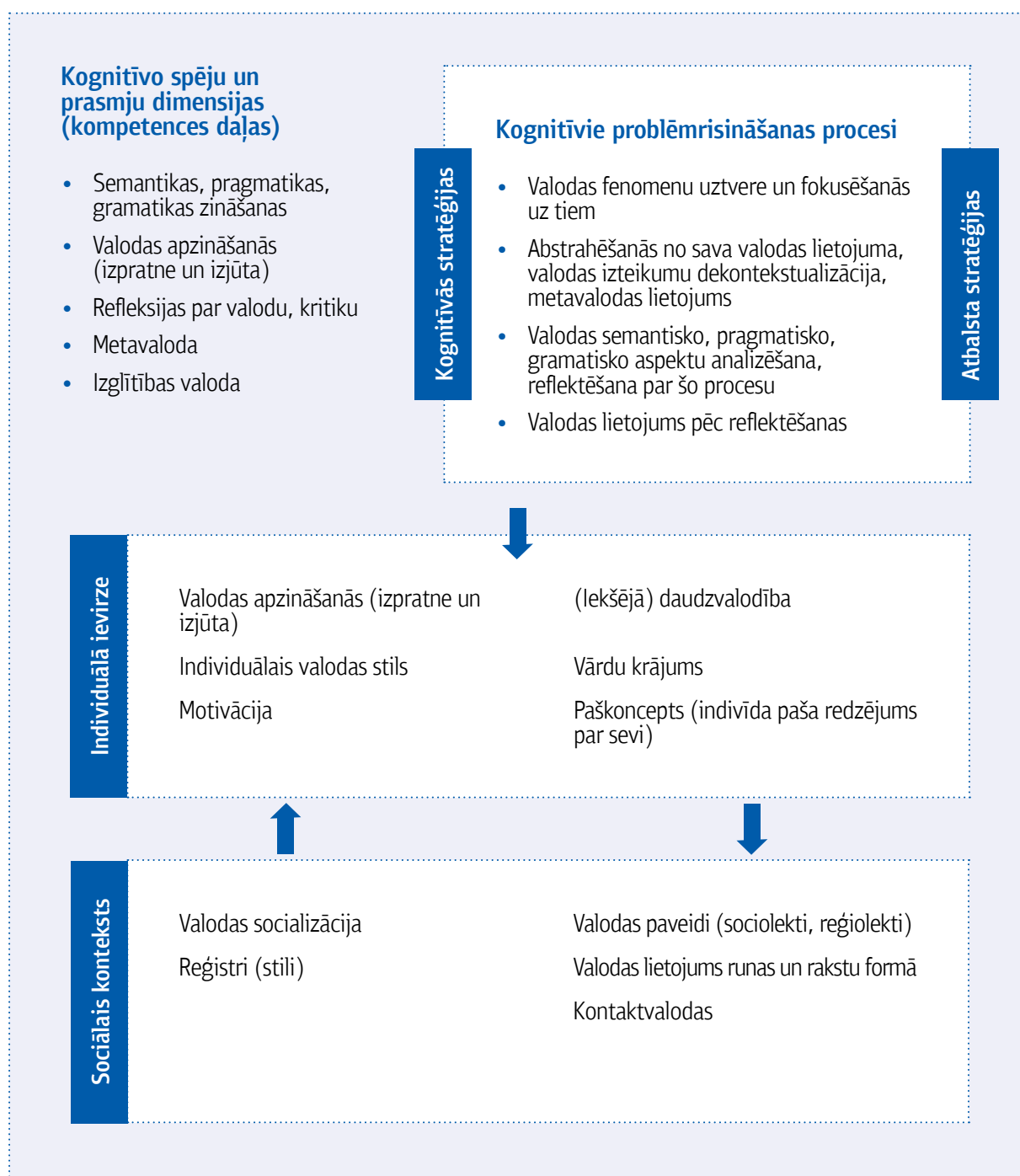
7. attēls. Valodas lietpratības dimensijas



Kā redzams 7. attēlā, valodas lietpratības jeb kompetences attīstīšana ir balstīta **kognitīvos valodas izpētes procesos**, kas ir cieši saistīti ar atmiņu, atkārtojumu un ar pašu skolēnu aktīvu iesaisti valodas jautājumu atklāšanā, viņu mācīšanos darot (analizējot valodas parādības un reflektējot par šo procesu). Tas ir kodols, kas vienai skolēnu daļai ir attīstīts un mācīšanās procesa laikā nostiprināts vairāk, citiem – arī vidusskolas posmā izziņas ceļš vēl ir jāapgūst (izvērstāk par kognitīvajiem procesiem sk. tālāk – 8. attēlu). **Indivīda jeb subjekta līmenis** norāda uz skolēnu individuālajiem mērķiem un vajadzībām valodas apguvē (*gribu, lai man nebūtu pareizrakstības kļūdu, vēlos izteikties un rakstīt tā, lai mani pamana, man vajag labi nokārtot eksāmenu* u. tml.). Tas ir skolēnu motivācijas jautājums, cik lielu nozīmi savā dzīvē viņi piešķir latviešu valodas apguvei, kāda ir viņu **mācīšanās un sasniegumu motivācija**. Tas ir arī ieradumu un prasmju jautājums, kā tikt galā ar to, kas nepadodas, kā plānot, kā mazināt trauksmi, kā strādāt ar sevi un emociju pārvaldīšanu u. tml. Ārējā aplī ir iekļauts sociālais līmenis – tas ir **sociokultūras konteksts**, kurā skolēni dzīvo, ar valodas palīdzību komunicē, veido attiecības dažādās sociālajās grupās. Saziņas spektrs ir ļoti plašs, sākot ar neformālām situācijām (ģimene, draugi, paziņas), institucionālo līmeni (skola, universitātes sagatavošanas kursi u. c.), līdz pat publiskās telpas situācijām (masu un sociālie mediji, TV, radio, teātris u. c.). **Atkarībā no konteksta skolēni lieto vienu vai otru reģistru jeb stilu** (vairāk sk. 6. daļā) – vairāk vai mazāk formālu valodu. Sociālais konteksts atklāj arī citu sabiedrībā lietoto valodu (kontaktvalodu) lietojumu, sociolektu un reģiolektu esamību vai neesamību. Sarunājoties vai sarakstoties ar klasesbiedriem, skolēnam vairāk raksturīgas būs jauniešu valodas pazīmes (sociolekts), turklāt, ja tas notiks kādā no Latgales skolām, iespējams, saruna notiks kādā no izloksnēm ar sarunvalodas un latviešu literārās valodas elementiem (reģiolekts). Ar skolotāju stundas laikā skolēns lietos valodu, kas atbilst latviešu literārās valodas standartam, ja tikai stundas temats nebūs saistīts ar latviešu valodas reģionālo daudzveidību. Tātad – sociālais konteksts ietekmē subjekta līmeni. Visos šajos līmeņos mums kā izglītotājiem ļoti svarīgi ir mēģināt izziņāt un saprast, kuri ir tie **galvenie iemesli, kas ietekmē skolēnu sasniegumus vai neveiksmes** latviešu valodas apguvē.

Tālāk 8. attēlā ir piedāvāts izvērsts skatījums uz šiem trim līmeņiem – kognitīvo, individuālo un sociālo dimensiju.





8. attēls. Valodas lietpratības modelis (Wild & Schilcher 2018, adaptēts šajā izdevumā no Wild, Wildfeuer 2019, 55)

Kā redzams 8. attēla modelī, **valodas lietpratības pamatā** ir trīs līmeņi: **sociālais, individuālais un kognitīvais**. Tie savā starpā ir ļoti cieši saistīti, tas nozīmē – tie ietekmē viens otru, un sociālais konteksts, kurā dzīvo skolēns, ir pamats – izejas punkts. **Valodas apguvi noteikti ietekmēs vide, kurā skolēns dzīvo:** ģimenē lietotās valodas, socializācija ar vieniem vai citiem cilvēkiem no dažādām sociālajām grupām, izmantotie reģistri – vairāk formālas valodas lietojuma situācijas vai



tikai neformāla saziņa ar draugiem, izmantotie mediji runas un rakstu formā u. tml. Tajā pašā laikā **sociālajam kontekstam ir jābūt arī valodas mācību satura daļai**: latviešu valodas stundās ir jāiekļauj temati par Latvijas sabiedrībā lietotajām valodām, to reģionālo un sociālo daudzveidību, par valsts valodas nozīmi Latvijā un ārpus tās. Ir jāturpina un jāpaplašina arī pamatskolas posmā aizsāktā saruna par valodas runas un rakstu formas atšķirībām formālās un mazāk formālās valodas lietojuma situācijās (piemēru sk. 5.3. nodaļā), kā arī dažādos masu un sociālajos medijos (piemēru sk. arī iepriekš 1.3. nodaļā).

Sociokultūras konteksts savukārt ietekmē skolēna kā indivīda attieksmi pret valodas apguvi, viņa darbības, izturēšanos – **subjektīvo ievirzi valodas mācīšanās procesā**. Ja mājās izglītībai (tostarp – latviešu valodas zināšanām) tiek piešķirta vērtība, tad ir lielāka varbūtība, ka tā būs daļa arī no skolēna vajadzībām un vēlmēm, veidos viņa mācīšanās motivāciju, vēlmi sasniegt ko vairāk un pamatīgāk. Individuālais līmenis kā valodas lietpratības dimensija ir ļoti nozīmīgs, jo uzsver ne tikai mācību priekšmeta apguves mērķus, bet vairāk pat – **skolēnu individuālos mācību mērķus**. Pirmkārt, **skolēnam kā indivīdam jāapzinās sava valodu biogrāfija**: kuras valodas viņš zina, kuras vēl apgūst, kā daudzvalodība var palīdzēt padziļināti izzināt savu dzimto valodu, kā dzimtā valoda var palīdzēt labāk apgūt citas valodas, kāda nozīme ir iekšējai daudzvalodībai (latviešu valodas reģiolektu zināšanām un lietojumam, par to sk. iepriekš 4. daļā par divvalodību un daudzvalodību).

Otrkārt, vidusskolas posmā viens no pamatmērķiem ir apzināta sava **individuālā valodas stila attīstīšana**, kas ir cieši saistīts temats ar skolēna identitāti un paštēlu – konceptu par sevi, kā es redzu sevi un kā ar valodas palīdzību reprezentēju sevi citiem (īpaši – digitālajā vidē). 8. attēlā atsevišķi izdalītais komponents “vārdu krājums” atklāj bagāta, daudzveidīga vārdu krājuma nozīmi individuālā valodas stila izkopšanā. Identitātes kontekstā, plānojot mācību saturu, jāatceras, ka klasē ir arī skolēni, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda. Mācību stundā skolēnu mājās runātās valodas nevajadzētu pretstatīt vienīgajai pareizajai latviešu literārajai valodai, lai skolēnos neveidotos negatīva attieksme pret latviešu valodas apguvi. Identitātes jautājums ir gana jūtīgs; mūsu mērķis ir radīt vēlmi un nodrošināt iespējas apgūt labu latviešu literāro valodu, neaizskarot skolēnu lingvistisko vai etnisko identitāti. Tajā pašā laikā var novērot, ka mūsdienu jauniešiem piemīt daudzslāņainas identitātes, kur identificēšanās ar vienaudžiem raksturīgo mūzikas vai apģērba stilu sniedzas pāri valodu robežām. **Valodas un identitātes** tematos mācību stundā varētu iekļaut šādus jautājumus: kā runa atklāj personisko identitāti, vai identitāte ir statiska, vai tā var mainīties, ir dinamiska, vai indivīds pielāgo savu runu un identitāti noteiktai sociālai grupai, kāpēc viņš to dara vai nedara, kādas ir sekas, kāpēc cilvēkiem ir svarīgi asociēt sevi ar kādu noteiktu grupu, vai valoda ir vienīgais veids, kā paust savu identitāti, vai valoda ir vairāk personiskās vai kolektīvās identitātes pazīme, kāpēc u. tml.

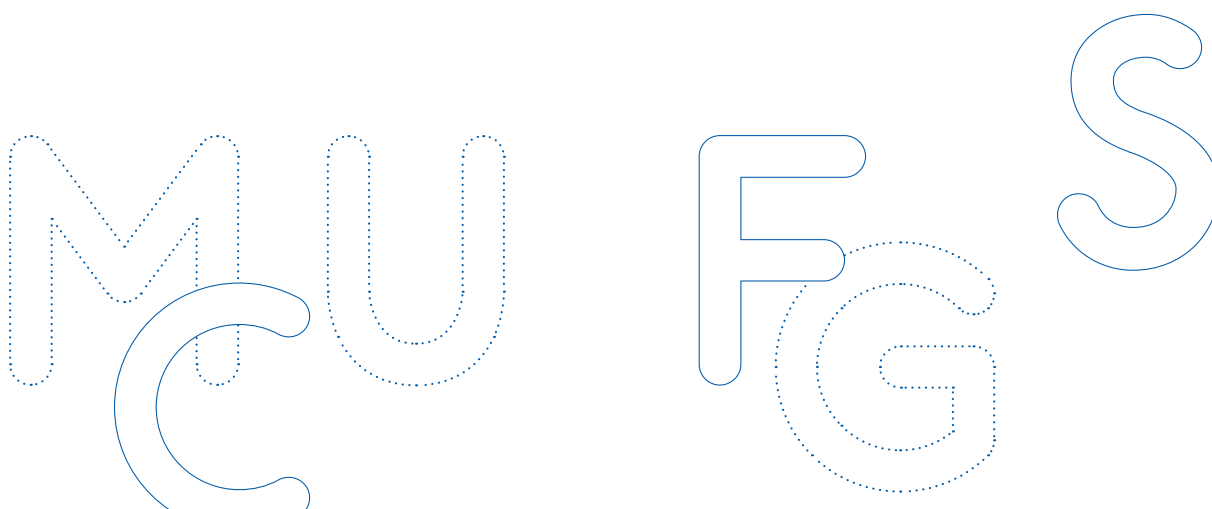
Treškārt, viens no galvenajiem individuālā līmeņa komponentiem ir t. s. **valodas apzināšanās, apzinātība** (angļu val.: *language awareness*, vācu val.: *Sprachbewusstheit*), kas norāda uz mūsu koncentrēšanos un refleksijām par to, kāpēc vienā vai otrā situācijā es lietoju vienu vai otru valodu vai tās reģistru, kāpēc es saku vai rakstu tā vai citādi. Dažreiz mēs lietojam valodu intuitīvi, pēc izjūtas (sk. arī 3. daļu par valodas struktūru), dažreiz mūsu izvēle ir balstīta vairāk zināšanās un pieredzē. Valodas apzināšanās process tāpat ir saistīts ar tādiem jēdzieniem kā *valodas izjūta* un



valodas izpratne. Mūsdienu lingvodidaktikā (Somijā, Vācijā, angļiski runājošajās valstīs u. c.) iekļautais valodas apzināšanās jēdziens izceļ indivīda kā valodas apguvēja valodu lietojuma pieredzes apzināšanos, mērķtiecīgu koncentrēšanos uz procesu, analīzi, reflektēšanu par to, lai uzlabotu savu lingvistisko sniegumu. Visi iepriekšminētie individuālās dimensijas jautājumi ir iekļaujami vidusskolas latviešu valodas apguves saturā – tie ir nozīmīgi, lai par tiem plānotu stundas tematus un runātu metavalodā.

Tādā veidā esam nonākuši līdz **kognitīvajam līmenim**, kas ir valodas lietpratības centrā (sk. 7. attēlu). Kā redzams 8. attēlā, blakus atrodas, bet ir nodalītas atsevišķi: 1) kognitīvo spēju un prasmju dimensijas un 2) kognitīvie problēmrisināšanas procesi. Tajā pašā laikā to komponentos ir ļoti daudz kopīga. Kognitīvo spēju un prasmju sadaļa ir tieša valodas izziņas daļa, kurā **lingvistiskā satura zināšanas** (semantika, pragmatika, gramatika, vairāk par šiem jēdzieniem sk. 3. daļu) **ir cieši saistītas ar valodas apzināšanos, ar valodas izpratnes un izjūtas veidošanu**, aktīvi reflektējot par pašu valodu, tās lietojuma atšķirīgām situācijām, spējot kritiski vērtēt savu un citu lietoto valodu. Šī sadaļa paredz valodas analīzes procesā kompetenti lietot arī metavalodu (precīzus valodniecības jēdzienus un terminus) valodā, kurā tiek iegūta izglītība, proti, Latvijas situācijā – latviešu valodā.

