

VALODU APGŪVE: PROBLĒMAS UN PERSPEKTĪVA

XIX / XX

ZINĀTNISKO RAKSTU KRĀJUMS

**VALODU APGUVE:
PROBLĒMAS UN
PERSPEKTĪVA**

**ZINĀTNISKO RAKSTU KRĀJUMS
XIX/XX**

**LANGUAGE ACQUISITION:
PROBLEMS AND
PERSPECTIVE**

**CONFERENCE PROCEEDINGS
XIX/XX**

Laiveniece, Diāna (red.) (2024). *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* : zinātnisko rakstu krājums, XIX/XX. Liepāja: Rīgas Tehniskā universitāte. 316 lpp.

Laiveniece, Diāna (ed.) (2024). *Language Acquisition: Problems and Perspectives* : Conference proceedings, XIX/XX. Liepāja: Riga Technical University. P. 316.

STARPTAUTISKĀ REDAKCIJAS KOLĒGIJA / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Starptautiskās redakcijas kolēģijas priekšsēdētāja / Editor-in-chief

Diāna LAIVENIECE, RTU Liepājas akadēmija / Liepaja Academy of RTU (Latvija / Latvia)

Redakcijas kolēģijas locekļi / Members of the Editorial Board

Zenta ANSPOKA, Latvijas Universitāte / University of Latvia (Latvija / Latvia)

Raili HILDEN, Helsinku Universitāte / University of Helsinki (Somija / Finland)

Daiva JAKAVONYTĒ-STAŠKUVIENĒ, Vītauta Dižā universitāte / Vytautas Magnus University (Lietuva / Lithuania)

Ulrike KURTH, Paderbornas Vestfālenes koledža / Westfalen-Kolleg Paderborn (Vācija / Germany)

Linda LAUZE, RTU Liepājas akadēmija / Liepaja Academy of RTU (Latvija / Latvia)

Nicole NAU, Poznaņas Adama Mickeviča universitāte / Adam Mickiewicz University in Poznan (Polija / Poland)

Aļīda SAMUSEVIČA, Liepājas Universitāte / Liepaja University (Latvija / Latvia)

Irina STRAZDIŅA, RTU Liepājas akadēmija / Liepaja Academy of RTU (Latvija / Latvia)

Frédéric TORTERAT, Monpeljē Universitāte / University of Montpellier (Francija / France)

Baiba TRINĪTE, Liepājas Universitāte / Liepaja University (Latvija / Latvia)

Anna VULĀNE, Latvijas Universitāte / University of Latvia (Latvija / Latvia)

Lilita ZAĻKALNE, Stokholmas Universitāte / University of Stockholm (Zviedrija / Sweden)

Literārās redaktors / Literary editors

Diāna LAIVENIECE (latviešu valoda / Latvian)

Baiba EGLE (angļu valoda / English)

Tehniskā redaktore un maketētāja / Technical editor and lay-out designer

Ginta ŠNEIDERA

Vāka noformējuma mākslinieks / Cover designer

Imants LIEPIŅŠ

Visi krājumā ievietotie raksti ir savstarpēji anonīmi recenzēti. Krājuma rakstiem tiek piešķirts DOI indekss, un tie tiek reģistrēti starptautiskajā metadatu katalogā *Crossref*. Bibliogrāfiskā informācija ir pieejama šeit: <https://www.crossref.org/>

All articles are double-blind peer-reviewed. Each article in the proceedings is assigned a DOI name and registered in the international metadata catalogue Crossref. Bibliographic information is available here: <https://www.crossref.org/>

Indeksācija / Indexing: EBSCO

ISSN 1407-9739 (iespiests / print)

ISSN 2661-5584 (digitāls / digital)

<https://doi.org/10.37384/VA.2024.19.20.001>

© RTU Liepājas akadēmija, 2024 /

Liepaja Academy of RTU, 2024

© Autori. Rīgas Tehniskā universitāte, 2024 /

The Author(s). Riga Technical University, 2024

SATURS / TABLE OF CONTENTS

| | |
|--|-----------|
| Diāna LAIVENIECE | |
| Priekšvārds: – Kāpēc apgūt jaunu valodu? – Un kāpēc ne? | 7 |
| <i>Preface: – Why Learn a New Language? – And Why Not?</i> | 9 |
| <hr/> | |
| I. Valodu skolotāju profesionālā izglītošana | 11 |
| Professional Education of Language Teachers | |
| <hr/> | |
| Brigita BENDORAITYTĒ-VNEŖK | |
| Vaida MISEVIČIŪTĒ | 13 |
| Enhancing Awareness Towards Neighbouring Languages: Situation of Cross-border Cooperation in Lithuania as Analyzed through ECML Project “Enhancing Cross-Border Vocational Training” | |
| <i>Izpratnes veicināšana par kaimiņu valodām: pārrobežu sadarbības situācija Lietuvā (EMVC projekta „Pārrobežu profesionālo mācību uzlabošana” pieredzes analīze)</i> | |
| Ilze ŠŪMANE | 33 |
| Daiga CELMIŅA | |
| Līga ĀBOLTIŅA | |
| Aktuālu kultūras notikumu izmantošana paradumu attieksmju veidošanā latviešu valodas mācībās vidusskolā | |
| <i>The Employment of Current Cultural Events in the Development of Habitual Attitude Formation in Secondary School Latvian Language Teaching</i> | |
| Ayazhan AKHMETOVA | 51 |
| Gulshat BEYSEMBAEVA | |
| Irena RAGAIŠIENĒ | |
| Preparing Future Teachers for Media Literacy | |
| <i>Topošo skolotāju sagatavošana medijpratībai</i> | |
| Velga POLINSKA | 68 |
| Dīte LIEPA | |
| Vieglās valodas loma mazākumtautību skolotāju darbā | |
| <i>The Role of Easy Language in the Work of Minority Teachers</i> | |
| Baiba TRINĪTE, Anita ZDANOVIČA | 80 |
| Daiga KURME, Evija LAVRĀNE | |
| Ilva MAGAZEINA, Anita JANSONE | |
| Balss pamatfrekvence afektīvā un neitrālā prosodijā dažādas strukturālās sarežģītības lingvistiskajās vienībās | |
| <i>The Fundamental Frequency of the Voice in Affective and Neutral Prosody across Linguistic Units of Various Structural Complexities</i> | |

II. Mācību līdzekļi valodu apguvei **99**
Teaching Aids for Language Learning

Viktorija TATAUROVA 101
Jekaterina MARTINOVA
Evaluation of English for ICT Coursebooks Based on the Learners' Needs
IKT angļu valodas mācību grāmatu novērtējums, pamatojoties uz studentu vajadzībām

Yan LU 125
Latviešu valodas mācību grāmatas ķīniešu studentiem: izveides principi
Latvian Language Textbooks for Chinese Students: Development Principles

Dite LIEPA 138
Velga POLINSKA
„Vieglā valoda. Rokasgrāmata” – pirmais vieglajai valodai veltītais izdevums latviešu valodā
“Easy-to-Read Language: A Handbook” – the First Publication Dedicated to Easy-to-Read Language in Latvian

Nadežda KOPOLOVECA 158
Aiga VECKALNE
„Čehu valodas praktiskā gramatika” kā metodiski didaktiskā darba refleksijas rezultāts
“Practical Czech Grammar” as a Result of Reflection on Methodological and Didactic Work

Solvita BERRA 168
„Nerunā sliktu par Latviju”: Latvijas, latviešu un latviešu valodas atainojums digitālajos valsts valodas mācību līdzekļos
“Do not say anything bad about Latvia”: The Representation of Latvia, Latvians, and the Latvian Language in Online Learning Materials of the State Language

III. Svešvalodu apguves didaktiskie risinājumi **219**
Didactic Solutions for Learning Foreign Languages

Linda KRASTIŅA 221
Zenta ANSPOKA
Daži diasporas skolēnu latviešu valodas mācīšanās motivācijas aspekti
Some Aspects of Latvian Language Learning Motivation of Diaspora Students

Ilze KLOTIŅA 236
Iespējamās grūtības priedēkļverbu nozīmju skaidrošanā latviešu valodas apgūvējiem ar ķīniešu kā dzimto valodu: opozīcija pabeigts/nepabeigts
Challenges in Explaining Meanings of Prefixed Verbs to Latvian Learners with Chinese as Mother Tongue: Opposition Perfective/Imperfective

| | |
|---|-----|
| Daiva JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ Greta MICKUTĖ A Case Study of Lithuanian Language Skills Development for Ukrainian Children in First Grade <i>Lietuviešu valodas prasmju attīstības izpēte ukraiņu bērniem 1. klasē</i> | 250 |
| Viktorija TATAUROVA Jekaterina MARTINOVA Kahoot! as an Assessment Tool <i>Kahoot! kā vērtēšanas instruments</i> | 279 |
| Jūlija ZĀLĪTE 8. un 9. klases skolēnu vārdu krājuma apguve vācu valodā, izmantojot un neizmantojot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas <i>Vocabulary Expansion of Pupils with and without Information and Communication Technologies in German Lessons in the 8th and 9th Grade Classes</i> | 293 |
| Олег БЕЛЯЕВ Культурные символы в преподавании французского языка как иностранного <i>Kultūras simboli franču valodas kā svešvalodas mācīšanā</i> <i>Cultural Symbols in Teaching French as a Foreign Language</i> | 306 |

– Kāpēc apgūt jaunu valodu?
– Un kāpēc ne?

Diāna LAIVENIECE

Bez ilgas domāšanas var nosaukt vairākus iemeslus, kāpēc ir vērts apgūt kādu jaunu valodu, piemēram, tā ir iespēja iepazīties ar jauniem cilvēkiem, tā ir iespēja izprast citu tautu kultūru un paraudzīties uz pasauli no cita skatpunkta, un tā ir iespēja arī labāk izprast savu dzimto valodu. Tie ir diezgan vērā ņemami argumenti, lai uzsāktu mācīties kādu svešvalodu. Turklāt – jaunas valodas apguvei nav vecuma ierobežojuma. Tieši pretēji – psihologi iesaka mācīties valodu, lai aktivizētu smadzeņu darbību un neļautu tām novecot, galvenokārt – lai trenētu vērību, atmiņu, reakciju. Tāpēc viss kas, saistīts ar valodu apguvi, ir pētāms un izzināms gan tiem, kas māca, gan tiem, kas mācās vai vēlas to darīt.

Multilingvālā zinātnisko rakstu krājuma “Valodas apguve: problēmas un perspektīva” dubultnumurā (XIX/XX) tiek piedāvāti daudzveidīgi valodu apguves pētījumi, kas kā referāti sākotnēji prezentēti 2022. gada un 2023. gada zinātniskajā konferencē Liepājas Universitātē. Visi raksti ir savstarpēji anonīmi recenzēti un indeksēti EBSCO datubāzē, kā arī elektroniski pieejami Latvijas Nacionālās bibliotēkas Digitālajā bibliotēkā. Krājuma rakstiem ir piešķirts DOI indekss, un tie ir reģistrēti starptautiskajā metadatu katalogā *Crossref*.

Krājumam ir trīs daļas:

1. Valodu skolotāju profesionālā izglītošana.
2. Mācību līdzekļi valodu apguvei.
3. Svešvalodu apguves didaktiskie risinājumi.

Valodu skolotāja izglītība nebeidzas ar augstskolas diploma saņemšanu. Tā ir izglītība, kas turpinās mūža garumā, turklāt dažādos aspektos – ne tikai lingvodidaktikā, bet arī psiholoģijā, pedagogijā, filozofijā, mediju izglītībā u. c. Krājuma pirmajā daļā ir apkopoti pētījumi valodu skolotāja profesionālās kompetences pilnveidei.

Mācību grāmatas, rokasgrāmatas, vārdnīcas vienmēr ir ieņēmušas nozīmīgu vietu jebkuras valodas apguves procesā. Drukāto izdevumu klāstu mūsdienās papildina digitālie mācību līdzekļi. Šo materiālu

apskatam un kvalitātes izvērtējumam veltīti pētījumi, kas apkopoti krājuma otrajā daļā.

Latviešu, lietuviešu, vācu, franču un angļu valodas apguves aspekti aplūkoti rakstos krājuma trešajā daļā. Latviešu valoda kā svešvaloda ķīniešiem un diasporas latviešiem, lietuviešu valoda ukraiņu bērniem, vācu, franču un angļu valoda Latvijas studentiem un vidusskolēniem – plašs ir apgūstamo valodu loks un valodu apguvēju vecums, identitāte un ģeogrāfiskā piederība.

Kāpēc apgūt jaunu valodu? Darba un izglītības vajadzībām, ceļošanai, radniecības saišu stiprināšanai, arī priekam, izklaidei, brīvā laika aizpildīšanai un veselībai. Mācīties nekad nav par vēlu, tāpēc mācīties jaunu valodu var vienmēr.

**– Why Learn a New Language?
– And Why Not?**

Diāna LAIVENIECE

Without much thought, several reasons can be named why it is worth learning a new language. For example, it is an opportunity to meet new people, an opportunity to understand the culture of other nations and to look at the world from a different perspective, and it is also an opportunity to better understand your native language. These are quite significant arguments to start learning a foreign language. Moreover, there is no age limit for learning a new language. On the contrary, psychologists recommend learning a language to activate brain activity and prevent it from aging, mainly to train attention, memory, and reaction. Therefore, everything related to language learning is worth exploring and understanding for both those who teach and those who learn or wish to do so.

In the double issue (XIX/XX) of the multilingual collection of scientific articles “Language Learning: Problems and Perspectives,” various language learning studies are presented, which were initially introduced as papers at the scientific conferences held at Liepāja University in 2022 and 2023. All the articles are double-blind peer-reviewed and indexed in the EBSCO database, as well as electronically available in the Digital Library of the National Library of Latvia. Each article in the collection is assigned a DOI name and registered in the international metadata catalog Crossref.

The collection has three parts:

1. Professional Education of Language Teachers.
2. Teaching Aids for Language Learning.
3. Didactic Solutions for Foreign Language Learning.

The education of a language teacher does not end with the receipt of a university diploma. It is an education that continues throughout life, encompassing various aspects – not only in linguodidactics but also in psychology, pedagogy, philosophy, media education, and more. The first part of the collection compiles studies aimed at enhancing the professional competence of language teachers.

Textbooks, manuals, and dictionaries have always held a significant place in the process of learning any language. Nowadays, the range of printed publications is complemented by digital learning tools. Studies dedicated to the review and quality assessment of these materials are compiled in the second part of the collection.

The aspects of learning Latvian, Lithuanian, German, French, and English are discussed in the articles in the third part of the collection. Latvian as a foreign language for Chinese and diaspora Latvians, Lithuanian for Ukrainian children, German, French, and English for Latvian students and schoolchildren – the range of languages to be learned and the age, identity, and geographical belonging of the language learners are broad.

Why learn a new language? For work and educational needs, for travel, to strengthen family ties, for pleasure, entertainment, to fill free time, and for health. It is never too late to learn, so one can always learn a new language.

I daļa. Valodu skolotāju profesionālā izglītošana

Part I: Professional Education of Language Teachers

Brigita Bendoraitytė-Vnėk
Vaida Misevičiūtė
Ilze Šūmane
Daiga Celmiņa
Līga Āboltiņa
Ayazhan Akhmetova
Gulshat Beysembaeva
Irena Ragaišienė
Velga Polinska
Dite Liepa
Baiba Trinīte
Anita Zdanoviča
Daiga Kurme
Evija Lavrāne
Ilva Magazeina
Anita Jansone



**Enhancing Awareness Towards Neighbouring Languages:
Situation of Cross-border Cooperation in Lithuania as Analyzed
through ECML Project
“Enhancing Cross-Border Vocational Training”**

*Izpratnes veicināšana par kaimiņu valodām:
pārrobežu sadarbības situācija Lietuvā (EMVC projekta
„Pārrobežu profesionālo mācību uzlabošana” pieredzes analīze)*

Brigita BENDORAITYTĒ-VNEK

Vytautas Magnus University
Institute of Foreign Languages
brigita.bendoraityte-vnek@vdu.lt

Vaida MISEVIČIŪTĒ

Vytautas Magnus University
Institute of Foreign Languages
vaida.miseviciute@vdu.lt

Sustainable development remains a challenging goal impacting European countries, and one area of such development is cross-border mobility and cooperation in language education. This article focuses on the situation of cross-border cooperation in Lithuania as a result of participation in the European Centre for Modern Languages (ECML) project “Enhancing Cross-Border Vocational Training”. Cross-border cooperation has not been researched widely in Lithuania and the role of languages in cross-border cooperation has been touched very briefly in different studies. Literature review and the analysis of the survey which was designed and conducted during the project in several European border (border regions) revealed that although neighbouring language proficiency offers professional advantages, neighbouring languages are not the first choice for learning or teaching in cross-border regions. The article stresses the importance of cross-border vocational training and language education, emphasizing the need to overcome barriers for successful cross-border cooperation.

Keywords: neighbouring languages, language attitude, vocational training, cross-border cooperation.

Introduction

Sustainable development is a key term in today’s world across multiple disciplines. However, the road towards such an ambitious vision towards sustainable political, economic, educational, and cultural development in many European countries is still in progress. With the creation of the European Union (EU), globalization theorists announced the end of the nation-states and called for the reorientation towards neoliberal policies that advocate for free-market capitalism, cooperation, and healthy competition among nations at all levels. Rasa Dobržiškieienė and Aušra Stepanovienė (2021) raised important questions about the role of language in a globalised world. The transition towards a sustainable European and furthermore global economy is an ambitious goal, so cross-border mobility plays a crucial role. According to Oliver Schmidtke (2021), the principle of free movement across national borders is a foundational pillar of the EU and encapsulates the idea of a European citizenship status. This conception makes cross-border studies the forefront of research, and languages become the most important tool for the successful accomplishment of this goal. The knowledge of neighbouring languages can be an important incentive in building cross-border collaboration. The knowledge of neighbouring languages can foster cultural awareness and sensitivity, which can help overcome the challenges and conflicts that may arise from different values, norms and practices in cross-border settings be it private, work-related or educational (Neeley, Hinds, Cramton 2012; Pevec Semec 2018; Marchenko et al. 2020).

Furthermore, a particular attention has been paid to vocational education training mobility. It is believed that youth mobility may be the key to the labour markets and developments in the future (Nienaber et al. 2021). There are several benefits that may be identified with cross-border mobility: new markets and customers, new talents and skills, wider collaboration and partnership opportunities, possibilities for innovation and growth. It is a win-win situation not only from the economic perspective but also from cultural, educational, and social perspective.

Cross-border cooperation here implies mobility across EU countries where individuals cross the borders yet come back to their home country without any unjustified barriers. A popular term, cross-border commuting, is often used in literature to explain the phenomenon of working in one country but living in another and returning there regularly, usually daily or weekly (Lourens, Edzes, van Gijk 2022; Parenti, Tealdi 2023). Eurostat

(European Commission 2023) released data on people aged 15–64 who commuted to work in 2020. Over 12 million people commute to work from one region to another within their countries of residence: among the largest commuters Lithuania is listed: Belgium (21 %), Netherlands (13 %), Germany (11 %), Austria (11 %), and Lithuania (11 %). Lithuania does not provide data for cross-country commuters, yet the highest shares of commuting to different countries were observed in Luxembourg province in Belgium (32 %), followed by Trier in Germany (15 %) and Lorraine in France (13 %). More specifically, The Greater Region in Germany counts around 267,000 cross-border commuters, the highest number in the EU (Nienaber et al. 2021).

Such high and growing numbers of commuters in several European countries draw attention of scholars towards enhancement of neighbouring languages in other regions. In 2020, the European Centre for Modern Languages (ECML) launched a project called “Enhancing cross-border vocational training” with four partner states: Germany, Poland, Luxemburg, and Lithuania. Border regions in Germany-France-Luxemburg-Belgium, Germany-Denmark, Poland-Czech Republic and Lithuania-Poland-Latvia with the variety of border region realities are presented as exemplary regions in different developmental stages seeking to discover and explore potential challenges for language education in cross-border education settings.

The idea behind the project is to raise awareness of the fact that neighbouring countries often have more commonalities than differences culturally, linguistically, economically, and politically. Since border regions often share similar history, stories, lexical items, intertwined cultural elements and ways of celebrating differences, the focus on plurilingual language education in cross-border vocational education programs and beyond should become a key understanding in developing language politics in cross-border regions. During the project, different experiences and expertise from several European border regions were analysed, and a Europe-wide survey on language teaching and learning in cross-border vocational education was launched to gather insights into different border regions.

Therefore, based on the insights and research carried out during the project, the article focuses on the situation regarding attitudes towards cross-border cooperation and neighbouring languages in Lithuania. A focus on the Lithuanian-Latvian border region was the focus of the

study due to the linguistic and cultural similarities of the two countries. The literature review has revealed that there is little cross-border cooperation on either side of the border. The problem question is to understand the situation of cross-border cooperation and linguistic and cultural attitudes towards neighbouring languages.

In order to achieve this aim, the following **objectives** were set:

- 1) to theoretically analyse linguistic impact on cross-border cooperation in Lithuanian-Latvian border region;
- 2) to practically analyse attitudes towards cross-border cooperation among teachers, stakeholders, and administrators in cross-border regions;
- 3) to suggest guidelines for raising awareness in language teaching.

The methods applied in the research are the following:

- 1) analysis of cross-border cooperation research showing impact on linguistic impact on cross-border cooperation in Lithuanian Latvian border region;
- 2) analysis of a Europe-wide survey on language teaching and learning in cross-border vocational education launched during the project.

1. Analysis of Cross-border Cooperation Research

At the beginning of the ECML project in 2020, each country was called to look at the existing cross-border relationships in their regions. While there are many cross-border cooperation projects between the two countries, not many of the projects analyze linguistic situation between the countries. Cross-border mobility from a linguistic point of view broadens plurilingual repertoire, cultural perspectives, and builds tolerance and acceptance for difference. However, looking at the cross-border cooperation research, it is possible to identify more challenges than positives in terms of linguistic differences. Linguistic differences, cultural beliefs, and attitudes are the most commonly addressed barriers.

There aren't many cross-border research studies that discuss languages carried out in the Lithuanian-Latvian border region. There was a highlighted interest in cross-border cooperation in 2007–2012. Several articles were published about cross-border economic cooperation with attention to language. Asta Sabonienė and Ineta Zykiene (2012) analysed Lithuanian-Latvian cross-border collaboration based on the research performed during the project “Formation of methodological framework of regional business growth promotion (LT-LV)” (LV-LT/1.1/LLIII-

152/2010) implementing Lithuania-Latvia cross-border cooperation programme 2007–2013. This paper analysed how economic and social infrastructure influenced the attractiveness of business development in cross-border regions. An interesting observation was made about educational potential stressing that the skilled labour force chooses the central regions of the countries rather than border regions; therefore, this diminishes the attractiveness of the region. The authors concluded that increasing awareness about Klaipėda University would attract more talented students and require better infrastructure and investment potential not only for the city of Klaipėda, but also the whole border region.

The importance of the article lies in the fact that the importance of education was highlighted. The authors concluded that strengthening educational potential often had a direct influence on the development of the whole region. Stronger educational ties may increase regional competitiveness levels and may become a starting point for developing necessary connections. Ties between vocational schools should not be overlooked as such skilled labour force can bring benefits to both countries.

Ligita Šimanskienė et. al (Šimanskienė, Burgis, Līduma 2012) reacted to the global movement of decentralization of economic regions. The purpose of the study was to investigate the theoretical preconditions for cooperation between organizations in the border regions in Lithuania, specifically Klaipėda region and their neighbouring Latvian border organizations, to identify obstacles, and to note ways to enhance collaboration. 159 organizations were analysed in border regions. Only 18.2 % of the organizations had relations with Lithuania-Latvia which clearly showed that businesspeople were seeking to establish relations with more economically promising countries with larger markets (EU or Russian Federation). The authors made valuable observations about language. Only 27.7 % of respondents stated that not knowing Latvian or Lithuanian hindered cooperation with bordering organizations. They stated that even though people from the older generation spoke Russian successfully, and the younger generation used English for communication; nevertheless, 67.9 % of the organizations participating in the survey expressed a wish to receive information on the conditions of establishing business in cross-border regions in their native language.

This is an interesting finding that even though successful communication happens in English or Russian, respondents showed a

preference for training in their native language. This shows insecurity about receiving specific information in foreign languages. Again, the research reconfirms the need for specific cross-border education and awareness of similarities of neighbouring languages that share similar vocabulary and grammar and may provide better comprehension for businesses.

This finding resonates with the broader context of Lithuania’s historical commitment to preserving its language in the face of external pressures. It aligns with the country’s language policies that emphasize the role of Lithuanian in various aspects of public life. Gabrielle Hogan-Brun, Mailutė Ramonienė, and Laima Grumadienė (2005) overviewed the language situation in Lithuania and stressed the importance of multiple organisations, such as the State Lithuanian Language Commission, or the State Language Inspectorate, responsible for regulating, administering, and monitoring the Lithuanian language. The preference for native language training among respondents also underlines the need for cross-border education initiatives that promote linguistic awareness and proficiency, enhancing the prospects of successful business endeavours in border regions where language plays a crucial role. In this context, the study’s insights reinforce the ongoing efforts to safeguard and promote the use of Lithuanian in diverse domains, both within the country and in cross-border interactions.

Jurgita Bruneckienė and Oksana Palekienė (2012) stressed the need for cross-border collaboration between Klaipėda (Lithuania) and Kurzeme (Latvia) regions. While many countries are often seeking for the most profitable and rapid economic and social development, cross-border regions should not be ignored even if they have low competitiveness. They highlighted that border regions are often marked by similar linguistic, cultural, spatial, political, and institutional features, so building cooperation may be easier. Despite the potential, the analysis of the two regions revealed several obstacles: the economic centres of importance are far from the borders in Klaipėda (Lithuania) and Kurzeme (Latvia) regions; people density in the region is low marking low expenditure and consumption level; the area has many protected nature resorts making infrastructure not suited for commerce; educational level, ageing population, low salaries particular to the border region; more readiness for collaboration on Lithuanian side than Latvian side. The authors concluded that there was a growing interest among businesspeople and scientists to

analyse the needs and potential for cross-border communication and rather than focusing on obstacles, both countries should find ways to deal with the similar problems together (environmental issues, infrastructure similarities, people density, education levels, etc.). The final comment pointed to the fact the two languages share the same family roots, so linguistic awareness may be one route to build awareness towards cooperation.

Most of the studies done during this period of research show huge linguistic potential. From the linguistic perspective, a massive project has taken place in 2011. A project funded by the Lithuanian Ministry of Education, Science and Sport “Teaching the second Baltic language in the Lithuanian-Latvian cross-border schools” searched for partner schools on both sides of the border to offer neighbouring language lessons, to organize cultural events, Lithuanian-Latvian forums. Language experts offered 10-day intensive language courses for interested cross-border schools. Even though the project was met enthusiastically, and there are obvious benefits for schools who participated, the overall conclusion was that both countries were economically weak and showed little motivation to learn each other’s language.

There is a significant gap in cross-border research discussing languages from 2012 to current time. In 2020, the EU has started the second wave of initiatives to revive cross-border cooperation. This ECML project is just one example. During the project, a close collaboration with Zarasai Professional School revealed even further problems to cross-border collaboration and linguistic potential. During the personal communication with the school administration and teachers revealed four major. One obstacle against neighbouring language teaching is fear of the brain drain issue. For smaller regions that are losing young people to stronger economies of other countries, language learning is not seen as a desirable outcome. Their claim is that training bilingual or trilingual vocational specialists is too expensive for vocational schools as most people tend to leave the country for a better financial future. This is one of the major reasons for low interest in building border cooperation. The lack of funding for language education in vocational sector is another large scale governmental policy drawback. For Zarasai region in particular, English dominance motivates students to learn English, and the closest potential city for collaboration Daugpilis has a large population of Russian speakers, so the need for Latvian is further diminished. Finally, the

personal conversations revealed lack of enthusiasm. The staff admitted that the projects like the ECML project raised teacher awareness about possible cross-border cooperation, there was no money to initiate the change. Without a financial incentive, teachers were not motivated to embark on a difficult journey. They admitted that many projects they joined were “inspirational” yet they “were too small of seeds” and did not bring much difference for the school.

No published cross-border research studies with the insight on language were discovered. More of the local level and university level projects and initiatives have been carried out; however, only local publications could be found. For example, Vytautas Magnus University took the initiative to teach Latvian as a second language in 2021. The “Baltų literatūros savaitė” project, the Centre of Letonics in partnership with Lithuanian and Latvian school libraries, aimed to promote reading among young people and foster cultural understanding, strengthening Baltic identity. The success of the project has guaranteed its continuation, further promoting mutual appreciation and collaboration between the two nations (VDU HMF 2021).

To sum up, cross-border cooperation literature review revealed a lack of attention to cross-border cooperation and interest in neighbouring languages in Lithuania. In the several research articles economic, geographic, political, and educational barriers to building cross-border collaboration were revealed. While there are cross-border initiatives, knowledge of the neighbouring language is not always addressed as an important tool due to the knowledge of Russian and English – two languages that often connect Latvia and Lithuania.

2. Analysis of a Europe-wide Survey on Language Teaching and Learning in Cross-border Vocational Education

A Europe-wide survey was created by the team of experts working on the ECML project “Enhancing Cross-Border Vocational Training”. The survey was conducted in the second stage of the project in order to better understand the situation and needs in different cross-border regions regarding language and learning/teaching in cross-border vocational education sector. The survey was directed at people living/working in border regions and engaged in language education: teachers, teacher educators, students, researchers and others involved in professional and vocational training. This cross-European survey was available in six

languages: English, French, German, Czech, Lithuanian, and Polish and was launched in April–December 2021. The survey contained quantitative and qualitative questions in the following areas: linguistic landscape in border regions; cross-border vocational education and training programs; and attitudes towards languages and cultures in border regions.

168 participants across Europe responded to the survey. The full distribution of the countries with more than 1 % participation rate is available in Table 1.

Table 1

Distribution of Survey Respondents

| Countries | Responses | Countries | Responses |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| DE | 20.24 % | CZ | 3.57 % |
| IT | 14.29 % | BE | 2.38 % |
| FR | 12.50 % | ES | 1.79 % |
| LT | 8.93 % | NL | 1.79 % |
| PL | 7.74 % | CH | 1.19 % |
| LU | 5.95 % | RO | 1.19 % |
| HR | 4.76 % | US | 1.19 % |
| AT | 4.17 % | LV | 1.19 % |

As seen in Table 1, participants from Lithuania represent the fourth largest group of respondents and account for 8.93 % of the respondents (13 respondents) while from the Latvian side only 1.19 % (1 respondent) filled the survey. The cross-European survey received little attention even if it was promoted several times by the project leaders. The survey has been sent to 25 vocational schools in each border region in Lithuania twice (in May and November). The schools were asked to share the survey with their partnering organizations. Respondents from Zarasai, Biržai, Tauragė, Pagėgiai, and Dieveniškės answered the survey. The survey was taken by teachers (32.14 % language teachers, 20.24 % subject teachers, 7.74 % teacher educators and a very small 4.76 % administrators). Most of the teachers who participated in the questionnaire had more than 10 years of teaching experience. The sectors represented include: 29.17 % higher education, 4.76 % primary school, 11.31 % lower secondary, 13.1 % upper secondary, and 10.12 % vocational school. Even though the survey does not represent vocational schools and the needs of the whole border region, the respondents provide a good view into school practices. The completions mainly came from (border) regions in Germany-France-Luxembourg (esp. Greater Region and Meuse-Rhine Euroregion), Italy-

Suisse-France (esp. Aosta Valley), Germany-Poland, Poland (esp. Silesia), Lithuania-Latvia, and Lithuania-Belarus. Some individual completions focused on (border) regions in Germany-Denmark, Spain-France, Romania, Bulgaria, Belarus, Italy-Austria, Germany-Netherlands, Austria-Hungary, Slovak Republic-Austria, Croatia-Slovenia, Austria-Hungary-Slovak Republic and Czech Republic-Austria.

Since the Lithuanian-Latvian sample is very small (14 respondents), descriptive statistical analysis will represent the whole sample. It is possible to carry out a small qualitative analysis of the survey concerning the Lithuanian-Latvian border region.

3. Discussion

3.1. Linguistic Landscape in Border Regions

This survey part focused on the languages that are taught and learned in border regions. From the survey, many European countries have been seen as more or less ethnically homogenous where people share the same cultural norms and values. Therefore, the majority of the people acknowledge the official language to be the most important and dominant language in the country (for example, Lithuanian in Lithuania, Polish in Poland, and Latvian in Latvia). However, this phenomenon called methodological nationalism – a tendency to assume that “the nation-state is the natural social and political form of the modern world” (Wimmer, Glick Schiller 2002) causes also some apparent problems. In respondents’ minds, languages are automatically linked with states and citizenships whereas in real life, the link language-country is not straightforward. Furthermore, the language-country association is also based on historical assumptions. For example, when referring to Lithuania or Latvia, Russian is often associated with the country. Similarly, for example, when thinking about collaboration with neighbouring countries people name Poland and Latvia as bordering countries, yet assume that Russian or English is the language for communication and collaboration with these countries. When asked about languages needed for cooperation in border regions, only one respondent named Latvian and one named Polish as a language for communication in those border regions. In several border regions, French and Russian were additionally named as *lingua franca*. Therefore, there is a clear lack of language politics enforcing teaching of neighbouring languages.

What is important to stress in this section is that the use of Russian as lingua franca in the Lithuanian-Latvian border is losing popularity due to the war. Therefore, there is no better timing to find ways to raise awareness to the similarities of Lithuanian and Latvian languages. It is a great benefit not only economically but also for survivalist reasons to support each other's languages and teach them at schools. It is important to find ways to sensitize all players involved in cross-border (language) education for the relevance of learning neighbouring languages.

This leads to the part of the survey about learning and teaching languages. One of the most important observations made by the respondents of the survey is the need to draw attention to the importance of language learning. In fact, language learning is not seen as a priority for self-development in either country, so the need to raise awareness of the positive impact that language knowledge may have on one's career is of utmost importance.

3.2. Cross-border Vocational Education and Training Programmes

This part of the survey addressed cross-border vocational education and training programs and respondents' awareness about the existence of such programs. The majority of the respondents stated that cross-border vocational training programs existed in their border region, yet *ERASMUS+* exchange programs were often associated with cross-border education, and these EU mobility exchanges cannot be classified as cross-border vocational training. One third of the respondents did not know if such programs existed. Regarding the need for such training, the respondents showed a perceived need for them, yet it is hard to conclude that the need is real as most of the respondents have not experienced such training. In Lithuanian-Latvian contexts, several attempts to provide training in the Latvian language did not seem to raise much interest. The strong status of English as lingua franca is perceived to be sufficient for younger generations, and the strong foundations in Russian of older respondents satisfy their needs to make connections with neighbouring countries.

Additionally, language policies still seem not to enforce teaching of neighbouring languages. Teaching Latvian or Polish in neighbouring countries is not even a choice in many border regions. Furthermore, the Lithuanian Ministry of Education, Science and Sports does not fund language education in vocational schools. In view of the whole survey,

only about half of the participants’ teaching programmes include neighbouring languages.

Another important part of the survey reveals that language education in cross-border regions is dominated by regular language classes rather than plurilingual concepts or practice-oriented ways of language teaching implemented. Around half of the participants taught regular language classes (53.24 %) and only a smaller half chose bilingual education (15.11 %), plurilingual education (12.95 %) or Content and Language Integrated Learning (7.91 %). The concepts of plurilingual education models (incorporating all the languages of the classroom through mediation, intercomprehension, etc.) are still rare in practice. Therefore, language education in border regions should foster plurilingual education and to connect the language competence(s) to a varying social and professional context.

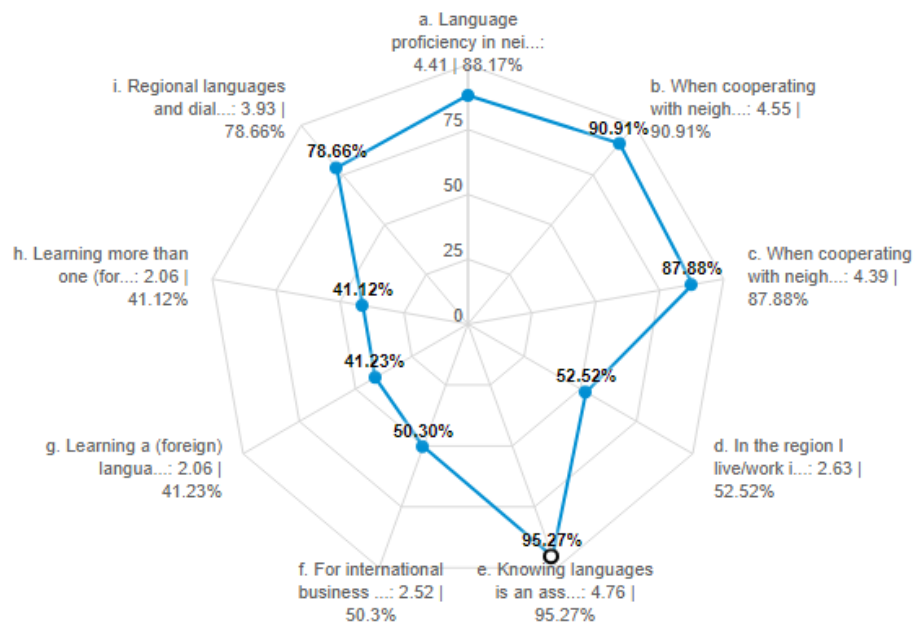
The survey revealed that many respondents disliked learning languages for the fact that languages were disconnected from living culture. Several respondents observed that teaching languages through fairy tales or legends may give an insight into the culture of the past, but teaching old-fashioned customs and norms that no longer exist does not prepare learners for modern communication, even less so for professional success. Furthermore, the dislike for standard language classrooms was criticized as well. Respondents asked to eliminate teacher talk, old grammar-based curriculum, and strict testing mentality. Furthermore, it was noted that the different interpretation of history in cross-border situation really hinders the desire to learn. It is very clear that the same event may be interpreted in one way in Lithuania, and another way in Poland or Latvia. Therefore, the teaching of cross-border education should raise awareness of such intercultural stereotypes and aim to connect rather than separate people – the challenges that teachers named as difficult to overcome.

3.3. Attitudes Towards Languages and Culture in Border Regions

This part of the survey focused on the respondents’ attitudes towards the different languages. The results towards languages in border regions can be represented through a spider chart in the Figure 1.

It was answered by 139 participants, 18 of whom represent Lithuanian border regions. The chart shows a strong agreement (95.27 %) that languages are an asset for professional success. Furthermore, 86.17 %

of respondents believe that neighbouring languages are important in finding a job, and knowing the culture is equally important (87.88 %). The respondents strongly agree (90.91 %) that knowing the language of the neighbours helps cooperation.



- Language proficiency in neighbouring languages improves the chances of finding work in my region.
- When cooperating with neighbouring countries, it is important to know their language(s).
- When cooperating with neighbouring countries, it is important to know about their culture(s).
- In the region I live/work in, it is enough to know English and the official language of my country of residence.
- Knowing languages is an asset for professional success.
- For international business cooperation, it is enough to know English.
- Learning a (foreign) language is too difficult.
- Learning more than one (foreign) language is too difficult.
- Regional languages and dialects are an asset for communication.

Figure 1. Attitudes Towards Languages in Border Regions

It is important to note that the respondents are mostly practising language teachers, so it is very natural that they believe in language learning and teaching and the power of knowing the language and culture for business and cooperation; however, the educational systems do not always support language education, especially for neighbouring languages. Despite a strong understanding that neighbouring languages

are important, a general conclusion was that the knowledge of the official language(s) was considered the most important followed by English (not the neighbouring language). About a half of the respondents name English as a sufficient language to know not only in general life, but also for business cooperation. In fact, the respondents of the survey often named neighbouring language(s) as not desirable for learning. A qualitative analysis of the reasons for such dislike reveals such reasons as historical and cultural prejudices or political conflicts. Besides the political conflicts and the historical factors, Lithuanian respondents also drew attention to the low cultural and economic status of the languages (Lithuanian, Latvian, and Polish).

When analysing cultural differences in border regions, three major aspects that respondents associated with the neighbouring country were education, work, and leisure. The qualitative analysis provided deeper insights into the differences. Regarding education, respondents noticed different instructional styles (more communicative or more teacher-centred). Furthermore, some educational systems were named as “better” than others. The reputation of schools across the border is an interesting discovery that could be a good reason to start collaboration and learn from the better.