Labajā logā ir norādītas **kognitīvās un atbalsta stratēģijas**, kurām vidusskolas valodas stundās ir nepieciešams regulārs skolotāja atbalsts un arī – uzraudzība par šo procesu. Šī sadaļa ir vairāk mācību procesa daļa, kurā netieši uzsvērts, ka **valodas padziļināta apguve nav iespējama bez problēmrisināšanas fona**. Ar to tiek saprasta skolēnu aktīvā iesaistīšanās valodas parādību un fenomenu izpētē, pretrunu saskatīšana, kritiska attieksme un analīze. Valodas apguves procesā nozīmīga ir **skolēnu spēja abstrahēties no sev ierastiem valodas lietojuma kontekstiem, attīstot prasmi izkāpt no savas valodas čībām, neiekapsulēties, atražojot tikai pašiem sevi ar ierastiem vārdiem un valodu konstrukcijām** un neuzrādot nekādu snieguma attīstību. Mērķis ir rosināt skolēnus apstāties, reflektēt par savu valodu, nelietot tikai kaut ko neapzināti un automātiski, bet – **apzināti paplašināt savu vārdu krājumu, iesaistīt savā valodā neierastus izteicienus vai sintaktiskās konstrukcijas**. Tā ir apstāšanās, lai mērķtiecīgi izvērtētu to, kas ir labi, bet apzināti un konkrēti darbotos ar tiem valodas semantikas, gramatikas vai pragmatikas jautājumiem, kuri ir nozīmīgi sava valodas snieguma paaugstināšanā. Bultiņa, kas 8. attēlā virza atkal no kognitīvās dimensijas uz sociālo kontekstu, norāda, ka **bez daudzveidīgu tekstu (dažādās valodas lietojuma situācijās) izpētes un analīzes nav iespējams uzlabot savu valodas sniegumu** (līdzsvars starp iedevuma un atdevuma daļu).





5.3. Praktiski piemēri valodas lietpratības attīstīšanā

1. PIEMĒRS. Latviešu valodas reģionālā daudzveidība

Latviešu valodas kultūrtelpa ir ģeogrāfiski un vēsturiski daudzveidīga. Tas ir nozīmīgs izziņas temats vidusskolas posmā, īpaši domājot par moduli “Valoda un sabiedrība” iekļautajiem sasniedzamajiem rezultātiem, noslēdzot optimālo apguves līmeni. Šī moduļa saturu var veiksmīgi apvienot arī ar medijpratības moduli “Mediji, valoda un ietekme”.

Lai paši skolēni būtu aktīvi latviešu valodas izzinātāji, varētu piedāvāt mūsdienu videosižetus, kuros dzirdamas dažādas latviešu valodas izloksnes (titros – arī redzamas), tāpat arī sižetus, kuros metavalodas līmenī tiek spriests par izlokšņu ietekmi individuāli runā. Vidusskolēniem saistoši būtu skatīties un klausīties Kārļa Kazāka televīzijas raidījumu ciklu “Dzirdi balsis ar Kārli Kazāku”, “kas stāsta par latviešu valodas dažādajām mēlēm un tajās runājošajiem cilvēkiem. Par to, cik dažādi ir Latvijas ļaudis, cik skaistas un vērtīgas ir novadu un pat kaimiņu ciemu atšķirības. Katrs no “Dzirdi balsis ar Kārli Kazāku” raidījumiem noslēdzas ar no jauna radītu dziesmu, kas skan attiecīgajā raidījumā apskatītājā latviešu valodas izloksnē” (LA.lv 2019). Dažādās latviešu valodas izloksnēs sacerētās dziesmas ir apkopotas arī albumā ar nosaukumu “13 i 1”. Pats autors K. Kazāks albuma nosaukumu skaidro šādi: “Latgalieši to izlasīs kā “13 un viens”, bet kurzemnieki te saklausīs vārdus “13 ir viens”. Un tieši tik vienkāršs ir dziesmu apkopojuma nosaukuma stāsts. Par to jau arī ir visas 13 dziesmas latviešu valodas krāšņajās izloksnēs un vienīgā kompozīcija latviešu rakstu valodā. Par dažādību.” (LA.lv 2019)

Kā stundās varētu strādāt ar šo materiālu? Te būs tikai dažas idejas:

- klausīties un lasīt titros izloksnē izpildīto dziesmu, noteikt atšķirības no latviešu literārās valodas – vārdu izvēlē vai to izrunā, vārdformu lietojumā (piemēram, dziesmā “Lai laipe, kas māc” (Kurzemes lībiskā jeb tāmnieku izloksne), K. Kazāks: <https://www.youtube.com/watch?v=oy10LJT3Wek>);
- salīdzināt ar citiem tīmeklī atrodamiem videoierakstiem noteiktā izloksnē, ar izlokšņu kartēm vai citiem resursiem;
- sasaistīt ar skolēnu valodu biogrāfiju, viņu ģimenē, dzimtā lietotajām valodām vai izloksnēm;
- ar kāda sižeta piemēru pieteikt dažādus viedokļus attieksmē pret izlokšņu ietekmi individuāli valodā (piemēram, par ventiņu izloksni bērnu vidē: LTV Ziņu dienests 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=AtZ97aY6UMU>), jautāt, vai ir nosakāma žurnālistu nostāja, ar kādiem paņēmieniem žurnālisti cenšas ietekmēt skatītāju viedokli, kāda nozīme ir valodai (izvēlētajiem salīdzinājumiem, runas intonācijai u. tml.);
- analizēt dažādus viedokļus, arī videosižetam pievienotos skatītāju un klausītāju komentārus: pētīt, kā komentāru rakstītāju teiktais atspoguļo pašu autoru, kā sevi pozicionē rakstītājs, kuru no identitātēm uzsver, ar kādiem valodas līdzekļiem; jautāt, kuri komentāri pārliecina, kuri ne, pēc kuriem kritērijiem skolēni nosaka, vai tas ir fakts vai tikai viedoklis, kā ar valodas palīdzību komentāros tiek pausta negatīva, pozitīva vai neitrāla attieksme (metaforiski izteicieni un izsaukieni, retoriski jautājumi, salīdzinājumi, vispārinājumi, atkārtojumi, darbības vārda izteismju lietojums, precīzi, konkrēti lietoti vārdi noteiktu parādību apzīmēšanai vai vispārīgas frāzes u. tml.), piemēram, komentāros par iepriekš minēto sižetu “Ventiņu izloksne bērnu vidē”.



f. I. 2020. gada 18. februārī, 08:02

Kas tas bija? Kas ir sižeta autori? Tas ir spļāviens sejā daļai Latvijas iedzīvotāju. Laikā, kad deputāti no Latgales par visu varu zvērestu grib nodot latgaļu valodā vai dialektā, laikā kad no manas kā nodokļu maksātāja naudas tiek maksāts latgaļu valodas saglabāšanai un uzturēšanai, laikā kad Latvijas valsts televīzijā un radio tiek speciāli radīti un rādīti raidījumi latgaļu valodā kāds uzdrošinās uztaisīt šādu raidījumu? Sižetā tāmnieku dialekts tiek pasniegts kā slimība, kura jāārstē jau bērnībā, ja nē tad citiem deputātiem tas būs jūtams vēl brieduma gados. Kur tādu cūcību no valsts apmaksātas televīzijas var atļauties? Kas ir šie "Kurzemes TV" darbinieki, kuriem ar kurzemniekiem nav nekāda sakara? Nosauciet viņu vārdus un lai viņi atvainojās par savu rīcību mazajai meitenītei, viņas mātei un kurzemniekiem.

G. P. 2020. gada 17. februārī, 23:23

Facebook šis sižets ir pamanīts, un ap to veidojas nopietna diskusija.

Pieļauju, pat intervētie cilvēki nedomā tā, kāda ir šī sižeta primitivizētā vēsts - ka dialekts ir kļūda, kas ir visiem spēkiem jāizskauž, jo jārunā esot tikai literārā valodā. Bērni taps laimīgi, ja pārstās runāt savā dialektā, un tā ir skolas svētā misija...

Protams, literāro valodu ir jāapgūst, bet ne jau iznīcinot cilvēkā viņa dzimtā dialekta prasmi un zināšanu. Dialekts ir viena no saiknēm, kas veido cilvēka identitāti, viņa saikni ar vietu un iepriekšējām paaudzēm. Ļoti labi, ja kādā ģimenē vēl arvien tas tiek turēts godā un cieņā, dzīvo savu dabisko dzīvi. Kurzemnieku dialekti ir vēl daudz vairāk saudzējami, jo jau sen ir priekšstats, ka tajos var tikai "taisīt jokus". Novada materiālo seno mantojumu saudzēsim, investēsim lielas naudas tā saglabāšanā, bet cilvēku nemateriālo kultūras mantojumu, kas vēl trauklāks, ņemsim un izskaudīsim?

Sižetā redzētā meitene literāro valodu iemācīsies. Viņa būtu jāizceļ kā īpašu zināšanu glabātāja, viņa varētu mācīt dialektu saviem skolas biedriem. Nevis jāapsmej kopā ar viņas māmiņu.

Sirds sāp, šo skatoties. Kurzemes televīzija, gaidām turpinājumu!!! Un pieļautās kļūdas labojumu. Un vairāk raidījumu vietējos dialektos.



V. V. 2020. gada 17. februārī, 21:14

Īsti nesapratu sižeta jēgu, ko autore ar to gribēja pateikt. Prieks, ka Keitas vecāki ar savu meitu runā izloksnē. Paļdis viņiem par to.

D. R. 2020. gada 17. februārī, 20:13

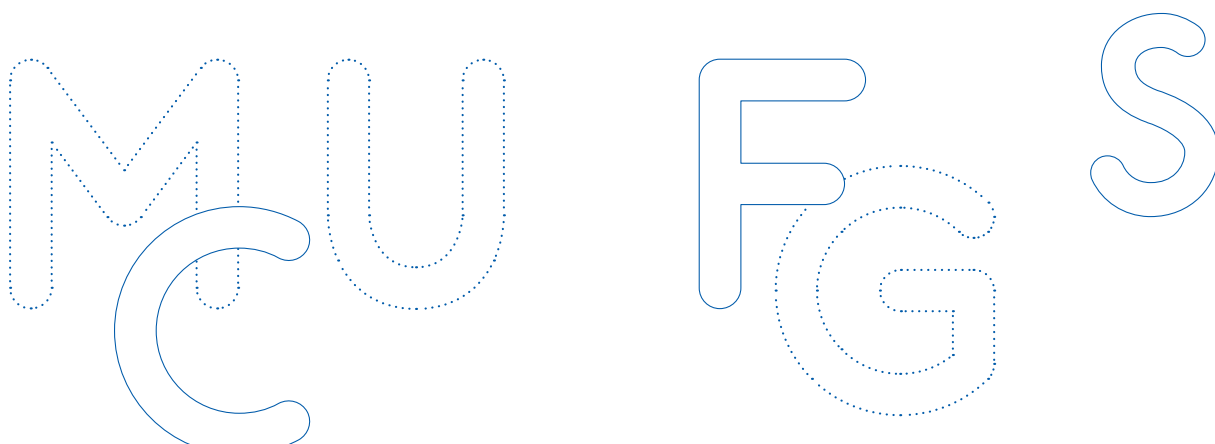
Nu kā tad skolotājiem veicas Latgales pusē ar literārās valodas stiprināšanu? Tāda sajūta, ka mūsu cienījamie Latgales puses ļaudis ar valsts TV, filmu, video ut.t. mediju palīdzību tūlīt, tūlīt pasludinās savu latviešu valodas izloksni par valsts valodu... Tad nu ventiņi - nedrīkstam atpālist, ko? Vai kaunāties no savas izloksnes. Jābūt ar stāju - kā latgaļi!

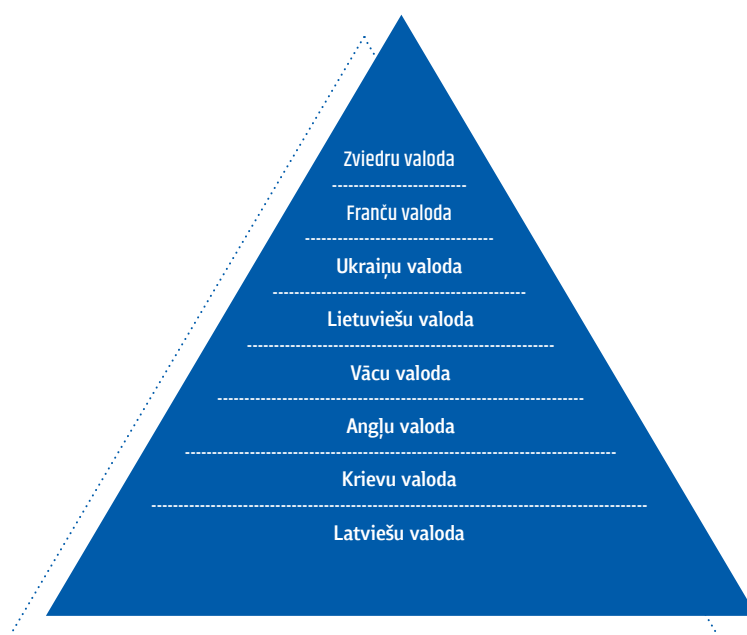
(Avots: <https://lv.lsm.lv/lv/raksts/17.02.2020-ventinu-izloksne-bernu-vide.id180297/>)

- organizēt diskusiju par šo tematu, pirms tam dodot laiku skolēniem patstāvīgi iepazīties ar medijos atrodamo informāciju par Latvijas iedzīvotāju izloksņu lietojumu un ar atšķirīgajiem viedokļiem šajā jautājumā, veikt diskusijas apkopojumu, kopsavilkumu;
- rakstīt pārspriedumu vai eseju par tematu, kurā skolēni atklātu zināšanas, izpratni par latviešu valodas reģionālo daudzveidību, paužot argumentētu individuālo viedokli.

2. PIEMĒRS. MANA VALODU BIOGRĀFIJA

Lai rosinātu skolēnus veidot refleksijas par apgūtajām un apgūstamajām valodām, par dažādiem to mācīšanās mērķiem, kā arī lai radītu pamatu sarunai par valodas simbolisko un lietojuma vērtību, par valodas nozīmi identitātes veidošanās procesā, skolēni varētu izveidot savu valodas biogrāfiju. Vispirms viņi būtu jāmudina iepazīties ar paraugiem, kā to ir darījuši viņu vienaudži citās Eiropas valstīs, piemēram, izveidojot multimodālus tekstus – videostāstījumu ar vizuālo noformējumu (fotogrāfijām, kartēm utt.). Skolēniem būtu jāieraksta *Google* meklētājā jēdziens *language biography* (var arī *YouTube* vietnē), kur atrastu daudzveidīgus piemērus – savu vienaudžu videostāstus. Valodu biogrāfiju var veidot arī klasiskā formātā kā *word* dokumentu, balstoties uz Eiropas Valodu portfeļa sadaļā “Valodu biogrāfija” iekļauto struktūru – atbildēt uz jautājumiem par savu pieredzi valodu apguvē un lietošanā (vairāk sk.: <http://www.sazinastils.lv/language-learning/language-portfolio/>). Skolēniem var piedāvāt arī pašiem izvēlēties formātu, kādā veidā viņi iepazīstinās ar savu valodu biogrāfiju: veidos plakātu vai prezentāciju vai izmantos kādus citus digitālos rīkus, lai vizualizētu savu stāstījumu. Iespējams, ka viņi kombinēs attēlus ar stāstījumu, veidojot multimodālus tekstus. Kā piemēru var minēt Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas latviešu valodas un literatūras specialitātes studentes Laines Riekstiņas veidoto valodu biogrāfiju.





1. Latviešu valoda – dzimtā valoda, visa pamats.
2. Krievu valoda – reizēm izmantoju saziņai publiskās vietās, skatos TV raidījumus, filmas, klausos mūziku.
3. Angļu valoda – izmantoju skolā, projektos ar ārzemju studentiem, komunikācijai ar draugiem no citām valstīm, skatos filmas, klausos mūziku, lasu dažādus rakstus, mācību materiālus u. c.
4. Vācu valoda – netiek aktīvi izmantota, tomēr saprotu, ko cilvēki runā filmās, dažādos *Youtube* video un citur.
5. Lietuviešu valoda – izmantoju darbā, cenšos patstāvīgi to apgūt, plānoju doties uz kursiem Viļņā.
6. Ukrainu valoda – ļoti vēlos to apgūt, skatos dažādus raidījumus un TV šovus *Youtube*, klausos mūziku, jau protu pateikt pāris frāzes.
7. Franču valoda – mācījos to vidusskolā, joprojām daudz ko saprotu un atceros, tomēr aktīvi neizmantoju.
8. Zviedru valoda – mācījos vienu semestri LU HZF, protu pateikt tikai dažus teikumus, netiek aktīvi izmantota, bet tik un tā atceros izrunu, teikumu uzbūvi un citus likumus, labprāt atjaunotu un papildinātu savas zināšanas.

(Laine Riekstiņa, RTA, 2019)



Lingvodidaktika:

latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem

Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas
pedagogiem

3. PIEMĒRS. VALODAS RUNAS UN RAKSTU FORMA

Lai pamanītu atšķirības mutvārdu runā un tās atveidē rakstos, skolēniem varētu piedāvāt vispirms klausīties sarunas ierakstu, bet pēc tam padziļināti pētīt sarunas atveidi rakstiski noformētajā un noslīpētajā tekstā. Tādā veidā pakāpeniski tiktu attīstīta valodas izjūta, izpratne par verbālajiem un neverbālajiem valodas līdzekļiem, to lomu mutvārdu komunikācijā un grafisko zīmju, piemēram, interpunkcijas zīmju, izmantošanu emociju noformējumam rakstu formā.

Kā piemēru varētu izmantot Latviešu valodas aģentūras organizētās sarunas ar literātiem ("Valodas vakaru cikls"), kuras 2017. gadā vadīja dzejnieks un tulkotājs Guntars Godiņš. LVA tīmekļa vietnē ir pieejams šo sarunu audioieraksts (<https://valoda.lv/games/guntars-godins-rakstnieku-dzejnieku-sarunas/>). Savukārt 2018. gadā uz šo sarunu bāzes LVA sagatavoja un izdeva grāmatu "Miera ķēķis. Kas stāv aiz teksta?" (Godiņš 2018), kurā jau stilistiski noformētā rakstu formā ir pieejams šo sarunu pieraksts.

Salīdzinot, piemēram, grāmatā iespiesto sarunas atveidi rakstu formā starp G. Godiņu un dzejniekiem Juri Kronbergu un Contru (Godiņš 2018) ar šīs sarunas audioierakstu, skolēniem varētu uzdot patstāvīgi pētīt un meklēt atbildes uz jautājumiem:

- Kuru tekstu (mutvārdos vai rakstu formā) ir vieglāk uztvert, kāpēc?
- Kā mutvārdos formulētie izteikumi ir sintaktiski noformēti rakstu valodā (vai ir pilni teikumi, kā ir atveidoti nepabeigti teikumi u. tml.)?
- Kā ir atveidoti noklusējumi, vārdos neizteiktie apgalvojumi vai noliegumi?
- Ar kādiem valodas līdzekļiem ir noformētas emocijas (smiekli, izsauzieni u. tml.)?
- Kādas priekšrocības un kādi trūkumi ir mutvārdu tekstiem, un kādas – rakstveida tekstiem?
- Kāda nozīme grāmatas izdevumā ir fotogrāfijām?

Jautājumu sarakstu varētu turpināt atkarībā no stundas temata un formulētā sasniedzamā rezultāta. Ja būtu paredzēts, ka stundas noslēgumā skolēni formulē kopīgo un atšķirīgo valodas runas un rakstu formai, tad īpaša uzmanība vēl būtu pievēršama teksta žanram. Sarunu atveide (medijos, piemēram, arī intervijas) rakstu formā mūsdienās notiek, maksimāli saglabājot runātāju individuālo valodas stilu, izteikumus, emocijas u. tml. Citāds rakstu valodas noformējums būs, ja par kādu pasākumu tiks veidota preses relīze vai reklāmraksts, kur droši vien būs atrodami pilni teikumi un ne tik brīvs pieturzīmju lietojums.



6.

Arvils Šalme

**Valodas lietpratība
vidusskolā: stilistika un
valodas stils**



6. Valodas lietpratība vidusskolā: stilistika un valodas stils

Šeit jūs uzzināsīt:

- ✓ **kādi valodas stilistikas apguves uzdevumi ir ietverti vidusskolas mācību satura programmā;**
- ✓ **kā valodas stila jautājumus atspoguļo lielās idejas;**
- ✓ **kas ir stilistika un valodas stils;**
- ✓ **kā tradicionāli tiek klasificēti latviešu valodas stili un kā tos aplūkot mācību procesā;**
- ✓ **kādas ir dažādu valodas funkcionālo stilu pazīmes;**
- ✓ **kādi akcenti ir dažādu funkcionālo stilu apgūvē vidusskolā.**

6.1. Pamatjēdzieni: to definēšana un raksturojums

Runājot par tekstveidi, šī izdevuma 2. daļā tika norādīts, ka viena no teksta svarīgākajām pazīmēm ir **stils**. Arī tad, ja tekstā “ir tikai vārdi un sintaktiski veidojumi, kam, šķiet, nav nekādu stilistisku nozīmes papildkomponentu, tekstam tomēr piemīt stilistiska kvalitāte” (Veidemane 2008, 20). Grūti ir iedomāties tekstu, kura funkcijas nebūtu saistītas ar kādu saziņas uzdevumu un struktūras un satura ziņā tas neiekļautos nekādos lasītājam vai klausītājam saprotamos rāmjos, vai arī tas būtu uzrakstīts bez nolūka (pats rakstīšanas process jau ietver kaut kādu nolūku), bez satura (kaut kas par kaut ko tajā taču ir pateikts), bez intencionalitātes (adresāts var būt arī pats autors, rakstot sev) un vēl citām svarīgām teksta pazīmēm. Ja tādi teksti tomēr pastāv, arī tiem ir raksturīgs īpašs stils. To var uzskatīt par autora brīvdomību vai varbūt *stila brīvību* (par to plašāk sk. Šalme 2018). Apgūstot stila mācību, skolēni ir jāgatavo realitātei, kad iespiesti, lineāri, labi plānoti un valodas ziņā nevainojami teksti vairs nav saziņas vienīgā forma, un viņiem būs jāiemācās jaunos formātos ievietoto informāciju saprast, novērtēt un pašiem kaut ko jaunu radīt.

Šī daļa ir veltīta valodas stila un stilistikas satura apskatam vidusskolā un turpina sarunu par tekstpratības un tekstveides jautājumiem latviešu valodas apgūvē.



Jau pamatskolas posmā skolēni saskaras ar atsevišķiem *valodas stila* jautājumiem, taču iegūst tikai vispārēju priekšstatu par valodas līdzekļu lietojumu dažāda žanra tekstos. Viņi mācās tos saprast, vērtēt un veidot, pamatojoties uz konkrēta teksta pazīmēm, taču vēl bez pilnvērtīgām zināšanām un praktiskām iemaņām tekstos saskatīt specifiskas stila pazīmes un izprast dziļākas kopsakarības starp dažādiem valodas funkcionālajiem stiliem.

Vidusskolas latviešu valodas pamatkursa mācību programmā stilistika ir viena no piecām latviešu valodas mācību satura apakštēmām. Tās apguves procesā skolēni daudz plašāk iepazīst tekstus, iedziļinās to saturā un struktūrā, kā arī veido savus tekstus, kuros lielāku uzmanību pievērš savu domu izpausmēm radošos eksperimentos.

Runājot par šo tēmu, vispirms apstāsimies pie saturā iekļautajiem pamatjēdzieniem.

Stilistika – valodniecības nozare, kas pēta stilus, to lietojuma likumības un valodas līdzekļu izmantošanas nosacījumus noteikta stila tekstā.

Valodas stils – valodas lietojuma veids noteiktā saziņas jomā, saziņas situācijā un tekstā.

Vienu un to pašu runas saturu var izteikt ar dažādiem valodas līdzekļiem un teksta žanriem. Mainoties situācijai, adresātam, saziņas nolūkam un mērķim, var tikt mainīts arī informāciju saturošais stils, gan piemērojot to konkrēta žanra tekstam, gan kombinējot ar citiem.

Valodniece Ilze Lokmane kā svarīgākās saziņas jomas pazīmes, kas ietekmē valodas līdzekļu atlasīšanu, min šādas:

- saziņas līdzeklis (mutvārdu vai rakstveida saziņa);
- saziņas kanāls (piemēram, prese, radio, televīzija, tīmeklis);
- adresāts (viens vai vairāki, piemēram, noteikta sabiedrības daļa) un tā sociālā loma;
- adresants (persona, personu grupa vai iestāde) un tā sociālā loma;
- saziņas interaktivitāte (tiešs vai netiešs saziņas partneru kontakts);
- saziņas mērķis un dominējošā valodas funkcija;
- saziņas vieta un laiks;
- saziņas tēma. (Lokmane 2009, 9)



Lai īstenotu noteiktus saziņas uzdevumus dažādās situācijās (plašāk arī jomās), ir jāizmanto piemērotākie valodas līdzekļi. Pēc noteiktām funkcijām un to lietojuma jomām ir izveidota valodas funkcionālo stilu klasifikācija.

Latviešu valodā diezgan nemainīgi jau kopš pagājušā gadsimta 60. gadiem ir izmantota valodnieka Jāņa Rozenberga izveidotā **piecu valodas funkcionālo stilu jeb paveidu sistēma – zinātniskais stils, lietišķais stils, publicistikas stils, sarunvalodas stils, daiļliteratūras stils.**

Informācijas apjoma pieaugums, tās daudzveidība un pasniegšanas formas liek elastīgāk skatīties uz valodas funkcionālo stilu iedalījumu un pieņemt, ka dažādas jaunas, netradicionālas teksta uzbūves formas, vairāku stilu pazīmes tekstā, reizēm arī robežu izžušanu starp dažāda žanra tekstiem un pat funkcionālajiem stiliem apgrūtina tekstus iekļaut stingri noteiktos klasifikācijas rāmjos. Līdztekus diezgan plaši aprakstītajiem valodas struktūras elementiem noteiktu funkcionālo stilu sistēmā, tiek akcentētas arī dažādu sociālo un profesionālo slāņu valodas lietojuma īpatnības, informācijas aprites specifika dažādos jaunajos medijos, kā arī reizēm mainīgo saziņas apstākļu un vides ietekme uz runas / teksta uzbūvi un valodas līdzekļu izvēli.

Nemainot labi iedibināto tradīciju, pieņemam, ka tomēr katram no valodas funkcionālajiem stiliem ir kāda saziņas sfēra, kur tas lietots visbiežāk:

- zinātniskais stils – zinātniskā saziņā (izzinošā un informējošā funkcija);
- lietišķais stils – oficiālā saziņā (organizējošā, rīkojošā, informējošā, reģistrējošā un reglamentējošā funkcija);
- publicistikas stils – sabiedrības informēšanā (informējošā, ietekmējošā, izglītojošā, audzinošā, popularizējošā un izklaidējošā funkcija);
- sarunvalodas stils – ikdienas saziņā (komunicējošā funkcija);
- daiļliteratūras stils – literārā daiļradē (estētiskā funkcija).

(Kvašīte 2013, 175)

No šo kategoriju skatpunkta tad arī ir veidots mācību kursa saturs stilistikā.

Apgūstot dažāda veida tekstus, skolēni labāk izprot to izveides jēgu – kāda ir autora motivācija, kam teksts ir adresēts, kāds informācijas saturs tajā ir ietverts un kādi raksturīgākie valodas līdzekļi tekstā ir izmantoti. Šie uzdevumi ir cieši saistīti ar valodas apguves pragmatisko kompetenci, kas aprakstīta grāmatas 3. daļā.



Valodas stila mācības saturs programmā ir definēts gan plašākā latviešu valodas apguves kontekstā, gan konkrētā kursa mērķa formulējumā. Plašāks uzdevums ir

- mērķtiecīgi veidot savu individuālo rakstīšanas stilu, patstāvīgi organizējot un plānojot tekstu radīšanas procesu;
- zināt un atbilstoši izmantot stilistiskos un emocionāli ekspresīvos valodas līdzekļus lietišķo, populārzinātnisko un literāro (māksliniecisko) tekstu veidošanā.

Savukārt konkrētā kursa uzdevums – organizējot un plānojot tekstu radīšanas procesu, pievērst uzmanību skolēnu individuālās valodas (idiolekta) un valodas stila pilnveidei (Programma, 7).

Līdzīgi kā citas lielākās mācību satura tēmas, arī stila un stilistikas jēgu mācību un valodas lietojuma kontekstā raksturo lielās **idejas jeb galvenās atziņas**, par kurām skolēniem ir jāiegūst izpratne: *1. Katru tekstu raksturo noteikta stila vai vairāku stilu pazīmes. 2. Dažādu tekstu izpratne un veidošana ir nepārtraukts radošs process, kurā tiek iegūta jauna saziņas pieredze un iepazīta valodas daudzveidība.*

No šīm atziņām izriet apgūstamās pamatprasības, kas formulētas standartā. Svarīgākās **prasmes** ir

- veidot gan mutvārdos, gan rakstos stilam atbilstošus tekstus,
- patstāvīgi vai pēc noteiktiem paraugiem veidot ikdienas un profesionālajai saziņai atbilstošus lietišķā stila tekstus,
- veidot atsevišķu žanru zinātniskā stila tekstus,
- analizējot daiļliteratūras, publicistikas un sarunvalodas stila tekstus, noteikt kopīgās un atšķirīgās iezīmes valodas līdzekļu lietojumā,
- apzināties sava individuālā stila īpatnības un mērķtiecīgi, sistemātiski bagātināt savu stilu.

Raugoties no stila izpratnes viedokļa, tekstpratība saistīta ar noteiktu **ieradumu** veidošanu:

- izvērtēt savas valodas kvalitāti, atbilstību komunikatīvajam mērķim un iederību kontekstā, kā arī stilizēt tekstu, izmantojot savdabīgus vārdus vai gramatiskos līdzekļus;
- izmantot ekspresīvus izteiksmes līdzekļus atbilstoši teksta stilam un žanram, kā arī kritiski vērtēt eksperimentus un jaunus stila risinājumus valodā;
- izkopt savu individuālo stilu, izvēloties atbilstošus verbālus un neverbālus izteiksmes līdzekļus, lai spētu sazināties, pielāgojoties atbilstošam valodas paveidam – literārajai valodai, sociolektam, reģiolektam (Programma, 103).

Lai labāk izprastu lielo ideju saturu un mācību procesā tekstpratībai piešķirtu jaunu ieradumu spēku, programmā ir iekļauti jautājumi par valodas stilu daudzveidību un to īpatnībām, valodas



stilistiskajiem, emocionāli ekspresīvajiem un mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem, sarunvalodas stilu, tā izpausmi mutvārdos un rakstos, lietišķo stilu oficiālos darījumos un dokumentos, zinātniskā stila un zinātniskā teksta veidošanas īpatnībām. Atsevišķi ir nodalīti publicistikas stila saturs aspekti, ko aplūko nodaļā *Mediji, valoda un ietekme*.

6.2. Stilistikas un valodas funkcionālo stilu iepazīšana

Kādas ir pirmās asociācijas, domājot par jēdzienu *stils*? Tam ir plašas izpausmes kultūrā, mākslā, literatūrā un arī sadzīvē. Protams, par stilu plaši runā arī valodā. Līdztekus šim vārdam plaši izplatīts ir īpašības vārds *stilīgs*, kas visai bieži sastopams jauniešu leksikonā. Par stilīgu valodu, vārdiem un tekstu var runāt, raksturojot mūsdienīgas parādības valodā, taču tāds apzīmējums praksē īsti nav ieviesies. Toties apzīmējums *stilistisks* gandrīz pilnībā attiecas uz valodu (*paņēmiens, figūra, nokrāsa, nozīme, izteiksmes līdzeklis, kļūda* u. c.) un ir raksturīgs ikvienam tekstam. Tātad starp vienas saknes vārdiem *stils – stilīgs – stilistisks* ir daudz kopīga. Stilu plašākā kontekstā redz arī Deivids Kristals: “Ar laiku mēs savā prātā esam izveidojuši ko līdzīgu valodas skapim. Tikai apgērbu vietā tajā ir stili. Mēs esam iemācījušies runāt un rakstīt daudzos veidos atkarībā no tā, kur esam, ar ko runājam, kādu iespaidu vēlamies atstāt.” (Kristals 2019, 256) Šādi tad arī varētu sākt stilistikas un stila jautājumu apguves posmu vidusskolā.

Kā jau iepriekš teikts, formulēt katra valodas funkcionālā stila pazīmes var tikai ļoti vispārīgā veidā. Ja apgalvojam, ka zinātniskajā stilā tiek lietota speciāla terminoloģija, tad tādu pašu pazīmi var atrast lietišķā stila juridiskā apakšstila tekstos, kā arī, piemēram, recenzijās publicistikas stilā. Metaforu lietojums jau vairs sen nav tikai daiļliteratūras stila pazīme. Tās tiek plaši izmantotas arī sarunvalodā un piederīgas sarunvalodas stilam. Dažādi metaforiski nozīmes pārnese sastopami publicistikā, lietišķajā stilā un pat zinātniskajā stilā.

Summējot galvenās pazīmes (sk., piemēram, Rozenbergs 1995, Kvašīte 2013, Nītiņa, Iljinska, Platonova 2008), tomēr var secināt, ka zinātniskajam un lietišķo stilam valodas līdzekļu atlase ir samērā līdzīga. Arī sarunvalodu ir samērā viegli raksturot, jo atšķirību no citiem funkcionālajiem stiliem nosaka pretstats starp runas un rakstu valodu. Savukārt publicistikas un daiļliteratūras valodu raksturot ir grūti, jo var konstatēt tikai dažas ļoti vispārīgas pazīmes, kas tiem raksturīgas (Lokmane 2009, 9).

Daudzus teksta žānrus skolēni pazīst jau pamatskolā, ir tos analizējuši un paši veidojuši. Skolēniem ir priekšstats par lietojuma jomu, kurā attiecīgo tekstu izmanto, kā arī par šī teksta uzbūvi un funkcijām, tāpēc vispārīgu priekšstatu par valodas funkcionālo stilu pazīmēm var iegūt, dziļāk analizējot dažāda žanra tekstus, kas pārstāv noteiktu valodas funkcionālo stilu paveidus (sk. 5. tabulu).