At the work level, cultural differences mainly focused on time management, punctuality, hierarchy at work, conflict resolution, and positivity. Interestingly, some respondents pointed to different levels of tolerance for difference and strangers (Poles are not open to new ideas and meeting foreigners, but people abroad are more open-minded. Latvians are more traditional and pagan whereas Lithuanians are more globalized). However, while there were some differences pointed out, the idea that young people are more globalized shows more tolerance for difference and less importance paid to the existing differences.

3.4. Initiatives for Cross-border Cooperation

In the pursuit of sustainable development and fostering harmonious relations among European countries, cross-border cooperation and language education play pivotal roles. The border regions across Europe are characterized by shared history, cultural intertwining, and geographical proximity, which offer a unique opportunity for fostering collaboration and language exchange.

The Institute of Foreign Languages at Vytautas Magnus University (VMU) has successfully implemented a range of initiatives to promote foreign language education. Here, it is important to promote plurilingualism and create an inclusive environment that embraces multiple languages and cultures. To this end, a variety of non-formal language learning events aimed at raising awareness of plurilingualism among the students, staff and wider community was organised. Some of these events have successfully contributed to the cultivation of plurilingual awareness within the university community.

First, tandem learning stands out as a powerful tool for promoting plurilingualism. It involves pairing language learners with native speakers of the target language, facilitating authentic communication and cultural exchange. This approach fosters mutual language development, as learners support each other in acquiring new language skills and expanding their cultural understanding. Additionally, tandem learning encourages learner autonomy and active participation, allowing individuals to take ownership of their language learning journey. By engaging in tandem learning, learners not only enhance their language proficiency but also develop intercultural competence, empathy, and a deeper appreciation for linguistic diversity. Overall, tandem learning serves as an effective method for promoting plurilingualism and fostering meaningful connections between language learners and speakers of different languages.

The next initiative is a “Language taster” which is a short introductory lesson that enables learners to gain a preliminary understanding of a new language. This type of lesson typically covers basic language features such as sounds, grammar, and vocabulary, and is designed to get learners’ interest in the language and assist them in deciding whether to pursue further study. In recent years, the Institute of Foreign Languages at VMU has organized several language taster sessions, offering students at the university the opportunity to explore new languages such as Latvian, Portuguese, Farsi, and others. These sessions were conducted by either Institute lecturers or international students who were studying at the university. By providing language taster sessions in a range of languages, VMU aims to expose students to different cultures and encourage language learning, while also creating opportunities for international students to share their linguistic and cultural backgrounds with others.

In addition to language elements, language tasters also touch upon cultural aspects and explore the historical and societal factors that have shaped the language. Participants learn about cultural traditions, customs, and etiquette, gaining insights into the rich tapestry of the language’s heritage. By delving into the cultural context surrounding the language, participants develop a deeper understanding of its significance and relevance in the wider world. This comprehensive approach not only enhances language learning but also fosters cross-cultural understanding and appreciation. Language tasters serve as gateways to a broader exploration of languages, inviting participants to embark on a journey of linguistic and cultural discovery.

Furthermore, in 2022 the “Languages for Brunch” event was hosted by VMU. Participants had the opportunity to immerse themselves in a multicultural and multilingual experience. The event was structured in a way that allowed participants to collect their own language bouquet. They moved around the stalls, each representing a different language, where instructors introduced them to a few basic phrases in the respective languages. At each stall, participants engaged in interactive learning sessions. The instructors displayed cards with phrases and guided the participants in pronunciation and usage. Participants eagerly repeated and practised the phrases, aiming to remember and internalize the newly acquired language skills. To assess their learning progress, a recall activity was incorporated. The instructor would show the card again, and participants were encouraged to recall and repeat the phrases from memory.

As participants moved from stall to stall, they accumulated a collection of language cards, forming their own language bouquet. Once they collected phrases from all the proposed languages, they were eligible to exchange their language bouquet for a prize, adding an element of motivation and excitement to the event.

This unique format of combining language learning with social activities created a dynamic and engaging environment. Participants not only had the opportunity to learn and experience new languages but also to connect with others and share their language learning journey. “Languages for Brunch” fostered cultural exchange, broadened horizons, and left participants with a memorable and enriching experience.

Furthermore, the ECML has taken a commendable initiative to foster cross-border cooperation in vocational education through the

creation of an online guide. This comprehensive guide offers invaluable tips and resources for both teachers and learners to navigate the complexities of vocational education across borders. By leveraging the power of the digital platform, the guide ensures widespread accessibility and reaches educators and learners throughout Europe. It incorporates the latest and most effective methods in language teaching and vocational education, empowering teachers to design engaging and culturally inclusive learning experiences. Moreover, the guide equips learners with the necessary tools to thrive in diverse cross-border vocational settings, promoting intercultural competence and adaptability.

These initiatives are practical and effective measures that can serve as inspiration for other institutions seeking to strengthen cross-border ties. Based on the initiatives for cross-border cooperation and language education described in this chapter, the following guidelines can be formulated to enhance language learning in vocational education:

- 1) promote intercultural awareness: it is important to integrate intercultural communication skills into language teaching to prepare learners for cross-border interactions;
- 2) promote plurilingualism: individuals have to be encouraged to learn multiple languages to facilitate effective communication in diverse contexts;
- 3) leverage technology: integration of technology engages learners into interactive language learning activities;
- 4) encourage language immersion: make opportunities for learners to engage with the language in its natural context while interacting with native speakers (i.e., tandem learning);
- 5) create an inclusive language learning environment: ensure that language learning is welcoming to learners from diverse backgrounds.

By adopting these guidelines, institutions and educators can strengthen their efforts in promoting plurilingualism, enhancing cross-border cooperation, and fostering a more interconnected and culturally aware European community.

Conclusions

In the quest for sustainable development and fostering harmonious relations among European countries, the article explores how crucial the interplay between cross-border collaboration and language education is. It

specifically looks at the Lithuanian-Latvian border region and examines the opportunities and challenges in vocational education cooperation. The border regions, with their shared history and culture, provide a unique setting to promote collaboration and language exchange.

Based on a comprehensive survey conducted across Europe, the article uncovers a notable demand for cross-border vocational training programmes. However, it highlights a concerning fact that neighbouring language teaching is not receiving the emphasis it deserves within educational systems. Despite the recognized importance of language skills for professional success and fostering cooperation, only a fraction of the participants in the survey reported integrating neighbouring languages into their teaching programmes. This discrepancy suggests a need to raise awareness and prioritise language education that fosters cross-border collaboration and cultural understanding.

The survey predominantly consists of responses from language teachers, who share a common belief in the advantages of language proficiency for achieving professional success. They strongly endorse the idea that knowledge of neighbouring languages is essential for enhancing job prospects and promoting cooperation. However, a prevailing notion among respondents is that English alone is sufficient for effective communication and collaboration, leading to a reduced emphasis on the significance of learning neighbouring languages.

By promoting plurilingual education models that connect language proficiency to diverse social and professional contexts, institutions can equip learners with the necessary communication skills to navigate cross-border interactions successfully. Additionally, incorporating contemporary and practical elements into language education is vital to engage learners and make the learning process more relevant and impactful.

Furthermore, it is worth noting that the ECML has been actively involved in initiatives to enhance cross-border cooperation in language education. One notable project by the ECML focuses on creating a comprehensive guide for vocational education, available online, with various tips and the latest methods for both teachers and learners. This guide serves as a valuable resource to support educators in implementing effective language teaching practices and fostering intercultural competence among learners.

For more information, it is possible to refer to the project website which includes theoretical and practical information on three main sections with input on language education in cross-border vocational education: Plurilingualism in cross-border vocational language education; Intercultural competencies in cross-border vocational language education; and Languages, disciplines and professions in cross-border vocational language education. Each section is followed by interactive tasks and activities that may be used in vocational contexts.

References

- Bruneckienė, Jurgita, Palekienė, Oksana** (2012). Lietuvos–Latvijos Pasienio Regiono Ekonominės-Socialinės Plėtros Vertinimo Specifika ir Metodologinės Gairės. *Economics and Management*, 17(3), 952–962. <https://doi.org/10.5755/j01.em.17.3.2120>
- Dobržinskienė, Rasa, Stepanovienė Aušra** (2021). Lithuanian Language Policy in Multilingual Europe: Legal and Social Aspects. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka*, 71–80. <file:///C:/Users/Anna/Downloads/rutaadam,+6532-15709-1-CE.pdf>
- European Commission 2023 = European Commission (2023). *Eurostat. Employment and Commuting by Sex, Age, and NUTS 2 Regions*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210610-1>
- Hogan-Brun, Gabrielle, Ramonienė, Mailutė, Grumadienė, Laima** (2005). The Language Situation in Lithuania. *Journal of Baltic Studies*, 36(3), 345–370. <https://doi.org/10.1080/01629770500000131>
- Lourens, Broersma, Edzes, Arjen, van Dijk, Jouke** (2022). Commuting Between Border Regions in the Netherlands, Germany, and Belgium: An Explanatory Model. *Journal of Borderlands Studies*, 37(3), 551–573. <https://doi.org/10.1080/08865655.2020.1810590>
- Marchenko, Galina, Vodopyanova, Kseniya, Timofeev, Sergey et al.** (2020). Russian Language as a Means of Cross-Border Education Development. *E3S Web of Conferences*, 210, 18066. https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf_itse2020_18066.pdf
- Neeley, Tsedal B., Hinds, Pamela J., Cramton, Catherine D.** (2012). The (Un)Hidden Turmoil of Language in Global Collaboration. *Organizational Dynamics*, 41(3), 236–244. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2012.03.008>
- Nienaber, Birte, Dörrenbächer, Peter, Funk, Ines et al.** (2021). Using Cross-Border Mobility in Vocational Education and Training in the Greater Region SaarLorLux. David Cairns (ed.). *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 297–307.
- Parenti, Angela, Tealdi Cristina** (2023). Don't Stop Me Now: Cross-Border Commuting in the Aftermath of Schengen. *The B. E. Journal of Economic Analysis and Policy*, 23(3), 761–806. <https://doi.org/10.1515/bejeap-2022-0344>
- Pevec Semec, Katica** (2018). Mobile Teachers at Border Schools – Multilingualism and Interculturalism as New Challenges for Professional Development. *Center for*

Educational Policy Studies Journal, 8(4), 47–62.
<https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/551>

Sabonienė, Asta, Zykienė, Ineta (2012). Verslo Plėtros Pasienio Regionuose Patrauklumo Vertinimas Infrastruktūros Aspektu. *Economics and Management*, 17(4), 1410–1416. <https://doi.org/10.5755/j01.em.17.4.3007>

Schmidtke, Oliver (2021). Winning Back Control: Migration, Borders and Visions of Political Community. *International Studies*, 58(2), 2021, 150–167. <https://doi.org/10.1177/002088172111002001>

Šimanskienė, Ligita, Burgis, Darius, Lūduma, Diana et al. (2012). Verslo Bendradarbiavimas Klaipėdos Regiono ir Latvijos Pasiemyje. *Regional Formation and Development Studies*, 6, 137–146. <https://doi.org/10.15181/rfds.v6i1.2337>

VDU HMF 2021 = VDU HMF (2021). *Lietuvos ir Latvijos Mokyklose Populiarinama Antrosios Baltų Kalbos Mokymosi Idėja*. <https://hmf.vdu.lt/lietuvas-ir-latvijos-mokyklose-populiarinama-antrosios-baltu-kalbos-mokymosi-ideja/>

Wimmer, Andreas, Glick Schiller, Nina (2002). Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. *Global Networks*, 2(4), 2002, 301–334. <http://dx.doi.org/10.1111/1471-0374.00043>

Kopsavilkums

Savstarpēji saistītājā un globālajā vidē, kurā kaimiņvalstis bieži mijiedarbojas, efektīva saziņa un savstarpēja sapratne ir kļuvusi obligāta. Šajā rakstā uzsvērts, cik svarīgi izglītības sistēmā ir veicināt valodu daudzveidību un starpkultūru komunikāciju, atzīstot valodu izglītības potenciālu pārvarēt kultūras atšķirības un stiprināt pārrobežu saites.

Eiropas Moderno valodu centra (*European Centre for Modern Languages – ECML*) iniciētā projekta „Pārrobežu profesionālo mācību uzlabošana” (*Enhancing Cross-Border Vocational Training*) mērķis bija veicināt sadarbību starp kaimiņvalstīm. Projekts parādīja, ka pastāv šķēršļi, kuri jāpārvar, piemēram, atšķirības valodību struktūrā, izglītības sistēmā un lingvistiskajā attieksmē.

Dažādos Eiropas Savienības pierobežu reģionos tika veikta aptauja, lai analizētu pārrobežu sadarbības pieredzi. Aptaujas mērķis – izpētīt respondentu attieksmi pret valodu un kultūru, novērtējot pašreizējo valodu apguves praksi, lai izstrādātu pamatnostādnes valodu izglītības uzlabošanai. Pētījuma rezultāti atklāj, ka kaimiņu valodām izglītības sistēmā netiek piešķirta prioritāte un daudzi respondenti dod priekšroku angļu valodai kā *lingua franca*. Tomēr aptaujas rezultāti parādīja arī respondentu vienprātību par to, ka kaimiņvalodu zināšanas varētu veicināt sadarbību un profesionālos panākumus.

Rakstā ir izklāstītas vairākas iniciatīvas valodu izglītības un pārrobežu sadarbības veicināšanai. Tās ietver mācīšanos tandēmā, valodu „degustācijas” sesijas un pasākumus „Valodas vēlbokastīm”. Turklāt *ECML* tiešsaistes rokasgrāmatā ir sniegti vērtīgi resursi un padomi, lai palīdzētu skolotājiem un izglītības guvējiem orientēties pārrobežu profesionālajā izglītībā. Ir svarīgi veicināt izpratni par kaimiņu valodām, lai Eiropā nodrošinātu ilgtspējīgu pārrobežu sadarbību. Ievērojot pamatnostādnes, kas veicina starpkultūru izpratni, daudzvalodību un tehnoloģisko integrāciju, iestādes un pedagogi var pastiprināt savus centienus, veidojot iekļaujošu un kultūrapzinīgu Eiropas sabiedrību.

**Aktuālu kultūras notikumu izmantošana paradumu attieksmju
veidošanā latviešu valodas mācībās vidusskolā**

*The Employment of Current Cultural Events
in the Development of Habitual Attitude Formation
in Secondary School Latvian Language Teaching*

Ilze ŠŪMANE

Latvijas Universitātes
Pedagoģijas, psiholoģijas, mākslas fakultāte
ilze.sumane@lu.lv

Daiga CELMIŅA

Rīgas Teikas vidusskola
daigace@inbox.lv

Līga ĀBOLTIŅA

Latvijas Universitātes
Pedagoģijas, psiholoģijas, mākslas fakultāte
līga.aboltina@lu.lv

Viens no lingvodidaktikas principiem ir konteksts kā darbības fons, tas paredz valodas lietojumu noteiktās lingvistiskās situācijās, arī mācību procesā piedzīvojot aktuālus kultūras notikumus kultūrvidē, jo mācībās būtiska ir lasīšanu, rakstīšanu, klausīšanos veicinoša vide un skolēnu līdzdarbošanās. Kultūras mantojuma un kultūras aktualitāšu integrācija latviešu valodas stundās nodrošina starpdisciplināru pieeju, piešķir mācību procesam laikmetīgumu, veido skolēna personības attīstībai būtiskus attieksmju paradumus, radot ilgtspējīgas izglītības pamatu. Tāpēc pilnveidotā mācību satura jeb kompetencēs balstītā izglītības pieejā līdzās apgūstamajām zināšanām un prasmēm nozīmīgs ir paradumu attieksmes komponents.

Pētījuma mērķis ir analizēt termina *paradums* teorētiskos pamatus un būtību pedagoģijā, kā arī atspoguļot aktuālu kultūras notikumu iesaisti mācību saturā saistībā ar vidusskolēnu paradumu attieksmju veidošanos.

Pētījumam izmantotās metodes ir literatūras analīze, aptauja un kontentanalīze.

Atslēgvārdi: paradumi, paradumu attieksmes, kompetenču pieeja, mācību saturs, valodas mācības.

Ievads

Valoda un kultūra ir nešķiramas – valoda, teksti un kultūra atrodas pastāvīgā savstarpējā mijiedarbībā. Sarma Kļaviņa atgādina, ka valoda ir būtiska kultūras sastāvdaļa, kas sakārto esamības iespaidu plūsmu, ietekmē tās uztveri un cilvēku rīcību. Kultūrā sastopamais – gan laikmetīgās izpausmes, gan kultūras mantojums – ir iekļaujams mācību saturā, lai palīdzētu skolēnam apzināti veidot savu identitāti, savu vērtību sistēmu, izkopjot piederības izjūtu Latvijai. (Kļaviņa 1997)

Diāna Laiveniece, raksturojot lingvodidaktikas principus, norāda, ka konteksts ir darbības fons. Tas paredz valodas lietojumu noteiktās lingvistiskās situācijās, tostarp piedzīvojot mācīšanos aktuālos kultūras notikumos, nodrošinot valodas zināšanu un prasmju apguvi ciešā saiknē ar valodas lietojumu un pieredzot to praksē dažādās situācijās. (Laiveniece 2003)

Arī Līga Āboltiņa aktualizē, ka skolas uzdevums nav mācīt skolēniem lasīt tehniski, bet lasīt ar izpratni, iedziļinoties un interpretējot, lai iegūto informāciju un refleksiju par izlasīto varētu izmantot turpmāk starpdisciplināri citās mācību darbībās (Āboltiņa 2020).

Kā norāda pilnveidotā mācību satura jeb kompetencēs balstītā izglītības mācību satura veidotāji, lietpratība jeb kompetence ir indivīda spēja kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās (VISC 2021). Pētījuma temata izvēli noteica iepazīšanās ar piedāvāto mācību priekšmetu programmu paraugu, kur latviešu valodas mācībām katrā tematā tiek norādīti kompleksi sasniedzamie rezultāti, apgūstamās ziņas (ko var uztvert kā zināšanas), prasmes un skolēnam attīstāmie ieradumi. Līdz ar to raisās diskusija par pedagoģijas terminu *paradums* un *ieradums* lietojumu izglītības satura dokumentos un to būtību latviešu valodas mācību procesā.

Pētījuma mērķis ir analizēt termina *paradums* teorētiskos pamatus un būtību pedagoģijā, kā arī atspoguļot aktuālu kultūras notikumu iesaisti mācību saturā saistībā ar vidusskolēnu paradumu attieksmju veidošanos.

Pētījuma uzdevumi:

- 1) analizēt termina *paradums* teorētiskos pamatus un būtību pedagoģijā,
- 2) iekļaut aktuālus kultūras notikumus latviešu valodas mācību procesā,
- 3) analizēt pētījuma rezultātus par vidusskolēnu paradumu attieksmju veidošanos latviešu valodas mācībās.

Ieradumu vai paradumu/ieradumu jeb paradumu būtība pedagogijā

Kā norādīts *Psiholoģijas vārdnīcā*, ieradums ir automatizētu iemaņu saite, kas raksturo ikdienišķu uzvedības darbību secību (algoritmu) un stilu, individuālās sliekšmes un gaumes. Kļūstot vecākiem un uzkrājot pieredzi, notiek ieradumu īpatsvara palielināšanās cilvēka uzvedības noteikšanā. Ieradumiem ir gan pozitīva nozīme (saistībā ar ikdienišķu nemainīgu darbību stereotipizāciju, automatizāciju un tādējādi atvieglošanu), gan arī negatīva nozīme (cilvēkiem daudz grūtāk pielāgoties jauniem uzdevumiem un situācijas straujām maiņām). (PV 1999)

Savukārt paradums ir noturīga rīcība, darbība, kas, sākotnēji ārēju apstākļu noteikta, bieži atkārtojoties, ir automatizējusies, kļuvusi par dzīves nepieciešamību (PTSV 2000).

Paradumi ir cilvēka automatizēta uzvedība, kura izveidojusies cilvēka darbības pieredzes rezultātā, to raksturo biežums un noteikts situācijas konteksts. Paradumu uzvedība var būt gan negatīva, gan pozitīva, tā var veidoties gan apzināti, gan neapzināti, tā var būt mērķa virzīta vai situācijas konteksta noteikta. Paradums veidojas pakāpeniski. (Vecenāne 2016)

Helēna Vecenāne pētījumā par cilvēka veselīga dzīvesveida paradumiem no sporta pedagogijas skatpunkta runā par motivācijas un gribas nozīmi paradumu attieksmju izveides procesā, jo griba vienmēr saistīta ar piepūli, motīvu cīņu, lēmumu pieņemšanu un to īstenošanu. Būtiski, ka gribas darbība saistīta ar cilvēka aktuālajām vajadzībām. (Vecenāne 2016)

Svarīga gribas akta pazīme ir piepūle, lēmumi un to īstenošana, šķēršļu pārvarēšana. Gribas darbībai raksturīga pazīme ir pārdomāta plāna esamība darbības īstenošanai. Darbību, kurai nav plāna, nevar uzskatīt par gribas darbību, kas ir mērķtiecīga, apzināta darbība, ar kuru cilvēks īsteno izvirzīto mērķi, pakļaujot savus impulsus apzinātai kontrolei un mainot apkārtējo realitāti saskaņā ar savu ieceri. „Griba piedalās praktiski visu galveno psihisko funkciju – sajūtu, uztveres, iztēles, atmiņas, domāšanas un runas – regulēšanā.” (Nikiforovs 2007, 308) Tādēļ var runāt par gribu un ar to saistītajām paradumu attieksmēm.

H. Vecenāne, raksturojot pētījumā izstrādātos veselībai labvēlīgos paradumus, nosaka vairākus paradumu veidošanās pamatprincipus:

- mērķtiecīga iemācīšanās,
- vingrināšanās,

- paradumu apzināta kontrole,
- nodomu apzināta īstenošana,
- zināšanu apguves un prakses vienotība,
- pieredzes uzkrāšana,
- dzīves prasmju pilnveide (Vecenāne 2016).

Liela uzmanību paradumu veidošanās aspektiem savos pētījumos veltījusi Ausma Špona, norādot, ka paradumi ir cilvēka automatizēta darbība, kas nostiprinās sistemātiskos vingrinājumos pieredzes uzkrāšanas procesā zināšanu apguves un prakses vienotībā. Paradumi ir noturīgu attieksmju veidošanās pamats. Līdz ar to audzināšanas darbības efektivitāti nosaka tas, kādā mērā tā nodrošina personības subjektīvo attieksmju veidošanos un attīstību. Attieksme pauž personības aktīvu izvēles pozīciju, kas nosaka darbības un atsevišķu tās komponentu individuālo raksturu. Attieksmes veidojas, attīstās un pilnveidojas visā cilvēka mūža garumā. (Špona 2006)

Latviešu valodas apgūvē jāraugās ne tikai uz apgūstamajām zināšanām, prasmēm, pareizu valodas lietojumu, bet arī uz vērtībām un attieksmēm, kuru veidošanās pamats ir paradumi. Kā atgādina pētnieku grupa Sanitas Lazdiņas vadībā, jautājums par valodas vērtību ir plašāks par latviešu valodas mācību stundām (LVA 2020).

A. Špona norāda, ka pedagogijā izšķir trīs attieksmju veidus: situatīvas, paradumu un pašregulācijas attieksmes. Attieksmi, kas balstās uz paradumiem, sauc par paradumu attieksmi. Paradumi veidojas rīcības vingrinājumos. Vingrinājums audzināšanā ir cilvēka ikdienas dzīvesdarbība. (Špona 2006).

„Audzināšanas/pāšaudzināšanas rezultāts ir cilvēka attieksme pret sevi, citiem cilvēkiem, darbu, kultūru, valsti un dabu. Līdz ar to veidojas uz attieksmēm balstītas zināšanas, prasmes, pašpieredze un kompetence.” (Špona 2018, 19)

Roberts Fišers (*Robert Fisher*) attieksmes raksturo no trim skatpunktiem: interese, motivācija un pārliecība. Tāpat attieksmi raksturo grūtību pārvarēšana, pretestība darbības priekšlaicīgai pārtraukšanai, neatlaidība, arī stress. Skolotāja uzdevums – sniegt drošības izjūtu darbības plānošanā, nodrošinot atbilstīgu vidi un piedāvāt atbalstu, skolēnu uzklausat, paslavējot, motivējot un sniedzot padomu. (Fišers 2005)

Paradumi var izpausties uzvedībā, domās vai emocionālā reakcijā. Paradumi metaforiski salīdzināmi ar zināšanu, iemaņu un vēlmju

krustpunktu. Lai gan paradums tiek definēts arī kā neapzināta atkārtota darbība, mūsdienās arvien aktuālāks kļūst paradumu kognitīvais aspekts, akcentējot apziņas regulējošo lomu indivīda darbībā (Vecenāne 2016).

Voldemārs Zelmenis, raksturojot attieksmju psiholoģisko struktūru, norāda, ka tā var izpausties gan aktīvā darbībā, gan pasīvā vērošanā un tajā iekļaujas visi personības satura elementi: vajadzības un intereses, zināšanas, pārlicība un prāts, prasmes un iemaņas, spējas, griba un paradumi, jūtu kultūra, pašregulācijas sistēma, kad uztvērumi tiek analizēti un kritiski novērtēti dažādos aspektos (Zelmenis 2000).

Paradums veidojas pakāpeniski. Lai to izveidotu, nepieciešams iziet cauri šādiem posmiem: pirmkārt, uzsākšana, otrkārt, mācību posms (notiek vingrināšanās izvēlētajā kontekstā), treškārt, stabilitātes posms (paradums atkārtojas laikā ar minimālu piepūli vai apdomāšanos). Šo procesu var sasaitīt arī ar trim mācību procesa posmiem – aktualizāciju, apjēgšanu un refleksiju, kad notiek mērķtiecīga iemācīšanās, vingrināšanās, paradumu apzināta kontrole, pieredzes uzkrāšana, dzīves prasmju pilnveide. (Fišers 2005; Špona 2006; Zelmenis 2000; Žogla 2001)

Irēna Žogla norāda, ka viena izziņas pakāpe nākamajā pakāpē pāraug saskarsmē (saskarsme kā vērtību apmaiņas pamats) ar valodas attīstību (valodas apguve paplašina izziņas iespējas), iedziļinoties izzināmā būtībā, tādējādi veicinot mācīšanos kā iekšēju psihisku darbību. Līdz ar to „mācīšanās ir indivīda mērķtiecīga darbība savas pieredzes bagātināšanai” (Žogla 2001, 165). Mērķtiecīga mācīšanās bagātināšana aptver zināšanu izmantojamību, saikni ar dzīvi, starpdisciplināritāti, sadarbību un integrētību. Personības īpašību veidošanās un stabilizēšanās paradumu attieksmju izveidē prasa zināšanu un prasmju izmantošanu un atkārtošānu vienotībā ar jaunas pieredzes veidošanos, radot pamatu skolēna patstāvībai, izvēlei un atbildībai, mācību izglītojošā, attīstošā un audzinošā vienotībā, veidojot skolēna personības individuālo īpašību attīstības pamatu. (Žogla 2001)

Galvenais skolēna attieksmes veidošanās mehānisms ir personisks vērtējums par mācību saturu, norisi, saskarsmi, cilvēku attiecībām, sevi u. c. Humāna un demokrātiska audzināšana sekmē pašregulāciju, patstāvīgu domāšanu, radošu darbību, kas saistīta ar pašaudzināšanu, sevis novērtēšanu. „Tāpēc svarīgi katram no bērnu dienām sekmēt pašregulācijas prasmes veidošanos, kas pamatojas uz refleksiju, savas

rīcības un darbības sistemātisku analīzi, rezultātu novērtēšanu, mērķtiecīgu pašaudzināšanu.” (Špona 2006, 59)

Jānis Siliņš norāda, ka cilvēka raksturs (zināmās robežās) ir izkopjams un veidojams. Sekmīgam darbam ir nepieciešama lietderīgu paradumu izkopšana. Sākumā mazas, niecīgas darbības, kuras noteic augstāki motīvi, atkārtodamās kļūst par paradumu, attīsta gribu un sagatavo ceļu lielākiem panākumiem. „No mūsu gribas atkarīga paradumu izkopšana [...]. Cilvēks, kas apzināti izveidojis savu raksturu un savā dzīvē cenšas piepildīt noteiktus galvenos uzdevumus un mērķus, vadīdamies no iekšējas pārliecības par šādu uzdevumu vērtīgumu, ir personība.” (Siliņš 1931, 157)

Paradumu veidošanās faktori un posmi aktualizēti arī citu pētnieku darbos, piemēram, Venli Čena (*Wenli Chen*) un pētnieku grupa piedāvā savu trīs elementu modeli, lietojot metaforu *paradumu cilpa (habit loop)*, kur, pirmkārt, būtisks ir vides rosināts paradumu izveides uzsākšanas posms, otrkārt, sistemātiska vingrināšanās jeb rutīna un, treškārt, paraduma nostiprināšanās (Singapūras pētnieku grupa šo paraduma stabilizācijas posmu dēvē par harmoniju), kad jaunā kognitīvā darbība kļūst automātiska, nostiprinoties jaunam, vērtīgam dzīves un mācību paradumam (Chen, Chan, Wong 2020).

Atsaucoties uz pētījumiem, tiek piedāvāts paradumus iedalīt trīs grupās:

- 1) motoriskie paradumi, kas saistīti ar indivīda ķermeņa motorisko darbību;
- 2) intelektuālie jeb kognitīvie paradumi, kas saistīti ar domāšanas procesu un stratēģijām;
- 3) rakstura paradumi, piemēram, plānot laiku, sadarboties, līdz ar to tiem raksturīga jūtu un emociju klātbūtne, tie izpaudīsies kā uzvedības tendences (Chen, Chan, Wong 2020).

V. Čenas pētījumā secināts, ka, uzsākot jaunus, vērtīgus paradumus, tiek veicināti arī citi vērtīgi paradumi, piemēram, sekojot līdzīgai savai valodai, runai, paškontrolē uzlabojas arī citās jomās. Līdz ar to paradumu veidošanās ietekmē uzvedības maiņu un veido vērtības.

Braiens Džefrijs Fogs (*BJ Fogg*) izstrādājis savu uzvedības (attieksmju) paradumu veidošanas biheivioro modeli, kurā norādīts, ka paradumu veidošanās procesā respektējama loģiska stratēģija trijos posmos, ko B. Dž. Fogs metaforiski raksturo šādi:

- 1) *enkura moments (Anchor Moment)* jeb impulss, atgādinājums, nepieciešamība dzīves rutīnā kaut ko mainīt;
- 2) sīki, niecīgi, it kā vienkārši ikdienas soļi, kas veido jauno paradumu (*tiny behaviour*);
- 3) uzvara – jaunais paradums kļuvis automātisks.

Paveiktais – iegūtais paradums – stiprina pozitīvu pašvērtējumu, rada lepnumu, prieku, „iekšēju mirdzumu”, jo it kā „mazais solis” ir liels, nozīmīgs un vērtīgs personības pašizaugsmē (Fogg 2019).

Apkopojot teorētiskās literatūras atziņas, secināmi šādi paradumu attieksmes veicinoši faktori:

- darbība zināšanu un prakses vienotībā,
- mērķis,
- vajadzības,
- personīgi nozīmīgais,
- sistemātiskums,
- paraugs,
- vide,
- konteksts kā darbības fons,
- pašvērtējums un citu vērtējums.

Skolēnam attīstāmie paradumi latviešu valodas mācību priekšmetā (kompetenču aspekts)

Iepazīstot mācību satura dokumentus, var lasīt skolēnam attīstāmos ieradumus latviešu valodas mācību priekšmetā. Daži piemēri:

- veido ieradumu izvērtēt savas valodas kvalitāti, atbilstību komunikatīvajam mērķim un iederību kontekstā, kā arī stilizēt tekstu, izmantojot savdabīgus vārdus vai gramatiskos līdzekļus, apzinoties, ka valoda raksturo cilvēka identitāti. (Tikumi – atbildība, gudrība, tolerance, laipnība; vērtības – cilvēka cieņa, kultūra, latviešu valoda);
- veido/attīsta ieradumu vērtīgi lūkoties/klausīties valodu lietojumā tuvākajā apkārtnē, attīstot izziņas prasmes un jaunas informācijas un atziņu ieguves prieku. (Tikumi – gudrība, centība; vērtības – latviešu valoda, kultūra) u. c. (VISC 2021, 103).

Analizējot piedāvātos mācību programmu paraugus arī citos mācību priekšmetos, var secināt, ka pieeja programmu autoriem ieradumu formulēšanā bijusi dažāda, kas nerada pārliecību, ka ir vienota šī jēdziena izpratne Latvijas pedagoģiskajā vidē, kā arī nesniedz palīdzību skolotājiem, kā rosināt formulēto ieradumu veidošanos, līdz ar to radot

bažas, ka tās var kļūt par formālām frāzēm izglītības satura dokumentos, nevis reālu darbību mācību procesā.

Pētījumā piedāvāts skolēnam attīstāmos paradumus latviešu valodas mācību priekšmetā aplūkot saistībā ar valodas apguvei būtiskām kompetencēm (Laiveniece 2022, 57–94): lingvistisko, komunikatīvo, sociolingvistisko un pragmatisko kompetenci, ietverot valodas mācību, dzīves un domāšanas kopsakarības un starpdisciplināritāti. 1. tabulā iekļauti iesakāmie paradumi atbilstīgi katras kompetences būtībai:

- 1) lietot gramatiski pilnvērtīgu valodu dažādās komunikācijas situācijās;
- 2) komunikācijā ievērot ētikas principus;
- 3) ar cieņu izturēties pret dzimto valodu, valsts valodu kā vērtību;
- 4) novērtēt savas valodas lietojumu un to pilnveidot.

1. tabula

**Skolēnam attīstāmie paradumi
latviešu valodas mācībās vidusskolā**

| Kompetences | Paradumi | Ieradumi (VISC 2021, Skola2030) |
|--------------------|---|--|
| Lingvistiskā | Lietot gramatiski pilnvērtīgu valodu dažādās komunikācijas situācijās | Izkopt savas valodas kvalitāti. Izkopt savu individuālo stilu. Argumentēti izteikt viedokli, formulēt pieņēmumus |
| Komunikatīvā | Ievērot ētikas principus komunikācijā | Vērīgi izvērtēt valodu tuvākajā apkārtnē. Veidot gramatiski pilnvērtīgus tekstus. Kritiski izvēlēties informācijas avotus. Interpretēt tekstu atbilstīgi tā mērķim |
| Sociolingvistiskā | Ar cieņu izturēties pret dzimto valodu, valsts valodu kā vērtību | Veidot/attīstīt ieradumu vēīgi lūkoties/klausīties valodu lietojumā tuvākajā apkārtnē |
| Pragmatiskā | Novērtēt savu valodas lietojumu un to pilnveidot | Izvērtēt savas valodas kvalitāti, atbilstību komunikatīvajam mērķim un iederību kontekstā |

Tabulas 3. ailē redzami atbilstīgi *Skola 2030* (VISC 2021) piedāvātie ieradumi, kas formulēti saīsināti. Piemēram, „Kritiski izvēlēties informācijas avotus. Interpretēt tekstu atbilstīgi tā mērķim”, kas

atbilst komunikatīvajai kompetencei un paradumam – ievērot ētikas principus komunikācijā. Ir būtiski precizēt vērtīgos valodas lietojuma paradumus, lai tos aktualizētu un mērķtiecīgi rosinātu.

Aktuālu kultūras notikumu izmantošana valodas mācību procesā

UNESCO stratēģijās ir atgādinājums, ka no jauna aktualizējama izglītības morāles un kultūras dimensija, šo procesu sākot ar pašizpratni, izmantojot zināšanas, iedziļināšanos sevī, apzinātību un paškritiku. Skolas nevar izvairīties no sociālo un ētisko vērtību aktualizēšanas, tas nav tikai ģimenes uzdevums – tas ir ļoti nozīmīgs mācību procesa uzdevums, sagatavojot skolēnus 21. gadsimta izaicinājumiem, tāpēc attieksmju un rakstura īpašību audzināšanai ir rodama īpaša vieta oficiālajās mācību programmās, jo attieksmes un daudzus rakstura aspektus var mērķtiecīgi un sistēmiski veidot. (Fadels, Bialika, Trillings 2017)

Arī I. Žogla norāda, ka individuālās pieredzes izveidē ir vairāki būtiski komponenti: kultūrvēsturiskais mantojums, kas veido mācīšanās saturu; mācībās piedāvātie uzdevumu veidi, apgūstot kultūras mantojumu praktiskā darbībā; kultūrmantojuma veidam atbilstīga praktiskā un izziņas darbība. Būtiski respektēt, ka izziņas process – uztvere, uzmanība, domāšana, atmiņa, iztēle – attīstās ārējo faktoru ietekmē, interiorizācijā attīstot iekšējās potences. (Žogla 2001)

Drošākais veids, kā sagatavot skolēnus mainīgajai pasaulei, ir dot viņiem instrumentus, lai viņi būtu vispusīgi, domājspējīgi, ar augstu paškontroli un neapjuku jaunās situācijās. To veicina kompetenču pārnese starp dažādām jomām, jo reālās dzīves situācijās disciplīnu sadalījums izzūd. Pārnese kā metakognitīva spēja var būt nepieciešama arī vienas disciplīnas robežas, lai iegūtās zināšanas piemērotu un lietotu citās situācijās, citā kontekstā. „Pārnese ir galīgais visas izglītības mērķis, jo no skolēniem sagaida, ka viņi internalizēs to, ko ir apguvuši skolā, un piemēros dzīvē.” (Fadels, Bialika, Trillings 2017)

Aktuālu kultūras notikumu iekļaušana valodas mācību procesā veicina metamācīšanos, jo tādējādi zināšanas, prasmes un attieksmes tiek apgūtas ārpus tiešā konteksta, kurā tās apgūtas. „Tieši konteksts kā darbības fons visciešāk korelē ar mācību vielas izvēli un plānojumā respektējamo piemērotības un atbilstības principu [..]. Lai piesaistītu visu klases skolēnu uzmanību, ir jāmeklē pusaudžus un jauniešus interesējošs darbības konteksts, kurā vajadzība pēc teorētiskām zināšanām ir daļa no darba, uzdevuma vai projekta izpildes. Viss mācību vielas plānojums

jāvirza uz zināšanu pieprasījumu, savukārt skolotāja uzdevums – veidot apstākļus, tālredzīgi plānojot mācību situācijas, lai šāds pieprasījums rastos.” (Laiveniece 2003, 269) Hanss Georgs Gādamers (*Hans-Georg Gadamer*) akcentē valodas kā saprašanas un izpratnes instrumenta nozīmi. Valoda pēc savas būtības ir saruna, dialogs, izpratne, tā nav tikai vienkāršs saprašanas līdzeklis. „Valodas īstā būtme ir tikai sarunā, proti, saprašanas praktizēšanā.” (Gadamers 1999, 415)

Maija Kūle norāda uz riskiem, kad globalizācijas laikmetā kultūra sāk zaudēt savu ētisko vērtību un attieksmju veidošanas nozīmi – Latvijas un arī Eiropas kopumā sabiedrības orientācija uz ekonomisku un materiālās labklājības pieaugumu rada kultūras vērtību nozīmes mazināšanos cilvēku dzīvē, tādēļ bieži nākas pierādīt humanitāro zinātņu un kultūras, mākslas nozīmi, jo veidojama ir vajadzība pēc kultūras kā jēgpilnas dzīves pamata. „Humanitāro zinātņu uzdevums – kā nosargāt un attīstīt kultūru, ir cieši saistīts ar jautājumu, kā kopt tās struktūras cilvēku apziņā, pārdzīvojumos un pieredzē, kurās veidojas jēga.” (Kūle 2016, 145) Tāpēc būtiska ir kultūras mantojuma un laikmetīgās mākslas apzināšana mācību procesā, jo veidojas paradums meklēt atbildes uz eksistenciāliem jautājumiem un vērtību pamatojumu kultūras mantojumā, kā arī laikmetīgās un klasiskās kultūras diskursā. M. Kūle secina, ka tradīciju izpratne un klātbūtne veic šādas funkcijas: identitātes veidošanās; kultūras interpretācija jeb hermeneitiskā funkcija; normatīvā funkcija kā parauga piedāvājums; leģitimizējošā funkcija (Kūle 2016).

Artūrs Kosta (*Arthur Costa*) un Bena Kalika (*Bena Kallick*) kultūru skata plašākā sadarbības un kopdarbības aspektā, norādot, ka kultūra ir cilvēki, kas domā kopā, risina sarunas, interpretē, diskutē, apmainās ar viedokļiem un tādējādi veido kultūru. Apmeklējot kultūras notikumus un sarunājoties par tiem, rodas paradums apmainīties viedokļiem, kā rezultātā veidojas indivīda vērtību sistēma. Ja ir izveidojušies kopīgi mācību paradumi, tas rada skolēnos uzticības gaisotni: uzticību cilvēku attiecībām, uzticību mācību procesam un uzticību izglītības sistēmai. Veidojas kopīgs redzējums par mācību mērķiem un rezultātu. Mācību paradumu attieksmes veido intelektuālu iezīmju kopumu, veido sadarbību skolēnu, kā arī skolēnu un skolotāju starpā. (Costa, Kallick 2008)

Skolēnu domāšanas paradumi palīdz veidot kultūrvidi, kurā mēs dzīvojam, līdz ar to jēgpilnā veidā nepieciešams paplašināt izpratni par attieksmēs, sadarbībā un starpdisciplināritātē balstītu mācību saturu. Lai to kvalitatīvi nodrošinātu, jābūt saskaņotiem mērķiem un rezultātiem starp

dažādām mācību jomām. Kultūras notikumu un aktualitāšu iekļaušana mācību procesā palīdz pietuvināt vai attālināt katru sasniedzamā rezultāta līmeni, lai iegūtu panorāmas skatu uz aplūkojamiem procesiem.

Kultūra ļauj strādāt katrā līmenī vienlaicīgi, arī pietuvojoties vistālākajiem un visneērtākajiem dažādu tēmu nostūriem. Mācību procesā skolotājam jārespektē skolēnu individuālās vajadzības, jo skolēni ir dažādos līmeņos, ar dažādi attīstītiem mācīšanās paradumiem. Kopīgi paradumi raksturo katras skolas kultūru. (Costa, Kallick 2008)

Solvita Berra, atsaucoties uz aktuāliem zinātniskiem pētījumiem, raksturo galvenās 21. gadsimta tekstpratības nostādnes (tostarp aktuālu kultūras notikumu kontekstu un to interpretāciju izmantošanu, kā arī kritisku izvērtēšanu) mācību procesā. Pētījumā par valodas mācību procesu sīkāk raksturoti ikdienas, valodas lietojuma, komunikācijas un mācīšanās ieradumi (Berra 2020)

Elīna Maslo, pievēršoties skolēnu attieksmju veidošanai, atgādina par sociālās un kultūras dimensijas nozīmi mācību procesā – tas ir svarīgi visās mācību jomās, īpaši valodas mācībās, jo valodiska komunikācija ir sociāls un kulturāls process. „Jauniešu mācīšanās ir cilvēka īstenības personīgi nozīmīga un apzināta pasaules – dabas, sabiedrības un sevis – mērķtiecīga izzināšanas vajadzību apmierināšana brīvprātīgā saturu un formu izvēlē sadarbībā ar skolotāju, ar viņa atbalstu un palīdzību.” (Maslo 2003, 92) Jauniešu (vidusskolas) vecumā skolēni jau var izdarīt secinājumus, kas balstās teorētiskās zināšanās un iziet ārpus personīgās pieredzes. Šim vecumam raksturīgas sarunas par dzīves jēgu, mīlestību, attiecībām, morāli un vērtībām (Šteinberga 2013; Vigotskis 2002).

Aija Kalve atgādina, ka piedāvātajam valodas mācību saturam vēlams būt aktuālam, respektējot skolēnu vajadzības, intereses, dzīves pieredzi. „Skolēniem pārvērsties no pasīviem jēgas saņēmējiem par aktīviem jēgas veidotājiem nozīmē izmantot lasīšanu, nevis vienkārši „veikt” lasīšanu.” (Kalve 2010, 17)

Inta Klāsone, pētot mākslas un mākslas pedagoģijas mijiedarbību, norāda, ka mūsdienās, kad arvien lielāku nozīmi iegūst ikviena tehnoloģiskā kompetence, spēja integrēt dažādu jomu prasmes un kompetences, radošās iemaņas, kā arī atvērtība starpkultūru sadarbībai būtiski ietekmē gan mākslā notiekošos procesus, gan rada pārmaiņas pedagoģiskajās nostādnēs teorijā un praksē (Klāsone 2014).

Skolas uzdevums valodas mācībās vidusskolā ir veicināt pozitīvu paraduma attieksmju veidošanos, mācību procesā integrējot aktuālus

kultūras notikumus kā iespēju pieredzēt iegūtās zināšanas un prasmes jaunās valodas lietojuma, kultūras konteksta un mainīgās dzīves situācijās. Būtiski rosināt paradumu attieksmju veidošanos kā apzinātu kognitīvu un pašregulējošu darbību, kas mācību izziņas darbībā vērojama uzvedībā, domās, skolēnu refleksijā mutvārdos un rakstveidā, vizualizācijās un emocionālās izpausmēs.

Pētījuma rezultāti par aktuālu kultūras notikumu izmantošanu latviešu valodas mācībās 2021./2022. mācību gadā

Kultūras konteksts kā vērtīgo valodas lietojuma paradumu veidošanās fons ir viens no paradumu attieksmju veicinošajiem faktoriem. Tādēļ šajā mācību gadā latviešu valodas mācību saturā tika integrēta vairāku kultūras notikumu piedzīvošana klātienē un to analīze.

- Audiopastaiga (ejamizrāde) „Aleksandrs un Čaks” (režisore Indra Vaļeniece).
- Kristiāna Brektes murālis „Veltījums Džemmai Skulmei”.
- Izstāde „ES_TEXT” Latvijas Nacionālajā mākslas muzejā.
- Atjaunotās Mežaparka Lielās estrādes „Sidraba birzs dziesmu kalnā” apmeklējums.
- Ojāra Vācieša memoriālā muzeja apmeklējums.
- Valmieras Drāmas teātra izrāde „Mēs, roks, sekss un PSRS” (režisors Jānis Znotiņš).
- Jaunā Rīgas teātra izrāde „Ekspedīcija „Jāzeps”” (režisore Inga Tropa-Fišere).
- LTV daudzsēriju filma „Emīlija. Latvijas preses karaliene” (režisori Andis Mizišs, Kristīne Želve, Dāvis Sīmanis, Gints Grūbe).

Aktuālu kultūras notikumu iesaiste mācību procesā ilustrēta ar vienu piemēru – izstādes „ES_TEXT” apmeklējumu Latvijas Nacionālajā mākslas muzejā. Pedagoģiskā procesa plānojums atspoguļots 2. tabulā.

2. tabulā kopsakarībās skatīti mācību procesa, izziņas darbības un paradumu veidošanās posmi. Lai, plānojot mācību saturu, tiktu respektēta vērtīgo valodas paradumu veidošanās, skolotājiem vēlams izmantot šīs sakarības.

Uzsākšanas posms skatāms kā skolēnu iepriekšējās pieredzes aktualizācija un personīgi un sociāli nozīmīga mērķa izvirzīšana.

Mācību posmā tiek raksturoti un analizēti izstādē redzami mākslas darbi laikmeta un savas paaudzes vērtību kontekstā, tiek noskaidroti jauni

jēdzieni: ironija, lingvistiskais konceptuālisms, konteksts. Skolēns pievēršas viena vai vairāku darbu analīzei vēsturiskā laika kontekstā.

Nostiprināšanas posmā skolēni apkopo savus vērojumus par teksta nozīmi mākslā, veido savu vizualizāciju, izmantojot lingvistiskā konceptuālisma paņēmienus vizuālajā mākslā un savas idejas konceptu rakstveidā.

2. tabula

Aktuālu kultūras notikumu iesaiste mācību procesā

| Mācību procesa posms | Izziņas darbība | Paradumu veidošanās posms | Uzdevumu piemēri |
|-----------------------------|------------------------|----------------------------------|---|
| Aktualizācija | Uztveršana | Uzsākšana | 1. Iepazīsties ar fragmentu no izstādes „ES_TEXT” anotācijas! Ja iespējams, apmeklē izstādi LNM muzejā! 2. Nosauc un raksturo izstādes mērķi! |
| Apjēgšana | Izprašana | Mācību posms | 3. Raksturo vienas vai vairāku gleznu kultūras kontekstu (ko šī glezna vēsta par laikmetu, kurā tā radīta, un autora ieceri)! Kāpēc šī glezna (gleznas) piesaistīja tavu uzmanību? 4. Mini un raksturo kādu ironijas piemēru izstādē redzētajos darbos! 5. Ko tu esi sapratis(-usi) par teksta nozīmi mākslā? 6. Izskaidro jēdzienu <i>lingvistiskais konceptuālisms</i> ! |
| Refleksija | Lietošana | Nostiprināšana | 7. Kādi ir tavi vērojumi par teksta nozīmi, spēku vai nespēku tavas paaudzes kultūrvidē? 8. Iedvesmojoties no izstādes, piedāvā savu vizualizāciju, izmantojot lingvistiskā konceptuālisma stilistiku, iesaistot mūsdienās aktuālu tekstu! |

2022. gada pavasarī tika veikta vidusskolēnu aptauja, lai noskaidrotu, vai aktuālu kultūras notikumu iekļaušana latviešu valodas mācību procesā veicina vērtīgu valodas lietojuma paradumu veidošanos. Aptaujā piedalījās 111 respondentu (n).

Aptaujas rezultāti liecina, ka lielākā daļa (n = 64) respondentu novērtē savu valodas lietojumu un to pilnveido, kā arī ievēro ētikas principus komunikācijā. Salīdzinoši daudzi (n = 58) ar cieņu izturas pret dzimto valodu un valsts valodu kā vērtību. Tas liecina par vidusskolēnu pozitīvu attieksmi pret savu valodas lietojumu un vērtējams kā augsts valodas lietojuma paraduma līmenis. Gandrīz puse respondentu (n = 54) norāda, ka lieto gramatiski pilnvērtīgu valodu dažādās komunikācijas situācijās. Tas norāda uz skolēnu situatīvo attieksmi, kas atkarīga no konteksta un izpaužas, apzināti kontrolējot savu valodas lietojumu.

Lielākā daļa (n = 63) vidusskolēnu par personiski nozīmīgāko kultūras pasākumu atzīst Valmieras Drāmas teātra viesizrādes „Mēs, roks, sekss un PSRS” apmeklējumu, salīdzinoši mazāk (n = 38) – daudzsēriju filmas „Emīlija. Latvijas preses karaliene” noskatīšanos LTV, izstādes „ES_TEXT” Latvijas Nacionālajā mākslas muzejā apmeklējumu (n = 21) un audiopastaigu (ejamizrādi) „Aleksandrs un Čaks” (n = 20). Tas raksturo tādus vidusskolēnu personības satura elementus kā intereses, vajadzības, zināšanas un jūtu kultūra, norādot uz viņu attieksmes psiholoģisko struktūru.

Skaitliski vairāk skolēnu (n = 52) par nozīmīgu kultūras notikumu latviešu valodas un literatūras mācībās min filmas „Emīlija. Latvijas preses karaliene” skatīšanos LTV, mazāk (n = 44) – audiopastaigu „Aleksandrs un Čaks”, (n = 40) Valmieras Drāmas teātra viesizrādes „Mēs, roks, sekss un PSRS” apmeklējumu, (n = 31) Ojāra Vācieša memoriālā muzeja apmeklējumu un Kristiāna Brektes murāļa „Veltījums Džemmai Skulmei” analīzi, kas ietver iepriekš minētos vidusskolēnu personības satura elementus, kā arī pašregulācijas sistēmu, kad uztvērumi tiek analizēti un kritiski novērtēti dažādos aspektos.

Lielākā daļa (n = 73) respondentu pilnībā piekrīt, ka kultūras notikumu iekļaušana mācību procesā veido paradumu ar cieņu izturēties pret dzimto valodu un valsts valodu kā vērtību. Relatīvi daudz n = 63) aptaujāto pilnībā piekrīt, ka veido paradumu novērtēt savu valodas lietojumu un to pilnveidot, mazāk (n = 56) pilnībā piekrīt, ka veido paradumu ievērot ētikas principus komunikācijā, bet vismazāk (n = 41) pilnībā piekrīt, ka veido paradumu lietot gramatiski pilnvērtīgu valodu dažādās komunikācijas situācijās. Minētās atbildes sakrīt ar vidusskolēnu valodas lietojuma pašvērtējuma paraduma līmeni un liecina, ka kultūras notikumu iekļaušana mācību procesā veido paradumus.

Skaitliski vienādas (n = 58) ir atbildes *vienmēr* un *dažreiz* par skolotāja ievirzes sniegšanas nepieciešamību pirms kultūras notikuma. Līdz ar to secināms, ka skolotāja ievirze atkarīga no kultūras notikuma apstākļiem.

Vairums vidusskolēnu (n = 61) uzskata, ka tikai dažreiz ir būtiski piedāvāt mācību uzdevumus par apmeklēto kultūras notikumu, mazāk aptaujāto (n = 31) atzīst, ka nekad nav būtiski piedāvāt mācību uzdevumus par apmeklēto kultūras notikumu, vismazāk (n = 16) izsakās, ka vienmēr ir būtiski piedāvāt mācību uzdevumus par apmeklēto kultūras notikumu. No iepriekš analizētā apstiprinās atziņa, ka svarīgs skolēna attieksmes veidošanās mehānisms ir personisks vērtējums par mācību saturu un norisi.

Skolēni tika aicināti minēt kādu veiksmīga uzdevuma piemēru vai ieteikumus. Skolēnu viedokļi ilustrācijai piedāvātas dažas atbildes:

Man ļoti patika diskutēt par Kristiāna Brektes uzgleznoto murāli kā vēltījumu Džemmai Skulmei. Viedokļi katram bija dažādi, tādēļ man bija ļoti interesanti to klausīties un izpaust savas domas, kas paplašināja manu valodas lietojumu. (S1)

Saistībā ar audioizrādi „Aleksandrs un Čaks” bija audio formātā jāieraksta sava „klausāmizrāde-instrukcija” par izvēlēto tematu. Joprojām atceros, kā ieguldīju darbu oriģinālas idejas izstrādē un kā ar intrigu klausījos katra klasesbiedra paveikto. Ieguvums ir savas domas aizstāvēšanas un skaidras dikcijas prakse. (S2)

Man vienmēr ir patīcis rakstīt dzejoļus un meklēt oriģinālus epitetus, tāpēc es ieteiktu nākotnē uzdot vairāk tieši uz radošo rakstīšanu virzītus uzdevumus, jo visbiežāk ar pasākumiem saistītie skolotāju uzdevumi ir tieši vizuāli (fotogrāfijas, kompozīcijas, zīmējumi), nevis tekstuāli (stāsti, dzejoļi, utt.). (S3)

Es uzskatu, ka dažreiz uzdevums par apmeklēto kultūras notikumu var atņemt prieku par pasākumu. Ja zinu, ka man būs jāraksta, piemēram, recenzija, vairs nevaru tik ļoti izbaudīt procesu, jo visu laiku jādomā, kā es uzrakstīšu recenziju par šo notikumu. (S4)

Lielākajai daļai vidusskolēnu (n = 72) tikai dažreiz šķiet būtiska refleksija ar skolotāju un klasesbiedriem par kultūras notikumu, mazāk (n = 45) respondentu apgalvo, ka vienmēr refleksija ar skolotāju un klasesbiedriem par kultūras notikumu ir būtiska, bet pavisam maz (n = 5) uzskata, ka refleksija nekad nav būtiska. Līdz ar to apstiprinās, ka mācību procesa komponenti – aktualizēšana, apjēgšana un reflektēšana – ir nozīmīgi paradumu veidošanās posmi mācīšanās procesā.

Vairums vidusskolēnu ($n = 92$) vidusskolēnu apgalvo, ka kultūras notikumu apmeklējums un analīze mācību procesā veido viņos paradumu apmeklēt kultūras notikumus brīvajā laikā. Tikai neliela daļa ($n = 20$) respondentu uzskata, ka kultūras notikumu apmeklējums un analīze mācību procesā neveido viņos paradumu apmeklēt kultūras notikumus brīvajā laikā. Pamatojoties uz teorētiskajās nostādnēs analizēto, secināms, ka paradumu veidošanās atkarīga no vidusskolēnu personiskā nozīmīguma, vajadzībām, vides, kurā paradums veidojas, sistēmiskuma, parauga, pašvērtējuma un citu vērtējuma, kas tad arī veido paradumu apmeklēt kultūras notikumus brīvajā laikā.

Valodas mācību stundās ir būtiski sekmēt valodas lietojuma paradumus, kā arī paradumu būt radošam, vērīgam, redzīgam. Tas ir sarežģīts process, līdz noteikta kognitīva darbība kļūst par automātisku uzvedību un līdz ar to – par noturīgu ieguvumu turpmākajā dzīvē. Aktuālu kultūras notikumu konteksts latviešu valodas mācībās vidusskolā paplašina lingvistisko, komunikatīvo, sociolingvistisko un pragmatisko kompetenci.

Secinājumi

Attieksmju pamatā ir paradumi, savukārt paradumu pamatā – darbība, jo paradumi veidojas un nostiprinās tikai darbībā (zināšanu un prakses vienumā). Paradumu attieksmes nodrošina mācību un audzināšanas procesa vienotību, kur mācības ir viens no audzināšanas līdzekļiem. Organizējot pedagoģisko procesu, būtiski ievērot tādu paradumu attieksmes veicinošos faktoros kā darbību zināšanu un prakses vienotībā, personisko nozīmīgumu, mērķtiecīgumu, sistemātiskumu, paraugu, vidi un kontekstu kā darbības fonu, pašvērtējumu un citu vērtējumu.

Vidusskolā ir būtiski rosināt paradumu attieksmju veidošanos kā apzinātu kognitīvu un pašregulējošu darbību, tādēļ piedāvātajam mācību saturam vēlams būt aktuālam, ievērojot skolēnu vajadzības, intereses, dzīves pieredzi. Mācību procesā būtiski respektēt, ka jaunā informācija tiek apgūta labāk, ja tās apguve notiek bagātā kultūras un sociālā kontekstā.

Aktuālu kultūras notikumu iekļaušana latviešu valodas mācību procesā veido paradumu sekot līdzī kultūrdzīves aktualitātēm, veidot, formulēt un izteikt savu viedokli, līdz ar to veidojas indivīda vērtību sistēma. Ja skolēniem ir izveidojušies kopīgi mācību paradumi, kuru pamatā ir skolēnu vērtības un vajadzības, skolēnos veidojas uzticība cilvēku attiecībām, uzticība mācību procesam un izglītības sistēmai.

Literatūra

Āboltiņa, Līga (2020). Learning Different Reading Strategies as a Basis for Learning Skills. *Society. Integration. Education. Proceeding of the International Scientific Conference*, 3, 53–65.

Berra, Solvita (2020). *Ceļvedis pilsētu tekstu izpētē*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts. file:///C:/Users/Anna/Downloads/Berra_Celvedis_2_2021.pdf

Chen, Wenli, Chan, Tak Wai, Wong, Lung Hsiang (2020). IDC theory: habit and the habit loop. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15, 10. <https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-020-00127-7>

Costa, Arthur, Kallick, Bena (eds.) (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind*. Alexandria, VA: ASCD.

Fadels, Čārlzs, Bialika Maija, Trillings, Bērnijs (2017). *Četru dimensiju izglītība*. Rīga: Lielvārds.

Fišers, Roberts (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Tulk. Ieva Kalnciema. Rīga: RaKa.

Fogg, BJ (2019). *Tiny Habits. The Small Changes That Change Everything*. London: Penguin Random House.

Gadamers, Hanss Georgs (1999). *Patiesība un metode*. Tulk. Igors Šuvajevs. Rīga: Jumava.

Kalve, Aija (2010). Lasīšanu veicinoša vide skolā – pusaudžu pozitīvas lasītāja pieredzes sekmētāja. *Tagad: zinātniski metodisks izdevums*, 1(5), 14–18.

Klāsone, Inta (2014). Mākslas un mākslas pedagogijas mijiedarbība: teorija un prakse. *Proceeding of the International Scientific Conference*, II, 456–466.

Kļaviņa, Sarma (1997). Par valodas un kultūras attieksmēm jeb Valoda kā spogulis, loga rūtis un krūze. *Latviešu valoda – esamība, vide, konteksti: konferences materiāli*. Rīgā: Pasaules Brīvo latviešu apvienība, Latvijas Kultūras fonds, 22–27.

Kūle, Maija (2016). *Jābūtības vārdi*. Rīga: Zinātne.

Laiveniece, Diāna (2003). *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga: RaKa.

Laiveniece, Diāna (2022). Valodas struktūras izpratne. Sanita Martena, Diāna Laiveniece, Arvils Šalme. *Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem*. Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas pedagogiem. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 55–95.

LVA = Latviešu valodas aģentūra (2020). *Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu (2017–2020)*. <https://valoda.lv/petijumi/attieksme-pret-latviesu-valodu-un-tas-macibu-procesu/>

Maslo, Elīna (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa.

Ņikiforovs, Oļegs (2007). *Psiholoģija pedagogam*. Rīga: Izglītības soļi.

PTSV = *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Rīga: Zvaigzne ABC.

PV = *Psiholoģijas vārdnīca* (1999). Rīga: Mācību grāmata.

Siliņš, Jānis (1931). *Psiholoģija un loģika vidusskolām un pašmācībai*. Rīga: Latvijas vidusskolu skolotāju kooperatīva izdevums.

Špona, Ausma (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.

Špona, Ausma (2018). Jauns pedagoģijas zinātnes priekšmets. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*, 4, 15–22.

Šteinberga, Airisa (2013). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: RaKa.

Vecenāne, Helēna (2016). *Studentu veselīga dzīvesveida izpratnes un paradumu veidošanās mij sakarības*. [Promocijas darbs].

https://www.lspa.lv/files/students/Promotion/VECENANE_HELENA_Promocijas_darbs.pdf

Vigotskis, Ļevs (2002). *Domāšana un runa*. Tulk. Marita Freija. Rīga: EVE.

VISC = Valsts izglītības satura centrs (2021). *Latviešu valoda I. Pamatkursa programmas paraugs vispārējai vidējai izglītība*.
<https://mape.gov.lv/catalog/materials/B58683BA-AA08-4999-8B7A-CCFAFB6133C6/view>

Zelmenis, Voldemārs (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa.

Žogla, Irēna (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.

Summary

The aim of the study *The Employment of Current Cultural Events in the Development of Habitual Attitude Formation in Secondary School Latvian Language Teaching* is to analyse the theoretical basis of the concept of “habit” and its significance in pedagogy, examining the integration of current cultural events in the curriculum in conjunction with the development of secondary students’ habitual attitudes.

While habits form the basis of attitudes, habits are based on actions, since habits are only created and reinforced through action (a combination of knowledge and practice). Habitual attitudes are the basis for the integration of the teaching and personal development process, in which teaching is one of the tools behind personal development. Students develop habits in the process of accumulating experience, which are further stimulated by necessity, personal significance, positions of adults, examples, systematic exercises, combining knowledge and practice in action, environment, context as the activity background, self-assessment and assessment by others.

Their value in the Latvian language learning process can be observed in the students’ level of interest, personal values, needs and attitudes, as well as habits in language usage, communication, and learning. The research results show that discussion is needed regarding usage of the concepts of habits and routines in educational science and curriculum documents.

Positive language usage habits are connected with already familiar language learning competences, i.e. linguistic, communicative, sociolinguistic, and pragmatic, which have not declined in importance in mastering the new content. The integration of current cultural events into the language learning process stimulates meta learning, since knowledge, skills and attitudes are learned outside of the direct context in which they have been acquired.

Exploration of cultural heritage and contemporary art in the learning process helps to form habitual attitudes, develops identity, and provides experience in cultural interpretation.

In planning lesson content for Latvian language classes, it is important to integrate current cultural events, because this will develop ethical habits in communication, increase respect toward one’s native tongue and the official state language, motivate students to observe and improve their usage of language, and encourage them to attend cultural events, moreover analysis of such events as part of the learning process nurtures the habit of attending cultural events in one’s free time.

Keywords: habits, habitual attitudes, competence approach, curriculum, language learning.

Preparing Future Teachers for Media Literacy

Topošo skolotāju sagatavošana medijpratībai

Ayazhan AKHMETOVA

L. N. Gumilyov Eurasian National University
ayazhan_akhmetova@mail.ru

Gulshat BEYSEMBAEVA

L. N. Gumilyov Eurasian National University
Department of Foreign Philology
vip.beysembaeva@list.ru

Irena RAGAIŠIENĖ

Vytautas Magnus University
Department of Foreign Language, Literature and Translation
irena.ragaisiene@vdu.lt

This study addresses the question of developing media literacy, as one of the challenges of contemporary digitalised education. The results of the study are from a survey conducted in the academic year 2022–2023. The respondents were 119 undergraduate students enrolled from 2019 to 2022 in the Study Programme “Foreign Language: Two Foreign Languages” at L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan. The objectives of the study were (1) to identify the students’ level of preparation for working with digital media resources; (2) to determine the significance of differences between target groups; (3) to determine the significance of differences between male and female students; (4) to determine how a change in the curriculum impacts students’ media literacy. Quantitative research with an online survey in Google Forms software and qualitative research using content analysis of the curricula were conducted. The results of the survey show that first-year students, who enrolled in the Programme in 2022, have, to some degree, better media literacy skills than second-, third-, and fourth-year students. There is a significant difference between the four groups; there is no significant difference between male and female students concerning media literacy. Better media literacy skills may be an outcome of the knowledge provided in the new course, Analytical Reading of Media Texts, focusing on advancing students’ media literacy. The course was introduced in the Programme in the Autumn Term, 2022. Overall, the survey indicates that the student respondents have better digital skills in regard to using technology if compared to media literacy skills in evaluating information and checking its credibility.

Keywords: media education, media literacy skills, media resources.

Introduction

As highlighted in the literature on the subject, media literacy is an essential skill in the contemporary world (Fedorov, Mikhaleva 2020). Media literacy refers “to the ability to read, evaluate, analyze, imagine possibilities, deconstruct messages, recognize patterns, challenge meanings, judge credibility, decipher sender intent, counter-argue, dig for truth, avoid influence, and produce messages, to name but a few” (Potter 2022, 41). Media literacy “can increase our degree of engagement with the media, other people, institutions, and society at large” (Potter 2022, 41). With the rise of fake news and misinformation, media literacy is essential to deal with the constant flux of media information (Christ, De Abreu 2020).

Media literacy is based on and fosters critical thinking skills, enabling individuals to question media content and to form individual views on the impinging media content (Feuerstein 1999). Moreover, media literacy enables not only the consumption but also the production of media content. As Sonia Livingstone asserts, “learning to create content helps one to analyse that produced professionally by others” (Livingstone 2003).

As regards meanings of the concepts ‘digital literacy,’ ‘media literacy’ and ‘digital literacy,’ these concepts are often used to refer exclusively to the effective use of information and communication technologies (ICTs). Paul Gilster (1997) explains that, broadly defined, digital literacy is “the ability to understand and use information” from a variety of digital sources (Gilster 1997, 1). This definition deliberately avoids the limitations often associated with specific competency lists, aiming for a broader understanding of digital literacy. As David Bawden (2008) states, “[d]igital literacy touches on and includes many things that it does not claim to own. It encompasses the presentation of information, without subsuming creative writing and visualisation. It encompasses the evaluation of information, without claiming systematic reviewing and meta-analysis as its own. It includes organization of information but lays no claim to the construction and operation of terminologies, taxonomies, and thesauri” (Bawden 2008, 26). As Tibor Koltay states, “media literacy is an umbrella concept. It is characterized by a diversity of perspectives and a multitude of definitions” (Koltay 2011, 212), the convergence of the

two concepts is recognisable, because in essence all of the media today are based on the use of digital technologies (Pérez-Tornero 2004).

Research on the importance of media literacy in English language learning points out that the rise of digital media and social networking necessitates to develop students' skills to critically analyse and evaluate information, given that English language learners are often exposed to a range of cultural contexts and perspectives mediated by different forms of the media (Nasr 2020).

Media literacy skills enable students not only to understand the language used in specific cultural contexts, but also to appreciate the cultural nuances that shape meaning (Hobbs 2011). In addition, awareness of the importance of media literacy skills can help students become more engaged and active learners. Supporting this, Renee Hobbs “found a robust correlation between active participation in video production experience, media literacy, positive attitudes about the news, and civic engagement” (Hobbs et al. 2013, 244). They also emphasize the importance of recognizing “political bias in the news” and understanding how news organizations generate revenue, underscoring the multifaceted nature of media literacy (Hobbs et al. 2013, 244). This enriches their learning experience and equips learners with valuable life skills essential for navigating in the contemporary globalised world (Duncan 2006).

Overall, teaching media literacy as part of English language teaching/learning can help learners acquire the skills to become critical consumers of the media. One effective approach to this end is the use of authentic materials such as news articles, video clips or podcasts as a starting point for discussions and activities that focus on analysing and interpreting media messages (Scheibe 2004).

Teachers can also encourage students to create their own media projects such as short films or blogs (Thoman 1998). Another strategy is to teach students how to evaluate the credibility of sources by examining factors such as source, message, and media (Metzger et al. 2003). This can be done through activities that involve fact-checking exercises and group discussions about controversial issues in the news, for example (Šuminas, Jastramskis 2020). As Hobbs (2010) aptly noted, the evolving concepts of “ownership, authorship, privacy, and social appropriateness” in the digital age make “intellectual property and reputation” “vitaly important issues” (Hobbs 2010, 16). Integrating media literacy training into English language lessons offers a dual benefit: students improve their language

proficiency while simultaneously developing essential skills for evaluating media content (Hobbs 2010).

As revealed in the scholarship about media literacy, the situation regarding teaching of media literacy has changed, in higher education institutions in particular (Christ 2004). For example, media literacy used to be taught as part of specific courses, for example, journalism (Mihailidis, Hiebert 2005). At present, media literacy is taught as a stand-alone course (Share 2009). The introduction of media literacy in higher education curricula is supported by global education general policy (Kellner, Share 2007). The policy regards higher education institutions as the key player in a country's economic and social development, as higher education institutions prepare educated participants of the labour market (Fuller, Stevenson 2019; Goulding, Seddon 2011). It is important to point out that the content of study programmes, the number of state-funded study places and the financing in higher education is determined by the needs of the labour market, by extension, a country's economy (Goulding, Seddon 2011). For example, some Swedish universities have successfully introduced media literacy courses and programmes (Petranová, Hossová, Velický 2017).

Education in Kazakhstan has undergone many changes since Independence, especially in recent years (Arkhyamatayeva 2023). The Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan which dealt with all levels of education has been divided into the Ministry of Education and the Ministry of Science and Higher Education. The former deals with pre-school, secondary, technical, vocational and post-secondary education, as well as with out-of-the classroom education, and child protection. The Ministry of Science and Higher Education deals with higher and postgraduate education, language policy, and science (Официальный сайт 2022). The Ministry of Science and Higher Education places particular emphasis on modernising the content of higher education, that is study programmes, and increasing the competitiveness of higher and postgraduate education (Әділет 2023). Such orientations create possibilities for implementation of media literacy focused teaching.

The present paper discusses the current state of media literacy as revealed by the survey gauging the level of media literacy among higher education students of L. N. Gumilyov Eurasian National University. The survey focuses on two challenges. The first relates to the ever-growing and deliberate use of virtual learning environments, supported by ongoing advances in information and communication technologies. The second

challenge relates to preparing future teachers for new trends in media literacy. This research is particularly important at present when distance education has acquired added significance after the pandemic and when the use of the limitless possibilities of digital media resources has become an indispensable part of the teaching/learning process.

1. Purpose and Methodology of the Research

1. Purpose and Methods

The aim of the study is to discuss the media literacy level of the student respondents in order to show how changes in study programmes can allow students more possibilities for advancing their media literacy skills. The following objectives were set:

- 1) to assess the students' level of preparation for working with digital media resources by using quantitative analysis method;
- 2) to assess the significance of differences between four groups of respondents with different degrees of exposure to media literacy education by using the non-parametric Kruskal-Wallis H test (Kruskal, Wallis 1952);
- 3) to assess the significance of differences between male and female students by using the non-parametric Mann-Whitney U test (Mann, Whitney 1947);
- 4) to assess differences, if any, with regard to the content of the analysed study programmes by using content analysis method. The syllabi of the programmes can be viewed on the L. N. Gumilyov Eurasian National University website (Education program 2022).

2. Research Questions

Taking into account the above rationale, the following research questions were posed:

- RQ1. "What is the level of preparation for working with media resources perceived by the students?"
- RQ2. "What are the statistically significant differences in media literacy by groups (first-, second-, third-, and fourth-year students)?"
- RQ3. "What are the statistically significant differences in media literacy by gender (male vs. female)?"
- RQ4. "What differences are detected among the study programmes discussed below as regards development of students' media literacy skills?"

3. Tools of the Research

The following media literacy assessment tools were used in the research:

- a. Google Forms – free online software for creating feedback forms, online tests and surveys offered by Google;
- b. A quantitative survey providing data on the digital online media literacy of university level students, compiled by Tom Hallaq of Kansas State University (Hallaq 2013). The Hallaq survey is designed to “create a reliable and valid scale for measuring the online media literacy competencies of undergraduate students” (Hallaq 2013 2). The present analysis is based on five core media literacy constructs from Hallaq’s questionnaire: ethical awareness, media access, media awareness, media evaluation, and media production. Hallaq explains that the questionnaire was validated with 18 and 13 students. The reliability was tested using Cronbach’s alpha method. Hallaq’s survey typically recommends using 50 statements which he considers a full set of for comprehensive assessment. (Hallaq 2013) In our survey, we opted for a more concise approach by employing just 5 statements for each construct totalling to 25 statements. The decision was based on two key reasons. First, using 5 statements for each constructs demonstrated a high level of reliability, achieving a Cronbach’s Alpha score of over 0.70. Second, this approach allowed us to assess media literacy both as a whole and on an individual construct basis, ensuring a thorough and focused analysis.
- c. For calculation of deviation, the Online Standard Deviation Calculator was used (Calculator.net 2023).
- d. For calculating the results of non-parametric tests DATAtab, online statistics calculator, was used (DATAtab 2023).

4. Participants

We worked with a sample of 119 first- to fourth-year undergraduate students enrolled in 6B01706 Study Programme “Foreign Language: Two Foreign Languages Programme”. Students who enrolled in the programme from 2019 to 2022 participated in the survey. The study was conducted in the second semester of the academic year 2022–2023. Convenience sampling was used to select the sample. Four groups were selected: one group from each year of study group. During the seminars, these groups

are usually divided into subgroups. Descriptive statistics of mean (M) and standard deviation (SD) of age by gender are presented in Table 1.

This table shows that the percentage of women in all four groups is significantly higher than that of men. The greatest number of students is in the second year (34 students) and the lowest number is in the fourth year (24 students). The difference in the mean age and the standard deviation age in each group is insignificant. The highest SD of age among girls and boys was 0.96 and 0.71, respectively, whereas the lowest was 0.5 among fourth-year female students and 0.49 among third-year male students.

2. Results and Discussions

To address objective 1, a quantitative study was conducted. For each response option, a different score was given:

- Strongly Disagree – 1
- Disagree – 2
- Somewhat Disagree – 3
- Somewhat Agree – 4
- Agree – 5
- Strongly Agree – 6

Table 1

Profile of the Student Respondents

| Gender | Group 1 (n = 33) | | | | Group 2 (n = 34) | | | |
|--------|------------------|-------|-------|-------|------------------|-------|-------|-------|
| | n | % | Mage | SDage | n | % | Mage | SDage |
| Female | 29 | 87.88 | 17.65 | 0.96 | 26 | 76.47 | 19.12 | 0.80 |
| Male | 4 | 12.12 | 18 | 0.71 | 8 | 23.53 | 19.37 | 0.69 |
| Gender | Group 3 (n = 28) | | | | Group 4 (n = 24) | | | |
| | n | % | Mage | SDage | n | % | Mage | SDage |
| Female | 23 | 82.14 | 19.91 | 0.65 | 22 | 91.67 | 20.91 | 0.51 |
| Male | 5 | 17.86 | 20.4 | 0.49 | 2 | 8.33 | 21.5 | 0.5 |

Note: F = female; M = male; n = number of participants in each group; Mage = mean age; SDage = standard deviation age; Group 1: first-year students (enrolled in 2022 – 2023); Group 2: second-year students (enrolled in 2021–2022); Group 3: third-year students (enrolled in 2020–2021); Group 4: fourth-year students (enrolled in 2019–2020).

As shown in Table 2 (see on p. 58-60), group means – the overall mean of each construct of media literacy across all groups, and the overall mean of media literacy across all groups – were derived to provide specific data.

Media literacy assessment of students as per criteria provided in Tom Hallaq’s survey (2013) is given in Table 2. The table provides data on 5 constructs of media literacy: Ethical Awareness (EAw), Media Access (MAc), Media Awareness (MAw), Media Evaluation (MEv), Media Production (MPr).

Table 2

Media Literacy Assessment of Students

| | G1 | G2 | G3 | G4 | Total |
|--|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Ethical Awareness (EAw) | 3.9 | 3.73 | 3.67 | 3.47 | 3.69 |
| I usually try to know something about the business practices of online companies from which I purchase goods | 3.7 | 3.74 | 3.64 | 3.38 | |
| I am aware that sharing files of music that I have purchased is not legal | 4.21 | 4.29 | 3.57 | 3.63 | |
| I am aware of my school’s policies about downloading digital files | 3.03 | 2.65 | 3.18 | 2.54 | |
| I have a personal responsibility to gather information about how to properly use media tools | 4.58 | 4.73 | 4.54 | 4.38 | |
| I can intelligently discuss the ethical considerations of using social media in the academic environment | 4.12 | 3.24 | 3.43 | 3.42 | |
| Media Access (MAc) | 4.3 | 4.0 | 3.74 | 3.68 | 3.93 |
| I often check my bank account balance online | 5.21 | 4.68 | 4.43 | 3.38 | |
| I am capable of adding information to a web forum | 3.30 | 3.38 | 2.89 | 3.63 | |
| I am confident in my ability to succeed in a fully online class | 4.42 | 4.29 | 4.46 | 2.54 | |

Cont. of Table 2

| | G1 | G2 | G3 | G4 | Total |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| I am confident in my ability to identify and install Internet filters on my computer | 3.85 | 3.35 | 3.5 | 4.38 | |
| I regularly log in to a several social media site (i.e. Facebook, Twitter, Pinterest, etc) | 4.76 | 4.35 | 3.43 | 4.46 | |
| Media Awareness (MAw) | 5.09 | 4.62 | 4.44 | 4.52 | 4.67 |
| I feel competent in my ability to save money by shopping online | 4.88 | 4.06 | 3.79 | 3.88 | |
| I am familiar with media file formats such as jpeg, avi, mp3 | 5.76 | 5.53 | 5.07 | 5.17 | |
| I like to learn new things about other cultures from online activities (i.e. surfing the Internet, playing online games, participating in online communities or forums, etc.) | 5.85 | 5.61 | 5.61 | 5.5 | |
| I am confident in my ability to evaluate information found online for credibility | 4.24 | 3.82 | 3.71 | 4.08 | |
| I am confident in my ability to personalize the information I receive through online news sites | 4.73 | 4.09 | 4 | 3.96 | |
| Media Evaluation (MEv) | 3.53 | 3.8 | 3.64 | 3.66 | 3.66 |
| I feel confident in my ability to identify the credibility of an Internet pop-up notice telling me to “click here” | 3.03 | 3.56 | 3.25 | 3.33 | |
| I am aware of the terms of User Agreements for websites where I post content | 2.91 | 3.76 | 3.32 | 3.42 | |
| I have the ability to evaluate another person’s media skill/competency | 2.82 | 3.62 | 3.61 | 3.71 | |
| I feel confident in my ability to determine if online information is biased | 3.45 | 3.26 | 3.32 | 3.25 | |
| I visit social media sites (for example Facebook) to learn information about a specific company I am interested in | 5.42 | 4.82 | 4.68 | 4.58 | |

Cont. of Table 2 from p. 59

| | G1 | G2 | G3 | G4 | Total |
|--|-------------|-------------|------------|------------|--------------|
| Media Production (MPr) | 4.78 | 4.62 | 4.2 | 4.2 | 4.45 |
| I could be successful at a job where I promote my company’s products through blogs, online forums, or other social media formats | 4.55 | 4.82 | 4 | 4.08 | |
| I am confident in my ability to upload videos I have created to YouTube, Vimeo, or other similar sites | 4.58 | 5.18 | 4.07 | 4.13 | |
| If I don’t know how to use a creative software program, I can find information I need on the web | 4.88 | 4.56 | 4.32 | 4.13 | |
| I am familiar with free open-source programs that can be used to create media projects | 4.94 | 3.94 | 3.89 | 4 | |
| I share with my friends the personal media projects I have created, like digital art, videos, or music mashups through online social media sites | 4.94 | 4.59 | 4.71 | 4.67 | |

Note: G1: first-year students (enrolled in 2022–2023); G2: second-year students (enrolled in 2021–2022); G3: third-year students (enrolled in 2020–2021); G4: fourth-year students (enrolled in 2019–2020).