5. tabula

Valodas funkcionālo stilu paveidi dažādos teksta žanros	
Valodas funkcionālo stilu paveidi	Teksta žanrs
<i>Daiļliteratūras stils</i>	stāsts, romāns, novele, dzejolis, luga, pasaka, mīkla, sakāmvārds u. c.
<i>Zinātniskais un populārzinātniskais stils</i>	referāts, pētnieciskais darbs, zinātnisks raksts, eksperimenta apraksts, kopsavilkums, recenzija, anotācija, tēzes, bibliogrāfiskais saraksts, vārdnīcas šķirklis, diskusija, lekcija u. c.
<i>Lietišķo (rakstu) stils</i>	lietišķa vēstule, iesniegums, paskaidrojums, protokols, instrukcija, pilnvara, līgums, anketa, dzīvesgājums, darba intervija u. c.
<i>Publicistikas stils</i>	ziņas, reportāža, intervija, reklāma, apskats, apraksts, sludinājums, hronika, feļetons u. c.
<i>Sarunvalodas stils</i>	saruna, stāstījums, monologs, dialogs, neformāla diskusija, publiskā runa, dienasgrāmata, vēstule, zīmīte, īsziņa, ziņa tērzētavā u. c.

Visplašāk pamatskolas posmā ir aplūkoti daiļliteratūras stila teksti, diezgan daudz dažādos veidos skolēni ir strādājuši arī ar publicistikas stila tekstiem. Konkrēti teksta žanri ir pazīstami saistībā ar lietišķo rakstu valodu un zinātnisko (populārzinātnisko) stilu. Mācību procesā strādā arī ar mutvārdu teksta žanriem – sarunu, monologu, dialogu, kā arī vienkāršu diskusiju un publisko runu.

Vidusskolā šos tekstus turpina apgūt, pievēršot uzmanību noteiktām stila pazīmēm un dažādu kopsakārību noteikšanai starp tekstiem gan uzbūves, gan satura ziņā. Ņemot vērā valodas praksei raksturīgo stilu integrāciju un to dažādās izpausmes mutvārdos un rakstu valodas formā, tekstos bieži pamanāmas vairāku stilu pazīmes, piemēram, diskusija var ietvert gan zinātniskā stila, gan sarunvalodas, gan arī lietišķā stila pazīmes. Darba intervija norisinās lietišķā stilā, taču var pārtapt draudzīgā sarunā. Daudzām publikācijām raksturīgs pat vairāku stilu sajaukums, kombinējot ierasto publicistikas stilu ar zinātniskā (analītiskā rakstā), sarunvalodas (intervijā) vai daiļliteratūras (feļetonā) stila elementiem. Ir tekstu žanri, kuros noteikta žanra tekstu iespējams veidot atšķirīgos stilos, piemēram, vēstulē (vēstule prozā, vēstule ar zinātnisku atsaukumi, lietišķa vēstule, privāta vēstule, administratīva vēstule).

Apgūstot stilistikas jautājumus, svarīgi tos saistīt ar citām vidusskolas mācību programmas satura lielajām sadaļām – valodas un tekstu nozīmes izpratni sociālajā kontekstā (*Valoda un sabiedrība*),



mediju vidē (*Mediji, valoda un ietekme*), kā arī valodas sistēmas un konvenciju apzināšanos plašākā leksikas un gramatikas jautājumu kontekstā (*Valodas struktūra*). Piemēram, sarunvalodas stila apguve ir cieši saistīta ar jautājumiem par valodas lietojuma normu ievērošanu saziņas praksē, sarunvalodas elementiem oficiālās un neoficiālās valodas lietojuma situācijās, atsevišķa runātāja un noteiktu sociālo grupu valodas īpatnībām, sarunvalodas izplatību un kvalitāti dažādos medijos, sarunvalodas vārdu nozīmju izpratni, raksturīgām atkāpēm no literārās valodas normām sarunvalodā u. c.

Turpmākajās nodaļās pievērsīsim uzmanību atsevišķiem akcentiem sarunvalodas, zinātniskā, publicistikas un lietišķā stila apgūvē vidusskolas mācību programmas saturā. Daiļliteratūras stils kā īpašs tēlainās valodas funkcionālais variants, kuru plašāk apgūst literatūras stundās, šajā grāmatā netiek apskatīts.

6.3. Sarunvaloda un sarunvalodas funkcionālais stils

Sarunvalodas funkcionālā stila izpratne veidojas no zināšanām par ikdienas mutvārdu runu resp. sarunvalodu. Mutvārdos lielākā sabiedrības daļa ikdienā sazinās daudz vairāk nekā rakstveida formā, tāpēc sarunvalodas pieredze, ja tā mērķtiecīgi pilnveidota, skolēniem var būt plašāka un valodas līdzekļu lietojums bagātīgāks.

Sarunvaloda ir spontāna, tai raksturīgs daudzveidīgs stilizējošo līdzekļu izmantojums, īpašas neverbālās komunikācijas izpausmes, kā arī plašas lietojuma iespējas praktiski visās saziņas jomās.

Apgūstot mutvārdu runas jautājumus, mācību procesā ir jānošķir jēdziens *sarunvaloda* kā viens no nacionālās valodas paveidiem un *sarunvalodas funkcionālais stils* kā šīs mutvārdu runas atdarinājums / fiksējums rakstos, kur minētās mutvārdu pazīmes autori cenšas atveidot.

Bez jau iepriekš minētajiem mutvārdu valodas paveidiem pastāv arī *publiskā runa*, kura var tikt veidota arī rakstu formā, kā arī *izlokšņu runa*, kas ir noteiktā teritorijā lietots nacionālās valodas paveids. Iepazīstot mutvārdu runas īpatnības, uzmanība jāpievērš *literārās sarunvalodas* un *neliterārās sarunvalodas* nošķīrumam, šo paveidu lietošanas nosacījumiem, runas paradumiem, kā arī individuālās valodas (idiolekta) izpausmēm dažādās runas situācijās (par individuālā stila attīstīšanu sk. 5. daļā). Šīs izpausmes rakstu formā vislabāk var iepazīt literārajos darbos, kur atspoguļotas tipiskas mutvārdu runas situācijas, vides un laikmeta īpatnības, literāro personāžu runasveids. Daudz sarunvalodas elementu ir mediju tekstos, īpaši interneta vidē.

Sarunvalodā atspoguļojas visa mūsu sabiedrības mutvārdu runas daudzveidība, vienlaikus izgaismojot arī mūsdienu latviešu valodas lietojuma problēmas. Kā norāda valodnieks Andrejs Veisbergs: "Gandrīz visos valodas stilos ir iekļauti sarunvalodas elementi. No vienas puses, šāda iekļaušana tos atdzīvina (tā varētu arī būt pretreakcija pret pagātnes striktajiem ierobežojumiem un pūrismu), no otras puses, tā stilus vienādo un nereti sašķo attiecīgā stila integritāti. Turklāt vienmēr ir aktuāls jautājums – vai runātājs apzinās, kāpēc tas "napietnā" stilā lieto sarunvalodas vai žargona vārdus. Ja normas pārkāpšana ir apzināta, pret to nevarētu iebilst, ja nē – tad stāvoklis



ir sliktāks.” (Veisbergs 2006) Visiem labi zināmas ir valodas lietojuma problēmas interneta vidē, kur nereti informācija atspoguļo ļoti zemu valodas kultūru un ir laba augsne neliterārās sarunvalodas izplatībai. Par to ļoti atklāti runā valodniece Inta Urbanoviča: “Viens no faktoriem, kas rada sašutumu par interneta valodas attīstības tendencēm, ir nenormatīvās leksikas straujā izplatība. Leksika ir tā valodas daļa, kas visstraujāk mainās un visspilgtāk atspoguļo sabiedrības attīstības tendences, tāpēc tieši vārdam ir jāpievērš īpaša uzmanība. 20. gs. nenormatīvajiem valodas līdzekļiem nebija vietas rakstu valodā, tāpēc interneta lietotāji, šķiet, pat ar zināmu baudu cenšas atveidot noteiktus neliterārus līdzekļus, kas runātajā valodā dzīvo jau sen [...]” (Urbanoviča 2008) Autore arī norāda, ka sociālo tīklu vietnēs rakstošie nepakļaujas valodas normām, un tas nebūt neliecina par rakstītāja izglītības trūkumu, jo šādu formu nosaka rakstīšanas vide, kurā dažādi izteiksmes līdzekļi tiek sajaukti (Urbanoviča 2008). Te gribētos piebilst, ka šāda tendence novērojama arī ārpus interneta vides, jo īpaši jaunieši savās sarunās iekļauj aizvien vairāk tādas valodas struktūras, kas radušās interneta iespaidā. Tā ir sarunu tēma, kuru plaši var izvērst, vidusskolā aktualizējot jautājumu par literārās un neliterārās sarunvalodas izplatību dažādos informācijas avotos un mediju vidēs. Skolēnus var rosināt pētīt šīs parādības, noskaidrot to cēloņus un sniegt rekomendācijas, kādos virzienos iespējams veikt uzlabojumus.

No otras puses, sarunvaloda ir nozīmīgs literārās valodas funkcionālais paveids. Šobrīd ir pagājis laiks, kad par pilnvērtīgiem valodas apguves avotiem skolā uzskatīja tikai rakstveida tekstus un mutvārdu runai (arī sarunvalodas stilam) tika atvēlēta daudz necilāka vieta, noklusējot tās nozīmi valodas attīstībā un nereti saistot ar “subkultūras valodu”, sarunvalodai raksturīgām atkāpēm no literārās valodas normām un tās relatīvu primitivismu, nevēlamu aizgūšanas praksi, sliktiem runas ieradumiem un citām literārajai valodai nepiederīgām izpausmēm. Šobrīd sarunvaloda vairs netiek vērtēta kā necila literārās valodas redukcija. Sarunvalodas stils, kaut arī gluži identiski neatspoguļo dzīvo runu, ir iedarbīgs un valodiski bagāts saziņas veids dažāda žanra (īpaši literāros) tekstos, kā arī teātra un kino mākslā.

Par to var pārliecināties tālāk iekļautajos piemēros.

PIEMĒRI

Nelielās sarunas fragments no Māras Zālītes romāna “Pieci pirksti” atspoguļo mazās Lauras un viņas mātes dzīves epizodi, viņām atgriežoties no Sibīrijas Latvijā. Lasītājs var izjust ne tikai sarunas spraigumu un dinamiku, bet ar konkrētu vārdu nozīmēm apjaust Lauras prātā izveidojušos disonansi starp divām pasaulēm – šeit, Latvijā, un tur, Sibīrijā.

1. teksts.

- Vai mēs vairs nelasīsim bērzu pumpuriņus? – Laurai vienmēr bija jāpalīdz, vismaz viena bleķa krūzīte bija jāpielasa pilna.
- Vai neredzi, ka bērziem jau lapas? Nē!
- Bet ievu ogas?
- Nē.
- Un čeremšu arī neraksim?
- Latvijā čeremša nemaz neaug. Te ir īsti, kārtīgi ķiploki.



- Laura grib ciedru riekstus.
 - Pagaidi, rudenī būs pilnas lazdas ar riekstiem. Navalom.
 - Laura grib ciedru riekstus!
 - Tad brauc uz Sibīriju pakā!
 - Laura grib ēst!
 - Mēs taču nesen kā paēdām, pagrauz kādu rabarberu.
- (M. Zālīte "Pieci pirksti")

Otrajā fragmentā no Maijas Laukmanes stāsta "Saturies, Sibilla!" visa sižeta attīstība risinās galvenās varones monologrunā un parāda sarunvalodas formas potenciālās iespējas daiļdarbā.

2. teksts.

Es to neizdarīju.

Taču man vajadzēja tik vien kā atļauties. Tik vien! Man vajadzēja skaļi izkliegt: "Tie ir meli!"

Es to neizdarīju.

Šo svarīgo teikumu, slepus klausoties sarunā, es kļiedzu sevī.

Kļiedzu sevī tik skaļi, ka aizspiedu ausis, bet izskanēja vienīgi pašai sadzirdams čuksts.

Tie ir meli!

Tie ir ļoti, ļoti nekrietni meli, ko Sibilla stāstīja Jurgim par mani un Audri!

Vai Jurgis viņai noticēs? Tiešām noticēs?

Kāpēc, kāpēc, kāpēc es atļāvu tam notikt?

Kāpēc klusēju un neiejaucos?

Ienīdu pati sevi par neizlēmību un glēvulību.

(M. Laukmane "Saturies, Sibilla!")

Ar tādu stilistisku paņēmieni var rosināt skolēnus reflektēt par iekšējās runas kā vārdiskās domāšanas līdzekli un tās atveidi ārējā runā (un arī vērtēt / praktizēt savā valodā), piemēram, dienasgrāmatā vai kādā literārā žanra darbā (dzejolī, miniatūrā, esejā).

Lai attīstītu pilnvērtīgas valodas lietojuma prasmes, skolas programmā vienlīdz liela nozīme ir darbam ar labiem mutvārdu un rakstveida tekstiem, kā arī to savstarpējās integrācijas gadījumiem. Šis aspekts aplūkots 5. daļā, kur sniegti ieteikumi, kā paralēli strādāt ar mutvārdu un rakstveida tekstu.

Dažākus sarunvalodas lietojuma aspektus var aplūkot saistībā ar citiem mācību kursa jautājumiem, piemēram, rosinot skolēnus domāt par publiskās runas un diskusiju kultūru, vērtēt latviešu valodas lietojumu oficiālās un neoficiālās saziņas situācijās, pētīt, kā valoda atklāj runātāja piederību kādai sociālajai grupai, spriest par sarunvalodas elementu dominanti mediju vidē, skaidrot neliterārās sarunvalodas iekļāvumu dažādu žanru tekstos.



6.4. Zinātniskais stils un zinātniskā teksta veidošana

Apgūstot stilistikas tēmas, mācību programmā ļoti nozīmīga ir zinātniskā stila izpratne, šī stila specifisko valodas īpatnību izpēte, zinātniska satura teksta veidošanas prakse un pētnieciskā darba pamatu apguve. Atšķirībā no sarunvalodas funkcijām un lietojuma zinātniskā stila valodā dominē augsts literārās valodas standarts, stingri teksta uzbūves likumi, labi pārdomāta satura organizācija, skaidra izklāsta forma.

Par zinātniskā stila jautājumiem un šī žanra tekstu veidošanu var izlasīt Diānas Laivenieces grāmatā “Zinātniskās rakstīšanas skola” (2014), kurā plaši aplūkoti gan pētnieciskās darbības posmi, gan teksta veidošanas process – no ieceres līdz rezultātam. Praktisks palīgs zinātnisko darbu izstrādē ir digitālā datubāze “Zinātnes valoda” (sk. <https://zinatnesvaloda.lv/>), kur iespējams iegūt vispusīgu informāciju par zinātnisko rakstveida tekstu īpatnībām skolas, augstskolas un pētniecības līmenī, noskaidrot svarīgākos terminus un jēdzienus, kas lietoti zinātniskajos tekstos. Datubāzē ir piedāvāti standartizētu frāžu paraugi, kas izmantojami, rakstot zinātniska satura tekstu. Samērā plaši dažādos avotos var atrast norādījumus par skolēnu zinātniski pētniecisko darbu izstrādi, piemēram, *Vadlīnijas skolēnu zinātniskās pētniecības darbu izstrādei un vērtēšanai* (<https://www.visc.gov.lv/lv/ieteikumi-un-rekomendacijas>), *Skolēnu zinātniski pētnieciskie darbi* (www.uzdevumi.lv), *Vadlīnijas skolēnu zinātniskās pētniecības darbu izstrādei un vērtēšanai* (https://www.lvg.lv/upload/Skoleniem/20201026_zpd_vadlinijas.pdf).

Zinātnisko atziņu izklāsts viegli saprotamā valodā ir sastopams mācību tekstos jau sākumskolā. Tas ir **mācību zinātniskais stils**, kurā paustā informācija un tās saturs maksimāli pietuvināts noteikta vecuma un izglītības posma skolēnu zināšanām un uztverei.

Līdztekus mācību procesā plaši tiek izmantoti dažādi ziņu avoti, kas nav tiešā veidā saistīti ar izglītības programmu saturu, bet lasītājam un klausītājam viegli uztverami un saprotami. Tie ir **populārzinātniskā stila** teksti, kas iekļauti grāmatās, izglītojošā satura preses izdevumos un filmās, dažādos rakstos internetā, mutvārdu runā u. c. Daudzos šī stila tekstos vērojamas publicistikas, daiļliteratūras un sarunvalodas stila iezīmes, tāpēc reizēm arī skolēnu rakstudarbos analītiskas domas savijas ar liriskām atkāpēm. Gan mācību zinātniskā, gan populārzinātniskā stila tekstu mērķis ir sniegt objektīvu zinātnisku informāciju saprotamā, viegli uztveramā valodā, vienkāršojot akadēmiskajam valodas stilam raksturīgu izteiksmes veidu un teksta saturu. **Akadēmiskais stils** ir tieši saistīts ar zinātnes un pētniecības jomu un tajā lietoto valodu akadēmiskā vidē. Šajā valodas stilā (pārsvarā rakstu formā) notiek augsta līmeņa zinātnisko ideju aprīte.

PIEMĒRS

Trīs iepriekš minēto zinātnisko apakšstilu atšķirības labi raksturo nākamais piemērs. Tas redzams gan vārdu izvēles un lietojuma līmenī, gan teikuma sintaktisko konstrukciju izveidē, gan kopumā abstrakcijas līmenī, kādā autors aplūko minēto jautājumu.



Akadēmiskais valodas stils

Literārā valoda un teritoriālie dialekti, nacionālās valodas stratifikācija ir polāri jēdzieni, tiem ir ģeogrāfiski un funkcionāli nosacītas galēji pretējas pozīcijas. Starp tiem ir samērā plašs neliterārās valodas slānis, kas tiek dažādi raksturots. Čehu valodniecībā minētais starpslānis iedalīts 1) ikdienas sarunvalodā un 2) literārajā sarunvalodā, kas veido pāreju no neliterārās sfēras uz literāro (Jedlička 1, 46). Tā kā literārā sarunvaloda ietilpst literārās valodas jēdzienā, dalījums faktiski ir trejāds: literārā valoda – ikdienas sarunvaloda – teritoriālie dialekti. Literārai valodai ir gan runas, gan rakstu forma, bet pārējiem paveidiem – galvenokārt runas forma. Literāro valodu no ikdienas sarunvalodas un dialekta atšķir apzinātas kodificētas normas; teritoriālie dialekti ir reģionāli un sociāli ierobežoti, ikdienas sarunvalodai reģionālu ierobežojumu nav, un normas tajā ir variatīvas. (Freimane 1993)

Mācību zinātniskais stils

Literārās sarunvalodas stils

Izmantošanas joma: ģimene, sadzīve, ražošana u. c.

Adresāts: plaši sabiedrības slāņi.

Forma: parasti mutvārdu, retāk rakstveida (neoficiālas vēstules, dienasgrāmatas, kā stilistisks līdzeklis daļēji literatūrā un publicistikā).

Pazīmes:

brīvāka attieksme pret literārās valodas normām;

brīvākas teikuma konstrukcijas;

tiek izmantoti mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi;

leksikas īpatnības – tiek izmantota vispārzināma leksika, izvairoties no īpatnējiem leksikas slāņiem, vārdi ar emocionāli ekspresīvu noskaņu, sarunvalodas slānim piederīgi vārdi;

sintakses īpatnības – teikumu konstrukcijas ir vienkāršas, teikumu redukcija, aprāvumi, izlaidumi, ko kompensē neverbālās saziņas līdzekļi, uzruna, iespaidumi, atkārtojumi, teikuma daļu bezsaikļa saistījumi. (Uzdevumi.lv)

Populārzinātniskais stils

Sociālajos tīklos galvenokārt lietotāji izvēlas komunicēt, pamatojoties uz saziņas paradumiem, respektīvi, sarunvalodu. Sarunvalodas vārdi no literārās normas viedokļa vērtējami par literāriem, bet tiem piemīt nevērīgāka, zemāka stila pieskaņa, sevišķi pretstatā oficiālajam valodas stilam. Sarunvalodas vārdus lieto vienkāršākas, mazāk oficiālas, sirsnīgākas, intīmākas, arī familiārākas noskaņas radīšanā, tie parasti pastiprina dzīves īstenības un tiešuma izjūtu. Sarunvalodas stilu galvenokārt lieto ikdienas sazināšanās vajadzībām, tostarp saziņā sociālajos tīklos. (Dzirkstele.lv 2019)

Tas gan nenožīmē, ka, apgūstot valodas zinātniskā stila jautājumus, skolā būtu jāizvairās no akadēmiskā stila tekstiem. Jo vairāk skolēni saskarsies ar dažāda satura un formas zinātnisko informāciju mācību priekšmetos, jo labāk viņi iemācīsies strādāt ar tekstiem, kuri būs nepieciešami viņu izglītības un turpmākās profesionālās darbības perspektīvā. “[..] zinātniskā rakstīšana nekad nesākas ar rakstīšanu. Tā sākas ar pētniecisko domāšanu, lai būtu, par ko rakstīt.” (Laiveniece 2014, 8) Tādi teksta žanri kā kopsavilkums, anotācija, konspekts, kartotēka, secinājumi, recenzija, īsais raksts, argumentētā esēja, referāts, diskusija u. c. ir nozīmīgs pamats zinātniskās domāšanas un tekstpratības attīstībai. Tam turpinājums ir skolēnu iesaiste pētnieciskā darba izstrādē (skolēna zinātniski pētnieciskais darbs, argumentētā esēja, referāts, recenzija), iepazīstot visus šī darba



izstrādes posmus no idejas līdz tekstam. Šajā procesā skolēni mācās izprast zinātnisko ideju atspoguļošanas komplekso raksturu, jo reizē ar pamatteksu veido arī tam atbilstošus pielikumus – kopsavilkumu, satura rādītāju, literatūras sarakstu, tēzes, anotāciju, kā arī nepieciešamības gadījumā citus ar pētījumu saistītus materiālus. Pētnieciskā darba izstrādē aizvien vairāk nepieciešams izmantot moderno tehnoloģiju piedāvātās iespējas – dažādus datu ieguves un apstrādes instrumentus un programmas.

Zinātniska satura darbā nopietna uzmanība jāpievērš terminu lietojuma precizitātei, nepieciešamības gadījumā pārbaudot to nozīmes autoritatīvos uzzīņu avotos – specializētās terminu vārdnīcās, elektroniskajās vietnēs (piemēram, Latvijas Nacionālajā terminoloģijas portālā, terminoloģijas portālā terminnet.lv, Tildes Terminu un svešvārdu skaidrojošajā vārdnīcā). Populārzinātniskos tekstos un ikdienas valodas lietojuma praksē skolēni saskarsies arī ar profesionālismiem, kas noteiktās nozarēs tiek lietoti, aizstājot oficiālos terminus. To nozīmes noskaidrošana un aizstāšana ar oficiāliem terminiem (vai šādu terminu darināšana) mudinātu skolēnus pievērst uzmanību ne tikai vārddarināšanas jautājumiem, bet arī plašāk izprast latviešu valodas attīstības, pārmaiņu un mijiedarbības procesus ar citām valodām.

Mācību procesā skolēni iegūst prasmes rakstīt ne tikai atsevišķus zinātniskus tekstus, bet arī veidot zinātniskas ievirzes mutvārdu runu. Kā norāda A. Veisbergs, tad mūsdienu mutiskais zinātnes stils vairāk līdzīgs publiskās runas stilim. Tas parasti ir “stilistiski ekspresīvs, mazāk precīzs, daļa informācijas un valodiskā materiāla tajā virzīta uz komunikatīviem mērķiem, tam ir raksturīgi īsāki teikumi utt. Tā kā mutiskais stils jeb apakšstils ir orientēts uz klausītāju, tad vairāk atgādina parastu valodu” (Veisbergs 2003, 23–24).

6.5. Mediju vēstījums publicistikas stilā

Par mediju tekstiem un medijpratības jautājumiem ir aprakstīts 5. daļā.

Raugoties no stilistiskas priekšmeta skatpunkta, **publicistika** ir ļoti daudzveidīga informācijas joma, kas aptver dažāda žanra tekstus (ziņas, intervija, recenzija, šovs, analītisks raksts, debates, reportāža, komentārs, tērzētava u. c.) un atspoguļo visu valodas funkcionālo stilu īpatnības, kā arī parāda valodas dažādo dabu, t. sk. mācību kursā apgūstamo stilistisko, emocionāli ekspresīvo un mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu plašo lietojuma spektru. Dažādu mediju publikācijās vērojami valodas un stila ziņā krasi atšķirīgas kvalitātes teksti – no izcilām formas un satura ziņā lasītāju piesaistošām publikācijām līdz pat primitīviem, neliterāriem un saturiski apšaubāmiem teksta veidojumiem.

Valoda mediju vidē (mediju vēstījums), gluži tāpat kā sarunvaloda, ir cilvēku ikdienas komunikācijas sastāvdaļa. Dažādi mediju veidi ļauj informāciju ne tikai klausīties, lasīt vai skatīties, bet arī katram iesaistīties tās veidošanā un izplatībā, līdz ar to ietekmējoties no informācijas kanālos raksturīgās valodas lietojuma prakses un nereti piemērojoties tai. Darbība mediju vidē ir sava veida paralēlās valodas pasaule, kas dažādās formās atspoguļo mūsdienu saziņas kvalitāti, runas veidu un valodas kultūru. Lai to izprastu un veidotu skolēnu prasmi “dzīvot” medijos, vidusskolas mācību posmā



pēc iespējas plašāk ir jāstrādā ar dažādiem vēstījuma žanriem, jāpēta to pazīmes, tekstos ietvertās informācijas nolūks, autora un adresāta mijiedarbības jautājumi, teksta struktūra un tekstuālo formu dažādība mediju kanālos, piemēram, kā atspoguļots ziņu saturs un forma televīzijā, radio, preses izdevumā, interneta vietnē vai kā sniegts reklāmas vēstījums, izmantojot tradicionālus un multimodālus tekstus u. tml. No iepriekš teiktā ir skaidrs, ka **šobrīd nevar runāt par stingri formulētām publicistikas stila jeb mediju vēstījuma pazīmēm**. Labāk var izprast publicistikas stilu, koncentrējoties uz noteikta medija veida vai teksta žanra specifiku vai, piemēram, pievēršot uzmanību kādas “mediju personības” (žurnālista, publicista, rakstnieka, emuārista) valodas stilam un idiolektā iezīmēm.

Vērtējot mediju stila tekstus, skolēni mācās gan informāciju saprast un analizēt, gan arī izmantot savu tekstu radīšanai, atlasot noteiktus faktus un citātus, kā arī iedvesmojoties no stila un formas paraugiem. Būtu ieteicams, lai konkrēta žanra publicistikas teksts tiktu aplūkots ne tikai no šaura valodas līdzekļu izvēles / lietojuma vai teksta uzbūves viedokļa. Jebkuram tekstam ir konteksts, kas labāk palīdz izprast attiecīgā vēstījuma fonu, autora pozīciju un valodas stila īpatnības tajā. Aptverot plašākas teksta izpētes dimensijas, iespējams vienlaikus gan vērtēt valodas un stilistisko līdzekļu īpatnības tajā, gan pilnveidot zināšanas un prasmes strādāt ar tekstu kopveselumā, pievēršot uzmanību informācijpratības un medijpratības jautājumiem.

Ilustrācijai ir iekļauts īss piemērs, kurā parādīti atsevišķi izvērtējuma aspekti publicistikas stila tekstā. Teksta grūtības pakāpe ir samērā augta; šāds teksts būtu piedāvājams skolēniem vidusskolas mācību kursa nobeigumā vai arī padziļinātā līmeņa kursā. Tas gan nemazina iespēju kritērijus izmantot vienkāršāku tekstu analizē, tos papildinot ar citiem atkarībā no teksta žanra vai kāda konkrēta mācību uzdevuma izpildes noteikumiem.

PIEMĒRS

- **Avots, virsraksts.** Anda Baklānes raksts “Visvairāk pirktā grāmata latviešu valodā” interneta vietnē Satori.lv: <https://satori.lv/article/visvairak-pirkta-gramata-latviesu-valoda>.
- **Ziņas par autori.** Anda Baklāne – literatūras kritiķe, pētniece, dzejniece.
- **Izdevuma / avota apraksts.** Portāls “Satori” sevi raksturo kā “kultūras un patstāvīgas domas interneta žurnālu” un “par savu galveno uzdevumu uzskata veicināt sabiedrības spriestspēju un radīt iespēju cilvēkiem – gan autoriem, gan lasītājiem – piedalīties diskusijā par kultūras un sociālpolitiskajiem notikumiem” (<http://www.satori.lv/par-satori>). Raksts ievietots portāla sadaļā “Par grāmatām”.
- **Raksta publicēšanas laiks** (nepieciešams norādīt, lai saprastu publikācijas satura aktualitātes pakāpi). 2017. gada 11. oktobris.
- **Teksta žanrs.** Apcerējums, recenzija.
- **Funkcionālais stils / stili.** Publicistiska un populārzinātniska stila raksts. Tajā zinātniskā stila valodas elementi ir apvienoti ar publicistikas stila un sarunvalodas stila elementiem.
- **Raksta uzbūve, grafiskais noformējums, papildinformācija.** Apjoma ziņā plašs, ievietots vienā slejā, bez īpašiem izcēlumiem tekstā. Rakstam pievienots autores attēls un īsas ziņas par autori, Guntara Rača dzejoļu grāmatas vāka attēls, attēlu galerija – dzejoļu un dziesmu tekstu ilustrācijas veclaicīgās grāmatās.
- **Adresāts, mērķauditorija.** Plašs lasītāju loks bez speciālām zināšanām, kuri interesējas par literatūru un jaunākajām parādībām grāmatu pasaulē.

- **Novitāte, aktualitāte.** Raksta publicēšanas brīdī tēma bija aktuāla, jo autore raksta par tikko iznākušo G. Rača dzejoļu krājumu "365". Autore pieeja ir oriģināla, jo autore tiešā veidā nerecenžē Guntara Rača dzejoļu krājumu, bet gan saistībā ar to apskata literatūrā un mākslā tādas parādības kā banalitāte, sentiments un kičs.
- **Piemērotība.** Vēlams, lai lasītājiem būtu iepriekšējs priekšstats par rakstā pieminētajām personībām (Guntars Račs, Kornēlija Apškrūma, Mārtiņš Freimanis, Edvards Treimanis-Zvārgulis, Rainis, Aspazija, Bobs Dilans, Leonardo da Vinči) un to darbību, kā arī dažiem kultūrā un mākslā sastopamiem jēdzieniem (kičs, augstā māksla, mediji, metafora) un parādībām (dzeja un dzejnieki Latvijā, mūsdienu dzeja).
- **Saprotamība.** Lasītājam ir jāsaprot, kāpēc raksta autore Guntara Rača dzejoļu krājuma sakarā runā par banalitāti, sentimentu un kiču. Kādas idejas ir ietvertas apakštematos ar nosaukumiem "Populārie dzejnieki", "Praktiskie latvieši", "Kičs un pavairošana", "Mūžīgās metaforas", "Kičs un dekontekstualizācija", "Jūtas". Lasīšanas gaitā ir jānoskaidro vairāku sarežģītāku terminu (*kontinuuums, hibrīdteksts, simulakrs, dekontekstualizācija, rekontekstualizācija* u. c.) un svešvārdu (*fenomens, monotonija, sentiments, patoss, totalitārisms, eksponēt*) nozīme.
- **Raksta temats.** Raksts aplūko jautājumu par vienu no dzejā sastopamām tendencēm – banalitāti, sentimentu un kiču.
- **Autores nolūks, mērķis.** Raksta mērķis nav recenzēt G. Rača dzejoļu krājumu, kaut gan raksts ievietots portāla sadaļā "Par grāmatām". Izmantojot kultūras norišu faktus, akadēmiskos un literāros avotus, dzejas piemērus, autore kritiski vērtē atsevišķas izpausmes latviešu dzejā (sk. raksta tematu), par idejas avotu izvēloties G. Rača jaunāko dzejoļu krājumu, taču to neanalizē. Autore savu viedokli par izvirzīto problēmu nedaudz provokatīvā un ironiskā formā atklāj "es" personā, reizēm lietojot arī "mēs" personas formu.
- **Raksturīgākās valodas īpatnības.**
 - Speciālie termini, profesionālismi, mazāk pazīstami svešvārdi
kičs, hibrīdteksts, jaunie mediji, komunikācijas līdzeklis, identitāte, metafora, dekontekstualizācija, rekontekstualizācija, "augstā māksla", fenomens, plejāde, monotonija, eksponēt
 - Stilistiskie izteiksmes līdzekļi
autoru plejāde, dižgars Rainis un Aspazija, tenku avīze, salda is kičs, tūkstoši "Like" un "Share", dzejas mēraukla, tehniski virtuozā māksla, veiksmes cepums, kiča lielpakalpojums, banalitātes stūrakmeņi, antikvārā Aspazija, populārās kultūras skatuve, "dzejas kopums nav glīti sašķirojams atvilktnēs pa žanriem", "Atceroties kičīgos sfinksu suvenīrus, varētu jautāt, vai ir iespējama nevainojami stilīga Raiņa un Aspazijas suvenīru līnija?"
 - Emocionāli ekspresīvie izteiksmes līdzekļi
"banalitāti, no kuras var piemesties nervu spazmas un kuņģa krampji", "skalji deklamēta vai uz piemiņas priekšmetiem rakstīta patriotiskā dzeja, dzejoli par "dzīves ceļu" un "aizsaules lielceļu" lieti noder skolu un darba sarīkojumos, kāzās, bērēs un citur", "Rača dienas dzejolis labi der, lai to "padotu tālāk", tas kļūst par kaut ko līdzīgu veiksmes cepumam vai jogas tējas maisīnam, kas katru cepuma ēšanas vai tējas dzeršanas reizi bagātina ar padomu vai pareģojumu", "ja no piedurknes tiek izvilks kaut kas radikāli jauns, cilvēki to var vai nu vienkārši nesaprast, vai nesajust emocionālo aizkustinājumu", "īsts kiča dzejolis otro asaru nobirdina pats, bet citam to liek darīt deklamēšana svinīgā sarīkojumā"
 - Vārddarināšana un morfoloģija
Īpatnēji vārddarinājumi – *lielpakalpojums, vārdamāsa, vārdabrālis, dekorativitāte, drumstalfilozofija* (autore darīnājums), *kičīgs*.