Regarding the construct of Ethical Awareness (EAw), the first group had the highest score (3.9), followed by the subsequent groups, culminating in the fourth group with the lowest score (3.47). In all the groups, respondents rated their level as low with regard to knowledge of the digital download policy. On the other hand, their self-assessment of EA w was higher for personal responsibility as regards information on how to use media tools correctly. The overall mean score of the EA w construct is 3.69.

The results for the next construct, Media Access (MAc), show the same trend: the highest score is for Group 1 (4.3); the lowest one is for Group 4 (3.68). However, Group 4 has the highest score for the skill to identify and install Internet filters on their computers (4.38), whereas the first group has the score of 3.85. Most of the students agreed with the

statement “I often check my bank account balance online.” The overall mean value for the MAC construct is 3.93, which is the third of the five constructs of students’ media literacy skill.

The third construct, Media Awareness (MAw), shows the highest score (4.67). The highest results were among the first-year students (5.09), while the third-year students had the lowest results (4.44). The majority of students agreed with the statement that they enjoy learning something new about other cultures from online activities, such as surfing the Internet, playing online games, or participating in online communities or forums. However, third-year students’ confidence in their ability to assess the validity of Internet information is the lowest within the MAw construct (3.71).

As for the fourth construct, Media Evaluation (MEv), the results are the lowest among all constructs of media literacy – 3.66. In this construct, the first group showed the lowest results (3.53), with the lowest mean scores for the statements “I have the ability to evaluate another person’s media skill/competency” and “I am aware of the terms of User Agreements for websites where I post content” (2.82 and 2.91, respectively).

The fifth construct, Media Production (MPr), has an average of 4.45. It is the second highest result after Media Awareness. The students of the third and fourth years had the same result (4.2). Most students agreed with the statement that they are confident in their ability to upload videos that they have created to YouTube, Vimeo, or similar sites.

The overall media literacy score is 4.08. The highest level is among the first-year respondents, progressively lower scores are among second-, third-, and fourth-year students. This may indicate that in recent years, more attention has been given to media technologies and media resources in the curriculum than it was 3–4 years ago.

Analysing the results for all statements across all constructs, the highest scores were obtained for the statements: “I like to learn new things about other cultures from online activities (i.e. surfing the Internet, playing online games, participating in online communities or forums, etc.)” (5.5) and “I am familiar with media file formats such as jpeg, avi, mp3” (5.17) of the Media Awareness construct. The lowest scores (2.54) are for the statements: “I am aware of my school’s policies about downloading digital files” of the Ethical Awareness construct and “I am confident in my ability to succeed in a fully online class” of the Media Access construct. These

results indicate that while most of students demonstrate familiarity with the technical aspects of media, including the operation of equipment and the use of online platforms, a smaller proportion exhibit adequate consideration of ethical issues. Furthermore, there is a notable gap in the students' ability to use and analyse media and media technologies competently and appropriately.

To address objective 2 with four independently sampled groups on a single, non-normally distributed continuous variable, non-parametric statistical Kruskal-Wallis H test (Kruskal, Wallis 1952) was used, as illustrated in Tables 3 and 4.

Null hypothesis: Differences do not exist among the four groups in terms of media literacy level (ML).

Alternative hypothesis: Differences exist among the four groups in terms of media literacy level (ML).

Kruskal-Wallis test showed that there is a significant difference between the four groups with respect to the dependent variable Media Literacy, $p = <.001$. Consequently, with respect to the available data, the null hypothesis is rejected.

Table 3

Differences in Media Literacy by Groups (Ranks)

| Groups | n | Median | Mean Rank |
|--------|-----|--------|-----------|
| G1 | 33 | 4.04 | 61.65 |
| G2 | 34 | 4.14 | 80.22 |
| G3 | 28 | 3.96 | 48.32 |
| G4 | 24 | 3.86 | 42.71 |
| Total | 119 | 4 | |

Note: G1: first-year students (enrolled in 2022–2023); G2: second-year students (enrolled in 2021–2022); G3: third-year students (enrolled in 2020–2021); G4: fourth-year students (enrolled in 2019–2020); n = number of participants in each group.

Table 4

Differences in Media Literacy by Groups (Statistics)

| | Chi ² | df | p– |
|----------------|------------------|----|-------|
| Media Literacy | 21.08 | 3 | <.001 |

Note: Chi² – Chi-square; df – degrees of freedom; p – probability value.

To determine if there is a difference between two samples (male and female students), the non-parametric Mann-Whitney U test (Mann, Whitney 1947) was used, as shown in Tables 5 and 6.

Null hypothesis: Differences do not exist between male and female students in terms of media literacy.

Alternative hypothesis: Differences exist between male and female students in terms of media literacy.

The statistical analysis conducted using the Mann-Whitney U test assessed differences in media literacy between male and female students. The results indicated a U value of 849.5 with a z-value of -0.73. The asymptotic p-value was .465, and the exact p-value was .469, which are both above the conventional alpha level of 0.05, suggesting that the differences in media literacy between genders were not statistically significant. The calculated effect size, r, was 0.07. According to Jacob Cohen’s (Cohen 1988) benchmarks for effect size interpretation, this value falls below the 0.10 threshold that signifies a small effect. Therefore, the null hypothesis, which posited no difference in media literacy between male and female students, was not rejected.

Table 5

Differences in Media Literacy by Gender (Ranks)

| Gender | n | Median | Mean Rank |
|---------------|----------|---------------|------------------|
| Female | 100 | 61.01 | 6100.5 |
| Male | 19 | 54.71 | 1039.5 |
| Total | 119 | 4 | |

Note: n = number of participants.

Table 6

Differences in Media Literacy by Gender (Statistics)

| | U | z | asymptotic p | exact p | r |
|----------------|----------|----------|-------------------------|----------------|----------|
| Media Literacy | 849.5 | -0.73 | .465 | .469 | 0.07 |

Note: U – unbiased value; z – value; p – probability value; r – effect size.

To effectively address objective 4, an analysis was conducted on the curriculum of the major 6B01706 “Foreign Language: Two Foreign Languages.” Within this curriculum, a recently introduced 5 ECTS course,

“Analytical Reading of Media Texts”, specifically targeting media literacy, was identified as having affected higher degree of media literacy among first- and second-year respondents. Feedback from the students indicates that topics related to media literacy are included within the curriculum, either as components of various courses or as a distinct, stand-alone course.

Conclusion

Understanding ethical issues in the media industry is crucial for individuals to become informed consumers of media information and to make informed decisions about their lives. The role of government and regulatory agencies in promoting media literacy cannot be overstated. Governments have a responsibility to educate their citizens on the importance of being media literate, as well as to provide them with the necessary tools and resources to this end (cf. Martinsson 2009).

Therefore, it is crucial to incorporate media literacy education into daily lives – from formal education programs to personal development initiatives such as reading books, attending seminars or workshops. Media literacy can also help promote social justice by creating more informed citizens who can identify and challenge stereotypes or harmful narratives about marginalised communities (cf. Damasceno 2021).

By doing so, we can create a more informed society capable of making critical decisions conditioned by sufficient media literacy skills. Media literacy is a lifelong learning process that requires continuous engagement and development. As technology advances and new forms of media emerge, individuals must adapt to these changes to remain media literate. It is essential to stay up-to-date with the latest developments in the media landscape and continually improve critical thinking skills, as Mira Feuerstein (1999) highlights.

Current students of pedagogical majors are future teachers who, along with the use of media resources as part of, for example, their language teaching methodology, must also learn and teach how to analyse, filter and check media information. For best results, we recommend that media literacy development oriented stand-alone course be included in study programmes of higher educational institutions.

References

- Bawden, David** (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30(2008), 17–32.
- Calculator.net 2023 = *Standard Deviation Calculator*. <http://surl.li/jjuab>
- Christ, William** (2004). Assessment, media literacy standards, and higher education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 92–96.
- Christ, William, De Abreu, Belinha** (2020). *Media literacy in a disruptive media environment*. New York: Routledge.
- Cohen, Jacob** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- DATAtab 2023 = *DATAtab: Online Statistics Calculator*. Graz, Austria. <https://datatab.net>
- Damasceno, Cristiane S.** (2021). Multiliteracies for combating information disorder and fostering civic dialogue. *Social Media + Society*, 7(1). <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/2056305120984444>
- Duncan, Barry** (2006). Media literacy: Essential survival skills for the new millennium. *School Libraries in Canada*, 25(4), 31–34.
- Education program 2022 = *Education program*, 6B01706. Foreign language: two foreign languages (English). Available: <http://surl.li/jjugo>
- Fedorov, Alexander, Mikhaleva, Galina** (2020). Current trends in media and information literacy in research and scientific publications of the early 21st century. *International Journal of Media and Information Literacy*, 5(2), 153–163.
- Feuerstein, Mira** (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43–54.
- Fuller, Kay, Stevenson, Howard** (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1–4.
- Gilster, Paul** (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- Goulding, Fleur, Seddon, Teresa** (2011). Scholarship as emergent labour: higher education teachers in TAFE and the making of scholarship. AVETRA 14th Annual Conference. *Australian Vocational Education and Training Research Association*.
- Hallaq, Thomas G.** (2013). Evaluating online media literacy in higher education: Validity and reliability of the digital online media literacy assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 62–84.
- Hobbs, Renee** (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Hobbs, Renee** (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hobbs, Renee, Donnelly, Katie, Friesem, Jonathan, Moen, Mary** (2013). Learning to engage: How positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231–246.
- Kellner, Douglas, Share, Jeff** (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59–69.
- Koltay, Tibor** (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, culture & society*, 33(2), 211–221.

Kruskal, William, Wallis, Allen (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American statistical Association*, 47(260), 583–621.

Livingstone, Sonia (2003). The changing nature and uses of media literacy. *MEDIA@LSE Electronic Working Papers*. <https://shorturl.at/ahEY7>

Mann, Henry, Whitney, Donald (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The annals of mathematical statistics*, 18(1), 50–60.

Martinsson, Johanna (2009). *The role of media literacy in the governance reform agenda*. CommGap Discussion Papers. World Bank.

Metzger, Miriam, Flanagin, Andrew, Eyal, Keren Lemus, Daisy, McCann, Robert (2003). Credibility for the 21st century: Integrating perspectives on source, message, and media credibility in the contemporary media environment. *Annals of the International Communication Association*, 27(1), 293–335.

Mihailidis, Paul, Hiebert, Ray (2005). Media literacy in journalism education curriculum. *Academic Exchange Quarterly*, 9(3), 162–166.

Nasr, Hazaea Abduljalil (2020). Competences in digital online media literacy: Towards convergence with emergency remote EFL learning. *International Journal of Media and Information Literacy*, 5(2), 164–175.

Pérez-Tornero, José Manuel (2004). *Promoting Digital Literacy*. Gabinete de Comunicación y Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Petranová, Dana, Hossová, Monika, Velický, Peter (2017). Current development trends of media literacy in European Union countries. *Communication Today*, 8(1), 52–65.

Potter, W. James (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27–43.

Share, Jeff (2009). *Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang.

Scheibe, Cynthia (2004). A deeper sense of literacy: Curriculum-driven approaches to media literacy in the K-12 classroom. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 60–68.

Šuminas, Andrius, Jastramskis, Deimantas (2020). The importance of media literacy education: How Lithuanian students evaluate online news content credibility. *Central European Journal of Communication*, 13(2), 230–248.

Thoman, Elizabeth (1998). Media literacy: A guided tour of selected resources for teaching. *The English Journal*, 87(1), 34–37.

Arkhyamatayeva, Amur (2023). Основные Направления Модернизации Педагогического Образования В Республике Казахстан. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2023(1), 64–86.

Официальный сайт 2022 = Официальный сайт Президента Республики Казахстан (2022). *О мерах по дальнейшему совершенствованию управления Республики Казахстан*. 11 июня, 2022. <http://surl.li/jjrrr>

Әділет 2023 = Әділет (2023). Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. *Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы*. 28 марта, 2023, № 248. <http://surl.li/jjrtn>

Kopsavilkums

Šajā pētījumā aplūkots viens no mūsdienu digitalizētās izglītības izaicinājumiem – medijpratība un tās attīstīšana. Pētījuma rezultāti atspoguļo 2022.–2023. akadēmiskajā gadā veiktu aptauju. Respondenti ir 119 pamatstudiju studenti, kuri L. N. Gumiļova Eirāzijas Nacionālajā universitātē (Kazahstāna) no 2019. gada līdz 2022. gadam studē programmā “Svešvaloda: divas svešvalodas”. Pētījuma mērķi ir (1) noteikt studentu sagatavotības līmeni darbam ar digitālo mediju resursiem; (2) noteikt atšķirību nozīmīgumu starp studentu grupām; (3) noteikt atšķirību nozīmi starp vīriešiem un sievietēm; (4) noteikt, kā izmaiņas mācību programmā ir ietekmējušas studentu medijpratību.

Tika veikts kvantitatīvs pētījums, izmantojot tiešsaistes aptauju *Google Forms* programmatūrā, un kvalitatīvs pētījums, izmantojot mācību programmu satura analīzi. Aptaujas rezultāti liecina, ka 1. kursa studentiem, kuri programmā iestājās 2022. gadā, ir nedaudz augstāks medijpratības līmenis nekā 2., 3. un 4. kursa studentiem. Pastāv būtiska atšķirība starp četrām grupām, bet mediju lietotprasmes ziņā nav būtisku atšķirību starp sievietēm un vīriešiem. Augstāks medijpratības līmenis var būt rezultāts zināšanām, kas iegūtas jaunajā, 2022. gada rudens semestrī uzsāktajā kursā *Mediju tekstu analītiskā lasīšana*. Kurss tika koncentrēts uz studentu medijpratības uzlabošanu. Kopumā aptauja liecina, ka studentiem ir labākas digitālās prasmes tehnoloģiju lietošanā nekā medijpratības līmenis informācijas izvērtēšanā un tās ticamības pārbaudē.

Atslēgvārdi: mediju izglītība, medijpratība, mediju resursi.

Vieglās valodas loma mazākumtautību skolotāju darbā

The Role of Easy Language in the Work of Minority Teachers

Velga POLINSKA

Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūts
velga.polinska@lu.lv

Dite LIEPA

Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūts
dite.liepa@lu.lv
Rīgas Stradiņa universitātes Komunikācijas fakultāte
dite.liepa@rsu.lv

Latvijā pakāpeniski attīstās vieglās valodas pētniecība, un tiek aplūkots arī vieglās valodas lietojums pedagoģijā. Speciālajā izglītībā jau ir nostiprinājusies vieglās valodas tradīcija, taču vispārējā izglītībā aizvien sastopamies ar aizspriedumiem un bažām, ka vieglā valoda noplicinās literāro valodu un skolēni vairīsies lasīt sarežģītus literāros darbus.

Lai noskaidrotu skolotāju informētību par vieglo valodu, 2023. gadā tika veikta aptauja, kurā piedalījās 500 skolotāju. Tika noskaidrots, ka vieglo valodu pārzina un savā darbā lieto aptuveni trešā daļa skolotāju, turpretī gandrīz ceturtdaļa pedagogu nekad nav dzirdējusi par vieglo valodu. Līdzīgi rādītāji ir arī starp mazākumtautību skolotājiem.

Pēdējo gadu laikā tiek ielikts pamats jauniem vieglās valodas lietojuma virzieniem, ar dažādām aktivitātēm tos iedzīvinot praksē. Lai arī vieglā valoda nav uzskatāma par universālu risinājumu visām problēmām izglītībā, tā var sniegt būtisku atbalstu ne tikai speciālajā, bet arī vispārējā, mazākumtautību un pieaugušo izglītībā..

Atslēgvārdi: vieglā valoda, latviešu valoda kā svešvaloda, mazākumtautību izglītība, profesionālā pilnveide.

Ievads

Pēdējo divu trīs gadu laikā vieglās valodas pētniecība Latvijā strauji attīstās, un pētniecības attīstības spēcīgākais pamudinājums ir Latvijas Universitātes (LU) un *ERASMUS+* sadarbības projekts „Vieglās valodas veicināšana sociālajai iekļaušanai” (*Promoting Easy-to-Read Language*

for Social Inclusion – PERLSI; 2020–2022) un viens no šī projekta galvenajiem rezultātiem – 2021. gadā LU Akadēmiskajā apgādā izdotās vieglās latviešu valodas vadlīnijas. Līdz publikācijām zinātnisko rakstu krājumā „Valodu apguve: problēmas un perspektīva”² ir ielikts pamats jauniem vieglās valodas lietojuma virzieniem, iedzīvinot to praksē, – šie aspekti aplūkoti raksta ievaddaļā. Raksta mērķis ir raksturot vieglās valodas līdzšinējo lietojumu pedagoģijā Latvijā un raksturot mazākumtautību pedagogu attieksmi pret vieglo valodu un izpratni par to.

Mazākumtautību pedagogi tika izvēlēti, jo tieši šai mērķgrupai varētu būt īpašs vieglās valodas izmantojuma potenciāls, pārejot uz mācībām valsts valodā. Viena no mērķgrupām, kam paredzēta vieglā valoda, ir izglītības guvēji, kuriem mācību valoda nav dzimtā; šajā gadījumā – līdzšinējo mazākumtautību skolu skolēni.

Lai sasniegtu rakstā izvirzīto mērķi, publikācijas sākuma daļā apkopota pieejamā literatūra par vieglo valodu Latvijā, kā arī aprakstīts Latvijas Universitātes veikums vieglās valodas attīstības jomā.

Savukārt, lai iegūtu datus par pedagogu zināšanām ar vieglo valodu saistītajā tematikā, tika veikta pedagogu anketēšana. Apkopojot pedagogu zināšanas par vieglo valodu, rakstā izmantoti aptaujā iegūtie dati; papildus anketēšanai fiksēti novērojumi praktiskajā darbā ar mazākumtautību pedagogiem. Veiktā aptauja organizēta kā anonīma tiešsaistes aptauja ar deviņiem jautājumiem par vieglās valodas lietojumu izglītībā. Anketa bija aktīva divas nedēļas, tā tika izplatīta sociālās tīklošanās vietnē *Meta (Facebook)* un nosūtīta uz skolu e-pasta adresēm.

Respondentiem bija jānorāda vispārīgi demogrāfiskie dati un izglītības virziens, kurā strādā (vispārējā/speciālā). Respondentiem, kuri zināja, kas ir vieglā valoda, tika uzdoti seši jautājumi, kas precizēja attieksmi pret vieglo valodu un tās noderīgumu, zināšanas par pieejamajiem resursiem un to izmantošanu. Pedagogiem, kuriem nebija nekādu zināšanu par vieglo valodu, uz šo jautājumu kopu nebija jāatbild, taču tika lūgts norādīt kanālus, kuros pedagogs vēlētos uzzināt vairāk par vieglo valodu. Visiem respondentiem skalā no 1 līdz 4 (kur 1 – nemaz nav svarīgi, 2 – ne visai svarīgi, 3 – diezgan svarīgi, 4 – ļoti svarīgi) lūdza novērtēt, cik svarīgi pedagoga darbā ir astoņi tālāk tekstā aprakstītie darba

² Liepa, Dite (2022). Viegļā valoda Latvijā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XVII/XVIII: zinātnisko rakstu krājums, 463–478.

Liepa, Dite., Polinska, Velga (2024). „Viegļā valoda. Rokasgrāmata” – pirmais vieglajai valodai veltītais izdevums latviešu valodā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XIX/XX: zinātnisko rakstu krājums, 138–157.

principi, kas veido vieglās valodas bāzi (Liepa, Polinska 2021). Vēlāk, balstoties uz demogrāfiskajiem datiem, šī raksta vajadzībām tika izdalītas mazākumtautību pedagogu atbildes.

Praktiskie novērojumi tika fiksēti Rīgas Izglītības un informācijas metodiskā centra rīkotajosursos „Metodiskais atbalsts mazākumtautību sākumskolas pedagogiem pārejai uz mācībām valsts valodā”, kur astoņu akadēmisko stundu apmērā tika iekļautas arī nodarbības “Vieglā un vienkāršā valoda kā atbalsts latviešu valodas vides veicināšanai un izmantošanai mācību stundās”. Līdz publikācijas iesniegšanai kursus apmeklēja trīs pedagogu grupas, katrā no tām bija 15–18 Rīgas mazākumtautību skolu pedagogu.

Vieglās valodas loma pedagogijā Latvijā

Latvijā, runājot par vieglo valodu, nereti sastopamies ar aizspriedumiem par valodas noplicināšanu, īpaši no dzimtās valodas skolotāju puses. Piemēram, viens no biežāk dzirdētajiem viedokļiem: izmantojot intralingvāli tulkotas daiļliteratūras grāmatas vieglajā valodā, skolēni vairs nelasīt darbus oriģinālvalodā, bet priekšroku dos materiālam vieglajā valodā. Tāpat pagaidām nav izveidojusies tradīcija izmantot vieglo valodu kā līdzekli valodas apguvē, kā to dara Zviedrijā, Islandē, Vācijā, Itālijā, Nīderlandē un citur (Lindholm, Vanhatalo 2021). Tiesa, vieglā valoda jau tiek lietota speciālajā izglītībā – LU profesore Sarmīte Tūbele norāda, ka, veidojot metodiskos materiālus bērniem un jauniešiem ar garīgās attīstības traucējumiem, materiāliem jābūt viegli uztveramiem un saprotamiem, tātad tie ir uzskatāmi par rakstītiem vieglajā valodā, kaut gan norāde *vieglā valoda* netiek lietota (Liepa 2021, 37). Tomēr specifisku pētījumu par vieglo valodu izglītībā tikpat kā nav – pirmā publikācija par šo tematu iznāks LU 81. starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājumā (Polinska, Liepa 2023).

2022. gadā Valsts izglītības satura centra (VISC) projektā *Kompetenču pieeja mācību saturā* tika publicēti pirmie materiāli 7.–9. klasei ar marķējumu „Viegli lasīt”. Sākotnēji pie materiāliem bija norāde, ka tie paredzēti skolēniem ar disleksiju, disgrāfiju un diskalkuliju. Par sekundāro mērķa grupu tika norādīti skolēni ar migrācijas fonu un skolēni, kuru dzimtā valoda nav latviešu (Polinska, Liepa 2023). Šobrīd vietnē *Skola2030* piedāvātajiem materiāliem šādas norādes vairs nav un tie ievietoti iekļaujošās izglītības katalogā kopā ar resursiem skolēniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem no 1. klases līdz 9. klasei. Turpat

katalogā pieejams arī materiāls latviešu valodas apguvei mazākumtautību skolēniem (Skola2030).

Vieglajai valodai gan nebūtu jābūt nodalītai ar tik šauru mērķi – tā var kalpot par atbalstu arī vispārējā izglītībā, valodas apguvē, pieaugušo izglītībā. Lai vieglā valoda tiktu ievērota un lietota, nepieciešami informējoši pasākumi un praktiskas nodarbības. 2022. un 2023. gadā informatīvi semināri notikuši VISC projektā *Skola2030*. Arī Liepājas Universitātes (LiepU) 2023. gada konferencē „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” konferences dalībnieki varēja piedalīties meistarklasē „Vieglā valoda – palīgs skolotāja ikdienas darbā”. Lielu ieguldījumu šajā virzienā pēdējā gada laikā sniegusi LU.

2022./2023. studiju gada otrajā semestrī LU tika īstenots izvēles studiju kurss *Vieglā valoda*, kuru apmeklēt izvēlējās dažādu specialitāšu bakalaura līmeņa studenti: topošie ārsti, sociālie darbinieki, skolotāji. Kurss tika balstīts LU apgāda izdotajās vadlīnijās „Vieglā valoda. Rokasgrāmata” (Liepa, Polinska 2021). Lekcijās un semināros studenti apguva vieglās valodas vēsturi pasaulē un Latvijā, tekstveidi, vieglās valodas principus leksikas, sintakses un vārddarināšanas līmenī, kā arī vizuālā noformējuma un teksta pārbaudes nozīmi. Kursa nobeigumā studentiem bija jāpārveido vieglajā valodā savā darbā izmantojams teksts, pielāgojot to darba specifikai un paredzamajai mērķauditorijai. Kursu pabeidza 27 studenti. Līdzīga kursa norise 2023./2024. mācību gada rudens semestrī ir apstiprināta arī Rīgas Stradiņa universitātē, un jau tagad zināms, ka to izvēlējušies vairāki desmiti studentu.

Nozīmīgs notikums vieglās valodas popularizēšanā bija LU Latviešu valodas institūta (LU LaVI) un Vieglās valodas aģentūras rīkotais rakstniecības konkurss „Viegli lasīt” (Polinska 2023). Konkursa ideja tika aizgūta no *PERLSI* projekta partneriem Slovēnijā, un pirmais konkurss norisinājās 2022. gadā (LU 2022). Tajā tika iesniegti pieci darbi – trīs oriģināldarbi un divi tulkojumi. Vēlāk Guntas Bites stāsts „Glezna” tika izdots Latvijas Neredzīgo bibliotēkā, un pēc dalības konkursā autore radījusi arī trīs stāstu sēriju „Elzas piedzīvojumi” („Elza pie jūras”, „Elza laukos”, „Elza mežā”).

Šogad tika mainīts konkursa nolikums, nosakot, ka rakstnieki drīkst iesniegt tikai oriģināldarbus (LaVI 2023). Lai veicinātu izpratni par vieglās valodas daiļdarbu nepieciešamību un informētu par pamatprincipiem, rakstot vieglajā valodā, LU LaVI pētnieces Dite Liepa un Velga Polinska vadīja informatīvu lekciju un praktisku semināru

Liepājas Universitātes Rakstniecības studiju programmas studentiem un Vieglās valodas aģentūra rīkoja meistarklasi citiem interesentiem. Kopā konkursā tika iesniegts 31 darbs, no kuriem 18 tika atzīti par atbilstošiem vieglās valodas principiem un virzīti tālāk. Tik liela interese un augsta kvalitāte atspoguļo informatīvu pasākumu nozīmi izpratnes veicināšanā.

Konkurss „Viegli lasīt” sniedz lielu ieguldījumu ne tikai lasītprasmes attīstīšanā cilvēkiem ar uztveres grūtībām, bet arī valodas apguvē imigrantiem, kas sāk apgūt latviešu valodu, jo radītie darbi nodrošina vecumam atbilstošu tekstu bāzi viegli uztveramā valodā. Līdzīga pieredze aprakstīta arī Islandē, kur līdz šim nav bijusi tradīcija publicēt vienkāršotu literatūru, kas būtu noderīga pieaugušo izglītībā. Mācoties islandiešu valodu kā svešvalodu, pieaugušajiem parasti jālasa bērnu grāmatas vai citi īsi stāsti, kas rakstīti, specifiski nedomājot par grūtības līmeni vai saturu, un attiecīgi tajos lietota pārnestas nozīmes vārdi un izteicieni. 2020. gadā tika izdota pirmā daiļliteratūras stāstu grāmata cilvēkiem, kuri apgūst islandiešu valodu kā svešvalodu (*Árstíðir – sögur á einföldu máli* jeb „Gadalaiki – stāsti vieglajā valodā”), un tā guvusi lielus panākumus (Ólafsdóttir, Pálsdóttir 2021, 262).

Vēl viens jauns darba virziens bija kursi pedagogiem – Rīgas Izglītības un informatīvi metodiskais centrs (RIIMC), meklējot veidus, kā palīdzēt skolotājiem sagatavoties pārejai uz mācībām valsts valodā, 2022./2023. mācību gada pavasarī ieviesa jaunu iniciatīvu – mazākumtautību skolu pedagogu tālākizglītības programmā „Metodiskais atbalsts mazākumtautību sākumskolas pedagogiem pārejai uz mācībām valsts valodā” (48 akadēmisko stundu apmērā) kā atsevišķu 8 akadēmisko stundu nodarbību kopumu iekļāva arī kursu „Vieglā un vienkāršā valoda kā atbalsts latviešu valodas vides veicināšanai un izmantošanai mācību stundās”.

Kā redzams, pēdējā gada laikā paveikts nozīmīgs un daudzpusīgs darbs, lai veicinātu izpratni par vieglo valodu un mudinātu to izmantot ne vien darbā ar speciālās izglītības skolēniem, bet arī vispārējā un pieaugušo izglītībā. Tomēr jāatzīst, ka rezultāti nav tūlītēji ieraugāmi, kas atspoguļojās arī pedagogu aptaujā.

Pedagogu aptauja – vispārīgi dati

Lai noskaidrotu skolotāju zināšanas, izpratni un attieksmi pret vieglās valodas izmantošanu mācību procesā, no 2023. gada 28. aprīļa līdz

11. maijam tika veikta anonīma tiešsaistes aptauja³ pedagogiem. Datu kopā ietvertas 500 respondentu atbildes, ko snieguši 340 vispārējās izglītības pedagogi un 160 speciālās izglītību pedagogi. 47 no šiem pedagogiem ir mazākumtautību pārstāvji. Šis rādītājs izdalīts atsevišķi, jo mazākumtautību skolotāji ir tieši vai netieši iesaistīti latviešu valodas apgūvē – tam uzmanību pievērš arī Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības departamenta vecākā eksperte Olita Arkle: „Svarīgi apzināties, ka katrs skolotājs būs daļēji arī latviešu valodas skolotājs, latviešu valodas nesējs.” (LSM 2023).

Vispirms tika noskaidrots, kādas ir pedagogu zināšanas par vieglo valodu. 23 % respondentu (n = 115) norāda, ka nekad nav dzirdējuši par vieglo valodu, un 24 % respondentu (n = 119) ir dzirdējuši terminu, taču nezina, ko tieši tas nozīmē. 20 % aptaujāto pedagogu (n = 98) atzīst, ka vieglo valodu savā darbā nelieto, savukārt 34 % respondentu (n = 168) izprot vieglās valodas konceptu un lieto to savā darbā. Starp mazākumtautību pedagogiem rādītāji ir ļoti līdzīgi – 13 pedagogi (28 %) ir dzirdējuši par vieglo valodu, taču to neizprot, 12 pedagogi (26 %) nav dzirdējuši par vieglo valodu, 8 pedagogi (17 %) zina, kas ir vieglā valoda, taču to nelieto, savukārt 14 pedagogi (30 %) pārzina vieglās valodas konceptu un to izmanto.

Tiem respondentiem, kuri norādīja, ka zina, kas ir vieglā valoda, tika jautāts, vai vieglās valodas principu lietošana var palīdzēt mācību procesā. Apstiprinošu atbildi sniedz 90 % (n = 240) respondentu, neliela daļa (9 %, n = 23) uzskata, ka tā noder tikai speciālajā izglītībā, un 3 respondenti (1 %) ir pārliecināti, ka vieglā valoda pedagoģijā palīdzēt nevar. No mazākumtautību pedagogiem viens respondents uzskata, ka vieglā valoda noder tikai bērniem, kuri mācās pēc speciālās izglītības programmas, bet pārējie – ka jebkuram skolēnam dažkārt var būt noderīgi saņemt informāciju vieglajā valodā.

Respondentiem tika vaicāts, vai pedagogi izmanto VISC projektā *Kompetenču pieeja mācību saturā* izstrādātos materiālus vieglajā valodā skolēniem ar disleksiju, disgrāfiju, diskalkuliju. 77 % (n = 204) respondentu norāda, ka tos nelieto, par biežāko iemeslu minot informācijas trūkumu par šiem materiāliem. No aptaujātajiem

³ Aptaujas anketa detalizēti analizēta publikācijā: Polinska, Velga, Liepa, Dite (2023). Easy language in the context of modern pedagogy. *Human, Technologies and Quality of Education* : Proceedings of Scientific Papers = *Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte* : rakstu krājums. Rīga: University of Latvia, 664–674. Šajā rakstā sniegts vispārīgs anketas datu apkopojums.

mazākumtautību pedagogiem šos materiālus izmanto 9 respondenti, lai arī valodas apguvēji bija norādīti kā sekundārā mērķa grupa šiem resursiem.

Visiem respondentiem tika lūgts norādīt, kādā veidā viņi gribētu uzzināt vairāk par vieglo valodu. Gandrīz puse pedagogu (46 %, n = 228) labprāt apmeklētu kursus, gandrīz trešdaļa uzskata, ka informācija par vieglo valodu būtu jāietver augstskolu pedagoģijas programmās (27 %, n = 134). Tikai 18 respondenti norāda, ka par vieglo valodu neko nevēlas zināt. Visi mazākumtautību respondenti vēlējas uzzināt vairāk par vieglo valodu, un vairums (n = 34) labprātāk izvēlētos kursus.

Visbeidzot pedagogiem tika lūgts novērtēt, cik svarīgi pedagoga darbā ir šādi principi:

- skaidrot uzdevumus skolēnam saprotamā veidā;
- mācīt skolēnu sadalīt veicamo uzdevumu mazākos uzdevumos;
- aicināt skolēnu koncentrēties uz vienu veicamo darbību;
- prast pārfrāzēt teikto, ja skolēns nav sapratis;
- runājot ar skolēniem, veidot loģisku, strukturētu stāstījumu;
- izvairīties no sarežģītiem svešvārdiem un to vietā lietot latviešu valodas vārdus;
- papildināt tekstu (stundas saturu) ar attēliem, kas veicina izpratni;
- lietot literāri pareizu valodu.

Lai arī tas netika specifiski norādīts, savā būtībā šie principi veido vieglās valodas bāzi. Lielākā daļa respondentu atzīst, ka visi astoņi principi ir diezgan svarīgi vai ļoti svarīgi, – šīs divas atbildes visiem principiem bija diapazonā no 94 % līdz 100 %. Šajā jautājumā mazākumtautību skolotāji norāda, ka literāri pareiza valoda un vairīšanās no svešvārdiem nav tik būtiski principi, – kopumā anketā šis bija vienīgais jautājums, kurā mazākumtautību skolotāju atbildes atšķīrās no pārējās respondentu kopas.

Novērojumi praktiskajā darbā

Kā minēts, RIIMC 2022./2023. mācību gada pavasarī īstenoja mazākumtautību skolu pedagogu 48 akadēmisko stundu tālākizglītības programmu „Metodiskais atbalsts mazākumtautību sākumskolas pedagogiem pārejai uz mācībām valsts valodā”, kas ietvēra arī 8 akadēmisko stundu nodarbību “Vieglā un vienkāršā valoda kā atbalsts latviešu valodas vides veicināšanai un izmantošanai mācību stundās”.

Šīs nodarbības pirmā daļa – četras akadēmiskās stundas – tika paredzētas vieglās un vienkāršās valodas jēdzienu skaidrojumam un

izpratnei, teorētiskajām nostādnēm pasaulē un Latvijā, Latvijas situācijas raksturojumam, informācijai par jau izstrādātajiem un pieejamajiem materiāliem un jau apkopotajai pieredzei. Otrā daļa – nākamās četras akadēmiskās stundas – tika atvēlētas dažādiem praktiskiem vingrinājumiem. Kursos piedalījās trīs pedagogu grupas, taču 2023./2024. mācību gadā kurss ieplānots vēl trim grupām. Katrā grupā kursu apgūst 15–18 Rīgas mazākumtautību skolu pedagogu.

Novērojumi, kas gūti, praksē strādājot ar mazākumtautību pedagogiem, lielā mērā sakrīt arī ar aptaujas rezultātiem. Daļa skolotāju par vieglo valodu ir dzirdējuši, taču neviens no klātesošajiem nav to praktiski izmantojis. Katrā grupā bija arī tādi pedagogi, kas par vieglo valodu nebija dzirdējuši un bija pārsteigti par šādu iespēju atvieglot mācību procesu, padarot to saprotamāku. Tāpat neviens no kursu apmeklētājiem nezināja par VISC izstrādātajiem materiāliem, kas ievieto platformā *Skola2030*. No tā var secināt, ka informatīvajam darbam, vairojot izpratni par vieglo valodu, un praktiskajam darbam, to apgūstot, tikai jāturpinās.

Kopumā visi skolotāji atzinīgi vērtēja vieglo valodu kā metodi apgūstamās vielas apgūvē un ar interesi iesaistījās nodarbībās – tāvad vēlme apgūt vieglo valodu mazākumtautību skolotājiem ir. Informācijai par iespēju izmantot vieglo valodu būtu jābūt katrā skolā – iespējams, ar informatīvu bukletu palīdzību, t. s. vieglās valodas vēstnešiem (šo funkciju varētu veikt pedagogi, kas vieglo valodu jau apguvuši), regulāru mācību kursu piedāvājumu un jauniem izdevumiem, tostarp mācību līdzekļiem vieglajā valodā.

Diemžēl RIIMC organizētajosursos tika novērots, ka apmēram puse kursu dalībnieku – mazākumtautību skolu pedagogu – latviešu valodu pārzina nepietiekamā līmenī – iesaistoties praktiskajos vingrinājumos, skolotājiem ir grūti atrast aizstājējvārdus (sinonīmus), veidot morfoloģiski īsākas vārdformas, – to traucē ierobežotais vārdu krājums un izpratnes trūkums par vārdu morfoloģisko uzbūvi; grūtības sagādā saliktu teikumu pārveidošana vienkāršos. Atsevišķos gadījumos skolotāji neizprot vārdu nozīmi – nodarbībās izmanto telefonā pieejamo vārdnīcu. Tas apliecina arī plašsaziņas līdzekļos izskanējušo informāciju, ka problēmas ar valodu ir pat 25 % skolotāju (Puķe, Anstrate 2023). Taču tas jau ir cita pētījuma temats, kas raksturo objektīvo situāciju vairākās Latvijas mazākumtautību skolās.

Vieglā valoda latviešu valodas kā svešvalodas apgūvē

Lai arī latviešu valodas kā svešvalodas apguvei ir izstrādāti metodiskie ieteikumi bilingvālajā izglītībā (Šalme 2011) un aplūkotas attīstības tendences mazākumtautību izglītībā (Lazdiņa, Šalme 2008), arī vieglā valoda var kalpot par atbalstu pedagoga darbā.

Skaidrs, ka pašreizējā ģeopolitiskajā kontekstā pastiprināti sastopamies ar nepieciešamību apgūt latviešu valodu – to veicina gan nesen pieņemtie grozījumi Izglītības likumā un Vispārējās izglītības likumā (2022. gada 25. oktobrī stājās spēkā likumu grozījumi, kas paredz pakāpenisku pāreju uz mācībām tikai valsts valodā pirmsskolā un pamatizglītībā līdz 2025. gadam; līdztekus noteiktas stingrākas prasības valsts valodas prasmju jomā skolu direktoriem un pedagogiem), gan arī pieaugošais imigrantu skaits skolās. Piemēram, Itālijas pieredze rāda, ka imigrantiem valodu un izglītības bāze ir ļoti dažāda, un, ņemot vērā pietiekami daudzus gadījumus, kad valstī ierodas imigranti ar ļoti vāju lasītprasmi un zemu izglītības līmeni, pieejama komunikācija, tostarp vieglā valoda, varētu sniegt daudz priekšrocību (Perego 2021, 286). Latvijā šādu pētījumu trūkst, taču pēdējo gadu migrācijas kontekstā tie būtu jāveic – Ukrainas bēgļu iekļaušanās Latvijas skolās norāda uz šādu pētījumu nepieciešamību.

Citu valstu pieredze liecina, ka mācību materiāli vieglajā valodā var veicināt ne tikai satura uztveri, bet arī lasītprasmes apguvi, un tās nozīmi, apgūstot svešvalodu, izceļ Ksavjers Monens (*Xavier Moonen*). Vienlaikus viņš uzsver, ka svešvalodas apgūvē jāņem vērā arī apgūvēja motivācija un intelektuālā attīstība (Moonen 2021, 355). Tāpat jāpatur prātā, ka, gatavojot materiālus vieglajā valodā, vienmēr jāņem vērā individuālās vajadzības, kas var apgrūtināt šādu materiālu izstrādi.

Tomēr arī bez īpašiem materiāliem pedagogs var atvieglot darbu sev un saviem audzēkņiem, klasē strādājot pēc iepriekš norādītajiem principiem – stāstot saprotami, strukturējot saturu, palīdzot sadalīt uzdevumus, mācoties pārfrāzēt, kad tas nepieciešams. Latvijas izglītības jomas profesionāļi norāda, ka „veiksmīgai pārejai uz mācībām tikai latviski svarīgas ir ne tikai skolotāju pietiekamas valodas prasmes, bet arī vide, labi metodiskie materiāli, direktoru un vecāku atbalstoša attieksme” (LSM 2023).

Nobeigums

Latvijā vieglā valoda jau tiek lietota speciālajā izglītībā, taču tā nav iedzīvojusies vispārējā, mazākumtautību un pieaugušo izglītībā. Lai arī vieglā valoda nav uzskatāma par izglītības panaceju vai zelta atslēgu visām izglītības sistēmas problēmām, tā var palīdzēt mācību vielas apguvē gan speciālajā, gan vispārīzglītojošajā klasē neatkarīgi no izglītības guvēju vecuma.

Aptaujājot mazākumtautību pedagogus un strādājot ar viņiem praksē, redzams, ka attieksme pret vieglo valodu nav noraidoša – pedagogi atzīst zināšanu trūkumu šajā jomā, ir gatavi mācīties un ar interesi iesaistās praktiskā vieglās valodas principu apguvē. Vairāk noraidoša nostāja pret vieglās valodas izmantojumu ir latviešu valodas kā dzimtās valodas skolotājiem, pamatojoties uz bažām par valodas noplicināšanu, īpaši oriģinālliteratūras apguvē latviešu valodā.

Lai šos aizspriedumus mazinātu, LU īstenojusi dažādas darbības, tomēr redzams, ka šādām pārmaiņām nepieciešams ilgāks laiks. Tāpēc arī citām izglītības institūcijām jādomā par informētības paaugstināšanu vieglās valodas jomā.

Literatūra

LaVI 2023 = Latviešu valodas institūta tīmekļa vietne (2023). *Vieglās valodas literatūras konkursa „Viegli lasīt” nolikums*. <http://lavi.lu.lv/wp-content/uploads/2023/03/Vieglas-valodas-literaturas-konkursa-Viegli-lasit-nolikums.pdf>

Lazdiņa, Sanita, Šalme, Arvils (2008). *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.

Liepa, Dite, Polinska, Velga (zin. red.) (2021). *Vieglā valoda. Rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitātes apgāds.

https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/Viegla_valoda/Viegla_valoda-rokasgramata.pdf

Liepa, Dite (2021). *Vieglā valoda Latvijā. Vieglā valoda. Rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitātes apgāds, 34–55.

Liepa, Dite (2022). *Vieglā valoda Latvijā. Valodu apguve: problēmas un perspektīva, XVII/XVIII: zinātnisko rakstu krājums*, 463–478.

Liepa, Dite, Polinska, Velga (2024). *Vieglā valoda. Rokasgrāmata – pirmais vieglajai valodai veltīts izdevums latviešu valodā. Valodu apguve: problēmas un perspektīva, XIX/XX: zinātnisko rakstu krājums*, 138–157.

Lindholm, Camilla, Vanhatalo, Ulla (eds.) (2021). *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlin: Frank & Timme.

LSM 2023 = „Pat sienām jārunā latviski.” Izglītības profesionāļi uzsver, kas vajadzīgs pārejai uz izglītību tikai latviešu valodā. *LSM.lv*, 02.05.2023.

<https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/02.05.2023-pat-sienam-jaruna-latviski-izglitibas-profesionali-uzsver-kas-vajadzigs-parejai-uz-izglitibu-tikai-latviesu-valoda.a507127/>

LU 2022 = Latvijas Universitātes tīmekļa vietne (2022). *Konkurss „Viegli lasīt”*. <https://www.lu.lv/en/perlsi/events/day/detail-view/e/konkurss-viegli-lasit/>

Moonen, Xavier (2021). Easy Language in the Netherlands. Camilla Lindholm, Ulla Vanhatalo (eds.). *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlin: Frank & Timme, 345–370.

Ólafsdóttir, Sigríður, Pálsdóttir, Karítas Hrundar (2021). Easy Language in Iceland. Camilla Lindholm, Ulla Vanhatalo (eds.). *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlin: Frank & Timme, 253–274.

Perego, Elisa (2021). Easy Language in Italy. Camilla Lindholm, Ulla Vanhatalo (eds.). *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlin: Frank & Timme, 275–304.

Polinska, Velga (2023). Izsludina konkursu „Viegli lasīt”. *Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūta tīmekļa vietne*. <http://lavi.lu.lv/izsludina-konkursu-viegli-lasit/>

Polinska, Velga, Liepa, Dīte (2023). Easy Language in the Context of Modern Pedagogy. *Human, Technologies and Quality of Education : Proceedings of Scientific Papers = Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte : rakstu krājums*. Riga: University of Latvia, 664–674. <https://doi.org/10.22364/htqe.2023>

Puķe, Ieva, Anstrate, Vita (2023). „Neļausim notikt kaut kam ķekša pēc” – pāreju uz latviešu valodu skolās sola stingri uzraudzīt. *LSM.lv*, 23.08.2023. <https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/23.08.2023-nelausim-notikt-kaut-kam-keksa-pec-pareju-uz-latviesu-valodu-skolas-sola-stingri-uzraudzit.a521256/>

Skola2030 = *Kompetenču pieeja mācību saturā: materiāli skolotājiem*. <https://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/ieklaujosa-izglitiba>

Šalme, Arvils (2011). *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.

Summary

Easy language research in Latvia is developing, as is the use of Easy language in pedagogy is also being studied. There is a tradition to use Easy language in special education; however, in general education, we still encounter prejudices and concerns that Easy language will deplete the literary language and students will avoid reading complex fiction. Nevertheless, teachers can benefit from using Easy language.

From April to May, a teachers' awareness questionnaire was conducted. The questionnaire was answered by 500 respondents, 47 of whom represented national minorities. The results showed that 34 % of teachers knew what Easy language is and used it in their work. 23 % of teachers had never heard of Easy language, and 24 % had heard of the term but did not know its meaning. Similar results were obtained among the national minorities' teachers – 30 % used it in their work, 26 % had never heard of Easy language, but 28 % had heard of the term without understanding it. These results were also discussed during the professional development courses for national minorities' teachers.

Besides adapted materials in Easy language, there are several principles that can be applied to teaching on an everyday basis, e.g., explaining the task in an

understandable manner, splitting the task into smaller tasks, rephrasing if a student has not understood, giving the information in a structured, logical way. The only principles that for national minorities' teachers were not as important as in the general data set were the use of proper standard language and avoiding foreign words.

This year, Riga Education and Information Method Centre offered a further education programme for minority schoolteachers "Methodological support for minority primary school teachers for the transition to teaching in the national language". During the programme, it was observed that almost half of the participants did not have sufficient knowledge of the Latvian language – they could not find synonyms, create shorter word forms, and occasionally understand the meaning of the words. This problem should be addressed in the near future.

In recent years, various activities have laid the foundation for new directions in using Easy language. Although Easy language cannot be considered a universal solution to all the problems in education, it can provide significant support not only in special but also in general, minority and adult education.

Keywords: easy language, Latvian as a foreign language, national minorities education, professional development.

**Balss pamatfrekvence afektīvā un neitrālā prosodijā
dažādas strukturālās sarežģītības lingvistiskajās vienībās**

*The Fundamental Frequency of the Voice in Affective and Neutral
Prosody across Linguistic Units of Various Structural Complexities*

Baiba TRINĪTE

RTU Liepājas akadēmijas Pedagoģijas un sociālā darba centrs

Baiba.Trinite@rtu.lv

Anita ZDANOVIČA

RTU Liepājas akadēmijas Pedagoģijas un sociālā darba centrs

anita.zdanovica@gmail.com

Daiga KURME

RTU Liepājas akadēmijas Pedagoģijas un sociālā darba centrs

daiga.kurme@gmail.com

Evija LAVRĀNE

RTU Liepājas akadēmijas Pedagoģijas un sociālā darba centrs

lavraneevija@gmail.com

Ilva MAGAZEINA

RTU Liepājas akadēmijas Dabas un inženierzinātņu centrs

Ilva.Magazeina@rtu.lv

Anita JANSONE

RTU Liepājas akadēmijas Dabas un inženierzinātņu centrs

Anita.Jansone@rtu.lv

Balss saišu biomehāniskā darbība atspoguļojas balss pamatfrekvencē (F_0), kas mainās saistībā ar runātāja emocionālo stāvokli. Pētījuma mērķi bija noskaidrot, (1) vai F_0 mainās saistībā ar izrunājamās lingvistiskās vienības strukturālo sarežģītību; (2) vai F_0 ir atšķirīga neitrālā, priecīgā un dusmīgā intonācijā izrunātos vārdos, frāzēs un saistītā runā.

Desmit profesionāliem aktieriem tika veikti atkārtoti neitrālas, priecīgas un dusmīgas intonācijas balss ieraksti. Sešu ekspertu panelis analizēja iegūtos 810 balss

paraugus, atlasot tos, kuros afektīvās emocijas bija visizteiktākās. Izvēlētie 270 balsi paraugi tika analizēti ar programmu PRAAT v.6.1.31.

Statistiski nozīmīgas F_0 izmaiņas, pieaugot neitrālā intonācijā izrunātu lingvistisko vienību strukturālajai sarežģītībai, bija vērojamas vīriešiem. Visaugstākā F_0 bija vērojama sievietēm priecīgā intonācijā un vīriešiem dusmīgā intonācijā. Abu dzimumu respondentiem bija vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības F_0 starp neitrālā un afektīvā prosodijā izrunātiem vārdiem un frāzēm.

Secināms, ka emocionāla prosodija neietekmē F_0 izmaiņas vārdos, frāzēs un saistītā runā. Emociju un balss savstarpējā saistība tiek apstiprināta ar F_0 pieaugumu afektīvas prosodijas izmantošanas laikā.

Atslēgvārdi: balss, akustiskā analīze, pamatfrekvence, prosodija, afektīva prosodija, intonācija, vārds, frāze, teksts.

Ievads

Prosodija ir fonētisko parādību kopums, kas nosaka atsevišķu vārdu vai saistītas runas intonāciju, uzsvaru, ritmu un tempu. Skaņas augstums, skaļums un ilgums ir visraksturīgākie ar dzirdi uztveramie jeb auditīvie runas prosodiju veidojošie komponenti. Prosodijas izpētē, izmantojot akustiskās analīzes metodes, uzmanība tiek pievērsta skaņas pamattona frekvencei jeb pamatfrekvencei (F_0), kuras mērvienība ir herci (Hz), skaņas spiediena līmenim, kurš tiek izteikts decibelos (dB), un sekundēs vai milisekundēs izteiktam skaņas ilgumam. Lingvistisko vienību analīzē liela nozīme ir frekvenču un intensitātes diapazonam, kā arī skaņas spektrālam raksturojumam, kas sniedz informāciju par harmonijām vai virstoņiem un formantiem.

Runas saturu neveido tikai vārdi, bet arī intonācija (Strautiņa 2000). Tā atspoguļo runātāja emocionālo stāvokli – satraukumu, prieku, dusmas, izbrīnu, pauž runātāja attieksmi pret sacīto un sarunas partneri, kā arī reizēm piešķir pavisam citu nozīmi runātāja pateiktajiem vārdiem. Viens un tas pats vārds, kas pateikts dusmīgā, draudzīgā vai kādā citā veidā, var izklausīties dažādi (Hammerschmidt, Jurgens 2007). Prieks, dusmas, skumjas, bailes un pārsteigums ir pamata emocijas, kuras raksturo ļoti specifiskas fizioloģiskas, sejas un balss reakcijas (Scherer 2003). Intonācijas atšķirības ir saistītas ar auditīvi uztveramiem kāpumiem un kritumiem, kurus akustiskā aspektā vislabāk raksturo pamatfrekvences izmaiņas (Ludlow, Kent, Gray 2019; Rodero 2010). Pamatfrekvence mainās afektīvu emocionālu stāvokļu rezultātā (Baken, Orlikoff 2000; Hammerschmidt, Jurgens 2007).

Balss pamatfrekvence ir akustisks parametrs, kas atspoguļo balss saišu biomehāniskās īpašības. Balss saites ir svārstību avots, kas ierosina skaņas viļņus, kurus raksturo periodiskums un frekvence. Periods (T) ir laiks, kurā īstenojas pilns svārstību cikls. Balss saišu svārstību cikls ietver četras fāzes – balss saišu slēgumu, atvēršanos, atvērumu un slēgšanos, t. i., vienā periodā balss saites atrodas dažādās pozīcijās attiecībā pret balss spraugas viduslīniju. Periods tiek izteikts milisekundēs. Frekvence (f) ir svārstību skaits vienā sekundē. Ja ir zināms perioda ilgums, tad pamatfrekvenci var izrēķināt, izmantojot šādu formulu:

$$F_0 = 1/T,$$

kur 1 ir 1 sekunde jeb 1000 milisekundes un T – laiks, kas nepieciešams, lai balss saites veiktu vienu pilnu vibrāciju ciklu. Balss signālu akustiskajā analīzē F_0 bieži nosaka, analizējot skaņas vibrācijas līknes (to virsotnes vai horizontālās ass šķērsošanas vietu) noteiktā laika nogrieznī. Vienkāršu skaņas signālu raksturo periodiski atkārtojošās svārstības, kuras grafiski var izteikt kā sinusa līkni vai sinusoīdu. Cilvēka balss ir sarežģītāka. To veido vienlaicīga vairāku sinusoīdu summa. Pašas zemākās frekvences skaņas tonis nosaka kopējo skaņas augstumu jeb pamattoni, bet pārējie virstoņi – balss tembru.

Dažādos emocionālos stāvokļos lietotas balsis atšķiras pēc to akustiskā raksturojuma (Banse, Scherer 1996; Hammerschmidt, Jurgens 2007; Park, Lee, Park, Baik, Park, Park 2010). Vienmērīgi modulēta balss demonstrē galvas smadzeņu garozas kontroles spēju pār primitīvākām, filoģenētiski senākām nervu sistēmas daļām (Aronson, Bless 2009). Klauss Šērsers (*Klaus Scherer*) skaidro, ka emocionālā uzbudinājuma ietekme uz balsi ir izskaidrojama ar limbiskās sistēmas darbības īpašībām. Afektīvu reakciju laikā limbiskā sistēma caur somatisko un veģetatīvo nervu sistēmu ietekmē elpošanu, balss veidošanu un artikulāciju. (Scherer 1995)

Akūta stresa reakcijas laikā organisms pielāgojas paaugstinātas fiziskas slodzes apstākļiem, kas nozīmē ne tikai ķermeņa pozas, bet arī balss saišu darbības mehānisma izmaiņas, jo ir jānodrošina apstākļi, kas veicinātu organisma apgādi ar skābekli. Stresa situācijās palielinās balss saišu kustību amplitūda (Aronson, Bless 2009). Fizioloģisks organisma trauksmes stāvoklis izmaina balss augstumu, skaļumu un kvalitāti. Stresa ietekmē paaugstinās balss F_0 , samazinās balss saišu svārstību frekvences un amplitūdas perturbācijas (*jitter, shimmer*) (Mendoza, Carball 1998).

Pētījumos ir atklāts, ka F_0 izmaiņas ir viens no marķieriem, kas ļauj atpazīt atšķirīgas emocijas (Patel, Scherer, Bjorkner, Sundberg 2011; Rodero 2010). Balss pamatfrekvence ir parametrs, kas palīdz diferencēt dusmas, prieku un neitrālu emocionālu stāvokli (Dimitrova-Grekow, Klis, Igras-Cybulska 2019; Scherer 2003). Dusmīgā un priecīgā intonācijā ir vērojama relatīvi augstāka F_0 un frekvences diapazons, salīdzinot ar citu emociju izpausmēm runā (Hammerschmidt, Jurgens 2007). Dusmas un prieks ir afektīvas emocijas, kuras raksturo emocionāli pretējus stāvokļus. Lai arī atsevišķos pētījumos ir atklāts, ka pozitīvu emociju gadījumos ir vērojama augstāka F_0 nekā ar negatīvām emocijām saistītos izteikumos (Belyk, Brown 2013), tomēr jānorāda, ka F_0 nav galvenais akustiskais parametrs pozitīvās un negatīvās valences atšķiršanai (Hammerschmidt, Jurgens 2007; Patel, Scherer, Bjorkner, Sundberg 2011).

Elektroglotogrāfijas pētījumi ir pierādījuši, ka balsī izteiktas negatīvas emocijas ir saistītas ar paaugstinātu balss muskuļu aktivitāti, kas izpaužas kā paaugstināts balss saišu kontakta koeficients. Turpretī pozitīvas un neitrālas emocijas rada mazāk izteiktas fizioloģiskas izmaiņas (Mersbergen, Lyons, Reigler 2017). Pieaugoša balss pamatfrekvence ir rādītājs intensīvākai balss saišu darbībai, t. i., palielinās balss saišu svārstību ciklu skaits vienā sekundē vai balss saites kustas ātrāk. Regulāra un ilgstoša balss muskuļu hiperfunkcija ir kaitējoša balss veselībai (Van Houtte, Van Lierde, Claeys 2011). Šādos apstākļos balss saites strādā ar lielāku piepūli, kas savukārt veicina balss noguruma rašanos. Pamatfrekvences un intensitātes pieaugums balsī ir atbildes reakcija uz tiem vides apstākļiem, kurā balss tiek lietota. Balss ir komunikācijas līdzeklis, kas tiek lietots kaut kādā noteiktā komunikācijas situācijā. Šī situācija ir neatkarīga no runātāja fizioloģiskām iespējām, balss veidošanas mehānisma vai no tā, kā runātājs uztver šo komunikācijas scenāriju (Hunter, Cantor-Cutiva, van Leer, van Mersbergen, Nanjundeswaran, Bottalico, Sandage, Whitling 2020). Tas, kā runātājs uztver šo konkrēto situāciju, veido viņa atbildes reakciju, kas balsī izpaužas ar kvalitatīvām un kvantitatīvām dažādu parametru izmaiņām, piemēram, sadzirdamām balss augstuma un skaļuma izmaiņām, izmērāmiem zemsaišu (subglotālā) spiediena vai plaušu tilpuma rādītājiem. Individuālo balss atbildes reakciju uz noteiktu komunikācijas scenāriju nosaka runātāja fizioloģiskais un psiholoģiskais stāvoklis. Tas, kā viņš uztver šo situāciju, kā arī, kādas ir balss veidošanas mehānisma iespējas radīt šai konkrētai situācijai atbilstošu balss reakciju.

Profesijas nosacītu balss traucējumu etioloģijā nozīmīgu vietu ieņem emocionālie faktori. Balss lietošanas emocionālos aspektus ietekmē darba vides specifika (Munier, Brockmann-Bauser, Laukkanen, Ilomäki, Kankare, Geneid 2020). Balss traucējumi bieži ir sastopami skolotājiem, treneriem, dziedātājiem, zvanu centru operatoriem (Niebudek-Bogusz, Śliwińska-Kowalska 2013). Šos dažādo profesiju pārstāvjus vieno tas, ka darba apstākļi ir saistīti ar regulāru psihoemocionālu sasprindzinājumu. Tā, piemēram, skolotāji, kas atrodas pastāvīga stresa apstākļos, nokļūst „apburtā lokā”: stress rada balss problēmas, savukārt balss problēmas veicina stresu (Simberg 2004). Skolotājiem, kuriem ir balss traucējumi, reakcija uz indicētu stresu ir daudz krasāk izteikta nekā skolotājiem bez balss traucējumiem (Gassull, Casanova, Botey, Amador 2010). Pētījumi ir pierādījuši, ka stress paaugstina balss pamatfrekvenci un ietekmē ar to saistītos parametrus (Giddens, Barron, Byrd-Craven, Clark, Winter 2013; Pisanski, Nowak, Sorokowski 2016; Postma-Nilsenová, Holt, Heyn, Groeneveld, Finset 2016; Protopapas, Lieberman 1997).

Lai izpētītu balss akustiskos parametrus psihoemocionālo faktoru kontekstā, pētījumam izvirzīti divi mērķi:

- 1) noskaidrot, vai balss pamatfrekvence mainās saistībā ar izrunājamās lingvistiskās vienības strukturālo sarežģītību;
- 2) izpētīt, vai balss pamatfrekvence ir atšķirīga neitrālā, priecīgā un dusmīgā intonācijā izrunātos vārdos, frāzēs un saistītā runā.

Pētījuma metodes un dalībnieki

Pētījumā tika uzaicināti piedalīties desmit profesionāli aktieri (pieci vīrieši un piecas sievietes), kuru vidējais vecums bija 25,6 gadi, standartnovirze (SD) 3,6 gadi.

Ieraksta sākumā aktieriem tika lūgts sev ērtā skaļumā un augstumā nepārtraukti izrunāt patskani *a* vismaz piecas sekundes. Tad pētījuma dalībnieki tika lūgti nolasīt 4 vārdus, 4 teikumus un vienu teksta paraugu neitrālā, priecīgā un dusmīgā intonācijā. Pētījumā izmantotās lingvistiskās vienības bija semantiski neitrālas. Tika izvēlēti četri divzīlbu vārdi: *augšā, lejā, labā, kreisā* un četri teikumi ar trim vārdiem: *tagad jāspiež augšā, tagad jāspiež lejā, tagad jāspiež labā, tagad jāspiež kreisā*. Vārdi un frāzes izteica darbības instrukcijas, kuru izvēle bija saistīta ar nepieciešamību tās izmantot cita pētniecības projekta uzdevumu īstenošanai. Izvēlētais teksts bija fragments no Ēzopa fabulas „Ziemeļis un Saule”: *Ziemeļis un Saule reiz strīdējās, kurš stiprāks. Viņi nosprieda,*

ka uzvarētājs būs tas, kurš ceļiniekam liks izģērbties. Vispirms sparīgi uzpūta Ziemelis. Cilvēks ietinās savās drēbēs, un Ziemelis pūta vēl dūšīgāk.

Vārdi, teikumi un teksts tika nolasīti trīs dažādās intonācijās. Pirms ieraksta veikšanas aktierim bija jāizlasa mērķa emocijas apraksts un maksimāli skaidrā, mērķa emocijai atbilstošā balsī jāatkārto uzrakstītie vārdi, teikumi un teksts.

Neitrālās emocijas apraksts: *iztēlojies, ka tu šobrīd neizjūti nekādas spēcīgas, izteiktas emocijas, tev nav konkrētu interešu vai vajadzību. Tavs uzdevums ir maksimāli skaidrā, neitrālā, neemocionālā balsī atkārtot zemāk uzrakstītos vārdus.*

Priecīgas emocijas apraksts: *iztēlojies, ka tu šobrīd esi ļoti priecīgs un laimīgs. Tev ir paveicies; viss, ko vēlies, ir īstenojies, tavas vēlmes un mērķi ir piepildījušies; ir pilnīga saskaņa starp tavām vēlmēm, mērķiem un īstenību; visi apstākļi ir labvēlīgi, tu esi apmierināts ar visu. Tavs uzdevums ir maksimāli skaidrā un priecīgā balsī atkārtot zemāk uzrakstītos vārdus.*

Dusmīgas emocijas apraksts: *iztēlojies, ka tu šobrīd esi ļoti dusmīgs, viss notiek nepareizi un ir pretrunā ar tavām iecerēm, mērķiem un vajadzībām; tu izjūti dziļu un spēcīgu nepatiku, neapmierinātību, sašutumu, niknumu, īgnumu. Tavs uzdevums ir maksimāli skaidrā un dusmīgā balsī atkārtot zemāk uzrakstītos vārdus.*

Lai izvairītos no tehnisku vai dikcijas problēmu riska, katrs vārds, teikums un teksts tika izrunāts trīs reizes, tādējādi iegūstot 810 balss paraugus. Visi balss ieraksti tika veikti skaņu izolējošā kabīnē *ECKEL Industries* (Kanāda), mod. AB 4202. Kalibrēts kondensatora tipa mikrofons C544L (AKG) atradās 5 cm attālumā no runātāja mutes. Aktieru balss paraugi tika ierakstīti lietotnē *Multidimensional Voice Profile* (MDVP), *Computerized Speech Lab* (CSL) mod. 4500 (KayPENTAX, ASV).

Tā kā katrs balss paraugs tika ierunāts trīs reizes, bija nepieciešams veikt atlasī, izvēloties no trim versijām vienu, kura bija mērķa emocijai visatbilstošākā un tehniski viskvalitatīvākā. Šī uzdevuma īstenošanai tika izveidots sešu ekspertu panelis. Katrs eksperts noklausījās aktieru izrunātos trīs lingvistisko vienību variantus un izvēlējās vienu, kurš atbilda šādiem kritērijiem: (1) emocionālā komponente: maksimāli atspoguļota emocija (dusmas vai prieks) vai maksimāli neemocionāla

balss (neitrālas prosodijas gadījumā); (2) balss kvalitāte: maksimāli skaidra, „tīra” balss, laba izruna, dikcija un artikulācija.

Eksperti katru balss ierakstu vērtēja četru punktu skalā, kur 3 bija maksimālais punktu skaits; šajā ierakstā bija jābūt salīdzinoši visizteiktākajam emocionālajam komponentam (to drīkstēja piešķirt tikai vienam ierakstam). Ja emocionālā komponenta kontekstā visi trīs ieraksti subjektīvi šķita identiski, tad maksimālo punktu skaitu piešķīra, ņemot vērā balss (izrunas, dikcijas, artikulācijas) kvalitāti. Ja nebija jūtamu atšķirību ne emocionālajā, ne balss kvalitātes kontekstā, tik un tā vienai versijai subjektīvi bija jāpiešķir maksimālais vērtējums. Divus punktus piešķīra par salīdzinoši mazāk izteiktu emocionālo komponentu, vienu punktu – par salīdzinoši vismazāk izteiktu emocionālo komponentu, bet nulle punktu piešķīra vienlaikus diviem ierakstiem, ja starp tiem nebija iespējams just nekādu atšķirību emocionālajā komponentā (šajā gadījumā viens balss variants saņēma maksimālo punktu skaitu 3, bet pārējie divi – 0).

Ekspertu vērtējumi tika apkopoti, un visvairāk punktu ieguvušais balss paraugs tika uzskatīts par kvalitatīvāko un mērķa emocijai atbilstošāko. Atlases rezultātā tika iegūti 270 balss paraugi, no kuriem 90 bija izrunāti neitrālā intonācijā (40 vārdi, 40 teikumi, 10 teksti), 90 dusmīgā intonācijā un 90 priecīgā intonācijā. Sieviešu un vīriešu izrunāto lingvistisko vienību skaits bija vienāds ($n = 135$).

Atlasītie balss paraugi tika analizēti ar programmu PRAAT v.6.1.31, izmantojot skriptu *Vocal Fundamental Frequency* v.02.04 (Phonanium 2019), lai noteiktu pamatfrekvences vērtības. Dati tika apstrādāti un analizēti ar programmu SPSS v.28.0 (IBM SPSS Statistics). Lai arī empīriskais datu sadalījums bija līdzīgs normālsadalījumam, datu analīzē tika izmantotas neparametriskās metodes, jo tika novērots daudz ekstrēmu (neraksturīgu) vērtību. Ekstrēmo vērtību esamība bija iemesls, kāpēc tika aprēķinātas parametru mediānu vērtības. Kvantitatīvo mainīgo analīzē tika izmantots Frīdmana tests, lai noteiktu F_0 atšķirības starp dažādas struktūras lingvistiskām vienībām un dažādām emocijām. Lai noskaidrotu F_0 atšķirības starp diviem mainīgajiem, tika izmantots Vilkoksona zīmju ranga tests.

Pētījuma rezultāti

Iegūtie dati sievietēm ($n = 5$) un vīriešiem ($n = 5$) tika analizēti atsevišķi, ņemot vērā pamatfrekvences dzimuma atšķirības.

Vidējā sieviešu runas balss F_0 nepārtraukti izrunāta patskaņa a laikā bija 210 Hz, vidējās F_0 standartnovirze (SD) 20 Hz un vidējās F_0 diapazons bija 193–241 Hz. Vidējā sieviešu balss F_0 neitrālā intonācijā izrunātos divzīlbu vārdos bija 199 Hz, trīs vārdu frāzēs – 202 Hz un teksta fragmentā – 200 Hz. Izolēti izrunātā patskanī F_0 bija augstāka nekā neitrālā intonācijā izrunāta vārdā ($p = 0.043$). Statistiski nozīmīgas atšķirības starp F_0 izolēti izrunātā patskanī un neitrālā intonācijā izrunātu teikumu un saistītu tekstu nebija vērojamas ($p = 0.686$; $p = 0.225$).

Vidējā vīriešu balss pamatfrekvence nepārtraukti fonēta patskaņa laikā bija 104 Hz, SD 10 Hz, diapazons 92–120 Hz. Vīriešu balss pamatfrekvence neitrālā intonācijā izrunātos vārdos bija 98 Hz, teikumos – 103 Hz un tekstā – 112 Hz. Datu analīze norādīja, ka nav vērojamas F_0 atšķirības starp izolēti izrunātu patskani un neitrālā intonācijā izrunātiem vārdiem, teikumiem un tekstu ($p = 0.686$; $p = 0.686$; $p = 0.225$).

Sieviešu balsīs netika novērotas statistiski nozīmīgas pamatfrekvences mediānu vērtību atšķirības starp dažādas sarežģītības lingvistiskajām vienībām vienas intonācijas robežās. Runas pamatfrekvence būtiski neatšķīrās, izrunājot vārdus, teikumus vai tekstu neitrālā intonācijā. To pašu var apgalvot arī par priecīgā un dusmīgā intonācijā izrunātiem vārdiem, frāzēm un tekstu (sk. 1. tabulu). Starpkvartiļu amplitūda raksturo vērtību izkliedi starp trešo (Q3) un pirmo (Q1) kvartili, un tas ir nozīmīgs parametrs intonācijas mērījumos. Vienas intonācijas robežās netika novērotas statistiski nozīmīgas frekvences diapazona atšķirības.

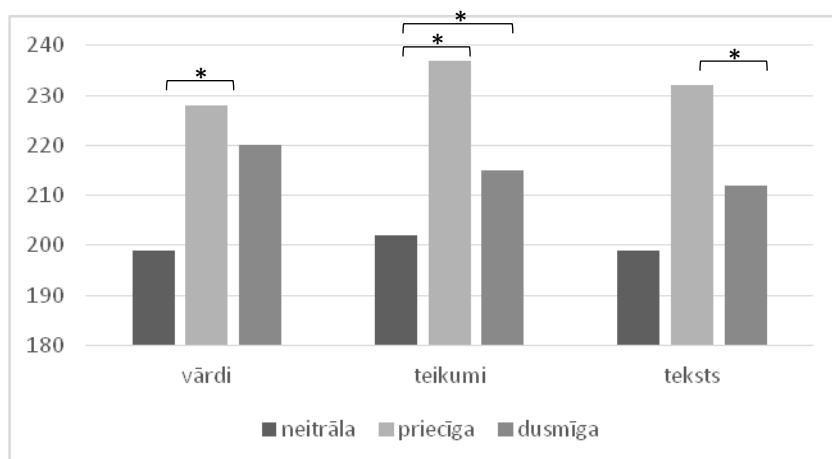
1. tabula

Runas pamatfrekvences mediānu vērtības (Me) un starpkvartiļu amplitūda (IQR) (Hz) neitrālā un afektīvā intonācijā izrunātos vārdos, teikumā un tekstā sievietēm

| | Vārdi | | Teikumi | | Teksts | | p | |
|----------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|
| | Me | IQR | Me | IQR | Me | IQR | Me | IQR |
| Neitrāla | 199 | 25 | 202 | 29 | 200 | 35 | 0,468 | 0,449 |
| Priecīga | 228 | 84 | 237 | 63 | 232 | 79 | 0,247 | 0,549 |
| Dusmīga | 220 | 66 | 215 | 40 | 212 | 50 | 0,692 | 0,247 |
| p | 0,074 | 0,015 | 0,015 | 0,041 | 0,074 | 0,015 | - | - |

Kopumā visaugstākās runas pamatfrekvences mediānas vērtības sievietēm tika novērotas priecīgas intonācijas laikā. Priecīgu intonāciju raksturoja arī visplašākā starpkvartiļu amplitūda. Izrunājot teikumus, bija vērojama statistiski nozīmīga atšķirība starp neitrālu intonāciju un abiem afektīvās intonācijas veidiem. Priecīgā un dusmīgā intonācijā izrunātās frāzēs F_0 bija augstāka. Lai arī vārdu un teksta izrunas laikā netika novērotas nozīmīgas F_0 mediānas vērtības atšķirības, tomēr starpkvartiļu amplitūdas vērtības norādīja, ka, izrunājot vārdus un tekstu priecīgā un dusmīgā intonācijā, tiek izmantots plašāks frekvences diapazons (1. tabula 87. lpp.).

Lai arī Frīdmana tests norādīja, ka F_0 vārdu un teksta izrunas laikā neatšķirās, mainoties izteiksmes intonācijai, tomēr, salīdzinot mainīgo pārus, tika atklāts, ka F_0 priecīgā intonācijā izrunātos vārdos bija augstāka nekā neitrālā vārdu izrunā ($p = 0,043$) un tā bija arī augstāka priecīgi izrunātā teksta fragmentā, salīdzinot ar dusmīgas intonācijas F_0 ($p = 0,043$) (sk. 1. attēlu).



* $p < 0.05$ (Vilkoksona zīmju ranga tests)

1. attēls. Runas pamatfrekvence (Hz) neitrālā un afektīvā intonācijā izrunātos vārdos, teikumos un tekstā sievietēm

Vīriešu grupā F_0 mediānas vērtības un starpkvartiļu amplitūda statistiski nozīmīgi palielinājās, pieaugot neitrāli izrunāto lingvistisko vienību sarežģītības pakāpei ($p = 0,007$; $p = 0,041$). *Post Hoc* analīzei tika izmantots Vilkoksona zīmju ranga tests, kas norādīja uz statistiski nozīmīgām atšķirībām vidējā F_0 starp vārdiem un teikumiem ($p = 0,043$), vārdiem un tekstu ($p = 0,043$) un teikumiem un tekstu ($p = 0,043$). Afektīvu emociju gadījumā šādas F_0 izmaiņas netika novērotas (sk. 2. tabulu).

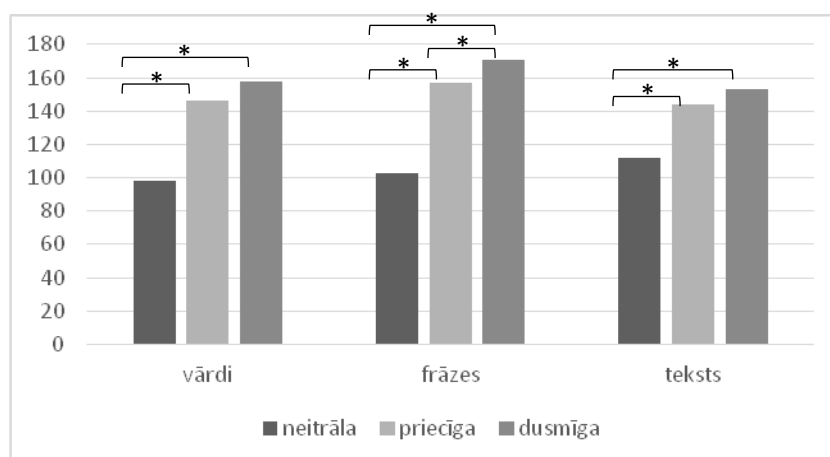
Vīriešiem visaugstākās runas F_0 mediānas vērtības bija vērojama dūsmīgas intonācijas laikā. Datu analīze norādīja, ka emocijas statistiski nozīmīgi izmainīja F_0 vārdos, teikumos un tekstā. Statistiski nozīmīgas atšķirības starp dažādās intonācijās izrunātiem vārdiem, frāzēm un tekstu bija novērojamas arī starpkvartiļu amplitūdā. Visplašākā frekvences amplitūda tika novērota priecīgā intonācijā (sk. 2. tabulu).

Vīriešu balsīs neitrālas intonācijas balss pamatfrekvence statistiski nozīmīgi atšķīrās no abu afektīvo emociju F_0 visās lingvistiskajās vienībās. Turklāt teikumu izrunā bija vērojamas arī statistiski nozīmīgas F_0 atšķirības starp priecīgu un dūsmīgu intonāciju. Dūsmīgi izrunātos teikumos pamatfrekvence bija augstāka nekā priecīgā balsī pateiktās frāzēs ($p = 0,043$) (sk. 2. attēlu).

2. tabula

Runas pamatfrekvences mediānu vērtības un starpkvartiļu amplitūda (Hz) neitrālā un afektīvā intonācijā izrunātos vārdos, teikumā un tekstā vīriešiem

| | Vārdi | | Teikumi | | Teksts | | p | |
|----------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|
| | Me | IQR | Me | IQR | Me | IQR | Me | IQR |
| Neitrāla | 98 | 22 | 103 | 15 | 112 | 27 | 0,007 | 0,041 |
| Priecīga | 147 | 84 | 158 | 55 | 144 | 83 | 0,247 | 0,247 |
| Dūsmīga | 159 | 59 | 171 | 48 | 154 | 56 | 0,549 | 0,165 |
| p | 0,015 | 0,022 | 0,008 | 0,015 | 0,015 | 0,015 | - | - |



* $p < 0.05$ (Vilkoksona zīmju ranga tests)

2. attēls. Runas pamatfrekvence (Hz) neitrālā un afektīvā intonācijā izrunātos vārdos, teikumos un tekstā vīriešiem

Diskusija

Viens no pētījuma mērķiem bija noskaidrot, vai balss pamatfrekvence mainās saistībā ar izrunāto lingvistisko vienību strukturālo sarežģītību. Visbiežāk pētījumos tiek izmantoti balss paraugi, kuri iegūti, profesionāliem aktieriem iejūtoties un attēlojot dažādus emocionālos stāvokļus. Emociju izpausmes vokālais raksturojums ir pētīts, izmantojot dažādas lingvistiskās vienības. Piemēram, vairākas zinātnieku grupas, pamatojoties uz nepieciešamību emociju akustisko marķieru noteikšanai izslēgt visus prosodijas komponentus, kas varētu ietvert sociokulturālus stereotipus un izteikuma semantiku, ir izmantojušas atsevišķa patskaņa akustisko analīzi (Park, Lee, Park, Baik, Park, Park 2010; Patel, Scherer, Bjorkner, Sundberg 2011; van Mersbergen, Lyons, Reigler 2017). Savukārt citu pētījumu dizainā emociju akustisko parametru profils ir noteikts vārdos (Belyk, Brown 2013; Hammerschmidt, Jurgens 2007), teikumos (Banse, Scherer 1996; Dimitrova-Grekow, Klis, Igras-Cybulska 2019) vai lasītā teksta fragmentā (Guzman, Correa, Munoz, Mayerhoff 2012). Aktuālajā pētījumā F_0 tika noteikta dažādas struktūras un sarežģītības lingvistiskajās vienībās – vārdos, teikumos un tekstā. Vārdi sastāvēja no divām zilbēm, teikumi – no sešām zilbēm un trīs vārdiem, tekstu veidoja 64 zilbes, 30 vārdi un četri teikumi.

Iegūto rezultātu interpretāciju vispirms sāka ar neitrālas intonācijas analīzi sieviešu un vīriešu balsīs. Iegūtie rezultāti liecina, ka sievietēm visaugstākā F_0 vērtība ir vērojama izolēti izrunātā patskanī, turklāt šī vērtība statistiski nozīmīgi atšķiras no vidējās F_0 izrunātos vārdos. Netika novērotas statistiski nozīmīgas atšķirības starp izolēti izrunāta patskaņa augstumu un vidējo pamatfrekvenci garākās lingvistiskās vienībās – teikumos un tekstā. Vīriešu grupā F_0 izolēti izrunātā patskanī neatšķiras no vidējās F_0 vārdos, teikumos un tekstā. Pētījuma rezultāti neapstiprināja zinātniskā literatūrā plaši aprakstīto faktu, ka atsevišķi izrunāta patskaņa pamatfrekvence ir augstāka nekā F_0 saistītā runā (teikumā, tekstā) (Iwarsson, Hollen Nielsen, Næs 2020; Maryn, Corthals, van Cauwenberge, Roy, de Bodt 2009). Augstāka F_0 izolētā skaņā ir skaidrojama ar to, ka indivīds, izpildot instrukciju izrunāt patskani, bieži izmanto saspringtu, augstas nots dziedāšanas balsi, kura neatspoguļo to balss augstumu, kas tiek lietots ikdienas runā. Kā norāda Dženija Ivarsone (*Jenny Iwarsson*), liela nozīme ir uzdevuma izpildes instrukcijai, kura nosaka, ka skaņa ir jāveido ērtā augstumā un skaļumā, tā – it kā runājot

(Iwarsson, Hollen Nielsen, Næs 2020). Iegūtie atšķirīgie rezultāti ir skaidrojami ar to, ka pētījuma dalībnieki bija profesionāli aktieri, kuri labi pārvalda balss veidošanas tehniku un spēj piemērot iepriekš izlasīto neitrālas balss aprakstu ne tikai vārdos, teikumā un tekstā, bet arī patskanī. Pētījuma dalībnieku profesionalitāte un spēja saglabāt nemainīgu balss augstumu tika demonstrēta neitrālas intonācijas uzdevumu laikā. Tā sieviešu grupā balss augstuma izmaiņas visu uzdevumu izpildes laikā bija minimālas, vidējā runas pamatfrekvence bija robežās no 199 līdz 202 Hz, un netika novērotas atšķirības starp vidējo F_0 vārdos, teikumā un tekstā. Vīriešiem vidējā runas pamatfrekvence bija robežās no 98 līdz 112 Hz. Tā pieauga, palielinoties lingvistiskās vienības sarežģītības pakāpei.