Personvārdi ir atveidoti latviešu valodā, tiem dota arī oriģinālrakstības forma – Maiks Čeissars (*Mike Chasar*), Edgars A. Gests (*Edgar A. Guest*), Roberts Solomons (*Robert Solomon*). Visur rakstā tas nav konsekventi ievērots, piemēram, minot Džordžu Leikofu, Marku Džonsonu, Milanu Kunderu.

Grāmatu, izdevniecību nosaukumi doti oriģinālvalodā – "Everyday Reading: Poetry and Popular Culture in Modern America", "Detroit Free Press", "Metaphors We Live By", "In Defense of Sentimentality".

- Sintakse un tekstveide

Dažāda garuma teikumi, pārsvarā salikti teikumi.

Izmantoti iespraudumi un iestarpinājumi.

Tekstā iekļauti citāti, dzejoļu fragmenti.

Teksts sadalīts apakštematos un tālāk dalīts rindkopās.

Teksta lasīšanas un analīzes gaitā skolēni individuāli, pāros vai grupās veic īsus pierakstus, fiksējot novērotās parādības, lai tālāk par šo tekstu reflektētu un informāciju izmantotu savu tekstu izveidē (faktus, citātus, terminus, svešvārdus, īpatnējus valodas elementus).

Šobrīd publicistikas stila valoda neizplatās vienīgi laikrakstu, žurnālu, radio un televīzijas kanālos. Līdztekus tradicionālajiem medijiem pastāv jaunie mediji, kuri ar modernu tehnoloģiju un milzīgu informācijas resursu apriņķi veido pilnīgi jaunas (iedarbīgākas, saistošākas, dinamiskākas) ziņu pasniegšanas / apmaiņas formas. Visiem zināms, ka jauno mediju aktīvi lietotāji ir pusaudži un jaunieši, kas modernajā informācijas telpā ir "izauguši", aktīvi darbojoties sociālo tīklu vietnēs, sociālo ziņu un informācijas vietnēs, forumos, emuāros, vikivietnēs u. c. Tieši tekstu izpēti un radīšana šajās vietnēs ir saistošs diskusiju temats par eksperimentiem ar neparastākiem valodas līdzekļiem, tekstu formu, saziņas veidiem, divvirzienu komunikāciju, aktualizējot arī valodas lietojuma kvalitātes, saziņas kultūras un interneta etiķetes jautājumus.

6.6. Lietišķais stils oficiālos darījumos un dokumentos

Par lietišķo rakstu tekstiem un to apguvi pamatskolā ir rakstīts 2. daļā.

Kaut arī līdz 9. klasei skolēni ir iepazinuši lietišķā stila rakstus un atsevišķus no tiem prot patstāvīgi vai pēc parauga rakstīt, dziļāku lietišķās komunikācijas izpratni viņi iegūst vidusskolā. **Lietišķās saziņas** (plašākā nozīmē arī lietišķo attiecību) **prasmes** mutvārdos un rakstos ir nepieciešamas gan ikdienas dzīvē un mācībās, gan tālākās profesionālās darbības jomās. Šobrīd lietišķo stilu neraksturo vienīgi standartizēta, birokrātiski smagnēja valoda, kaut gan joprojām tā pastāv daudzos dokumentos, kurus veido nozares profesionāļi, un skolas līmenī ar to izstrādi nenodarbojas. Mūsdienu darījumu valodā gan mutvārdos, gan rakstos (īpaši elektroniskajā saziņā) ienāk dzīvā valoda, tādā veidā paplašinot stila robežas ar sarunvalodas un citu funkcionālo stilu elementiem. Uz to uzsvars likts arī skolas programmā, ļaujot skolēniem brīvāk eksperimentēt ar valodas līdzekļiem dažādu lietišķu tekstu izstrādē, piemēram, izmantojot neparastāku valodas izteiksmi un teksta formu motivācijas vēstulē, sludinājumā, aptaujas anketā, projekta pieteikumā, darījuma vēstulē u. c. Radošas darbības iespējas



paveras, veidojot lietišķus tekstus arī sociālo mediju vidē (darba sludinājumi, piedāvājumi, vizītkarte, reklāma). Noteikti būtu jāuzsver valodas lietojuma atšķirības lietišķā sarakstē tradicionālajā veidā un elektroniskajā formātā. Mūsdienu elektroniskais saziņas veids kļuvis vienkāršāks, personiskāks un valodas līdzekļu izvēles ziņā daudzveidīgāks.

Strādājot ar lietišķā stila jautājumiem vidusskolā, skolēni orientējas uz **trim svarīgiem uzdevumiem**:

- lasa, analizē un vērtē dažādu dokumentu stilu un saturu, lai izprastu konkrētā teksta funkcijas, uzbūvi un tajā izmantotos valodas līdzekļus;
- iegūto pieredzi liek lietā, lai praktiski veidotu atsevišķus lietišķa satura tekstus;
- pilnveido savu mutvārdu runu un mācās organizēt lietišķa satura sarunas.

Informācijas ieguves un izpratnes līmenī vidusskolā tiek aplūkoti gan juridiska, gan administratīva stila dokumenti, piemēram, likumi, līgumi, protokoli, nolikumi, rīkojumi, lēmumi, instrukcijas, ziņojumi. Ar atsevišķiem šo tekstu veidiem skolēni saskaras arī citos mācību priekšmetos – vēsturē un sociālajās zinātnēs dažādu vēsturisku un juridiska satura dokumentu izpētē vai, piemēram, eksaktajos mācību priekšmetos iepazīstot dažādas instrukcijas, nolikumus, pavēles.

Vairākus no lietišķiem rakstiem skolēni pēta dziļāk, lai iegūtu praktisku pieredzi tos veidot pašiem, piemēram, ievērot dokumentos ietvertu rekvizītu pierakstu un izkārtojumu (dokumenta autors, adresāts, dokumenta izdošanas datums un vieta, reģistrācijas numurs u. c.). Dažādos tekstos parādās diezgan daudz valodas normu, kas raksturīgas dokumentu stilam, piemēram,

- personvārdu pieraksts un to atveide no citas valodas,
- personvārda locījuma forma (datīvā un uzrunas formā),
- lielo sākumburtu lietojums (pirmajā vārdā vai vairākos / visos patstāvīgajos vārdos),
- aizguvumu / kalku motivēts lietojums,
- saīsinājumi (tradicionālie, jomas specifiskie, mērvienību, mēnešu un dienu nosaukumi) un dažādas abreviatūras,
- skaitļa vārdi un to pieraksts ar cipariem,
- adreses pieraksts,
- terminu un svešvārdu pareizrakstība,
- stingri noteiktu standartfrāžu un gramatisko konstrukciju iekļāvums tekstā,
- pieturzīmju lietojums dažādu dokumenta daļu un valodas struktūru atdalīšanai.

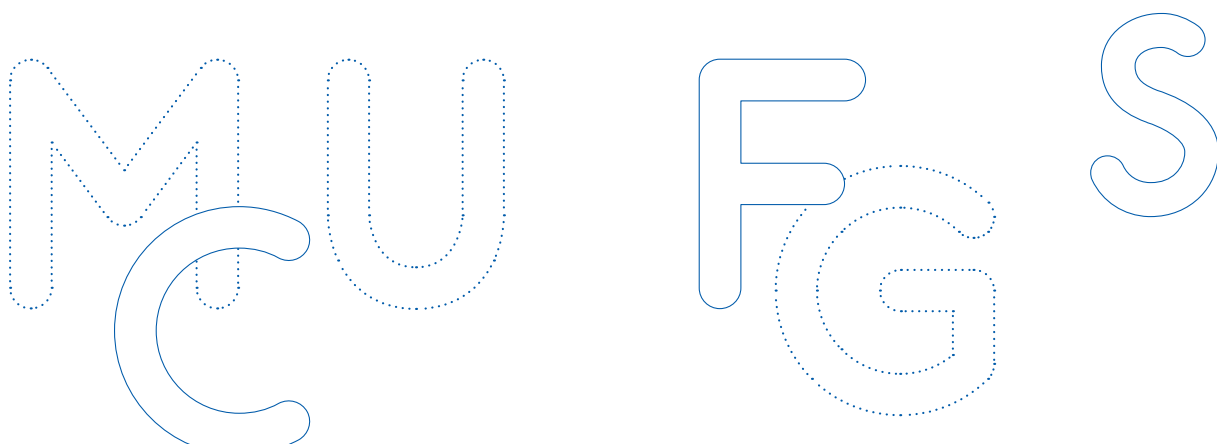
Veidojot patstāvīgi lietišķa stila tekstu, daudzos gadījumos ir jāievēro tie paši tekstveides noteikumi, kas dažu citu žanru un stilu tekstos. Piemēram, izklāstot, kā veidot labu biznesa vēstuli, komunikācijas



pētnieks Dž. Edeirs vērš uzmanību uz nepieciešamību iepriekš sagatavot vēstules melnrakstu un pēc laika to rūpīgi rediģēt. Vēlāk, izvērtējot uzrakstīto, ir jāpievērš uzmanība vēstules mērķim, teksta izkārtojumam, stilam, vārdu izvēlei, tonim, pareizrakstības un gramatikas kļūdu pārbaudei, kopējam izkārtojumam (Edeirs 1999, 134–135). Savukārt, rakstot ziņojumu, ir rūpīgi jādomā par ievadu, kurā tiek izceltas jautājuma pamatnostādnes, mērķi un uzdevumi, teksta vidusdaļu, kas satur visu nepieciešamo informāciju un ir precīzi sadalīta uzskatāmā secībā – nodaļās, apakšnodaļās, paragrāfos. Nobeiguma daļā jāformulē pārliecinoši secinājumi un ieteikumi. Tekstā jābūt ietvertiem visiem pieņemtajiem apzīmējumiem, terminu skaidrojumiem, ilustrācijām, pielikumiem. Kā secina autors, tad tāda stila prasības neatšķiras no tām, kas tiek ievērotas vēstulē vai jebkura cita veida biznesa sarakstē (Edeirs 1999, 141–142).

Lai dažādu lietišķo rakstu izpēte mācību procesā nekļūtu monotona un garlaicīga, dokumentu izpēti var saistīt ar citām kursa tēmām un tajās izmantoto saziņas kontekstu. Piemēram, apgūstot tēmu par latviešu valodas un citu valodu statusu Latvijā, skolēni lasa Valsts valodas likumu. Sarunu par izglītības perspektīvām var saistīt ar Izglītības likuma atsevišķu punktu izpēti. Savukārt medijpratības modulī iekļautā tēma par informācijas izmantošanas ētiskajiem jautājumiem ir cieši saistīta ar Autortiesību likumā noteiktajām normām un to izpildi. Iepazīstoties ar tehnoloģiju izmantošanu latviešu valodas apguvē, var pievērst uzmanību vietnēm, kurās atrodami praktiski padomi par dažādiem lietišķā stila teksteides un valodas lietojuma jautājumiem, piemēram, “Valodas konsultācijas: elektroniskā datubāze” (<https://www.valodaskonsultacijas.lv/>), motivācijas vēstules un dzīvesgājuma tekstu izstrādei (<https://teirdarbs.lv/>; <https://cvmarket.lv/> u. c.), vēstuļu rakstīšanas vadlīnijām (https://www.mk.gov.lv/sites/default/files/editor/vestulu_vadlinijas_2017.pdf), Google piedāvātos rīkus, lai veidotu dažādas veidlapas, izstrādātu un īstenotu aptauju, apkopotu tās rezultātus, sastādītu noteiktus sarakstus (personu, adresu, pasākumu), kā arī dažādus pārbaudes testus (<https://www.google.com/intl/lv/forms/about/>).

Ļoti plaši dažādos izdevumos atspoguļoti lietišķās saziņas mutvārdu prakses aspekti. Piemēram, vienkāršā valodā sniegti padomi Endrū Bredberija (*Andrew Bradbury*) grāmatā “Izcilas prezentācijas prasmes” (Bredberijs 2008), Rosas Džejas (*Ros Jay*) darbā “Spoža darba intervija” (Džeja 2007), Ivetas Ķesteres grāmatā “Lietišķā etiķete” (Ķestere 2007). Publiskā uzstāšanās un sarunu vadīšanas jautājumi nav tikai latviešu valodas mācību priekšmeta uzdevums. Daudz dziļāk ar to nodarbojas jaunajā mācību programmā piedāvātie kursi “Teātra māksla”, “Teātris un drāma” un “Publiskā uzstāšanās”.



Izmantotā literatūra un avoti

Piemēru tekstu avoti

1. Baklāne, A. (2017). Visvairāk pirkta grāmata latviešu valodā. *Satori.lv*. 10.10.2017. Pieejams: <http://www.satori.lv/article/visvairak-pirkta-gramata-latviesu-valoda>
2. Baltvilks, J. (1984). *Cielaviņa pie jūras* : miniatūras. Rīga : Liesma.
3. Dausvels, P. (b. g.). *Mana pirmā enciklopēdija. Dzīvnieki*. Tulk. A. Amoliņa. Rīga : Zvaigzne ABC.
4. Freimane, I. (1993). *Valodas kultūra teorētiskā skatījumā*. Rīga : Zvaigzne.
5. Godiņš, G. (red.) (2018). Guntara Godiņa saruna ar Contru (*Margus Konnula*) un Juri Kronbergu. *Miera ķēķis. Kas stāv aiz teksta*. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.
6. Ilustrētā Junioriem (2020. gada oktobris (130)). *Brīvajā kritienā*. Dienas žumāli.
7. Jansons, E., Bērziņa L. (2017). Kā labāk dzīvot: Netikete: pareizrakstību latviešu valodā virtuālajā vidē neviens nav atcēlis. *LSM.lv*. Pieejams: <https://l1.lsm.lv/lv/raksts/ka-labak-dziivot/netikete-pareizrakstibu-latviesu-valoda-virtualaja-vide-neviens-a80607/>
8. Kā internets un sociālie tīkli ietekmē valodas lietojumu 21. gadsimtā. *Dzirkstele.lv*. 1.12.2019. Pieejams: <https://www.dzirkstele.lv/reklamraksti/ka-internets-un-socialie-tikli-ietekme-valodas-lietojumu-21-gadsimta-171551>
9. Kristals, D. (2019). *Mazā valodas grāmata*. Tulk. I. Druvieta. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.
10. LA.lv (2019). Izloksnēs sacerētās Kārļa Kazāka dziesmas apkopotas albumā. Pieejams: <https://www.la.lv/izloksnes-saceretas-karla-kazaka-dziesmas-apkopotas-albuma>
11. Laukmane, M. (2019). *Saturies, Sibilla!* Rīga : Zvaigzne ABC.
12. Lauze, L., Auziņa, I. (2019). *Dzīvā valoda: autentiski mutvārdu teksti*. Rīga : Latviešu valodas aģentūra, Pieejams: <https://valoda.lv/games/dziva-valoda/>
13. Literārās sarunvalodas stils. *Uzdevumi.lv*. Pieejams: <https://www.uzdevumi.lv/p/latviesu-valoda/11-klase/valodas-funkcionalie-stili-8098/re-94f64d03-6a85-40eb-b08a-56578d878ef6>
14. Bēnu satura redakcija (2019). Latvijā tapusi jauniešu netikete – vadlīnijas uzvedībai tiešsaistē. *LSM.lv*. Pieejams: <https://www.lsm.lv/raksts/dzive--stils/vecaki-un-berni/latvija-tapusi-jauniesu-netikete-vadlinijas-uzvedibai-tiessaiste.a309441/>
15. Ventīņu izloksne bērnu vidē (2020). Ziņas. Ventīņu izloksne bērnu vidē. *LSM.lv*. Pieejams: <https://ltv.lsm.lv/lv/raksts/17.02.2020-ventinu-izloksne-bernu-vide.id180297/>
16. LTV Ziņu dienests (2020). Ventīņu izloksne bērnu vidē. Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=AtZ97aY6UMU>
17. *Mana valoda ir mans gods*. (2009). Rīga : Valsts valodas aģentūra.
18. Satori. Par Satori. *Satori.lv*. Pieejams: <http://www.satori.lv/par-satori>
19. Tauriņš. *Tēzauris*: rudens versija 2020. Pieejams: <https://tezauris.lv/taurinjs>
20. Tokarčuka, O. (2020). Vērigais vēstītājs. *Satori.lv*. 16.04.20. Pieejams: <https://satori.lv/article/verigais-vestitajs>
21. Vītolīšs, Dz. (2010). *Komunikācijas ābece*. Pieejams: https://www.youtube.com/watch?v=DX_BluBPslY
22. Zālīte, M. (2018). *Pieci pirksti*. Rīga : Dienas Grāmata.
23. Ziedonis, I. (1988). *Taureņu uzbrukums*. Rīga : Liesma.