Pamatfrekvences izmaiņas runā var būt saistītas ar lingvistiskās vienības semantisko piepildījumu (Baken, Orlikoff 2000). Tā, neitrālā intonācijā izrunāti apstākļa vārdi *augšā*, *lejā*, *labā* un *kreisā*, lai arī ietver semantisku norādi par vietu, tomēr ir tikai vārdi bez papildu konteksta. Šo vārdu vietā varētu būt jebkurš cits emocionāli neitrāls vārds. Savukārt, frāzes *tagad jāspiež augšā* u. c., kuras atšķiras tikai ar norādes virzienu, kā ir jāspiež, ietver pamudinājumu veikt darbību. Lai arī pētījuma dalībnieki uzdevuma izpildes laikā saglabāja neitrālu intonāciju, tomēr pētījuma rezultāti norāda, ka frāzē, kurā ir izteikts tiešs pamudinājums veikt konkrētu darbību, ir vērojams pamatfrekvences pieaugums. Tas izskaidrojams ar to, ka loģiskā uzsvara nesējs, šajā gadījumā – virziens, kurā jāspiež, tiek izcelts, mainot pamatfrekvences augstumu. Turklāt krītošā intonācija, kas ir raksturīga latviešu valodai, nosaka to, ka teikums tiek iesākts ar augstāku F_0 . Līdzīgi var izskaidrot arī vidējās F_0 pieaugumu tekstā, kurš sastāvēja no četriem savstarpēji saistītiem teikumiem.

Analizējot afektīvās intonācijās (dusmās un priekā) izrunātus vārdus, teikumu un tekstu, tika konstatēts, ka F_0 izmaiņas nav vērojamas, pieaugot lingvistiskās vienības strukturālajai sarežģītībai. Šis konstatējums attiecas uz abu dzimumu grupām. Visaugstākā F_0 priecīgā intonācijā vīriešiem un sievietēm bija vērojama teikuma izrunas laikā (158 Hz, 237 Hz). Savukārt dusmīgā intonācijā vīriešiem visaugstākā F_0 bija vērojama, izrunājot teikumus (170 Hz), bet sievietēm – vārdus (220 Hz). Priecīgas un dusmīgas intonācijas gadījumā tika novērota zinātniskajā literatūrā aprakstīta parādība, ka F_0 samazinās, pieaugot frāzes garumam (Fuchs, Petrone, Rochet-Capellan, Reichel, Koenig 2015). Aktuālajā pētījumā teikuma garums bija trīs vārdi, bet vidējais teikuma garums tekstā bija 7,5 vārdi.

Otrais pētījuma mērķis bija noskaidrot, kāda ir runas pamatfrekvence neitrālā, priecīgā un dusmīgā intonācijā. Iegūtie rezultāti ir saskaņā ar agrākajos pētījumos atklāto, proti, ka fundamentālai frekvencei ir nozīmīga loma afektīvu balss reakciju atšķiršanā (Hammerschmidt, Jurgens 2007). Vīriešu grupā dusmīgas un priecīgas balss pamatfrekvence bija augstāka nekā tādos pašos vārdos, teikumos vai tekstā, kas izrunāti neitrālā intonācijā. Šī parādība bija novērojama neatkarīgi no izrunātās lingvistiskās vienības garuma. Savukārt sievietēm statistiski nozīmīgas pamatfrekvences atšķirības bija vērojamas starp neitrālu un priecīgu intonāciju vārdos un teikumos, kā arī starp neitrālu un dusmīgu intonāciju, izrunājot tikai teikumus.

Vīriešiem visaugstākā pamatfrekvence bija vērojama dusmīgas intonācijas laikā, bet sievietes augstāku balsi dominējoši izmantoja priecīgā intonācijā. Vīriešu izlasē iegūtais rezultāts sasaucas ar Rainera Banes (*Rainer Banse*) un K. Šērera (1996) pētījuma secinājumu, ka visaugstākā vidējā F_0 ir novērojama tādās intensīvās emocijās kā izmisums, dusmas, paniskas bailes un pacilātība. Citās emocijās – trauksmē, priekā, kaunā, skumjās, lepnumā, ieinteresētībā, riebumā – pamatfrekvence ir zemāka (Banse, Scherer 1996). Līdzīgi kā aktuālajā pētījumā, arī R. Banse un K. Šērers datus ieguva, analizējot profesionālu aktieru (6 vīriešu, 6 sieviešu) dažādās intonācijās izrunātus teikumus.

Taču pētījuma rezultāti attiecībā uz sieviešu balsīm neapstiprināja apgalvojumu, ka balss tonis dusmīgu emociju laikā ir augstāks. Kāpēc tā, iespējams, atbilde meklējama Maikla Belika (*Michael Belyk*) un Stīvena Brauna (*Steven Brown*) pētījumā, kurā pamatfrekvence tika pētīta valences kontekstā, respektīvi, tika meklētas pamatfrekvences atšķirības starp pozitīvām un negatīvām emocijām. Šajā pētījumā 30 jaunas sievietes izrunāja 12 emocijas raksturojošus īsus vārdus un tika atklāts, ka pozitīvas emocijas tiek vokalizētas ar augstāku F_0 nekā negatīvas (Belyk, Brown 2013). Tas apstiprinās arī aktuālajā pētījumā – sievietēm priecīgas intonācijas valodas vienībās F_0 ir augstāka nekā dusmīgā runā. Kāda cita pētījuma rezultāti norāda, ka vīriešu kārtas aktieri dusmīgu balsi attēlo labāk nekā sievietes, savukārt aktrises labāk attēlo priecīgas emocijas (Bonebright, Thompson, Leger 1996). Lai arī Terija Bonbraita (*Terry L. Bonebright*) un kolēģu pētījumā balsis netika akustiski analizētas un pieņēmums par veiksmīgāku kādas emocijas attēlojumu teksta fragmentā bija balstīts uz klausītāju vērtējumu, tomēr, zinot, ka F_0 ir spēcīgs emociju nosakošs marķieris (Patel, Scherer, Bjorkner, Sundberg 2011), varētu

spekulēt, ka tieši izteiktāks balss augstums veicina šīs emocijas saistību ar noteiktu dzimumu.

Starpkvartiļu amplitūda raksturo pamatfrekvences izmaiņas starpību starp trešo un pirmo kvartili jeb 50 % no to frekvenču vērtību diapazona, kas atrodas ap pamatfrekvences mediānas vērtību. Ja starpkvartiļu amplitūda ir lielāka, tad runa ir izteiksmīgāka un intonācija – bagātāka. Pētījuma rezultāti norāda, ka sievietēm un vīriešiem vislielākā F_0 vērtību izkliede ir vērojama priecīgas intonācijas balss paraugos, kas nozīmē, ka šīs emocijas attēlojums intonatīvi ir vispiepildītākais. Neitrālas prosodijas starpkvartiļu amplitūda, salīdzinot ar abām afektīvajām emocijām, ir mazāka. Tā ir robežās no 25 Hz līdz 35 Hz sievietēm un no 15 Hz līdz 27 Hz vīriešiem, kas liecina, ka neitrālā intonācijā veidoti vārdi, teikumi un saistīta runa ir neizteiksmīga, monotona.

Apskatot pamatfrekvenci pozitīvas un negatīvas valences emociju runas paraugos, ir secināms, ka F_0 atšķirības pastāv, taču tās nav izteiktas. Piemēram, sieviešu grupā pamatfrekvences atšķirības starp priecīgu un dusmīgu intonāciju bija vērojamas teksta lasīšanas uzdevumā. Priecīgā intonācijā lasītam tekstam bija augstāka vidējā F_0 (232 Hz), nekā F_0 tam pašam tekstam, kas lasīts dusmīgā intonācijā (212 Hz). Līdzīgi arī vīriešu izlasē – nozīmīgas atšķirības starp dusmīgu un priecīgu intonāciju bija vērojamas tikai teikumu uzdevumā. Atšķirībā no sievietēm vīriešiem augstāka pamatfrekvence bija dusmīgas intonācijas laikā. Iegūtie rezultāti ir saskaņā ar citu pētījumu secinājumiem (Hammerschmidt, Jurgens 2007; Patel, Scherer, Bjorkner, Sundberg 2011).

Šis pētījums parādīja, ka F_0 ir augstāka afektīvu balss reakciju laikā. Pamatfrekvences paaugstināšanās ir rezultāts stresa inducētam balsenes muskulatūras saspringumam un it īpaši *m. cricothyroideus*, kas piedalās balss saišu sprieguma veidošanā un skaņas toņa paaugstināšanā (Giddens, Barron, Byrd-Craven, Clark, Winter 2013). Ilgstoši runājot augstā balsī, balss veidošanas mehānisms tiek pārslogots un pastāv liels balss problēmu vai traucējumu risks. Ir ļoti svarīgi apzināties faktoros, kas veicina afektīvas emocijas, un censties izvairīties no to ilgstošas iedarbības. Kā jau raksta ievada daļā minēts, balss ir izteiksmes līdzeklis, ar kuru runa kļūst intonatīvi bagātāka un klausītājam ir labāk uztverama. Tāpēc komunikācijā ir nepieciešams izmantot visas balss iespējas, lai demonstrētu visu emociju gammu tad, kad tas ir nepieciešams. Paaugstinātas balss lietošanas modelis nedrīkst kļūt par paradumu, ikdienas komunikācijas rutīnu. Turklāt ir ieteicams apgūt balss veidošanas

tehnikas un paņēmienus, kas ļauj kontrolēt balsi, neraugoties uz pozitīvu vai negatīvu spēcīgu psihoemocionālu kairinātāju.

Secinājumi

Sievietēm, profesionālām aktrisēm, vidējā runas pamatfrekvence nemainās, pieaugot lingvistiskās vienības strukturālajai sarežģītībai. Šis novērojums attiecas kā uz neitrālā intonācijā izrunātiem vārdiem, teikumiem un tekstu, tā arī uz valodas vienībām, kas izrunātas dusmīgā vai priecīgā intonācijā. Vīriešiem neitrālā intonācijā pamatfrekvence pieaug, palielinoties lingvistisko vienību sarežģītībai.

Afektīvas reakcijas, tādas kā dusmas un prieks, paaugstina F_0 runā, salīdzinot to ar neitrālu intonāciju. Vīriešiem visaugstākā F_0 ir novērojama dusmīgā intonācijā, taču sievietēm – priecīgā intonācijā. Atsevišķos runas uzdevumos ir vērojamas arī nelielas, taču statistiski nozīmīgas F_0 atšķirības starp priecīgu un dusmīgu intonāciju. Sievietes, runājot tekstu priecīgā intonācijā, lieto augstāku balsi nekā dusmīgā intonācijā, taču vīriešiem dusmīgu frāžu izrunas laikā ir vērojams augstāks balss tonis, nekā sakot to pašu priecīgā intonācijā.

Pētījumu finansē Latvijas Zinātnes padome, projekts „Afektīvas un traucētas balss stimulu neitrālā apstrāde kustību uzdevumu izpildes laikā: EEG pētījums”, projekta nr. lzp-2021/1-0159.

Literatūra

Aronson, Arnold E., Bless, Diane (2009). *Clinical voice disorders*. New York, Stuttgart: Thieme.

Baken, Ronald J., Orlikoff, Robert F. (2000). *Clinical measurement of speech and voice*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Banse, Rainer, Scherer, Klaus R. (1996). Acoustic Profiles in Vocal Emotion Expression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 614–636.

Belyk, Michel, Brown, Steven (2013). The Acoustic Correlates of Valence Depend on Emotion Family. *Journal of Voice*, 28(4), 523, e9–e18.

Bonebright, Terri L., Thompson, Jeri L., Leger, Daniel W. (1996). Gender stereotypes in the expression and perception of vocal affect. *Sex Roles*, 34(5–6), 429–445.

Dimitrova-Grekow, Teodora, Klis, Aneta, Igras-Cybulska, Magdalena (2019). Speech Emotion Recognition Based on Voice Fundamental Frequency. *Archives of Acoustics*, 44(9), 2019, 277–286.

Fuchs, Susanne, Petrone, Caterina, Rochet-Capellan, Amelie, Reichel, Uwe D., Koenig, Laura L. (2015). Assessing respiratory contributions to f_0 declination in

German across varying speech tasks and respiratory demands. *Journal of Phonetics*, 52, 35–45.

Gassull, Cecilia, Casanova, Cori, Botey, Queralt, Amador, Miquel (2010). The impact of the reactivity to stress in teachers with voice problems. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 62(1–2), 35–39.

Giddens, Cheryl L., Barron, Kirk W., Byrd-Craven, Jennifer, Clark, Keith F., Winter, A. Scott (2013). Vocal Indices of Stress: A Review. *Journal of Voice*, 27(3), 390, e21–e29.

Guzman, Marco, Correa, Soledad, Munoz, Daniel, Mayerhoff, Ross (2013). Influence on spectral energy distribution of emotional expression. *Journal of Voice*, 27(1), 129. e1–e10.

Hammerschmidt, Kurt, Jurgens, Uwe (2007). Acoustical correlates of affective prosody. *Journal of Voice*, 21(5), 531–540.

Hunter, Eric J., Cantor-Cutiva, Lady Catherine, van Leer, Eva, van Mersbergen, Miriam, Nanjundeswaran, Chaya Devie, Bottalico, Pasquale, Sandage, Mary J., Whitling, Susanna (2020). Toward a Consensus Description of Vocal Effort, Vocal Load, Vocal Loading, and Vocal Fatigue. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 63(2), 509–532.

Iwarsson, Jenny, Hollen Nielsen, Rikke, Næs, Josefine (2020). Mean fundamental frequency in connected speech and sustained vowel with and without a sentence-frame. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 45(2), 91–96.

Ludlow, Christy L., Kent, Raimond D., Gray, Lincoln C. (2019). *Measuring Voice, Speech, and Swallowing in the Clinic and Laboratory*. San Diego, CA: Plural Publishing Inc.

Maryn, Youri, Corthals, Paul, van Cauwenberge, Paul, Roy, Nelson, De Bodd, Mark (2009). Toward Improved Ecological Validity in the Acoustic Measurement of Overall Voice Quality: Combining Continuous Speech and Sustained Vowels. *Journal of Voice*, 24(5), 540–555.

Mendoza, Elvira, Carballo, Gloria (1998). Acoustic analysis of induced vocal stress by means of cognitive workload tasks. *Journal of Voice*, 12(3), 263–273.

Mersbergen van, Miriam, Lyons, Patricia, Reigler, Danielle (2017). Vocal responses in heightened states of arousal. *Journal of Voice*, 31, e13–e19.

Munier, Caitriona, Brockmann-Bauser, Meike, Laukkanen, Anne M., Ilomäki, Irma, Kankare, Elina, Geneid, Ahmed (2020). Relationship Between Laryngeal Signs and Symptoms, Acoustic Measures, and Quality of Life in Finnish Primary and Kindergarten School Teachers. *Journal of Voice*, 34(2), 259–271.

Niebudek-Bogusz, Ewa, Śliwińska-Kowalska, Mariola (2013). An overview of occupational voice disorders in Poland. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(5), 659–669.

Park, Chan K., Lee, Sanghoon, Park, Hi J., Baik, You S., Park, Young B., Park, Young J. (2010). Autonomic function, voice, and mood states. *Clinical Autonomic Research*, 21(2), 103–110.

Patel, Sona, Scherer, Klaus R., Bjorkner, Eva, Sundberg, Johan (2011). Mapping emotions into acoustic space: The role of voice production. *Biological Psychology*, 87(1), 93–98.

Pisanski, Katarzyna, Nowak, Judyta, Sorokowski, Piotr (2016). Individual differences in cortisol stress response predict increases in voice pitch during exam stress. *Physiology & Behavior*, 163, 234–238.

Postma-Nilsenová, Marie, Holt, Erik, Heyn, Lena, Groeneveld, Kim, Finset, Arnstein (2016). A case study of vocal features associated with galvanic skin response to stressors in a clinical interaction. *Patient Education and Counseling*, 99(8), 1349–1354.

Protopapas, Athanassios, Lieberman, Philip (1997). Fundamental frequency of phonation and perceived emotional stress. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 101(4), 2267–2277.

Rodero, Emma (2010). Intonation and Emotion: Influence of Pitch Levels and Contour Type on Creating Emotions. *Journal of Voice*, 25 (1), 2010, e25–e34.

Scherer, Klaus R. (1995). Expression of Emotion in Voice and Music. *Journal of Voice*, 9(3), 235–248.

Scherer, Klaus (2003). Vocal communication of emotion: A review of research paradigms. *Speech Communication*, 40(1–2), 227–256.

Simberg, Susanna (2004). *Prevalence of vocal symptoms and voice disorders among teacher students and teachers and a model of early intervention*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Strautiņa, Vaira (2000). Runas intonācijas pētījumi, to praktiskā nozīme. *Linguistica Lettica*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 72–76.

Van Houtte, Evelyne, Van Lierde, Kristiane, Claeys, Sofie (2011). Pathophysiology and treatment of muscle tension dysphonia: a review of the current knowledge. *Journal of Voice*, 25, 202–207.

Summary

Emotional states can be characterised by specific acoustic parameters. Fundamental frequency (F_0) reflects biomechanical characteristics of vocal folds and is sensitive to affective components. Vocally expressed negative emotions are accompanied by increased muscular activation, while positive and neutral emotions result in fewer physiological changes.

The present study aimed to research (1) whether the length of linguistic unit impacts the change of F_0 ; (2) whether F_0 differs in words, phrases, and continuous speech produced in neutral, happy, and angry prosody.

Methods: Ten professional actors (5 males, 5 females) recorded nine voice samples (4 words, 4 phrases, 1 paragraph) in neutral, happy, and angry intonations. Each linguistic unit was recorded three times, resulting in a data pool of 810 samples. Six experts assessed the affective component of each actor's performance to obtain 270 highest-ranked samples. Selected recordings were analysed using the software PRAAT v. 6.1.31. and script Vocal fundamental frequency, v. 02.04 (Phonanium, 2019).

Results: In females, there were no statistically significant differences in speaking F_0 between different linguistic units within a single prosody type. In males, mean F_0 significantly increased with the increasing complexity of the linguistic unit in neutral, but not affective conditions. Overall, the highest speaking F_0 was observed in happy prosody for females and in angry prosody for males. Both genders showed

significant differences in mean F_0 between neutral and affective prosody in words and phrases. A statistically significant difference in F_0 between angry and happy intonation was observed in phrases in males and in text in females.

Conclusion: The results showed that affective prosody did not impact mean F_0 between linguistic units of different complexity. However, emotional intonation increased speaking F_0 . The differences in F_0 between neutral and affective prosody were observed in all components of linguistic hierarchy, from single words to continuous speech. Since voice is used in daily communication, recognizing the role of emotions in vocal output can improve understanding of functional voice disorders.

Keywords: voice, acoustic analysis, fundamental frequency, prosody, affective prosody, intonation, word, phrase, text.



II daļa. Mācību līdzekļi valodu apguvei

Part II: Teaching Aids for Language Learning

Viktorija Tataurova
Jekaterina Martinova
Yan Lu
Dite Liepa
Velga Polinska
Nadežda Kopoloveca
Aiga Veckalne
Solvita Berra



Evaluation of English for ICT Coursebooks Based on the Learners' Needs

*IKT angļu valodas mācību grāmatu novērtējums,
pamatojoties uz studentu vajadzībām*

Viktorija TATAUROVA

Rīgas Tehniskās universitātes
Datorzinātnes, informācijas tehnoloģijas un enerģētikas fakultāte
viktorija.tataurova@rtu.lv

Jekaterina MARTINOVA

Rīgas Tehniskās universitātes
Datorzinātnes, informācijas tehnoloģijas un enerģētikas fakultāte
jekaterina.martinova@rtu.lv

The technological world in the 21st century is developing at a very fast pace. What was topical a couple of months ago might not be relevant anymore. As a result of the Covid-19 pandemic, the teachers were required to respond to changes overnight. Together with the changes in the educational system and the fast pace at which information technology is moving towards the Fourth Industrial Revolution, the needs of English as foreign language learners are rapidly changing. It is especially noticeable when it comes to the language needs of ICT students. The fact that most of the coursebooks designed for the students of English for ICT have not been edited for more than a decade makes the process of material selection even harder for ESP teachers.

The present paper aims to establish the ICT learner needs, wants and expectations from the English language course (two needs analysis questionnaires were administered to establish that; one was carried out to establish the needs, wants and expectations of the learners; the other was aimed at the establishment of the requirements set by the potential employers of the learners) and evaluation and selection of the coursebook which would better meet both the needs set by the learners themselves and the expectations of the potential employers.

Keywords: English for Specific Purposes, English for ICT, needs analysis, coursebook evaluation and selection.

Introduction

The field of ICT has been developing rapidly on the verge of the Fourth Industrial Revolution; the ideas that seemed to be innovative a couple of months ago might already become obsolete tomorrow. Hence, the skills and tasks the students of ICT are required to perform are also continuously changing. The task of the English language instructor is to design and select the teaching materials that would meet the continuously changing needs of the students.

As the needs of ICT students (e.g. software manual design) differ from the needs of the students of other fields of study, one of the aims of this paper is the definition of the needs of the learners from the learners' and their potential employers' perspectives. For this reason, two needs analysis questionnaires were designed. The purpose of the students' needs analysis questionnaire was to investigate their learning preferences, the present and future learning situation, as well as the tasks, skills, and topics the students expect English for ICT course to cover, while the employer needs assessment questionnaire was aimed at the establishment of how potential employers view the employees in the field of ICT in terms of their English language proficiency. The data gathered from the questionnaires was applied in the second stage of the research – the coursebook evaluation and selection.

English for Specific Purposes (ESP)

ESP is “an approach to language teaching” with the aim to establish the content and method of learning depending on the learner's needs (Hutchinson, Waters 1987, 19).

ESP is referred to “teaching and learning of English as a second or foreign language” with the intention to apply the language in a specific field (Paltridge, Starfield 2013, 2).

ESP is a concept behind the theory that all language teaching needs to be adapted to the needs of a specific learner group – the instructor of ESP should also consider the “sociocultural contexts” of the language use (Johns, Price-Machado 2001, 43).

Pauline Robinson emphasizes the need for administering the needs analysis in her definition of ESP. The aim of needs analysis is to define “what exactly it is” what the learners need to do with the help of language. ESP course is usually time-constrained, requires the initial definition of the goals and objectives, is delivered to “homogenous” groups of adult

learners, and deals with the language the learners require to perform the work or studies. (Robinson 1991, 3)

Needs Analysis

As it was suggested in the definitions provided above, one of the most essential stages in course design is needs analysis.

Needs analysis aids educators in the following ways:

- 1) establishing the content, designing and implementing the language course, where all the stakeholders contribute to the final result;
- 2) establishing common and specific language needs depending on the goals, objectives, and contents selected;
- 3) providing data that can be employed in the analysis and re-evaluation of an existing course (Richards 1990, 1–2).

According to Tony Dudley-Evans and Maggie Jo St John (1998, 121), needs analysis concerns the definition of what and how of the course; a needs analysis in ESP consists of:

- 1) professional information concerning the learners – which tasks do the learners need to execute with the help of the language – *target situation analysis and objective analysis*;
- 2) personal information concerning the learners – the personal characteristics of the learners that can influence the learning process, such as cultural background, age, learning experience, proficiency in other languages, motivation, expectations from the course, and attitude to the language – *wants, means and subjective needs*;
- 3) language information concerning the learners – the current English language proficiency level – *present situation analysis* – allows to evaluate (4);
- 4) students' needs – the gap between (3) and (1);
- 5) information regarding language learning – how the language, skills, and competencies can be taught efficiently – *learning needs*;
- 6) information regarding professional communication about (1) – refers to the knowledge of how the language and skills need to be used in the target situation – *linguistic analysis, discourse analysis, genre analysis*;
- 7) the aim of taking the course;
- 8) information on the setting in which the course will be taught – *means analysis* (Dudley-Evans, St John 1998, 125).

Coursebook Evaluation

Coursebooks are indispensable parts of any language teaching being an effective resource for both language instructors and learners (Hutchinson, Torres 1994; Richards 1993; Sheldon 1988). A coursebook is a helpful foundation “on which to mould the unpredictable interaction which is necessary to classroom language learning” (O’Neill 1982, 104).

Leslie Sheldon (1988) mentions the following reasons to rationalize the implementation of coursebooks in English language teaching:

- 1) provide ready-for-use teaching materials for language instructors;
- 2) minimize the instructors’ preparation time by supplying them with the texts and tasks;
- 3) may function as a syllabus and means to measure classroom progress (also, by external stakeholders).

Alan Cunningsworth (1995) lists the functions of English language teaching coursebooks:

- 1) present spoken and written materials.
- 2) involve classroom tasks and activities to practice language use and facilitate communication.
- 3) serve as reference materials.
- 4) involve a ready-for-use syllabus.
- 5) can be a resource for self-learning or independent work.
- 6) are helpful resources for less experienced instructors.

Coursebook Evaluation Methods and Procedures

The method proposed by Tom Hutchinson (1987, 41–43) involves four stages:

- 1) the first refers to the establishment of the criteria of the evaluation;
- 2) the second, the *subjective analysis* deals with the definition of the criteria realizations;
- 3) the third, namely the *objective analysis* concerns the extent to which the selected learning materials realize the established principles;
- 4) the fourth stage concerns the correlation between the subjective and objective analyses.

The evaluation process of Jo McDonough and Christopher Shaw (1993) involves two stages. The first is referred to as an *external evaluation* and concerns the assessment of the material organization; the researcher at this stage pays attention to extras, publication date, contents, layout, design, etc. The second stage is an *internal evaluation*, where the

researcher examines the following characteristics: the presentation of the four skills (i.e. reading, writing, speaking, and listening), the organization and presentation of the teaching materials, the texts' and tasks' interrelation, the appropriateness of the materials for the specific group of learners and the degree to which the materials motivate the learners and instructors to participate in the studying process (McDonough, Shaw 1993, 136–140).

Jeremy Harmer in his paper *How to teach English* (2007, 153–154) suggests beginning the coursebook evaluation with the enumeration of the aspects of the specific interest (e.g., topics, language, layout) to estimate how the specific coursebook presents these aspects.

The potential aspects of interest suggested by the researcher are as follows (Harmer 2007):

- 1) *price and availability* – the availability and price of all its components (e.g. coursebook, workbook, teacher's guide, CD);
- 2) *add-ons and extras* – the extras offered (e.g. Internet sites, applications) and their availability to the users;
- 3) *layout and design* – the attractiveness of the coursebook, its appropriateness to the students and the teacher;
- 4) *instructions* – the clarity and comprehensibility of the instructions;
- 5) *methodology* – the type of teaching and learning promoted by the coursebook, the balance between tasks and practice;
- 6) *syllabus* – the appropriateness of the syllabus and the specific learners' group, the presentation of the language, skills, and grammar required by the students;
- 7) *language skills* – the balance of the four English language skills;
- 8) *topics* – a variety of the topics covered; the presence of the topics required by the learners;
- 9) *cultural appropriacy* – the materials' appropriateness to the cultural situation of the classroom, the absence of prejudiced or culturally inappropriate materials;
- 10) *teacher's guide* – the availability of the teacher's guide, the extent to which the teacher's guide is clear and easy to use, the presence of the additional tasks for slow and fast learners.

Coursebook Adaptation

There is no need in covering all the materials presented in the coursebook, as some texts, tasks, or materials might be inappropriate for

a specific group of learners (Alibakshi 2007, as cited in Amerian 2014, 527). Nowadays, the process of coursebook adaptation is performed by language instructors. Goudarz Alibakshi lists the following reasons for coursebook adaptation:

- 1) elimination of irrelevant content;
- 2) consideration of individual diversities;
- 3) selection of the materials based on the learners' learning preferences and cognitive styles;
- 4) selection of the materials based on the learners' culture and beliefs.
- 5) introducing challenges for fast learners;
- 6) meeting the learners' needs and objectives;
- 7) ensuring the learners' participation and involvement in the studying process;
- 8) learners' stress and anxiety levels minimization (Amerian 2014).

Alibakshi (as discussed in Amerian 2014, 528) suggests the following coursebook adaptation methods and techniques:

- 1) *adding* – realized through adding extra materials to contextualize the pattern;
- 2) *simplifying* – achieved through paraphrasing or rewording the content while still not ruining its authenticity;
- 3) *deleting* – involves the quantitative omission of some content to reach the right proportion of tasks or exercises and qualitative omission of some repetitive or monotonous content;
- 4) *reordering* – concerns the reordering of some tasks, text or exercises to improve their learnability;
- 5) *replacing* – performed by replacement of some tasks, text or exercises with the ones that are more appropriate to the group of learners.

The list of coursebook adaptation techniques introduced by Jack Richards (2001, 4–5) is more elaborate and involves the following techniques not presented in Alibakshi:

- 1) *modifying content* – modifying some content to meet the needs of the specific learner group (usually performed to ensure that the task or activity meets the needs of the learners of the specific age group, social class, or cultural group);
- 2) *addressing omissions* – adding some content that an instructor believes the coursebook lacks (e.g. vocabulary or grammar exercises that the specific group of learners requires);

- 3) *modifying tasks* – elaborating the tasks and exercises to give them further purpose (e.g. adding the additional focus to the listening exercise or adaptation of an activity to make it more job-specific);
- 4) *extending tasks* – adding auxiliary practice tasks where necessary.

Methodology

For this study, surveys were selected as the research instrument. A survey is a “means for gathering information about the characteristics, actions, or opinions of a large group of people” (Pinsonneault, Kraemer 1993, 77). Two needs analysis questionnaires were administered in this research, one was completed by the learners themselves and intended at investigating the learners’ needs, wants, and expectations from the course, and the second was carried out in order to establish the students’ potential employers’ expectations and requirements regarding their English language proficiency.

The authors have applied the following elements from the model of needs analysis introduced by T. Dudley-Evans and M. J. St John (1998):

- 1) professional information concerning the learners – *target situation analysis*;
- 2) personal information concerning the learners – *wants, means, and subjective needs*;
- 3) language information concerning the learners – *present situation analysis*;
- 4) information regarding language learning – *learning needs*.

The learner needs analysis questionnaire was divided into five parts, where the first part (question one) concerned the demographic situation of the learners – age; the second part (questions two, three, four, and five) referred to the *target situation analysis* – the questions concerned the ranking of the four English language skills, the selection of the tasks, job-related topics and grammar topics for the course; the third part (question six) dealt with the *wants and subjective needs* of the learners – cultural topics they wished the course to cover; the fourth part (question seven) concerned the *present and target situation analysis* – the present English language proficiency level and the future, or the expected command of the English language after the completion of the course; and the fifth part (question eight) related to the learning needs – the learners’ *learning preferences*.

60 first-year ICT students from Riga Technical University with an average age of 21 years took part in the study. The questionnaire was distributed to the students electronically via the survey platform www.visidati.lv.

The second questionnaire was carried out to investigate the requirements and expectations concerning the students' English language proficiency as viewed by the potential employers. The questionnaire was completed by three representatives of IT companies recruiting students of ICT after their graduation from the university.

The present paper employs a case study method that is defined as “a research method that involves the documented history and comprehensive analysis of a situation concerning subjects such as industries, organizations, and markets” (Sammut-Bonnici, McGee 2014, 1).

At the third stage of the research, course book evaluation and selection were performed, which is a type of the documentary research (DR). Kenneth Bailey (1994) describes DR as a research method that involves information about the phenomenon that the researcher is interested in. Geoff Payne and Judy Payne (2004) refer DR method to the analysis and classification of physical sources of information, most frequently written documents.

The coursebook evaluation procedure is comprised of two parts: *the overall analysis* – analysis of the coursebooks' visible features and *the detailed analysis* which is the analysis of the presence of the job-related, grammatical, and cultural topics, language, and job-related skills, and tasks selected by the learners and potential employers in the four researched coursebooks. The overall analysis was performed with the help of characteristics introduced by Jeremy Harmer (2007); the characteristics selected for the analysis are as follows:

- 1) price and availability,
- 2) add-ons and extras,
- 3) layout and design,
- 4) instructions,
- 5) methodology,
- 6) syllabus,
- 7) cultural appropriacy,
- 8) teacher's guide.

The coursebooks selected for the analysis are the latest editions of the materials used with the learners of English for ICT:

1. Remacha Esteras, S. (2008). *Infotech English for Computer Users. Student's Book*, 4th Edition. Cambridge University Press.
2. Fitzgerald, P., McCullagh, M., Tabor, C. (2011). *English for ICT Studies in Higher Education*. Garnet Publishing.
3. Wright, V., Taylor, D. (2016). *Cambridge IGCSE ICT Coursebook*. Cambridge University Press.
4. Remacha Esteras, S., Marco Fabré, E. (2007). *Professional English in Use ICT*. Cambridge University Press.

Student Needs Analysis Questionnaire

The initial part of the research involved the analysis of learner needs which was based on the needs analysis questionnaire distributed to the learners electronically via the survey platform *visidati.lv* and completed by 60 students of the Faculty of Computer Science and IT, Riga Technical University. The first question was aimed at ranking the four English language skills in order of importance. It turned out that the students perceived the reading skill as being the most important for them. It was followed by listening and speaking and the skill which was assigned the least points to was writing.

The following question concerned the grading of the importance of the tasks for which students need the language. After a careful study of the results, the authors decided to concentrate on the tasks with a coefficient higher than 42: *giving instructions, describing processes, explaining in simple terms, emailing, communicating with foreign colleagues, describing the problem (troubleshooting), reading scientific journals and articles, listening to field-related audio and video sources*.

The following question was designed with the aim of identifying the grammatical topics the students wish the course to cover. The authors have selected the grammatical topics chosen by 26 students or more, which are *punctuation, word order, and morphology*.

The next question was aimed at selecting job-related topics. The results showed that the students wished for the following job-related topics to be covered: *programming, artificial intelligence, software and hardware, Internet security, Internet and operating systems, networks, computer and employment, future trends, the impact of emerging technologies, website analysis, graphics and design*. The topic *ICT systems* selected by half of the respondents – 30 students are not going to be the primary focus of the analysis.

The next question was aimed at choosing the cultural topics for the course. It was decided that the analysis should concentrate on the topics selected by half of the respondents or more, i.e. *leading people in technological industry* (selected by 42 students), *society* (chosen by 36 respondents), *moral issues* (preferred by 30 participants).

The next question concerned the learners' current English language proficiency in the following areas: reading comprehension, fluency, and confidence in speaking, speaking accuracy, understanding other speakers, writing accuracy, and range of vocabulary. Most of the students assessed their English language proficiency in reading comprehension, fluency and confidence in speaking, and writing accuracy as being good. In regards to the speaking accuracy and range of vocabulary, most of the students view it as being average. Half of the respondents, 30 students perceive that their understanding of other speakers is excellent (see Table 1).

Table 1

The Learners' English Language Proficiency Levels

| | Excellent | Good | Average | Poor | None |
|------------------------------------|------------------|-------------|----------------|-------------|-------------|
| Reading comprehension | 17 | 32 | 10 | 1 | 0 |
| Fluency and confidence in speaking | 13 | 25 | 13 | 8 | 1 |
| Speaking accuracy | 12 | 17 | 25 | 5 | 1 |
| Understanding other speakers | 30 | 18 | 8 | 4 | 0 |
| Writing accuracy | 13 | 25 | 19 | 3 | 0 |
| Range of vocabulary | 15 | 19 | 21 | 5 | 0 |

The following question was aimed at understanding the learners' expected English language proficiency level upon the completion of the course. Most of the learners expect their reading comprehension and fluency and confidence in speaking to be good (26 and 25 respondents respectively), 20 people expect it to be excellent and 13 learners believe it to become average. In regard to the speaking accuracy and understanding of other speakers, most of the students (30 on 25 learners respectively) view it as being good upon the completion of the course, fewer participants (15 and 24 people respectively) expect it to be excellent, even fewer participants (12 and 10 students respectively) view their future speaking accuracy and understanding of other speakers as average and the least number of people in both categories (three and one respondent respectively) believe it to be poor. The learners' assessment of the future

writing accuracy and range of vocabulary was as follows: the majority (27 and 23 people respectively) viewed it as being good, fewer respondents (17 and 20) anticipated it to become excellent, 14 and 15 students considered it to become average, and one person marked the expected writing accuracy and range of vocabulary as poor or none (see Table 2 for the results).

Table 2

The Learners' Expectations from the Course

| | Excellent | Good | Average | Poor | None |
|------------------------------------|-----------|------|---------|------|------|
| Reading comprehension | 20 | 26 | 13 | 0 | 1 |
| Fluency and confidence in speaking | 20 | 25 | 13 | 2 | 0 |
| Speaking accuracy | 15 | 30 | 12 | 3 | 0 |
| Understanding other speakers | 24 | 25 | 10 | 1 | 0 |
| Writing accuracy | 17 | 27 | 14 | 1 | 1 |
| Range of vocabulary | 20 | 23 | 15 | 1 | 1 |

The last question was intended to determine learning preferences. The students were provided with a list of the ways of learning, each of which they needed to evaluate on a scale from SA to SDA, where SA corresponds to strongly agree, A – agree, U – undecided, DA – disagree, SDA – strongly disagree. The results showed that most of the students either strongly agreed or agreed with the statements in all categories (see Table 3 for the results).

Table 3

The Learners' Learning Preferences

| Ways of learning (I like to learn...) | SA | A | UD | DA | SDA |
|--|----|----|----|----|-----|
| by communicating with native speakers | 23 | 21 | 13 | 3 | 0 |
| by conversations with the groupmates | 13 | 31 | 10 | 5 | 1 |
| by participating in discussions | 19 | 27 | 8 | 4 | 2 |
| by participating in debates | 9 | 26 | 14 | 7 | 4 |
| new vocabulary by listening (e.g. audio and video files) | 8 | 24 | 15 | 10 | 3 |
| new vocabulary by associations | 7 | 27 | 20 | 5 | 1 |
| by watching videos and TV programs in English | 26 | 26 | 8 | 0 | 0 |
| by reading books in English | 15 | 27 | 8 | 8 | 2 |

Cont. of Table 2 from p. 111

| Ways of learning (I like to learn...) | SA | A | UD | DA | SDA |
|--|----|----|----|----|-----|
| by reading scientific research and journals in English | 13 | 27 | 16 | 3 | 1 |
| by working individually | 11 | 25 | 12 | 10 | 2 |
| by working in pairs | 1 | 40 | 13 | 5 | 1 |
| by working in groups | 8 | 36 | 11 | 4 | 1 |
| through games | 16 | 23 | 12 | 9 | 0 |
| with the use of online tools (e.g. Kahoot, Mentimeter) | 14 | 27 | 14 | 2 | 3 |

That leads to the conclusion that the learners' learning preferences vary greatly, as some of the categories contradict each other, e.g. *I like to learn by working individually, by working in pairs, by working in groups*. Therefore, the teaching should include different learning methods and techniques (e.g. discussions, debates, games, online tools, associations) to meet the needs of each learner individually.

Employers' Needs Analysis

The next step was the employment needs analysis. The questionnaires were distributed to the potential employers of the students of the Faculty of Computer Science and IT.

First, the employers were asked to evaluate the importance of the provided English language skills in the categories from not important to very important (see Table 4 for the results). It shows a concentration on email, communication, problem-solving, and presentation skills, as telephone and interview skills were considered less important by most of the employers.