Literatūra

1. Aičšone, Dž. (2015). *Runātspējīgais zīdītājdzīvnieks. Ievads psiholingvistikā*. Tulk. I. Druviete. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.
2. Andersens, Ē. S. (1995). *Ietērp vārdos savu pasauli*. Tulk. M. Treimane. Rīga : Apgāds Garā Pupa.
3. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1.–4. klase : monogrāfija*. Rīga : RaKa.
4. Apsalons, E. (2013). *Komunikācijas kompetence: kā saprasties un veidot attiecības*. Rīga : Zvaigzne ABC.
5. Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
6. Baltiņš, M., Druviete, I. (2017). *Ceļavējš cilvēku ciltij*. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.
7. Baltkalne, M., Kropa, S., Kolāte, S. Ar roku rakstām maz. Kā šādas pārmaiņas ietekmē cilvēka domāšanas procesus: saruna ar Jurgu Šķilteru. [14:45] *LRI. LSM.lv: Zināmais nezināmajā*, 8. jūl., 2019. Pieejams: <https://lr1.lsm.lv/lv/raksts/zinamais-nezinamaja/ar-roku-rakstam-maz.-ka-sadas-parmainas-ietekme-cilveka-domasana.a119389/?fbclid=IwAR02rF1hPDsILY-AgiRIOPcUzQMhf95Vt5uvf1jm4td9lmvlocXZ-X3e4yM>
8. Barron, A. (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
9. Bazens, T. (2008). *Efektīvas mācīšanās rokasgrāmata*. Rīga : Jāņa Rozes apgāds.
10. Beikers, K. (2002). *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Tulk. I. Druviete. Rīga : Nordik.
11. Berra, S. (2020a). *Autentiski teksti valodas apguvē: teorijas, pieejas un pieredzes stāsti*. Rīga : LU Latviešu valodas institūts.
12. Berra, S. (2020b). *Ceļvedis pilsētas tekstu izpētē : populārzinātnisks izdevums valodniecībā*. Rīga : LU Latviešu valodas institūts. Pieejams: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/53310>
13. Blese, E. (1920). Valodniecības priekšmets, viņas uzdevumi, metodes un nozīme. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, 6, 543.–556. lpp.
14. Blese, E. (1946). Dzimtās valodas nozīme. *Ceļš: gara dzīves mēnešraksts*, 4(7), 178.–186. lpp.
15. Bredberijs, E. (2008). *Izcilas prezentācijas prasmes*. Tulk. L. Rodžere. Rīga : Zvaigzne ABC.
16. Broka, J. (1933). *Kā mācāma latviešu valoda pamatskolā*: J. Brokas referāti. Rīga : Praktiskās pedagogijas institūta izdevums.
17. Buholcs, J. (2020). Sociālie mediji. Šķirklis. *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/4805-soci%C4%81lie-mediji>
18. CEFR 2001 – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
19. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
20. Cox, J. (2019). *6 Traits of Writing*. ThoughtCo 23.10.19. Pieejams: <https://www.thoughtco.com/six-traits-of-writing-2081681>
21. Druviete, I. (2003). Dells Haimzs un komunikatīvās kompetences teorija. *Kentaurs XXI*, 30, 28.–30. lpp.
22. Džeja, R. (2007). *Spoža darba intervija*. Tulk. A. Kazāka. Rīga : Zvaigzne ABC.
23. Edeirs, Dž. (1999). *Efektīva komunikācija: vissvarīgākā vadības mākslas metode*. Rīga : Asja.
24. EKP 2006 – *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. (2006). Tulk. U. Krastiņš. Eiropas Padome. Valodas politikas nodaļa. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.



25. Ellis, R. (1993). Talking shop: second language acquisition research: how does it help teachers? *ELT Journal* 47/1, 3–11.
26. Fāters, H. (2010). *Ievads valodniecībā*. Tulk. I. Balode. Rīga : Zinātne.
27. Gampercs, Dž. (2003). Sociolingvistikas attīstība. Tulk. I. Druviete. *Kentaurs XXI*, 30, 5.–27. lpp.
28. Gavriļina, M., Vulāne, A. (2008). *Valodā veldzējas tautas dvēsele...* Rīga : Mācību grāmata.
29. Greitjāne, A. (1957). *Gramatiski stilistiski vingrinājumi*. Rīga : Skolu zinātniski pētnieciskais institūts.
30. Greitjāne u. c. 1960 – *Latviešu valodas mācīšanas metodika (5.–7. klasei)*. Greitjāne, A., Bariss, J., Grauze, M. u. c. (1960). Rīga : Latvijas valsts izdevniecība.
31. Gramatika 2020 – Gramatika. *Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu (2017–2020):* Latviešu valodas aģentūras pētījums. Darba grupas vad. S. Lazdiņa. Pieejams: https://valoda.lv/wp-content/uploads/2020/07/07_LVA_STUNDA_Gramatika_A4_WEB.pdf
32. Haimzs, D. (2003). Komunikatīvā kompetence. Tulk. I. Glužģe. *Kentaurs XXI*, 30, 31.–55. lpp.
33. Hedge, T. (2011). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
34. Helmers, H. (1997). *Didaktik der deutschen Sprache*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
35. Hughes, J. (Jūzs, Dž.) (1926). *Audzinašanas un mācīšanas kļūdas*. Tulk. L. A. Rīga : Grāmatu apgādes "Rīts" izdevums.
36. Hymes, D. (1974). *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
37. Ikstena, N. (2020). *Runādamies*. Rīga : Latvijas mediji.
38. Kalnbērziņa, V. (2009). Eiropas kopīgās pamatnostādnes (EKP) par pārbaudes darbu veidošanu un vērtēšanu. *Tagad: zinātniski metodisks izdevums*, 2(4), 16.–23. lpp.
39. Kalnbērziņa, V. (2018). Lielās idejas un to atvasinājumi valodu mācību jomas standartos? *Tagad: zinātniski metodisks izdevums*, 1(11), 53.–62. lpp. Pieejams: <http://maciunmacies.valoda.lv/par-latviesu-valodas-apguvi/zumals-tagad>
40. Kaļva-Miņina, I., Murinska, S. (2019). Medijpratības nozīme un veicināšanas metodes Latgales vidusskolās. *Education Reform: Education Research and Implementation Problems*, Vol 2. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. Pieejams: <http://journals.ru.lv/index.php/ER/article/view/4375/4375>
41. Kristals, D. (2019). *Mazā valodas grāmata*. Tulk. I. Druviete. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.
42. Kvašīte, R. (2013). Latviešu valodas stili. Grāmatā: *Latviešu valoda*. Prof. A. Veisberga redakcijā. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 175.–192. lpp.
43. Ķestere, I. (2007). *Lietīšķā etiķete*. Rīga : Zvaigzne ABC.
44. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzim*. Rīga : RaKa.
45. Laiveniece, D. (2008). Gustavs Braže – pirmais latviešu rakstu darbu metodikas autors. *Letonika: otrais kongress. Kurzemes novada kultūrvēsturiskais mantojums, tā izpēte un saglabāšana*. Liepāja : LiePA, 83.–94. lpp.
46. Laiveniece, D. (2010). Avoti skolēnu motivācijai latviešu valodas mācībām. *Tagad: zinātniski metodisks izdevums*, 1 (5), 37.–42. lpp.
47. Laiveniece, D. (2011a). Atkārtošana valodas mācībās: veidi un iespējas. *Tagad: zinātniski metodisks izdevums*, 1(6), 49.–54. lpp.
48. Laiveniece, D. (2011b). Darbs ar tekstu un tekstveide latviešu valodas mācībās. Grāmatā: *Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika*. Rīga : Latviešu valodas aģentūra, 30.–55. lpp.



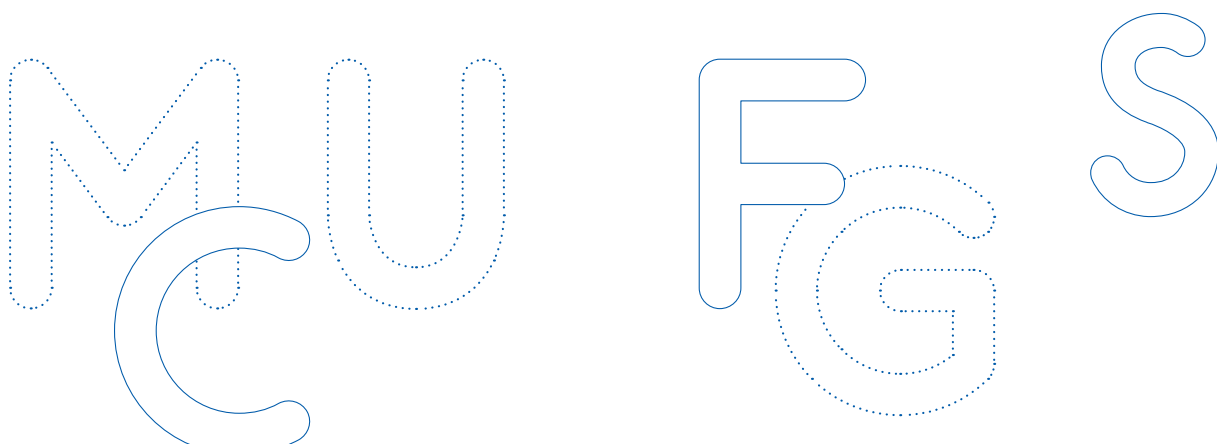
49. Laiveniece, D. (2013). Valodas izjūta kā lingvodidaktikas jēdziens. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, IX: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja : LiePA, 69.–81. lpp.
50. Laiveniece, D., Dzintars, N. (2013). Artura Ozola ieguldījums latviešu valodas mācības metodikā. A. Kalnača, O. Lāms (sast. un red.). *RĒS LATVIENSES, II: Arturs Ōzols (1912–1964). IN HONOREM*: LU Humanitāro zinātņu fakultātes Latvistikas un baltistikas nodaļas raksti. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 61.–74. lpp.
51. Laiveniece, D. (2014). *Zinātniskās rakstīšanas skola*. Liepāja : LiePA.
52. Laiveniece, D. (2017). Kristiāna Frīdriha Launica devums latviešu rakstpratībā 19. gadsimta pirmajā pusē. I. Ozola (atb. red.). *Piemares ļaudis un likteņi*: rakstu krājums, 2. Liepāja : Liepājas Universitāte, 31.–52. lpp.
53. Laiveniece, D. (2018). Latviešu valodas mācību saturs laiku lokos. Ko? Cik? Un vai vispār? *Tagad*: zinātniski metodisks izdevums, 1(11), 73.–90. lpp. Pieejams: <http://maciunmacies.valoda.lv/par-latviesu-valodas-apguvi/zurnals-tagad>
54. Laiveniece, D. (2019). Aizputes mācītāja Johana Georga Goldmaņa ieguldījums latviešu bērnu rakstītībā. I. Ozola (atb. red.). *Piemares ļaudis un likteņi*: rakstu krājums, 3. Liepāja : Liepājas Universitāte, 209.–224. lpp.
55. Laure, A. (1975). *Radošie rakstu darbi latviešu valodā 4.–8. klasei*. Rīga : Zvaigzne.
56. Laure, A. (1976). Tipiskās kļūdas un trūkumi vidējo klašu skolēnu rakstu valodā. M. Brīge, Dz. Dombrovska, A. Laure. *Latviešu valodas un literatūras mācīšana 4.–11. klasēs*. Rīga : Zvaigzne, 3.–67. lpp.
57. Lauze, L. (2004). *Ikdienas saziņa: vienkāršs teikums latviešu sarunvalodā*. Liepāja : LiePA.
58. Lauze, L. (2011). Ceļš uz veiksmīgu saziņu. *Ar mūsdienų acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika* : latviešu valodas metodisko rakstu krājums. Rīga : Latviešu valodas aģentūra, 18.–29. lpp.
59. Lauze, L., Auziņa, I. (2019). *Dzīvā valoda: autentiski mutvārdu teksti*. Rīga : Latviešu valodas aģentūra. Pieejams: <https://valoda.lv/games/dziva-valoda/>
60. Lazdiņa, S. (2017). Vai tikai mūzikā ir polifonija: valodu izglītības plānošana globalizācijas procesu kontekstā. V. Ļubkina, S. Ušča (red.). *Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. Rēzekne : Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 40.–53. lpp.
61. Lazdiņa, S. (2020). Sociolingvistika. Šķirklis. *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/63643-sociolingvistika>
62. Lokmane, I. (2009). Publiskas valodas vieta funkcionālo paveidu un stilu sistēmā. Grāmatā: *Valoda: nozīme un forma. Plašsaziņas līdzekļu valoda*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 5.–13. lpp.
63. Lokmane, I. (2013). Teksts un tā vienības. Grāmatā: *Latviešu valoda*. Prof. A. Veisberga redakcijā. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 125.–128. lpp.
64. LTSV 2011 – *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2011). V. Skujiņa, Z. Anspoka, V. Kalnbērziņa, A. Šalme. Rīga : Latviešu valodas aģentūra. Latviešu valodas institūts. Pieejams: <https://valoda.lv/wp-content/uploads/docs/E-Gramatas/08-Vardnica.pdf>
65. LVR 2018 – Vulāne, A., Jansone, I. (red.) (2018). *Latviešu valodas rokasgrāmata*. Latviešu valodas aģentūra. Pieejams: <http://valodasrokasgramata.lv/>
66. LZA TK lēmums Nr. 84 2009 – Par termina *kompetence* izpratni un lietošanu latviešu valodā. LZA Terminoloģijas komisijas lēmums Nr. 84, 2009. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/203798-par-termina-ikompetencei-izpratni-un-lietosanu-latviesu-valoda>
67. Markus, D. (2018). *Prognozējamā neprognozējamība. Bērnu valoda Latvijā*. Rīga : Zinātne.
68. Martena, S. (2020). Jaunākie pētījumu virzieni par valodu un tās apguves jautājumiem. *Portfolio mācību jomu satura un latviešu valodas integrētai apguvei. Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas pedagogiem*. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.
69. Martena, S. (2021). Un latviešu valodas ziņā man ir viena no mīļākajām skolotājām: Latviešu valodas aģentūras pētījuma dati par skolotāja profesionalitāti no skolēnu perspektīvas. *Tagad*: zinātniski metodisks izdevums. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.



70. Melgalve, I. Mans bērns raksta! Ko nu? *Satori.lv*. 17.01.14. Pieejams: <https://satori.lv/article/mans-berns-raksta-ko-nu>
71. MK noteikumi Nr. 281 2013 – *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/257229#piel1>
72. MK noteikumi Nr. 416 2019 – *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/309597>
73. MK noteikumi Nr. 468 2014 – *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/268342#piel2>
74. MK noteikumi Nr. 747 2018 – *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/303768>
75. MPPP – Latviešu valoda 1.–9. klasei. Mācību priekšmeta programmas paraugs. Rīga : Valsts izglītības satura centrs. Pieejams: <https://mape.skola2030.lv/materials/twHo8PUFqRqUd5kUj2Wf7j>
76. Programma 2020 – Latviešu valoda I. Pamatkursa programmas paraugs vispārējai vidējai izglītībai. Rīga : Valsts izglītības satura centrs. Pieejams: <https://mape.skola2030.lv/resources/318>
77. Nicholas, H., Starks, D. (2014). *Language Education and Applied Linguistics. Bridging the two fields*. London and New York : Routledge.
78. Nitiņa, D. (2007). *Valodniecības jautājumi*. Rīga : RTU.
79. Nitiņa, D., Iljinska, L., Platonova, M. (2008). *Nozīme valodā: Lingvistiskie un ekstralingvistiskie aspekti*. Rīga : RTU izdevniecība.
80. Oliņa, Z., Namsone, D., France, I. u. c. (2018). *Mācīšanās lietpratībai*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds.
81. Ostins, Dž. L. (2011). *Kā ar vārdiem darīt lietas*. Tulk. J. N. Vējš. Rīga : Liepnieks & Rītups.
82. Pass, O. (2004). Ritms. Tulk. E. Raups. *Kentaurs XXI*, 33, 100.–113. lpp.
83. Pētījums 2020 – *Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu (2017–2020)*: Latviešu valodas aģentūras pētījums. Darba grupas vad. S. Lazdiņa. Pieejams: <https://valoda.lv/petijumi/attieksme-pret-latviesu-valodu-un-tas-macibu-procesu/>
84. Plaude, I. (2004). *Pragmatika*. Rīga : b. i.
85. Plaude, I. (2013). Lingvistiskā pragmatika. A. Veisbergs (red.). *Latviešu valoda*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 193.–199. lpp.
86. Pošeiko, S. (2012). Lingvistiskā ainava – līdzeklis pragmatiskās kompetences apguvē un pilnveidē. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, VIII : zinātnisko rakstu krājums. Liepāja : LiePA, 272.–285. lpp.
87. Pošeiko, S. (2018). The Linguistic Competence as a Tools for Mastering and Improving Pragmatic Competence. D. Laiveniece (ed.). *Problems of and Perspectives on Language Acquisition*. Newcastle upon Tyne, pp. 254–271.
88. Rozenbergs, J. (1989). Teksts. L. Ceplītis, J. Rozenbergs, J. Valdmanis *Latviešu valodas sintakse*. Rīga : Zvaigzne, 142.–224. lpp.
89. Rozenbergs, J. (1995). *Latviešu valodas stilistika*. Rīga : Zvaigzne ABC
90. Rozenbergs, J. (1998). Par dažām stilistikas parādībām sintakses līmenī. *Baltistica*, 388.–394. lpp.
91. Sawyer, W., Van De Ven, P.-H. (2006). Starting points : paradigms in mother-tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), pp. 5–20.
92. Šalme, A. (2018). Stila brīvība. *Tagad*: zinātniski metodisks izdevums. 1. 2018 (11). Rīga : Latviešu valodas aģentūra, 63.–72. lpp.