Table 4

Evaluation of the English Language Skills by the Employers

| No | Skills | Very important | Important | Less important | Not important |
|----|------------------------|----------------|-----------|----------------|---------------|
| 1 | Email skills | 1 | 2 | - | - |
| 2 | Communication skills | - | 2 | 1 | - |
| 3 | Problem-solving skills | 3 | - | - | - |
| 4 | Telephone skills | - | - | 3 | - |
| 5 | Interview skills | - | 1 | 2 | - |
| 6 | Presentation skills | - | 3 | - | - |

The skills and abilities that the potential employers viewed as being crucial to the employee of the ICT field are: *expressing and sharing an opinion, technical skills, time management, the ability to learn fast, and taking responsibility*. The following are the tasks mentioned by the employers as the tasks for the fulfilment of which the employees require the English language: *explaining problems and solutions, writing documentation, emailing customers, and communicating with teammates*.

The aim of the next question was to investigate the situations where employees require face-to-face communication with foreign colleagues or customers. The situations mentioned by the potential employers are *project planning, meetings, negotiations with customers, contracts and pricing negotiations, emailing and messaging, reporting, and public speaking at corporate and business events*.

The employers were asked to describe an ideal employee in terms of his or her English language proficiency in the last question. Here are the characteristics of the language skills mentioned by the employers: rich vocabulary, good proficiency in English grammar, knowledge of technical terms and language, and ability to adapt the language to the person one is communicating with (e.g. explaining a complex issue in simple terms when speaking to a customer and explaining the same issue using the technical language while communicating with a colleague), ability to communicate with native and non-native speakers and with people of different cultures, and literacy in writing.

Coursebook Evaluation

The first coursebook analysed was the 4th edition of the *Student's Book Infotech English for Computer Users* published in 2008 by Cambridge University Press and designed by Santiago Remacha Esteras. The coursebook is intended to develop the language and skills required by the students for successful communication in a job-specific environment. The coursebook consists of thirty topics, such as programming, web design, employment, and future technologies. The main focus of the coursebook is terminology; however, it also includes the grammar part of the language skills needed by the students to complete the job-related tasks (e.g., describing features and functions). The coursebook corresponds to levels B1–B2 of the Common European Framework of Reference (CEFR).

The second coursebook *English for ICT Studies in Higher Education* was designed by Carol Tabor, Marie McCullagh, and Patrick Fitzgerald and published by Garnet Publishing in 2011. It is meant for the students of ICT applying for tertiary-level studies where the language of communication is English. The coursebook develops both academic skills the students need and equips them with job-related terminology. The aim of this coursebook is to develop all four language skills, namely speaking, listening, reading, and writing; however, the focus is put on listening and reading skills (receptive skills), which initiate the development of productive skills – speaking and writing. The coursebook consists of twelve units, each divided into separate topics, and corresponds to levels B2–C1 of CEFR.

The third coursebook is *Cambridge IGCSE ICT Coursebook*, which is designed by Victoria Wright and Denise Taylor and published by Cambridge University Press in 2016 and is aimed at developing the knowledge of new and emerging ICT. The emphasis of this coursebook is on the development of job-related skills and the preparation of the coursebook user for the use of ICT (e.g. the coursebook provides solutions to the potential problems and develops the ability to recognize potential risks of using ICT). The comprehensive syllabus of the coursebook is divided into 16 chapters and numerous sub-chapters. To facilitate learning, it involves practical examples and exercises, self-assessment questions, and tasks. The language level corresponds to levels B2–C1 of CEFR.

The last coursebook analysed was *Professional English in Use ICT* published by Cambridge University Press in 2007 and designed by Santiago Remacha Esteras and Elena Marco Fabr . The coursebook covers thirty-two job-related topics (e.g. software and databases, email, web design, and Internet security), four topics on word building, and four chapters on typical language functions in ICT. By presenting the new vocabulary in context, the coursebook instructs the users on how to apply them. The official website of Cambridge University Press suggests that the coursebook can be used to develop job-related language, to help the students of ICT in their studies, and as a supplement for classroom work. The language level corresponds to B1–C1 of CEFR (see Table 5 for the overall analysis of the coursebooks).

Table 5

The Overall Analysis of the four Coursebooks
(applying the criteria proposed by Jeremy Harmer (2007))

| No | Criteria | Infotech English for Computer Users | English for ICT Studies in Higher Education | Cambridge IGCSE ICT Coursebook | Professional English in Use ICT |
|----|------------------------|---|---|---|---|
| 1 | Price and availability | Jānis Roze: Student's book (28,85 Euro) Audio CD (20,09 Euro) (Workbook 24,16 Euro) | Amazon: Course book (24,20 Euro) Audio CD (107,82 Euro) No workbook available | Amazon: Coursebook + CD-ROM (32,55 euro) Workbook (8,43 euro) | Jānis Roze: Course book (28,85 euro) No workbook available |
| 2 | Add-ons and extras | Free resources available | At an additional cost | Free resources available | |
| 3 | Layout and design | The design is attractive, with relevant highlighting, authentic illustrations, graphs, tables, and spreadsheets initiating memorizations of the concept in question | | | |
| 4 | Instructions | The instructions are relevant, clear, and concise | The instructions for some tasks could have been more detailed | The instructions are relevant, clear, and concise | |
| 5 | Methodology | The emphasis is on skills and language | The emphasis is on listening and reading skills. | The coursebook does not include plenty of exercises | The coursebook does not involve any listening tasks. |
| 6 | Syllabus | Is expected to involve most of the grammatical topics, job-related topics, tasks, and skills required; some of the cultural topics are going to be included | Is anticipated to cover most of the job-related topics and skills, some tasks, grammatical, and cultural topics | Most of the required job-related and cultural topics were identified; it is expected to develop all of the language skills required | Discusses most of the required job-related topics; is expected to develop most of the language skills and cover some required cultural and grammar topics |

Cont. of Table 5 from p. 115

| No | Criteria | Infotech English for Computer Users | English for ICT Studies in Higher Education | Cambridge IGCSE ICT Coursebook | Professional English in Use ICT |
|----|----------------------|--|--|---|---------------------------------|
| 7 | Cultural appropriacy | No culturally-inappropriate topics were identified | | | |
| 8 | Teacher's guide | Teacher's book – an easy-to-use book providing module tests and audio scripts (23,92 Euro) | Teacher's book – a handy resource providing language notes, additional activities, and activity banks (19,11 Euro) | Teacher's pack – a comprehensive guide involving many resources and support for the teachers (71,30 euro) | No teacher's book available |

Detailed Analysis of the Coursebooks

The detailed analysis of the presence of the tasks for which the students require English has shown that the coursebook *Professional English in Use ICT* involved the exercises on most of the tasks which the students marked as important lacking only *communicating with foreign colleagues* (which was missing in all of the coursebooks analysed) and *listening to field-related audio and video sources* (the coursebook does not involve any listening tasks) (see Table 6).

Concerning the presence of grammatical topics, the only grammatical topic that was missing in all the coursebooks was punctuation. The rest of the required grammar topics were identified in the coursebook *Infotech English for Computer Users*. While *Cambridge IGCSE ICT Coursebook* did not contain any exercise on the grammar topics required (see Table 7 on p. 117–118).

In regards to the presence of job-related topics, the only coursebook that involved all the required topics is *Professional English and Use ICT*. *Cambridge IGCSE ICT Coursebook* and *Infotech English for Computer Users* lacked only two researched topics each (*programming* and *future trends* in the case of *Cambridge IGCSE ICT Coursebook*; and *impact of emerging technologies* and *ICT systems* in reference to *Infotech English for Computer Users* coursebook) (see Table 8 on p. 118–119).

Table 6

Presence of the Tasks for which the Students Need English

| No | Tasks | Infotech English for Computer Users | English for ICT Studies in Higher Education | Cambridge IGCSE ICT Coursebook | Professional English in Use ICT |
|----|--|-------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| 1 | Giving instructions | + exercises (p. 51, 71) | – | + an exercise (p. 118) | + an exercise (p. 90) |
| 2 | Describing processes | + exercises (p. 39, 58) | + exercises (p. 48, 54) | – | + exercises (p. 88, 21) |
| 3 | Explaining in simple terms (for an ordinary user) | + an exercise (p. 20) | – | – | + exercises (p. 17, 19, 25, 27, 29, 49, 90) |
| 4 | Emailing | + an exercise (p. 10) | – | + a subchapter (pp. 72–73, 170–172) | + a chapter (pp. 54–55) |
| 5 | Communicating with foreign colleagues | – | – | – | – |
| 6 | Describing the problem (troubleshooting) | – | – | – | + exercises (p. 13, 90) |
| 7 | Reading scientific journals and articles | – | (p. 17, 19, 33, 36, 49, 75, 81) | + numerous exercises | + exercises (p. 33, 53, 73, 83) |
| 8 | Listening to field-related audio and video sources | + exercises (p. 26, 40) | Numerous listening tasks | Available in the teacher's guide | – |

Table 7

Presence of the Grammatical Topics in the Coursebooks

| No | Grammar topics | Infotech English for Computer Users | English for ICT Studies in Higher Education | Cambridge IGCSE ICT Coursebook | Professional English in Use ICT |
|----|----------------|-------------------------------------|---|--------------------------------|---------------------------------|
| 1 | Punctuation | – | – | – | – |
| 2 | Word order | + an exercise (p. 106) | – | – | – |
| 3 | Morphology | + exercises (p. 30, 59, 88, 112) | + an exercise (p. 122) | – | + four chapters (pp. 76–81) |

Cont. of Table 7 from p. 117

| No | Grammar topics | Infotech English for Computer Users | English for ICT Studies in Higher Education | Cambridge IGCSE ICT Coursebook | Professional English in Use ICT |
|----|----------------|---------------------------------------|---|--------------------------------|---------------------------------|
| 4 | Modal verbs | + exercises (p. 36, 50, 51, 112, 116) | – | – | – |
| 5 | Articles | + an exercise (p. 66) | – | – | – |

Table 8

Presence of the Job-related Topics in the Coursebooks

| No | Job-related topics | Infotech English for Computer Users | English for ICT Studies in Higher Education | Cambridge IGCSE ICT Coursebook | Professional English in Use ICT |
|----|-------------------------|--|---|--|--|
| 1 | Programming | + a chapter (pp. 119–133) | – | – | + a chapter (pp. 44–45) |
| 2 | Artificial Intelligence | + an exercise (p. 150) | + a subchapter (pp. 94–96) | + a subchapter (p. 15) | + a subchapter (pp. 70–71) |
| 3 | Software and Hardware | + numerous chapters (pp. 21–46; 62–77; 99–118) | + a subchapter (pp. 62–68) | + numerous chapters (pp.s 2–6; 19–43; 184–333) | + numerous chapters (pp. 14–29; 32–41) |
| 4 | Internet Security | + a subchapter (pp. 94–98) | + a subchapter (pp. 67–68) | + a subchapter (pp. 147–161) | + a chapter (pp. 62–63) |
| 5 | Internet | + a chapter (pp. 78–98) | + a chapter (pp. 46–53) | + a subchapter (pp. 63–66; 173–182) | + 2 chapters (pp. 52–53; 56–57) |
| 6 | Operating systems | + a subchapter (pp. 63–67) | – | + a subchapter (p. 8) | + a subchapter (p. 32) |
| 7 | Networks | + a subchapter (pp. 140–144) | + an exercise (p. 51) | + a chapter (pp. 58–76) | + a chapter (pp. 50–51) |
| 8 | Computer and Employment | + a subchapter (pp. 129–133) | + exercises (pp. 16–17) | + a subchapter (pp. 77–83) | + a chapter (pp. 46–47) |
| 9 | Future trends | + a chapter (pp. 134–154) | + a chapter (pp. 94–101) | – | + a chapter (pp. 74–75) |

Cont. of Table 8

| No | Job-related topics | Infotech English for Computer Users | English for ICT Studies in Higher Education | Cambridge IGCSE ICT Coursebook | Professional English in Use ICT |
|----|---------------------------------|-------------------------------------|---|--------------------------------|---------------------------------|
| 10 | Impact of Emerging technologies | – | + a chapter (pp. 14–21) | + a subchapter (pp. 15–18) | + an exercise (p. 75) |
| 11 | Website analysis | + an exercise (p. 118) | – | + a subchapter (pp. 419–421) | + an exercise (p. 59, 65) |
| 12 | Graphics and Design | + a subchapter (pp. 100–104) | – | + a subchapter (pp. 192–202) | + a chapter (pp. 38–39) |
| 13 | ICT Systems (e.g. LAN) | – | + a chapter (pp. 22–29) | + a subchapter (pp. 64–65) | + a chapter (pp. 48–49) |

Regarding the presence of cultural topics, the only coursebook that did not contain any required cultural topic was *Professional English in Use ICT*. The topic that was not covered in any of the researched coursebooks is *leading people in the technological industry* (see Table 9).

Table 9

Presence of the Cultural Topics in the Coursebooks

| No | Cultural topics | Infotech English for Computer Users | English for ICT Studies in Higher Education | Cambridge IGCSE ICT Coursebook | Professional English in Use ICT |
|----|--|-------------------------------------|---|--------------------------------|---------------------------------|
| 1 | Leading people in the technological industry | – | – | – | – |
| 2 | Society | + a subchapter (pp. 42–46) | + a chapter (pp. 30–37) | + a subchapter (pp. 162–165) | – |
| 3 | Moral issues (e.g. individual's principles) | – | + a subchapter (pp. 86–88) | + a subchapter (pp. 166–169) | – |

The last criterium analysed was the presence of English language skills in the coursebooks. Concerning email skills, the only coursebook that did not involve any information on how to write emails was *English for ICT Studies in Higher Education*. Then, *Professional English in Use*

ICT involved separate chapters on giving advice, giving instructions, and troubleshooting, which can all be referred to communication skills. While *Cambridge IGCSE ICT Coursebook* contained a separate chapter on communication in ICT. Two of the researched coursebooks – *English for ICT Studies in Higher Education* and *Professional English in Use ICT* contained separate subchapters aimed at developing the problem-solving skills of the students. As regards the presentation skills, *English for ICT Studies in Higher Education* and *Infotech English for Computer Users* coursebooks involved separate tasks on presentation language and *Cambridge IGCSE ICT Coursebook* contained a separate detailed chapter and a subchapter developing the presentation skills of the students (see Table 10).

Table 10

Presence of English Language Skills in the Coursebooks

| No | Language skills | Infotech English for Computer Users | English for ICT Studies in Higher Education | Cambridge IGCSE ICT Coursebook | Professional English in Use ICT |
|----|------------------------|-------------------------------------|---|---|---------------------------------|
| 1 | Email skills | + a subchapter (pp. 79–83) | – | + a subchapter (pp.72–73, 170–172) | + a subchapter (pp. 54–55) |
| 2 | Communication skills | + numerous tasks | + numerous tasks | + a chapter (pp. 170–182) | + numerous chapters |
| 3 | Problem-solving skills | – | + a subchapter (pp. 88–90) | – | + a subchapter (pp. 90–91) |
| 4 | Presentation skills | + an exercise (p. 93) | + an exercise (p. 29) | + a chapter (pp. 310–333) + a subchapter (pp. 162–165) | – |

Conclusions

First, none of the coursebooks analysed fully meet the students' needs in terms of the presence of the required tasks for which the students need English. The coursebook that involves the activities on most of the required tasks is *Professional English in Use ICT*; however, it does not include any listening tasks (previously, the students assigned second place

to the listening skill in the ranking of the four English language skills). Therefore, the listening tasks should be added either in a self-designed or modified from the other three coursebooks form. What is more, the students' need for communicating with foreign colleagues should be met, as none of these coursebooks involve any tasks initiating it.

In regard to the presence of the grammatical topics, none of the coursebooks contain any tasks on punctuation – this omission should be addressed. The coursebook covering the rest of the required tasks is *Infotech English for Computer Users* – the grammatical tasks from this coursebook might be applied in teaching English for ICT.

The only coursebook that fully meets the requirements of the learners in terms of job-related topics is *Professional English in Use ICT*. Still, some tasks should be adapted to the learners' language level, as the required prior English language proficiency level should correspond to level B2 of CEFR, while the language level of the present coursebook corresponds to B1–C1 of CEFR.

Concerning the presence of cultural topics, materials on the topic *leading people in the technological industry* should be created separately, as it was not covered in the researched coursebooks. The rest of the required cultural topics are present in *English for ICT Studies in Higher Education* and *Cambridge IGCSE ICT Coursebook*. As the language level of both coursebooks is equivalent to levels B2–C1 and the chapters on these cultural topics are of approximately the same length, the exercises from both coursebooks can be applied in teaching with appropriate modifications.

Finally, all the coursebooks were aimed at developing three out of four required skills. It was decided that the coursebook *Cambridge IGCSE ICT Coursebook* meets the students' needs better in terms of skills development, as it was designed in the form of a guide to ICT, that is more appropriate to tertiary-level students. The tasks developing the problem-solving skills of the students may be taken from *English for ICT Studies in Higher Education*, as the language level of this coursebook is higher than that of *Professional English in Use ICT*, which involves the tasks developing the students' problem-solving skills as well.

Overall, it can be concluded that none of the researched coursebooks fully meet the needs of the learners of English for ICT. However, if the tasks were to be adapted to the English proficiency level of the learners, their interests, and modern-day tendencies, if the omissions

are addressed and the materials are delivered so that the way of the material delivery meets the needs of the majority of the learners (judging from the questionnaire, the application of diverse teaching methods and techniques would suit this particular group of the learners), a combination of the materials extracted from the coursebooks *Cambridge IGCSE ICT Coursebook* and *Professional English in Use ICT* can be applied in teaching English for ICT. Moreover, as the potential employers emphasized the need for the inclusion of the grammar part in the course English for ICT in the questionnaire, the grammatical activities should be extracted from the coursebook *Infotech English for Computer Users*.

Acknowledgments

This work has been supported by the European Social Fund within the Project No 8.2.2.0/20/I/008 “Strengthening of PhD students and academic personnel of Riga Technical University and BA School of Business and Finance in the strategic fields of specialization” of the Specific Objective 8.2.2 “To Strengthen Academic Staff of Higher Education Institutions in Strategic Specialization Areas” of the Operational Programme “Growth and Employment”.

References

- Amerian, Majid** (2014). Textbook selection, evaluation and adaptation procedures. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6 (1), 523–533.
- Bailey, Kenneth** (1994). *Methods of Social Research*. New York: The Free Press.
- Cunningsworth, Alan** (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- Dudley-Evans, Tony, St John, Maggie Jo** (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy** (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hutchinson, Tom** (1987). What's underneath?: an interactive view on materials evaluation. Leslie Sheldon. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. London: Modern English Publications/The British Council, 1987, 37–44.
- Hutchinson, Tom, Torres, Eunice** (1994). The Textbooks as Agent of Change. *ELT Journal*, 48(4), 315–328.
- Hutchinson, Tom, Waters, Alan** (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, Ann, Price-Machado, Donna** (2003). English for specific purposes (ESP): tailoring courses to student needs and to the outside world. Marriane Celce-Murcia etc. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Los Angeles: University of California, 43–54.

- McDonough, Jo, Shaw, Christopher** (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- O'Neill, Robert** (1983). Why Use Textbooks? *ELT Journal*, 36(2), 104–111.
- Paltridge, Brian, Starfield, Sue** (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.
- Payne, Geoff, Payne, Judy** (2004). *Key Concepts in Social Research*. London: Sage.
- Pinsonneault, Alain, Kraemer, Kenneth** (1993). Survey research methodology in management information systems: An assessment. *Journal of Management Information Systems*, 10, 75–105.
- Richards, Jack** (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards Jack** (1993). Beyond the textbook: the role of commercial materials in language teaching. *RELC Journal*, 24(1), 1–14.
- Richards, Jack** (2001). *The role of textbooks in a language program*. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Robinson, Pauline** (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Sammut-Bonnici, Tanya, McGee, John** (2014). Case Study. *Wiley Encyclopedia of Management*. Cary L. Cooper. Chichester, West Sussex: Wiley, 1–2.
- Sheldon, Leslie** (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237–246.

Kopsavilkums

Uz ceturtās industriālās revolūcijas robežas IKT joma ir viena no visstraujāk augošajām jomām. Tas, kas pirms pāris mēnešiem bija jaunums, rīt var būt jau novecojis. Tāpēc ir ļoti svarīgi, lai IKT angļu valodas studentiem būtu kompetence, kas nepieciešama viņu darbā.

Viens no būtiskākajiem soļiem, izstrādājot angļu valodas kursu specifiskiem mērķiem, ir vajadzību analīze, kas veikta, lai noskaidrotu, kādiem nolūkiem studentiem ir vajadzīga valoda – kādi ir uzdevumi, kas viņiem jāveic darbā, kādas prasmes viņiem ir nepieciešamas un kuras tēmas ir vispiemērotākās. Lai izpētītu konkrētās studentu grupas vajadzības, tika izveidotas divas vajadzību analīzes anketas. Studentu vajadzību analīzes aptaujas mērķis bija izpētīt mācīšanās izvēles, pašreizējo un nākotnes mācību situāciju, kā arī uzdevumus, prasmes un tēmas, kuras studenti vēlētos apgūt IKT angļu valodas kursā. Savukārt darba devēju vajadzību analīzes aptaujas mērķis bija noskaidrot, kā potenciālie darba devēji redz IKT jomas darbiniekus no viņu angļu valodas prasmju perspektīvas. Aptaujās iegūtie dati izmantoti pētījuma otrajā posmā – mācību grāmatu vērtēšanā.

Lielākā daļa mācību grāmatu vērtēšanas metožu, ko ieviesuši dažādi pētnieki, ir sadalītas divās galvenajās daļās: *ārējā vērtēšana* un *iekšējā vērtēšana*; *sākotnējie jautājumi* un *pētošāka analīze*; *subjektīvā analīze* un *objektīvā analīze*. Arī šajā rakstā veikta mācību grāmatas vērtēšanas metode ir sadalīta divās daļās. Pirmā tiek saukta par vispārējo analīzi – šīs analīzes vajadzībām atlasīti Džeremija Hārmera (*Jeremy Harmer*) ieviestās mācību grāmatas vērtēšanas procedūras komponenti. Savukārt detalizētās analīzes mērķis ir analizētajās mācību grāmatās noteikt to tēmu, prasmju,

uzdevumu un valodas funkciju esamību, kuras potenciālie darba devēji un studenti uzskata par svarīgām.

Izvēlēto četru mācību grāmatu analīze atklāj, ka neviena no pētītajām mācību grāmatām pilnībā neatbilst IKT angļu valodas studentu vajadzībām. Tomēr, ja uzdevumi tiek pielāgoti studentu angļu valodas prasmes līmenim, viņu interesēm un mūsdienu tendencēm, ja trūkumi tiek risināti un ja materiāli tiek piedāvāti tā, lai to veids atbilstu lielākās studentu daļas vajadzībām (spriežot pēc aptaujas, šai konkrētajai studentu grupai būtu piemērota dažādu mācību metožu un paņēmienu lietošana), mācībās var izmantot mācību grāmatās *Cambridge IGCSE ICT Coursebook* un *Professional English in Use ICT* ievietoto materiālu kombināciju. Tā kā potenciālie darba devēji aptaujā ir uzsvēruši gramatikas nepieciešamību IKT angļu valodas kursā, mācībās var tikt izmantota mācību grāmatā *Infotech English for Computer Users* iekļautā gramatikas daļa.

Atslēgvārdi: angļu valoda speciāliem mērķiem, IKT angļu valoda, vajadzību analīze, mācību grāmatu izvērtēšana.

Latviešu valodas mācību grāmatas ķīniešu studentiem: izveides principi

Latvian Language Textbooks for Chinese Students: Development Principles

Yan LU

Pekinas Svešvalodu universitātes
Eiropas valodu un kultūru fakultāte
lyyan@bfsu.edu.cn

Ķīnā latviešu valoda tiek apgūta bakalaura studiju programmas līmenī. Lai studenti pilnveidotu latviešu valodas zināšanas un prasmes, ir jāveido viņu interesēm un vajadzībām atbilstošas mācību grāmatas. Veidojot mācību grāmatas, ir jāievēro šādi principi: (1) tēmām un saturam ir jāatbilst studentu mācīšanās vajadzībām: mācību grāmatās ir iekļaujamas aktuālas, ar ikdienas dzīvi saistītas tēmas; (2) mācību grāmatām ir jāatbilst Ķīnas svešvalodu apguves tradīcijai: svešvaloda ir ne tikai saziņas instruments, svešvalodā ir jārunā brīvi, pareizi un skaisti; izrunai, vārdu krājumam, gramatikas likumiem mācību grāmatās tiek pievērsta īpaša uzmanība; (3) mācību grāmatas palīdz studentiem izkopt valodas prasmes un veido viņu personību: mācību grāmatas ir jāveido tā, lai veicinātu svešvalodas apguvēja pašattīstību.

Atslēgvārdi: mācību grāmata, latviešu valoda, ķīniešu studenti, izveides principi, svešvalodu mācīšanās tradīcija, pašattīstība.

Ievads

Mūsdienās globalizācijas ietekmē visā pasaulē aktualizējas gan migrācijas procesi, gan profesionāla vai privāta dialoga izveide starp dažādās valodās runājošiem cilvēkiem. Valoda kā galvenais saziņas līdzeklis ir īpaši aktuāla, tai tiek pievērsta pastiprināta uzmanība, tiek aplūkoti dažādi valodas apguves un izmantošanas aspekti. Neraugoties uz to, ka lielās valodas dod iespēju komunicēt dažādu tautu pārstāvjiem, izmantojot par starpvalodu, piemēram, angļu valodu, mūsdienās ir īpaši būtiski apgūt maz izplatītas valodas. Apgūstot maz izplatītas valodas vai

apgūstot dažādas svešvalodas, ir iespēja dziļāk izprast tautu kultūru, izrādīt cieņpilnu attieksmi šajā valodā runājošajiem.

20. gadsimtā globalizācijas procesu ietekmē sadarbība starp Ķīnu un Eiropas Savienības valstīm ir kļuvusi daudz ciešāka. Lai Ķīnas tauta un ES dzīvojošās tautas cita citu labāk saprastu un tiktu veicināta sadarbība, pamatojoties uz Pekinas Svešvalodu universitātē (PSU) īstenoto valodu programmu vadības pieredzi, 2010. gadā tika aizsākta iniciatīva *Visu ES oficiālo valodu mācīšana augstākajā izglītībā*. Arī PSU Eiropas valodu un kultūru fakultātē tika ieviesta latviešu valodas programma. 2011. gadā ar Latviešu valodas aģentūras (LVA) atbalstu programmas studentiem tika piedāvāts izvēles kurss *Latviešu valoda un kultūra*. Pēc gandrīz desmit gadu PSU un LVA pasniedzēju kopīga darba 2020. gadā Ķīnas studentiem tika piedāvāta bakalaura latviešu valodas studiju programma. Patlaban PSU latviešu valodu studē 15 studenti, bakalaura grādu viņi iegūs 2024. gadā.

Lai nodrošinātu kvalitatīvu latviešu valodas apguvi, PSU tiek izmantoti ne tikai LVA izstrādātie mācību materiāli, bet veidoti arī jauni, īpaši ķīniešu studentu mācību vajadzībām piemēroti mācību materiāli. Veidojot mācību materiālus, tiek ņemti vērā patlaban pasaulē definētie aktuālie izglītības koncepti. Būtiski ir šādi pieņēmumi: lielākoties mūsdienās valodas tiek apgūtas, izmantojot komerciālus mācību materiālus (Richards 2001), un „mācību materiāli ir priekšmetu un kursu svarīgākā sastāvdaļa, tādējādi pasniedzējiem tiek piedāvātas vadlīnijas, lai precīzi plānotu un īstenotu mācīšanu, piedāvātu studentiem avotus, lai viņi varētu apgūt prasmes, zināšanas un aktualizēt noteiktas vērtības” (Suņš 2021, iii). Tā kā valodu apguves teorija un praksē izmantojamās metodes nepārtraukti attīstās, pēdējos desmit gados ļoti liela uzmanība tiek pievērsta tieši mācību materiālu izveides kvalitātei – tiek izdots ļoti plašs mācību līdzekļu klāsts, tiek veikti zinātniski pētījumi, kas veltīti tam, kā pilnveidot mācību materiālu kvalitāti. Pētījumu joma, kurai pievēršas gan zinātnieki, gan skolotāji praktiķi, kļūst arvien plašāka, tiek aplūkots mācību grāmatu saturs, to izmantošana un izdošana (Harwood 2014; Sju, Faņa 2017), principi un radošas metodes, kas izmantojamas mācību materiālu pilnveidē (Bao 2021; Park 2021; Suņš 2020; Tin 2021; Veņa 2002), skolotāju mijiedarbība ar mācību materiāliem valodu mācībās (Humphries 2021; McGrath 2013), mācību materiālu lokalizācija un to piemērotība noteiktas valsts valodas apgūvējiem (Al Majthoob 2021; Lopez-Barrios, De Debat 2021; Ramnath 2021), kultūru prezentācijas

metodes un starpkultūru domāšanas attīstības principu integrācija mācību grāmatās (Džana, Ju 2020; Messekher 2021; Risager 2018; Taņa, Fu 2019), mācību grāmatu novērtēšanas kritēriji (Džao, Džens 2016; Veņa 2017) u. c. Tiesa, lielākā daļa pētījumu ir saistīti ar to, kā dažādās valstīs tiek apgūta angļu valoda, kā tiek veidoti un novērtēti mācību materiāli. Tā ir būtiska pieredze, taču, apgūstot, piemēram, latviešu valodu, ir jāakceptē, citi kontekstuāli faktori.

Lai īstenotu noteiktus mērķus, mācību materiāli tiek izmantoti noteiktos mācīšanas kontekstos (skolās, universitātēs, valodu mācību centros u. tml.) noteiktiem apguvējiem (atkarībā no etniskās piederības, vecuma un attiecīgās valodas prasmes līmeņa). Tāpēc docētājiem tie mācību materiāli, kas paredzēti valodas apguvējiem, ārzemniekiem, jāpielāgo konkrētajām vietējo valodas apguvēju vajadzībām (Lopez-Barrios, De Debat 2021). LVA Latvijā veic milzīgu darbu, veidojot plašu mācību materiālu klāstu, kas tiek izmantoti darbā gan ar imigrantiem, gan reemigrantiem, gan diasporas skolēniem. Latviešu valoda tiek popularizēta pasaulē, tiek veidoti mūsdienīgi mācību līdzekļi, kas ir piemēroti dažādām mērķgrupām. LVA veidotie mācību materiāli ir piemērs tam, kā veidot izcilus mācību līdzekļus, kas atbilstu tieši ķīniešu studentu vajadzībām.

Patlaban Ķīnā svešvalodu mācīšanā skolās un augstskolās izmantoto mācību grāmatu kvalitātei tiek pievērsta ļoti liela uzmanība valsts līmenī. Mācību grāmatu un mācību līdzekļu piemērotība un kvalitāte ir ļoti svarīgs kritērijs valodu programmu novērtēšanas procesā. Īstenojot latviešu valodas programmu bakalaura līmenī, kas ir jauna PSU mācību programma, īpaša uzmanība jāpievērš jaunu mācību līdzekļu izveidei, jo par to, cik veiksmīgi tiek īstenota programma, liecina ne tikai studentu zināšanas, bet arī tas, cik lielā mērā mācību līdzekļi atbilst noteiktajiem kritērijiem. Valodas programmas popularitāti potenciālo studentu vidū lielā mērā ietekmē tas, kāda ir izstrādāto mācību līdzekļu kvalitāte. Kad latviešu valodas programmā studijas uzsāka 15 studenti, kas mācās arī patlaban, viņi jutās vīlušies, jo tajā laikā Ķīnā nebija izstrādāts neviens latviešu valodas mācību līdzeklis tieši ķīniešu studentiem. Jāpiebilst, ka studenti ļoti augstu novērtē pasniedzēju, kas veido mācību līdzekļus tieši viņiem. Ir interesanti vērot, kā katrs jauns mācību materiāls padziļina studentu motivāciju mācīties latviešu valodu un kā palielinās viņu interese par latviešu valodu, Latvijas kultūru un vēsturi.

Īss PSU latviešu valodas bakalaura programmas apraksts

PSU latviešu valodas bakalaura studiju programma ir četru gadu (astoņu semestru) programma, kuras mērķis ir sagatavot augstas akadēmiskās kvalifikācijas speciālistus, kuri pārvalda latviešu valodu, izprot Latvijas kultūru un sabiedrību, apzinās līdzības un atšķirības starp Ķīnu un Latviju, lai nākotnē veicinātu abu valstu sadarbību noteiktās jomās.

Lai sasniegtu mērķi, programmas studijas tiek sadalītas trīs posmos.

1. No 1. semestra līdz 4. semestrim: šī posma uzdevumi ir veidot un pilnveidot studentu latviešu valodas prasmes – klausīšanos, runāšanu, lasīšanu un rakstīšanu, kā arī veidot un izkopt zināšanas par Latviju un Latvijas kultūru.
2. No 5. semestra līdz 7. semestrim: šī posma uzdevumi ir pilnveidot studentu latviešu valodas zināšanas un prasmes jau augstākā pakāpē, veicināt studentu pētniecisko prasmju un interešu attīstību jomā, kurā tiks rakstīts bakalaura darbs. Uzmanība tiek pievērsta latviešu folklorai, latviešu valodniecībai, literatūrzinātnei, reģionu studijām u. tml. Šajā laikā īpaša uzmanība tiek veltīta studentu prasmei pastāvīgi apgūt, kritiski analizēt un likt lietā iegūtās zināšanas. Sadarbojoties ar Latvijas Universitāti (LU), studentiem tiek piedāvāta iespēja vienu gadu studēt Latvijā, lai pilnveidotu savas prasmes un kompetences vidē, kurā viņiem būs iespēja komunicēt ar tiem, kam latviešu valoda ir dzimtā valoda. Studējot Latvijā, studentiem tiek dota iespēja apgūt ne tikai jaunas akadēmiskas disciplīnas, bet arī izbaudīt Latvijas studentu dzīvi un akadēmiskās vides atmosfēru.
3. 8. semestris: šī posma uzdevums ir pilnveidot studentu rakstīšanas prasmi, t. i., studenti raksta un aizstāv bakalaura darbu, līdz ar to tiek izkopta prasme strādāt ar informāciju, pilnveidota prasme izmantot rakstos noteiktus jēdzienus un tiek izkopta prasme veidot sarežģītas sintaktiskās konstrukcijas.

Sadarbojoties ar LVA un LU, programmā patlaban strādā divas ķīniešu vietējās pasniedzējas un viena pasniedzēja no Latvijas. Katru akadēmisko gadu iespēju robežās studentiem tiek piedāvāts klausīties vieslekcijas. Kopējais mācību stundu skaits ir aptuveni 1700, t. i., 92 kredītpunkti.

Pieejamo latviešu valodas mācību līdzekļu izvērtējums: cik lielā mērā tie ir izmantojami Ķīnā

Pateicoties tehnoloģiju straujai attīstībai un nepārtrauktai informācijas apmaiņai starp dažādām valstīm, lielākā daļa latviešu valodas mācību grāmatu, kas tiek izdotas Latvijā, ir pieejamas Ķīnā. PSU latviešu valodas katedra ir salīdzinoši nesen sākusi savu darbu, līdz ar to katedras bibliotēka tikai tiek veidota, taču jau tagad studentiem ir pieejamas 12 dažādas latviešu valodas mācību grāmatas. Šos mācību līdzekļus varētu diferencēt šādi:

- 1) mācību grāmatas latviešu skolu skolēniem;
- 2) mācību grāmatas mazākumtautību skolu skolēniem vai latviešu diasporai;
- 3) mācību grāmatas pieaugušajiem (ārzemniekiem);
- 4) mācību grāmatas latviešu valodas apguvējiem no konkrētas valsts.

Pirmās un otrās grupas mācību grāmatas ir paredzētas bērniem un skolēniem (jauniešiem), kam Latvija ir dzimtene, kas Latvijā vai nu ir dzimuši un auguši, vai vismaz viņiem ir cieša sakne ar Latviju un latviešu kultūru. Šajās grāmatās tiek aktualizēta neadaptēta latviešu literārā valoda, skolēni apgūst vienlaikus gan valodu, gan veido un izkopj savu priekšstatu par Latvijas kultūru. Turklāt mācību grāmatās, kas paredzētas sākumskolas vai pamatskolas skolēniem, tiek aktualizētas reālijas un leksika, kas nav zināma un nav arī īsti aktuāla ķīniešu studentiem, kuri tikko sāk apgūt latviešu valodu. Tiesa, šajās grāmatās ir iekļauti autentiski teksti, literārie darbi, dažādi interesanti skaitāmpanti vai izteikumi, līdz ar to mācību līdzekļi tiek daļēji izmantoti, lai pasniegtu ķīniešu studentiem latviešu valodu. Parasti šie teksti tiek aktualizēti, lai veidotu studentu priekšstatus par Latvijas sabiedrību, noteiktiem ieradumiem, kā arī lai izkoptu viņu izrunu – sākumskolas un pamatskolas skolēniem paredzētajās mācību grāmatās ir iekļauti gan mēles mežģi, gan interesanti bērnu dzejoliņi, un to lasīšana palīdz studentiem veidot pareizu fonēmu artikulāciju.

Trešā grupa ir LVA izstrādātie mācību līdzekļi, tie ir paredzēti pieaugušajiem, kas Latvijā ieradušies no ārzemēm, vai tiem, kas latviešu valodu ir sākuši nopietni apgūt, jau būdami pieauguši. LVA ir izstrādāti daudzi mācību materiāli – gan grāmatas, kas pieejamas drukātā formātā, gan digitāli mācību līdzekļi, ko ir īpaši ērti izmantot pašmācībā. Mācību līdzeklis „Laipa” ir veidots tā, lai pakāpeniski aktualizētu dažāda līmeņa leksiku, veidotu izpratni par latviešu valodas gramatiku. Strādājot ar

mācību materiāliem, tiek izkoptas visas valodas prasmes. Laikā, kad PSU latviešu valoda tika piedāvāta kā izvēles kurss, „Laipa A1” tika izmantota kā galvenā mācību grāmata, pēc kuras apgūt latviešu valodu. Šis mācību līdzeklis ir paredzēts ārzemniekiem, kas Latvijā ieradušies, lai studētu vai strādātu, tādēļ ne visas tēmas ir aktuālas PSU bakalaura studiju programmas studentiem, kuri vēlas izkopt savas valodas un profesionālās prasmes tā, lai nākotnē kļūtu par augstas raudzes profesionāļiem savā jomā. Līdz ar to, lai labāk apgūtu latviešu valodu, studentiem tiek piedāvāts izmantot digitālo mācību materiālu „Laipa” piedāvātās iespējas – studenti var patstāvīgi izkopt savas lasīšanas un klausīšanās prasmes, kā arī patstāvīgi veikt uzdevumus, kas saistīti ar leksiku un gramatiku, tādējādi nostiprinot iepriekš apgūtās zināšanas. Mācot un mācoties latviešu valodu Ķīnā, tiek izmantots arī LVA izdots mācību līdzeklis „Latviešu valoda studentiem” un tam pievienotā, skolotājiem paredzētā skolotāju grāmata.

Ceturtās grupas mācību grāmatas izveidošanā piedalās attiecīgās valsts pasniedzēji vai latviešu valodas pasniedzēji, kuru dzimtā valoda ir latviešu un kuriem ir liela pieredze mācīt latviešu valodu attiecīgajā valstī. Materiāli tiek izvēlēti, pamatojoties uz viņu latviešu valodas apguves vai mācīšanas pieredzi. Tādas ir LVA izdotās grāmatas „Latviešu valoda igauņu studentiem”, „Skaidrs! Latviešu valoda lietuviešu studentiem”, Japānā izdotā grāmata „Latviešu valoda” un Stokholmas Universitātes grāmata „Latviešu valoda studentiem” (2 sējumi). Izmantojot šīs grāmatas, studenti apgūst latviešu valodu bez starpniekvalodas, tā ir iespēja izprast Latviju un Latvijas kultūru. Šādas grāmatas palīdz salīdzināt savas valsts un Latvijas kultūru, izkopt starpkultūru domāšanu un komunikāciju. Ķīnā latviešu valodas apgūvē tiek izmantoti šo grāmatu fragmenti kā vingrinājumi, lai motivētu studentus, lai tiktu ņemta vērā citu tautu pieredze, lai ķīniešu studenti labāk izprastu tautu daudzveidību to vienotībā.