93. Šalme, A., Auziņa, I. (2016). *Latviešu valodas prasmes līmeņi*. Pamatlīmenis un vidējais līmenis. Rīga : Latviešu valodas aģentūra.
94. Thomas, J. (1983). Cros-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.
95. TSSV – Terminu un svešvārdu skaidrojošā vārdnīca. *Letonika.lv* [lietpratība]. Pieejams: <https://www.letonika.lv/groups/default.aspx?Q=lietpratiba&s=0&g=0>
96. Urbanoviča, I. (2008). Stilistiski pazeminātā leksika internetā. *Satori.lv*. 15.07.2008. Pieejams: <https://satori.lv/article/stilistiski-pazeminata-leksika-interneta>
97. Vanags, E. (2019). Pašvadīta mācīšanās – kas tas ir? *Skola2030*. 28.10.19. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/pasvadita-macisanas-kas-tas-ir>
98. Veckalne 2020 – Veckalne, Aiga. #24 Pārmaiņas valodā un cilvēkos: saruna ar valodnieci prof. Lindu Lauzi. [25:00] Slengs, vārdu neapzināta pielāgošana valodas sistēmai un vārdu nelocīšana. *Pieturzīmes*, 11.11.2020. Pieejams: <https://www.listennotes.com/podcasts/pieturzimes/24-parmainas-valoda-unvFgpizqdEbX/>
99. Veidemane, R. (2008). Stils un attieksme. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*. Populārzinātnisku rakstu krājums. 3. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 20.–25. lpp.
100. Veisbergs, A. (2003). Zinātniskais stils dažādās kultūrās, to ietekme uz latviešu stilu. Grām. *Konferences Zinātnes valoda materiāli*. Rīga : Valsts prezidentes dibinātā Valsts valodas komisija, 22.–27. lpp.
101. Veisbergs, A. (2006). Kurp ej, latviešu valoda? *Diena*. 9.06.2006. Pieejams: <https://www.diena.lv/raksts/pasaule/krievija/kurp-ej-latviesu-valoda-12814434>
102. Veisbuka, I. (2015). Diktāts ortogrāfiskās kompetences uzlabošanai franču valodas kā svešvalodas apguvē. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XI: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja : LiePA, 50.–63. lpp.
103. Vējš, J. N. (2011). Darīšana ar vārdiem (tulkotāja pēcvārds). Dž. L. Ostins. *Kā ar vārdiem darīt lietas*. Rīga : Liepnieks & Rītups, 301.–324. lpp.
104. VPSV 2007 – LU Latviešu valodas institūts. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga : VVA, LU LVI, 2007.
105. Vulāne, A. (2011). Vārddarināšanas vieta latviešu valodas mācību saturā jeb Ko skolēnam var pastāstīt vārdi? *Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika*. Rīga : LVA, 81.–96. lpp.
106. *What are the Traits*. (2012). Education Northwest. 12.2012. Pieejams: <https://educationnorthwest.org/traits/trait-definitions>
107. Wild, J., Wildfeuer, A. (2019). *Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen*. Narr Francke Attempto Verlag.
108. Львов, М. (1999). *Словарь-справочник по методике преподавания русского языка*. Москва : Академия.
109. Щукин, А. (2008). *Лингводидактический энциклопедический словарь*. Москва : Астрель.





Jēdzienu un terminu alfabētiskais rādītājs

akceptējamība	34
argumentētā esēja	39, 40, 41, 42, 48, 52, 53, 139
atdevums	24, 36, 62, 63, 105
atgādne	42, 43, 44, 48, 52, 53
caurviju prasmes	
• jaunrade un uzņēmējspēja	50
• kritiskā domāšana un problēmrisināšana	50
• pašvadīta mācīšanās	37, 40, 41, 43, 49, 50
• sadarbība	3, 50
dekontekstualizācija	115, 120, 142
diktāts	90, 91
daudzvalodība	111, 112
• iekšējā un ārējā daudzvalodība	111, 120, 121
divvalodība	110, 111, 112
domāšana	
• valodiskā domāšana	60
domraksts	39, 40, 41, 43, 51, 90
emocionālā filtra hipotēze	99
glosārijs	43
grafiskais organizators	42, 44
• diagramma	42, 44
• domu karte	42, 44, 49
• "ideju zīmeklis"	42, 44
• laika līnija/skala	42, 44
• sižeta karte	44
gramatika	7, 8, 26, 47, 64, 75, 76, 90, 99, 104, 105, 122
• gramatikas apguve	31, 33, 76, 100
• gramatikas / gramatiskā forma	44, 74, 100, 104
• gramatikas funkcionālie aspekti	76
• gramatikas jautājumi	76, 77, 102, 104, 105, 122, 135
• gramatikas / gramatiskā konstrukcija	100, 116, 144
• gramatikas likums	63, 72, 76, 92
• gramatikas mācīšana	6, 103, 114
• gramatikas norma	26, 58
• gramatikas (mācību) saturs	77
• gramatikas / gramatiskās zināšanas	74, 76, 77, 105, 120
• ģeneratīvā gramatika	69
• iekšējā gramatika	66



hiperteksts	35
hipertekstuāls	35
idiolekts	64, 132, 135, 141
iedevums	24, 36, 62, 63, 65, 66, 83, 99, 105, 108, 122
ieradums	10, 15, 16, 19, 27, 29, 37, 87, 119, 132, 136
intencionalitāte	34, 129
interpunkcijas prasme	89, 91, 94
intertekstualitāte	34, 35, 65, 66
izglītības valoda	111, 120
kartotēka	35, 42, 43, 139
kļūda	37, 50, 61, 62, 71, 82, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 133, 145
kognitīva valodas izpēte	119
komentārs	15, 21, 23, 29, 37, 39, 42, 52, 118, 140
kompetence	69
• fonoloģiskā kompetence	73
• funkcionālā kompetence	73, 80
• gramatiskā kompetence	73, 79
• ilokutīvā kompetence	79
• komunikatīvā kompetence	71, 72, 73, 77, 80, 81
• leksiskā kompetence	70, 73
• lingvistiskā kompetence	69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 87
• ortoepiskā kompetence	73, 74
• ortogrāfiskā kompetence	73, 87
• plānošanas kompetence	73, 80
• pragmatiskā kompetence	72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84
• semantiskā kompetence	73
• sociolingvistiskā kompetence	73, 79
• teksteides/diskursa kompetence	73, 80
• valodas kompetence	72, 74, 79, 80, 118, 119, 120
komunikatīvā pieeja	99, 100
konspekts	39, 42, 49, 52, 139
konteksts	10, 11, 12, 17, 18, 31, 32, 38, 46, 49, 58, 61, 72, 74, 77, 79, 81, 83, 100, 102, 105, 108, 114, 115, 119, 141
• sociokultūras konteksts	118, 119, 123
lasīšanas nolūks	13, 14, 15
lasīšanas veids	13, 17
latviešu valodas korpuss	106
lielā ideja	8, 36, 57, 62, 115, 116, 132
lietišķā saziņa	143
lietpratība	6, 7, 12, 21, 22, 69, 118, 119, 120, 121, 122
lingvāli kompetenta personība	57, 58
lingvistiskā audzināšana	58, 62
lingvistiskā performance	70, 71



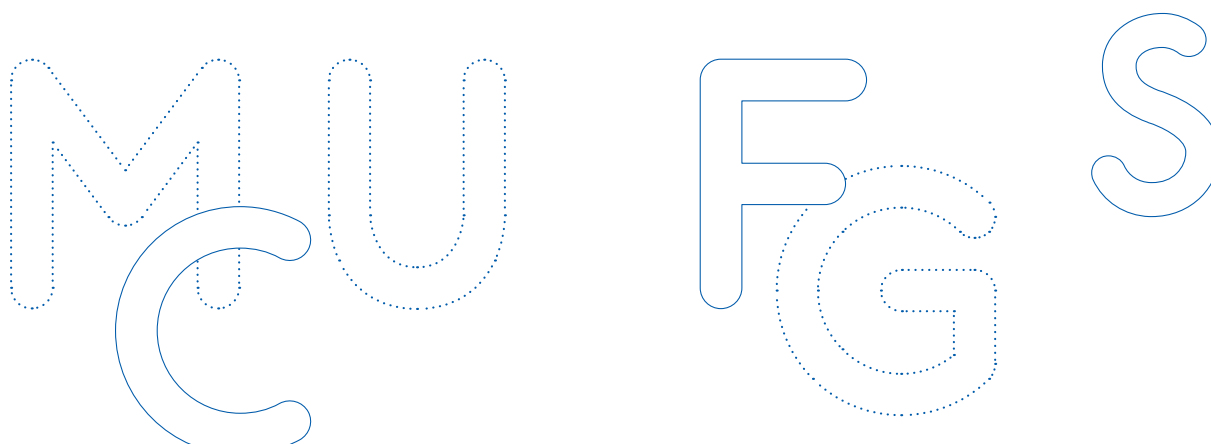
makroteksts	33
makrotēma	33
mācību priekšmeta mērķis	57
medijpratība	23, 34, 42, 116, 117, 140, 141, 145
medijs (saziņas kanāls)	12, 21, 115, 116, 117, 118, 121, 140, 141, 143
e-vides mediji	116
masu mediji	13, 15, 23, 116, 117, 119, 121
sociālie mediji	20, 21, 23, 24, 116, 117, 119, 121, 144
sociālo tīklu vietnes	117, 136, 143
metavaloda	66, 75, 100, 105, 114, 115, 120, 122
mikroteksts	33
mikrotēma	33
netīkete	23
noraksts	90, 91
ortogrāfijas prasme	87
pareizrakstības prasme	85, 86, 94, 95, 96
pragmatika	33, 77, 78, 85, 120, 122
pratība	69
radoša darbība	61, 62
radošs rakstdarbs	40, 45
rakstu valoda	6, 20, 21, 27, 37, 44, 94, 95, 102, 133, 134, 136
rakstdarbu veidošanas process	52
reflektēšana	115, 118, 120, 122
reģiolekts	115, 116, 119, 120, 121, 132
runa	
izlokšņu runa	135
publiskā runa	134, 135
runas kolektīvs	72, 84
runas situācija	36, 45, 60, 61, 62, 68, 70, 80, 135
saraksts	38, 40, 42, 134
sarunvaloda	21, 70, 115, 116, 119, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143
literārā sarunvaloda	139
neliterārā sarunvaloda	136, 137
saziņa jeb komunikācija	8, 10, 11, 12, 21, 22, 23, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 42, 44, 45, 48, 50, 57, 61, 63, 64, 67, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 99, 102, 114, 117, 119, 121, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 139, 140, 143, 144, 145
e-saziņa	20, 23, 25, 27, 29
mutvārdu saziņa	11, 12, 20, 47
privāta saziņa	20, 21
saziņa rakstu formā	11, 12, 20, 21, 47
veiksmīga saziņa	82
saziņas jeb komunikācijas situācija	10, 11, 12, 21, 22, 33, 42, 48, 57, 58, 61, 64, 70, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 99, 100, 105, 115, 130, 137



secinājums	41, 42, 53, 67, 82, 139, 145
sinonīmija	55, 64
sinonīms	11, 63, 65, 67, 69, 87, 92
sociolekts	115, 119, 120, 132
stilistika	33, 58, 92, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138
stratēģija	31, 75
• klausīšanās stratēģija	42
• kognitīvā stratēģija	108, 111, 120, 122
• lasīšanas paņēmieni jeb stratēģijas	14, 15, 16, 17, 18, 29, 42
• metakognitīvā stratēģija	108, 111
• runas stratēģija	70
• radošās domāšanas stratēģija	49
• rakstīšanas paņēmieni jeb stratēģijas	48
• saziņas stratēģija	81
• teksta izpratnes stratēģija	49
svešvaloda	44, 57, 65, 66, 67
teksta veidi	
• apraksts	38, 39, 40, 41, 43, 47, 92, 134
• pārspriedums	39, 40, 41, 48, 92, 125
• vēstījums	39, 40, 41, 47, 92
teksts	33, 62
• autentisks teksts	37, 84, 106
• digitāls teksts	38, 39
• mācību žanra teksts	40
• multimodāls teksts	39, 45, 48, 141
• mutvārdu teksts	20, 31, 38, 39, 48, 70, 84, 91, 134
• rakstveida teksts	24, 37, 38, 39, 40, 48, 63, 91, 136, 137, 138
• teksta apjoms	33
• teksta galvenās pazīmes	33
• teksta stils	33, 132
• teksta žanrs	14, 15, 32, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 64, 130, 133, 134, 139, 141
tekstpratība	24, 25, 31, 36, 37, 39, 42, 47, 50, 61, 63, 66, 129, 132
tekstveide	7, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 49, 61, 63, 91, 92, 96, 102, 129, 143, 144, 145
tekstveides tipi	41
valodas apguve	99
valodas apzināšanās, apzinātība	120, 121, 122
valodas dinamika	12
valodas elements	61, 63, 75, 99, 119, 143
valodas izjūta	21, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 92, 96, 99, 112, 121
valodas kultūra	48, 55, 62, 123, 136, 140
valodas lietotājs	37, 61, 67, 68, 72, 77, 80, 81



valodas lietpratības līmeņi	120
• individuālais līmenis	120, 121
• kognitīvais līmenis	120, 121, 122
• sociālais līmenis	120, 121
valodas mācīšanās	99
valodas lietpratības modelis	120
valodas norma	21, 22, 26, 53, 55, 61, 135, 136, 139, 144
valodas/lingvistiskā sistēma	58, 61, 63, 64, 69, 135
valodas stils	129, 130
• akadēmiskais stils	138, 139
• daiļliteratūras stils	131, 133, 134, 135
• individuālais valodas stils	120
• lietišķais stils	131, 133, 134, 143
• mācību zinātniskais stils	138, 139
• populārzinātniskais stils	134, 139
• publicistikas stils	131, 133, 134, 140, 141, 143
• sarunvalodas stils	131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141
• zinātniskais stils	131, 134, 138, 139
valodas struktūra	57, 58, 61, 62, 64, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 108, 118, 135
valodu biogrāfija	121
valodiskā darbība	75, 84
valodniecības termins	115, 66, 75
vārdnīca	17, 32, 38, 42, 43, 49, 50, 53, 59, 64, 65, 67, 77, 85, 86, 87, 88, 118, 134, 140
vārdu krājums	8, 16, 18, 19, 43, 54, 64, 67, 73, 74, 92, 100, 101, 102, 120, 121, 122
vārdu saraksts	42
vingrinājums	
• gramatiskais vingrinājums	85, 87, 89, 90, 92
• gramatiski stilistisks / stilistiskais vingrinājums	92, 94
• pareizrakstības vingrinājums	94
• vārdu izvēles un ievietošanas vingrinājums	67, 92
• vārd darināšanas vingrinājums	67
• stilistiskais vingrinājums	87, 90, 92



© Valsts izglītības satura centrs | ESF projekts Nr. 8.3.1.1/16/I/002
Kompetenču pieeja mācību saturā
© Latviešu valodas aģentūra, 2020

ISBN 978-9984-829-85-2
UDK 811.174`243(07)
Izdevuma autorzīme: Li568

Redaktore: Egina Birzgale
Dizains, makets, korekcija: SIA "E FORMA"



Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas pedagogiem

Sanita Martena, Diāna Laiveniece, Arvils Šalme

Rokasgrāmatā ir piedāvāts jauns skatījums uz latviešu valodas metodikas jautājumiem, nenodalot skolēnus kā dzimtās valodas vai kā otrās valodas apguvējus. Izdevumā ir arī atsevišķa nodaļa, kurā ir vairāki uzsvāri, kas noderīgāki LAT2 mācīšanai, taču tikpat labi šī nodaļa ir ieteicama arī latviešu valodas kā dzimtās valodas skolotājiem, jo katrā skolā un gandrīz arī katrā klasē mācās bērni, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda vai ir tikai viena no ģimenē lietotajām valodām.

Grāmata informē, rosina domāt un iedvesmo. Tā kā kompetenču attīstības procesā nozīmīgi ir gan zināt, gan prast izmantot zināšanas, izdevuma nodaļu struktūrā iekļauti arī praktiski ieteikumi ar piemēriem.