Mācību grāmatas ķīniešu studentiem: izveides principi

Apgūstot latviešu valodu Ķīnā, tiek izmantota gan citu tautu pieredze, gan aktualizēts tas, kas ir īpašs Ķīnas kultūrai. Tādēļ, veidojot mācību grāmatas un mācību materiālus, tiek ļoti rūpīgi pārdomāta to struktūra un saturs, to atbilstība ķīniešu studentu mācīšanās specifikai un vajadzībām.

PSU latviešu valodas programmā pirmie četri semestri ir izšķirošais laika posms; tas ir laiks, kad studenti intensīvi veido un pilnveido savas valodas prasmes, tāpēc tiek veidoti īpaši mācību materiāli – katra semestra laikā top sava īpaša materiālu kopa, kas izmantojama šajā laika posmā. Apkopojot mācību materiālu izveides laikā gūto pieredzi, patlaban ir definējami trīs pamata principi mācību grāmatu izveidei.

1. Mācību materiālos ietvertās tēmas un saturs tiek izvēlēts un izstrādāts tā, lai tas atbilstu studentu mācīšanās vajadzībām: mācību grāmatās ir iekļaujamas aktuālas, ar ikdienas dzīvi saistītas tēmas. Šāds koncepts tiek aktualizēts, pamatojoties uz jau izstrādātajām otrās valodas apguves teorijām. Piemēram, Džeks Ričards (*Jack Richards*) pauž viedokli, ka šādi valodas mācīšanas materiāli palīdz valodas apguvējiem, piedāvā apgūstamajā valodā jau iekļautās kultūras zināšanas, iesaista valodas apguvējus valodas vidē (Richards 2001). Tādējādi tiek ņemtas vērā gan studentu vajadzības, gan sniegts atbalsts skolotājiem, jo viņi var mācību procesu organizēt radoši, balstoties uz jau izstrādātiem materiāliem. Neraugoties uz to, ka mūsdienās attālums ir kļuvis visnotaļ nosacīts, tomēr objektīvi Ķīna un Latvija ir tālu viena no otras – gan tīri ģeogrāfiski, gan kultūras ziņā. Nereti ir jāskaidro lietas un parādības, kas attiecīgās valsts iedzīvotājiem ir pašas par sevi saprotamas. Situāciju ir ietekmējusi arī pandēmija – studenti nevar brīvi ceļot uz Latviju un iejusties Latvijas kultūras dzīvē, veidojot savu priekšstatu par to. Līdz ar to izveidotie mācību materiāli ir tas tekstu kopums, kas veido studentu sākotnējo iespaidu par Latviju. Tajā pašā laikā tekstos un uzdevumos ir jāiekļauj tā informācija par Latviju, kas studentiem būtu aktuāla un saprotama.

Mācību grāmatās tiek izmantoti īpaši tēli – Sniedze, Valentīns, Auseklis, Dorisa un Dana – tie ir ķīniešu studenti, ar kuriem valodas apguvēji var identificēties. Tie ir studenti, kas arī studē PSU latviešu valodas bakalaura studiju programmā, bet ir mācījušies vienu gadu agrāk nekā tie studenti, kas izmanto mācību materiālus. Pirmajā semestrī mācību materiālos tiek iekļauti teksti par to, kā Sniedze un Valentīns dodas uz Latviju un piedalās vasaras skolā; nākamajās materiālu kopās studenti dodas uz Latviju un studē apmaiņas studiju programmā. Pirmajos trīs semestros izmantotajos mācību materiālos darbojošās personas ir ķīniešu studentu jaunie latviešu draugi – Jānis, Ilze un Ieva, studentu servisa administratore Sintija, latviešu meitenes, dzīvokļa kaimiņienes Karīna un Dārta, zviedru studente Klāra, romantisks itāļu pavārs Roberto un viņa

latviešu draudzene Austrā, Austrālijā dzīvojošais latvietis Kārlis, lietuviešu studente Gintare, latviešu žurnāliste Madara u. c. Tiek aprakstītas ikdienas situācijas, problēmsituācijas, kas jārisina. Lai veidotu problēmsituāciju aprakstu, tiek aktualizēta ķīniešu valodas skolotāju pieredze, kas iegūta studiju laikā Latvijā. Ceturtā semestra mācību materiālos tiek aprakstīti latviešu studentu piedzīvojumi Ķīnā – Jāņa māsiņa Rita vienu gadu studē Ķīnā, viņa draudzējas ar Sniedzi un viņas salīdzina ķīniešu un latviešu kultūru un sabiedrībā aktuālos principus. Tādējādi, aplūkojot sadzīves situācijas, tiek izkoptas ķīniešu studentu valodas prasmes un veidots studentu priekšstats par Latviju, par to, kas vieno Latvijas un Ķīnas kultūru, kā arī to, kas abās kultūrās ir atšķirīgs.

Mācību materiālos iekļautās tēmas veido zināšanas, kas ir izmantojamas turpmāk – gan ierodoties studēt Latvijā, gan komunikācijā ar latviešiem Ķīnā. Tā pēc 1. kursa studentiem ir iespēja piedalīties vasaras skolā Latvijā, 3. kursā studenti var doties uz Latviju, lai vienu gadu studētu. Jau esot Latvijā, studenti var izmantot un pārbaudīt iegūtās zināšanas, salīdzināt savu pieredzi un mācību materiālos iekļauto informāciju.

2. Mācību grāmatām ir jāatbilst Ķīnas svešvalodu apguves tradīcijai: svešvaloda nav tikai saziņas instruments, svešvalodā ir jārunā ne tikai brīvi, bet arī pareizi un skaisti. Izrunai, vārdu krājumam, gramatikas likumiem mācību grāmatās tiek pievērsta īpaša uzmanība.

Runāt tādā pašā valodā kā *vietējie* ir katra svešvalodu apguvēja sapnis. Lai sasniegtu šo mērķi, vispirms jāpievērš uzmanība izrunai un jāzina gramatikas likumi. Ķīniešu studentiem latviešu valodas izruna nav īpaši sarežģīti apgūstama, tiesa, ir atsevišķas fonēmas, kuru izrunai nav analoga ķīniešu valodā – *r*, *l* un *ļ*, *n* un *ņ*. Latviešu valodas gramatika ir sarežģīta, studentiem nākas ļoti daudz strādāt, lai atcerētos gramatikas likumus un pareizi to izmantotu runā un rakstos. Tāpēc veidojot mācību līdzekļus, gramatikas likumi ir jāintegrē pakāpeniski pēc to grūtības pakāpes. Šajā situācijā ļoti būtiska ir abu valstu skolotāju sadarbība. Grāmatu izveidē ir jāpievērš uzmanība diviem parametriem:

A. Tekstā nedrīkst tikt iekļauts tāds izteikums, kura izveidē tiek izmantots vēl neapgūts gramatikas likums. Mācību materiālos, kas izmantojami 2. semestra 3. nodarbībā, kad uzmanība pievēršama tiešo darbības vārdu apguvei, netiek izmantoti atgriezeniskie darbības vārdi locījumos (nenoteiksmē tie var tikt izmantoti), piemēram,

- *Nākamajā nedēļā sāksies studentu reģistrācija.* X

- *Nākamajā nedēļā noritēs studentu reģistrācija.* √
- *Jūs varēsiet reģistrēties Latvijas Universitātes galvenajā ēkā.* √

Ja no kāda jauna gramatikas likuma nav iespējams izvairīties, tad tas tiek paskaidrots kā kopums, lai studenti saprastu, ka patlaban nav jāiedziļinās detaļās, bet ir jāizprot un jāatceras koncepts.

B. Ja nodarbībā tiek integrēts jauns gramatikas likums, tad ir jāizmanto piemērota tēma, lai gramatikas likums tekstā tiktu izmantots tik bieži, cik tas ir iespējams. 2. semestra 5. nodarbībā, kad tiek apgūta īpašības vārda pārākā pakāpe, tiek veidota šāda situācija:

[..]

Jānis: Es esmu tiesnesis un jums lasīšu jautājumus. Sniedze, lūdzu!

Sniedze izvelk kartīti un to dod Jānim.

Jānis: Cik veiksmīgi! Klau! Kas ir Latvijas galvaspilsēta?

Sniedze: O! Tik viegli! Rīga!

Jānis: Pareizi! Gintare, kurš kalns ir augstāks – Gaiziņkalns vai Sirdskalns?

Gintare: Protams, Gaiziņkalns ir augstāks nekā Sirdskalns.

Jānis: Pareizi! Sniedze, kurā pilsētā dzīvo vairāk iedzīvotāju – Valmierā vai Jelgavā?

Sniedze: Es nezinu... Varbūt Valmierā?

Jānis: Nē, Valmieras iedzīvotāju skaits nav lielāks kā Jelgavā. Jelgavā dzīvo apmēram 5,6 tūkstoši iedzīvotāju, bet Valmierā tikai 2,3 tūkstoši.

Gintare, tava kārtā! Klau! Kura pilsēta ir lielāka pēc platības – Liepāja vai Ventspils?

Gintare: Liepāja – vēju pilsēta ir lielāka par Ventspili.

Jānis: Pareizi! Sniedze, kurš ezers ir dziļāks – Lubāns vai Drīdzis?

Sniedze: Es zinu! Drīdzis!

Jānis: Jā, pareizi! Kura upe ir straujāka – Gauja vai Lielupe?

Gintare: Lielupe plūst pa zemi, tāpēc tā ir lēnāka. Gauja ir straujāka nekā Lielupe.

Pēc dažām minūtēm.

Jānis: Pēdējais jautājums. Gintare, vai Gauja ir garāka nekā Daugava?

Gintare: Jā! Gauja ir garāka par Daugavu.

Jānis: Vai tu esi pārliecināta?

Gintare: Jā, es esmu pārliecināta.

Jānis: Diemžēl tava atbilde ir nepareiza!

Gintare: Vai tu joko?

Jānis: Latvijas teritorijā Gauja ir garāka nekā Daugava, bet pēc kopējā garuma Daugava ir daudz garāka. Tā tek arī cauri Krievijai un Baltkrievijai.

Gintare: Ak vai! Tev ir taisnība!

4. semestra 5. nodarbībā, kad tiek apgūta nelokāmo divdabja veidošana no tiešajiem darbības vārdiem, studentiem tiek piedāvāts šāds teksts:

Pašlaik Rita, gaidot Sniedzī, jau brokasto studentu kafejnīcā. Viņas ir norunājušas, ka šodien, braucot ar autobusu, kopā dosies apmeklēt slaveno Vasaras pili. Rita nesen ir saņēmusi savu jauno studenta e-talonu. Tagad viņa, pērkot biļeti ar studentu atlaidi, var braukt ar jebkuru autobusu. Rita ir iecerējusi arī turpmāk daudz braukāt pa Pekinu, nedomājot par sabiedriskā transporta biļešu cenām.

Sniedze ieiet kafejnīcā. Viņa, ieraugot Ritu, pasmaida. Ritai Pekinā jau ir izveidojušies savi rituāli. Ja vien vieta kafejnīcā ir brīva, Rita, dzerot melno kafiju un lasot dažādas grāmatas, vienmēr sēž uz viena un tā paša dīvāna pie loga.

3. Mācību grāmatas palīdz studentiem izkopt valodas prasmes un veido viņu personību: mācību grāmatas ir jāveido tā, lai veicinātu svešvalodas apguvēja pašattīstību. Mūsdienās svešvalodu apguves jomā tiek aktualizēts priekšstats par svešvalodu izglītību, kas nozīmē, ka, apgūstot svešvalodu, tiek ne tikai izkoptas valodas prasmes, bet tiek pilnveidota valodas apguvēja personība un izkopta studentu iekšējā pasaule, veidojot viņa vērtības.

Piemēram, 2. semestra 1. nodarbība „Studentu dzīve” liek studentiem aizdomāties par to, kā dzīvot kolektīvā un sabiedrībā; 3. semestra 13. nodarbība „Kāpēc man ir skumji, ja ārā nav saules?” palīdz studentiem mācīties saprast savas emocijas un runāt par tām; 4. semestra 2. nodarbība „Centība ir ceļš uz grāmatu kalna virsotni” rosina studentus domāt par savas tautas kultūru un izkopt sociolingvistiskās prasmes; 4. semestra 6. nodarbība „Tehnoloģijas attīstās, dzīve mainās” izkopj studentu kritisko domāšanu.

Secinājumi

Lai sasniegtu izvirzītos mērķus, lai studenti apgūtu pareizu latviešu valodu, prastu to lietot dažādās komunikatīvās situācijās, īpaša uzmanība ir jāpievērš katra izstrādātā mācību materiāla struktūrai un saturam. Katrā mācību materiālā ir jāiekļauj jauna leksika, apgūstamajiem gramatikas

likumiem atbilstoši teksti un vingrinājumi, ir jāveido teksti, kas atbilstu gan studentu vajadzībām, gan tai ētikas paradigmai, kas nākotnē viņiem dotu iespēju kļūt par augstas raudzes profesionāļiem. Mācību materiāliem ir jāpalīdz studentiem apgūt valodu un veidot priekšstatu par Latvijas kultūru, tās īpatnībām. Ir jāizkopj studentu analītiskās prasmes – salīdzinot un analizējot divu sākotnēji atšķirīgu kultūru pieredzi un attīstības ceļu, jāmacās rast to kopīgo, kas var palīdzēt veidot veiksmīgu starpkultūru dialogu, kurš var kļūt par tiltu starp latviešu un ķīniešu tautu. Kā liecina pieredze, kas pagaidām nav liela – 4 mācību semestri –, darbs soka labāk, ja mācību materiālus kopā veido starptautiska komanda. PSU mācību materiālu izveidē veiksmīgi sadarbojas vietējie un latviešu valodas pasniedzēji. Ir būtiski, lai komandai būtu vienotas vērtības un mērķi, lai komunikācija būtu konstruktīva un mācību materiālu veidotāju komanda vienmēr atcerētos to, ka pats svarīgākais ir studenta personības pilnveide un valoda ir ceļš uz izglītotas un ētiskas personības prasmi iekļauties darba tirgū, apzinoties savas stiprās puses un vēl pilnveidojamo.

Patlaban PSU veidotie mācību materiāli tiek aprobēti. Pēc aprobācijas docētāji var izvērtēt to, cik lielā mērā ir vai nav izdevies sasniegt izvirzītos mērķus, lai pēc tam veidotu mācību materiālu korekcijas.

Literatūra

Al Majthoob, Sahar (2021). Adapting Materials to Meet the Literacy Needs of Young Bahraini Learners. Sue Garton, Kathleen Graves (eds.). *International Perspective on Materials in ELT*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 57–74.

Bao, Dat (2021). Expanding the Discourse in ELT Materials Development Through Creativity and Innovation. Dat Bao (ed.). *Creativity and Innovations in ELT Materials Development: Looking Beyond the Current Design*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1–21.

Džana, Ju 2020 = 张虹, 于睿 (2020). 大学英语教材中华文化呈现研究. *外语教育研究前沿*, 3(3), 42–48.

Džao, Džens 2016 = 赵勇, 郑树棠 (2016). 几个国外英语教材评估体系的理论分析 – 兼谈对中国大学英语教材评估的启示. *外语教学*, 3(3), 39–45.

Harwood, Negel (2014). *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Humphries, Simon (2021). Factors Influencing Japanese Teachers' Adoption of Communication-oriented Textbooks. Sue Garton, Kathleen Graves (eds.).

International Perspective on Materials in ELT. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 274–292.

Lopez-Barrios, Mario, De Debat, Elba, Villanueva (2021). Global vs. Local: Dose It Matter? Sue Garton, Kathleen Graves (eds.). *International Perspective on Materials in ELT*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 39–56.

McGrath, Ian (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London: Bloomsbury Publishing.

Messekher, Hayat (2021). Cultural Representations in Algerian English Textbooks. Sue Garton, Kathleen Graves (eds.). *International Perspective on Materials in ELT*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 75–94.

Park, Hae-ok (2021). ELT Materials Using Process Drama. *Creativity and Innovation in ELT Materials Development: Looking Beyond the Current Design*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2021, 124–139.

Ramnath, Rajeevnath (2021). Localising the Genre-Based Approach: Lessons for Materials Development from Thailand. Dat Bao (ed.). *Creativity and Innovation in ELT Materials Development: Looking Beyond the Current Design*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 206–219.

Richards, Jack C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Risager, Karen (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.

Sju, Faņa 2017 = 徐锦芬, 范玉梅 (2017). 大学英语教师使用教材任务的策略与动机. *现代外语*, 1(1), 91–101.

Suņs 2020 = 孙有中 (2020). 课程思政视角下的高校外语教材设计. *外语电化教学*, 6(6), 46–51.

Suņs 2021 = 孙有中 (2021). *中国外语教材建设：理论与实践*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Taņa, Fu 2019 = 谈佳, 傅荣 (2019). 价值观在法国对外法语教材中的融入. *外语教育研究前沿*, 3(3), 19–27.

Tin, Tan, Bee (2021). Promoting Autonomy Through Creative Tasks: Broadening Possibilities Within Constraints. Dat Bao (ed.). *Creativity and Innovation in ELT Materials Development: Looking Beyond the Current Design*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 109–123.

Veņa 2002 = 文秋芳 (2002). 编写英语专业教材的重要原则. *外语界*, 1(1), 17–21.

Veņa 2017 = 文秋芳 (2017). 产出导向法”教学材料使用与评价理论框架. *中国外语教育*, 2(2), 17–23.

Summary

The ongoing processes of globalization are constantly actualizing migration and dialogues among different nations. In such a situation, language as the main means of communication has become more important. A tendency of Lesser-used language

acquisition has been observed. With respectful attitude to the speakers of the Lesser-used language, both sides of dialogue can create an understanding of culture and society of each other much more deeply. In such a context, in China a Latvian Language Program at university level for undergraduate students was started.

Teaching materials play a central role in language learning and teaching. In China's educational context, the role of textbooks is especially emphasized. The quality of textbooks is an important criterion in evaluation of a study program. The Latvian Language Program as a new program also has to develop high-quality teaching materials, which are localised in China's educational context and are adapted to Chinese students' interests and needs.

Summarizing the practice during the development of teaching materials, which main aims are to motivate students intensively to learn the Latvian language, and constantly to improve their language level in the first two academic years, three main principles were defined:

1. The topics and content of the teaching materials are selected and developed to meet the students' learning needs. All topics are closely related with their everyday life.
2. Textbooks should respect Chinese educational traditions and students' common learning style. The acquisition of grammar rules is very important for Chinese learners, so during the development of textbooks, special attention is paid to how to logically present the complicated grammar rules, how to facilitate understanding and help learners quickly internalize the rules.
3. Language acquisition is not only the development of language skills. It is an educational process. So, the textbooks should also guide students to care about social concerns, to respect the diversity of life, to form critical thinking and intercultural communication competence, to reflect inner their world, and finally to realize self-development.

Besides, it is also worthy to point out that in the development of Latvian language textbooks, an international team is quite necessary, in which Chinese local and Latvian teachers can share common values and goals, and constructively communicate.

Keywords: textbooks, Latvian language, Chinese students, development principles, foreign language learning traditions, self-development.

**„Vieglā valoda. Rokasgrāmata” –
pirmais vieglajai valodai veltītais izdevums latviešu valodā**

***“Easy-to-Read Language: A Handbook” – the First Publication
Dedicated to Easy-to-Read Language in Latvian***

Dite LIEPA

Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūts

dite.liepa@lu.lv

Rīgas Stradiņa universitātes Komunikācijas fakultāte

dite.liepa@rsu.lv

Velga POLINSKA

Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūts

velga.polinska@lu.lv

2022. gada februārī Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds ERASMUS+ sadarbības projektā *Vieglās valodas veicināšana sociālajai iekļaušanai (Promoting Easy-to-Read Language for Social Inclusion – PERLSI)* laida klajā elektronisku izdevumu „Vieglā valoda. Rokasgrāmata”. Tas bija viens no projekta darba rezultātiem. Bez rokasgrāmatas projektā ir izstrādāta arī Radio ziņu minivārdnīca un vieglās valodas līmeņu apraksti tekstu veidotājiem. Minētie materiāli papildina rokasgrāmatas valodas ieteikumu sadaļu un apliecina turpmākos soļus vieglās valodas apguves pilnveidē.

Rakstā sniegts rokasgrāmatas vispārīgs raksturojums, taču vairāk uzmanības pievērsts tieši rokasgrāmatas valodas nodaļai – ieteikumiem, padomiem, kā tekstu pielāgot un adaptēt vieglajā valodā. Tie ir konkrēti ieteikumi leksikas lietojumā, vārdarināšanā, morfoloģijā un sintaksē. Valodas nodaļā apkopoti gan nozares speciālistu ieteikumi, gan izmantota Latvijas Radio žurnālistu pieredze.

Atslēgvārdi: vieglā valoda, rokasgrāmata, teksta veidošana (tulkošana, adaptācija) vieglajā valodā.

Ievads

Raksts par vieglo valodu ārzemēs un Latvijā publicēts zinātniskā rakstu krājuma „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” iepriekšējā

numurā², tāpēc šajā publikācijā vispārīgiem jautājumiem, t. i., starptautiskajai pieredzei un labajai praksei, vieglās valodas vēsturei pasaulē un Latvijā, raksturojumam un situācijas analīzei, netiks pievērsta uzmanība. Šī raksta mērķis ir iepazīstināt lasītājus ar vienu no projekta galvenajiem rezultātiem – vieglās valodas rokasgrāmatu, vairāk uzmanības pievēršot tieši valodas nodaļai un padomiem, kā tekstu pielāgot un adaptēt vieglajā valodā.

2020. gada rudenī Latvijas Universitātes (LU) Lietišķās valodniecības centrs un Vieglās valodas aģentūra (VVA) kopā ar sadarbības partneriem Slovēnijā un Lietuvā sāka jaunu *ERASMUS+* sadarbības projektu – *Vieglās valodas veicināšana sociālajai iekļaušanai (Promoting Easy-to-Read Language for Social Inclusion – PERLSI)*. Projekta sadarbības partneri: Vispārējās, funkcionālās un kultūras pratības centrs (*Zavod RISA*, Slovēnija), Informācijas vākšanas un izplatīšanas centrs (*IKSC*, Lietuva) un Viļņas Universitātes Lietišķās valodniecības institūts. Šīs stratēģiskās partnerības mērķis ir inovācijas un labas prakses pārņemšana mācību līdzekļu, metodisko un atbalsta materiālu izstrādei.

Darbs projektā tika pabeigts 2022. gada rudenī, un viens no paveiktā darba rezultātiem ir vieglās valodas rokasgrāmata, kas tapusi, pamatojoties tieši uz Latvijas pieredzi vieglās valodas izmantojumā un latviešu valodas specifiku. Līdz šim latviešu valodā ir bijuši pieejami Eiropas valstīs izdotu bukletu tulkojumi, Eiropas kopīgās vadlīnijas, taču īpaša, latviešu vieglajai valodai veltīta izdevuma nav bijis. Šī rokasgrāmata liek pamatus profesionāli izstrādātu vadlīniju izveidei, kas ļautu visiem interesentiem pēc vienotiem kritērijiem un latviešu valodā atbilstošiem principiem radīt tekstu vieglajā valodā. Grāmata atspoguļo tikai tās autoru viedokli, un Eiropas Komisijas atbalsts šīs grāmatas tapšanā nav uzskatāms par tās satura apstiprinājumu; Eiropas Komisija nekādā veidā neuzņemas atbildību par grāmatā ietvertās informācijas tālāku izmantošanu.

Ceļš līdz pirmajai rokasgrāmatai nav bijis viegls, un izstrādātais materiāls nav uzskatāms par universālu, aprobētu un izmēģinājumu pētījumos pārbaudītu mācību līdzekli. Rokasgrāmata ir tikai sākums ceļā uz mērķtiecīgiem, kompleksiem pētījumiem, kvalitatīviem mācību līdzekļiem u. c. materiāliem, taču tā, cerams, būs stimuls nozares speciālistiem, lai par šiem jautājumiem diskutētu, lai saturu papildinātu, iespējams, arī koriģētu.

² Liepa, Dite (2022). Vieglā valoda Latvijā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XVII/XVIII: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiepA, 463–478.

Ieteikumiem vieglās valodas lietojumā jābūt izstrādātiem starpdisciplināras sadarbības rezultātā, kur savu ieguldījumu sniedz gan īpaši speciālās pedagoģijas, gan neirolingvistikas, psiholingvistikas un lingvistikas, gan socioloģijas un medicīnas socioloģijas speciālisti. Diemžēl Latvijā nav ne neirolingvistisku, ne psiholingvistisku pētījumu, kas būtu izmantojami, izstrādājot šādu materiālu. Grāmatas tapšanā netika izmantoti arī pētījumi par mērķgrupām, kurām nepieciešami teksti vieglajā valodā, jo šādu pētījumu vienkārši nav; pedagogiem trūkst mācību kursu standartu un mācību līdzekļu, kas būtu piemēroti bērnu izglītošanai dažādu speciālo vajadzību grupās. Speciālās pedagoģijas mācību līdzekļi parasti tiek veidoti, izmantojot pedagogu ilggadējo pieredzi, nevis kompleksus zinātniskus pētījumus. Arī rokasgrāmatas izstrādes laikā katrs uzrunātais speciālās izglītības pedagogs bija gatavs dalīties savā pieredzē, minot kaut tikai dažus būtiskus piemērus, par ko rokasgrāmatas autores pateicīgas, jo tikai tā – soli pa solim mēģinot apkopot Latvijā uzkrāto pieredzi – varēja tapt šī rokasgrāmata.

Izdevuma nepieciešamību noteica apstākļi, ka Latvijā, tāpat kā daudzās pasaules valstīs, ir pieaudzis to cilvēku skaits, kuri nespēj uztvert plašākus teikumus un sarežģītāku tekstu. Tie ir gan bērni ar speciālām vajadzībām, gan pieaugušie, kuru kognitīvās spējas kļuvušas vājākas pārciestu traumu vai slimību dēļ. Vieglās valodas mērķauditorija ir arī tie cilvēki, kuri latviešu valodu tikai apgūst, piemēram, imigranti. Kaut arī šī problēma ir aktuāla jau daudz gadu desmitus, Latvijā līdz šim nav bijis ne instrukciju, ne plašāku padomu dažādu iestāžu darbiniekiem, kā veidot tekstu t. s. vieglajā valodā.

1. Rokasgrāmatas vispārīgs raksturojums

2022. gada februārī LU Akadēmiskais apgāds laida klajā elektronisku izdevumu “Vieglā valoda. Rokasgrāmata” (Liepa, Polinska (zin. red.) 2022). Grāmata visiem interesentiem pieejama elektroniski. Lai gan jaunu grāmatu iznākšana Latvijas kultūrvidē ir ierasta parādība, šis ir bijis un paliek īpašs notikums gan apgādam, gan autoru darba grupai, gan mērķauditorijai, kam grāmata ir paredzēta: valodas speciālistiem (tulkiem un tulkotājiem vieglajā valodā), pedagogiem un speciālajiem pedagogiem, žurnālistiem, kas veido ziņas vieglajā valodā, sabiedrisko attiecību speciālistiem, sociālajiem darbiniekiem, taču kopumā – ikvienam valsts pārvaldes vai pašvaldības darbiniekam, kurš savā institūcijā ir atbildīgs par vieglās valodas lietojuma nepieciešamību un ieinteresēts tas lietojumā.

Rokasgrāmatā iekļautas astoņas nodaļas, kuru autore ir VVA speciālistes Gunta Anča un Irīna Meļņika, LU Humanitāro zinātņu fakultātes profesores Indra Karapetjana un Gunta Roziņa, Latviešu valodas aģentūras metodiķe Ērika Pičukāne, kā arī Dite Liepa un Velga Polinska. Slovēņu vieglās valodas pieredzē dalījusies Ļubļanas Universitātes Sociālā darba fakultātes pētniece Tatjana Knapa (*Tatjana Knapp*). Pamatojoties uz baltu valodu radniecību, daudzi valodas jautājumi risināti kopīgās diskusijās ar lietuviešu kolēģēm Justīnu Bružaiti-Liseckieni (*Justina Bružaitė-Liseckienė*) un Viļņas Universitātes doktoranti Ingu Daraškieni (*Inga Daraškienė*).

Rokasgrāmatas 1. nodaļa „Vieglā valoda: starptautiskā pieredze un labā prakse” (autore D. Liepa un V. Polinska) un 2. nodaļa „Vieglā valoda Latvijā” (autore D. Liepa) veltītas vispārīgiem jautājumiem; tajās sniegts vieglās un vienkāršās valodas raksturojums pasaulē un Latvijā, skaidrota terminoloģija, raksturota VVA darbība, vieglās valodas izmantojums speciālajā pedagogijā, valsts pārvaldē un diasporā. Plašāka uzmanība kā konkrēta gadījuma analīzei pievērsta Latvijas Radio ziņām vieglajā valodā, izmantojot pašu ziņu veidotāju pētījumus un tajos sniegtās atziņas. Rokasgrāmatas 3. nodaļā G. Roziņa un I. Karapetjana teorētiski raksturojušas valodas traucējumus klīniskās pragmatikas kontekstā, uzmanību veltot tekstveida komunikācijai, proti, sniegti padomi, kā nozīmes radīšanas principus iespējams ievērot rakstveida diskursā. 4. nodaļas autore G. Anča, I. Meļņika un Ē. Pičukāne raksturojušas septiņas Latvijas mērķgrupas, kam nepieciešama vieglā valoda. 5. nodaļa veltīta vieglās valodas teksta veidošanas pamatprincipiem (autore – G. Anča, D. Liepa, I. Meļņika). V. Polinska izstrādājusi 6. nodaļu „Vizuālā modalitāte – satura dizaina ietekme uz teksta lasāmību”. Kā norāda V. Polinska, pēdējos gados izpratne par tekstu strauji mainās – pasīva informācijas apguve vairs nav dominējoša, tā vietā daudz lielāka nozīme ir aktīvai auditorijas iesaistei, tāpēc dažādu zīmju izmantošana un vairāku maņu orgānu iesaiste sekmē teksta apstrādi un palīdz to atcerēties (Liepa, Polinska (zin. red.) 2022, 92). Plaši izstrādāta rokasgrāmatas 7. nodaļa „Tekstu veidošana vieglajā valodā” (autore – D. Liepa). Vieglajā valodā – vairāk nekā jebkurā citā informācijas pārraidē – ir jāpārdomā gan vēstījuma leksikas, gan sintakses līmenis, tekstu rūpīgi veidojot un vairākkārt rediģējot. Teksts zaudē savu mērķtiecīgumu un nesasniedz vieglās valodas lietotāju, ja ir uzrakstīts pārprotamā, sarežģītā vai citādi nepiemērotā veidā. Tāpēc teksta autoram komunikācijas efektīvāka

rezultāta dēļ no visiem valodas resursiem jāizvēlas vispiemērotākie. To nodrošina komunikatīvais mērķtiecīgums – „apzināta valodas līdzekļu izvēle saziņas atvieglošanai konkrētā ekstralingvistiskā situācijā atbilstoši sazināšanās uzdevumiem, autora komunikatīvajam nolūkam, valodas kolektīva sociālajām atšķirībām u. c.” (VPSV 2007, 188).

Savus padomus ieteikumu veidošanā sniedza arī dažādu nozaru speciālisti, kas nebija iesaistīti projekta pētījumā, – Liepājas Universitātes Izglītības zinātņu institūta direktore Dina Bethere, LU profesore Sarmīte Tūbele un Anna Vulāne, kā arī LU docente Ieva Sproģe. Tieši šo pieredzējušo kolēģu padoms un sniegtās konsultācijas, daloties pārdomās un pieredzē, apkopojot ieteikumus valodas lietojumā, palīdzēja izkustēties no nulles punkta. Ieteikumus vieglās valodas lietojumā tāpat neliedza Latvijas Radio žurnālisti. Agnese Vasermane un Lauris Zvejnieks Latvijas Radio pieredzi ziņu gatavošanā vieglajā valodā ir aprakstījuši maģistra darbos (Vasermane 2019; Zvejnieks 2019), savukārt Latvijas Radio korespondente Solveiga Leitlande, salīdzinot konkrētus piemērus no ziņu tekstiem standartvalodā un vieglajā valodā, rosināja diskusiju par leksikas izvēli. Šie padomi apkopoti Radio ziņu minivārdnīcā (Liepa, Polinska, Anča, Meļņika 2021).

Grāmatas pēdējā – 8. nodaļa „Informācijas izvērtēšana: procesa un rezultāta kvalitātes nodrošināšana vieglajā valodā” tapusi, pamatojoties uz Slovēnijas pieredzi. Tā ir veltīta padarītā darba analīzei, un šīs nodaļas galvenais mērķis ir gūt izpratni, kas ir pārbaude un izvērtējums, kādā veidā pārbaude tiek veikta un kādi ir gaidāmie ieguvumi. Nodaļas autore T. Knapa norāda: „Teksti vieglajā valodā nav uzskatāmi tikai par tulkojumiem, bet arī par adaptācijām, tālab ar valodas kvalitātes nodrošināšanu nav pietiekami. Valodas kvalitāti nodrošina korektori. Viņu novērtējums un labojumi jāsaskaņo ar rezultātiem izpratnes novērtējumā, ko ar grupas koordinators atbalstu veic eksperti konsultanti.” (Liepa, Polinska (zin. red.) 2022, 133)

Kā jau minēts iepriekš, šī rokasgrāmata ir tikai pirmais mēģinājums apkopot Latvijā gūto praktisko pieredzi vieglajā valodā, adaptēt citu valstu zinātniskajos pētījumos paustās atziņas un sniegt padomus vieglās valodas lietojumā.

2. Tekstu veidošana vieglajā valodā

Nodaļas nosaukumā „Tekstu veidošana (tulkošana, adaptācija) vieglajā valodā” vārdam *veidošana* iekavās iekļauts skaidrojums.

Valodnieku vidū nav vienprātības, vai jēdziens *tulkošana* latviešu valodā varētu būtu attiecināms uz tekstu adaptāciju (pielāgošanu) vieglajā valodā, jo nostiprinājies valodā ar citu nozīmi:

tulkot – 1. ‘atveidot, izteikt (piem., tekstu, vārdu) citā valodā’; 2. ‘skaidrot, izprast (kā jēgu, nozīmi u. tml.)’ (Tēzauris).

Savukārt jēdziens *adaptācija* (‘pielāgošana’) tiek uzskatīts par vienu no tulkošanas paņēmieniem, tāpēc tekstu veidošanai vieglajā valodā būtu atzīstams par šauru.

Viena no vieglās valodas pilnveidotājām un attīstītājām Eiropā, Hindelsheimas Universitātes profesore Kristiāne Māse (*Christiane Maaß*) atzīst: „Vieglā valoda ir [...] valodas varietāte ar sistemātiski reducētu teikuma uzbūves un vārdu krājuma spektru.” (Maaß 2015, 11) Latviešu valodā attiecīgs vārdu krājums un teikumu uzbūve atbilst lietišķā rakstu valodas stila nosacījumiem. Tieši tāpēc, sniedzot informāciju vieglajā valodā, visbiežāk tiek izmantots lietišķais rakstu valodas stils. Kā lasāms Latvijas Nacionālajā terminoloģijas portālā, lietišķais [rakstu] stils ir „funkcionālais valodas paveids jeb stils, ko lieto oficiālos dokumentos. Lietišķo rakstu stilā lieto emocionāli neitrālus izteiksmes līdzekļus, to raksturo standartizēta, maksimāli unificēta izteiksme, stingras un lēni mainīgas normas, izteiksmes līdzekļu ekonomija, speciālās terminoloģijas un standartizētu konstrukciju lietojums, liels lietvārdu īpatsvars.” (Latvijas Nacionālais terminoloģijas portāls)

Nodaļā „Tekstu veidošana (tulkošana, adaptācija) vieglajā valodā” ir īsi apkopoti būtiskākie norādījumi, kas ņemami vērā, lai veidotu tekstus vieglajā valodā. Lai gan teksti vieglajā valodā tiek rakstīti un adaptēti gan lietišķajā, gan daiļliteratūras stilā, sniegtie padomi vairāk ir attiecināmi uz lietišķo saziņu, pieņemot, ka šī informācija adresātu sasniedz primāri, biežāk un ir nepieciešama ikdienas saziņā. Uz šo stilu attiecināmi dažādi juridiskie dokumenti, vēstules, noteikumi, tekstu anotācijas, pamācības, instrukcijas, paziņojumi, rēķini, iesniegumi, protokoli u. tml. administratīvi saimnieciskās dzīves dokumenti. Tie ir valdības un dažādu sabiedrisko institūciju, kā arī tiesu dokumenti. Lietišķajā stilā rakstītos dokumentus lieto valsts, pašvaldību, sabiedriskie uzņēmumi, privātuzņēmumi un privātpersonas. Šādas informācijas izpratne uz līdztiesības pamatiem palīdz cilvēkam iekļauties sabiedrībā un padara to par līdzvērtīgu sabiedrības locekli, neļaujot justies informatīvi izolētam vai citādi ierobežotam.

Vieglajā (arī vienkāršajā) valodā rakstītā informācija var būt izmantota ne tikai juridiskajos un administratīvajos valsts, pašvaldību un institūciju veidotajos dokumentos, bet arī ēdienkartēs, tūrisma bukletos un informācijā, sabiedriskajā transportā u. c. „Teksti vienkāršajā valodā lielai sabiedrības daļai ļauj piekļūt informācijai vai literatūrai un veido atbilstību starptautiskajām pieejamības un iekļaušanas prasībām. Vienkāršā valoda nav tekstu rakstīšana izglītības ziņā nelabvēlīgā situācijā esošām grupām, bet gan sarežģītu tekstu pielāgošana plašu iedzīvotāju slāņu lasīšanas prasmēm.” (Sproģe, Tūbele 2021, 488)

Diemžēl jau pieminēto pētījumu trūkums, kā arī sistēmisku teksta lasāmības, dažādu skaņu kopu, vārdformu, leksisko vienību un sintaktisko konstrukciju uztveres un lietošanas specifikas pētījumu neesamība būtiski ietekmēja darbu. Tāpēc rokasgrāmatas valodas nodaļā nav iekļauta fonētikas apakšnodaļa un maz pievērsta uzmanība pareizrunas un skaidrrunas aspektam. Vieglajā valodā neizmanto garus, grūti izrunājumus vārdus un vārdu savienojumus, piemēram, tādus, ko lieto skaidrrunas trenēšanai un labākas artikulācijas izkopšanai (*šaursliežu dzelzceļš, šis žagaru saišķis* u. tml.). Tāpat izvairās no daudzsilbju vārdiem. Fonētikas līmeņa apraksts paredzēts turpmākajos pētījumos vai šī pētījuma papildinājumā.

Nodaļā minēti konkrēti ieteikumi vārddarināšanā, morfoloģijā, leksikas lietojumā un sintaksē. Raksta ierobežotā apjoma dēļ aplūkota tikai daļa no rokasgrāmatā iekļautajiem padomiem.

2.1. Ieteikumi vārddarināšanā

Darbības vārdos jābūt pārdomātam priedēkļu lietojumam (sk. 1. tabulu). Darbības vārdus latviešu valodā atvasina ar vienu priedēkli (izņemot nolieguma priedēkli *ne-*). Vārddarināšanā reti izmanto vārdus ar vairākiem priedēkļiem; izņēmumi: *izpatikt, atpalikt, iepazīt, izpārdot, piepalīdzēt, atpazīt*.

1. tabula

Piemēri priedēkļu lietošanai vieglajā valodā

| Darbības vārdi ar liekiem priedēkļiem | Darbības vārdi bez liekiem priedēkļiem |
|--|---|
| piepacelt | pacelt vai piecelt |
| pārapbedīt | pārbedīt, apglabāt citā vietā |
| pārizdot | izdot no jauna, izdot atkārtoti |
| pārapdrošināt | apdrošināt no jauna, apdrošināt atkārtoti |
| pārievēlēt amatā | ievēlēt atkal, atkārtoti |

Līdzīgi ir ar priedēkļiem *pie-*, *aiz-*, *uz-* tādos darbības vārdos kā *pielietot*, *aizsākt*, *uzsākt* – šādu verbu vietā labāk izvēlēties vārdus bez priedēkļiem: *lietot* un *sākt*. Uzmanība jāpievērš darbības vārdiem ar priedēkli *no-*, kuru nozīme jau izsaka pabeigtību. „Gramatiskā pabeigtības nozīme šādā veidā latviešu valodā netiek izteikta, priedēklis *no-* ir lieks, jo verbos pabeigtības nozīme jau ir izteikta to semantikā arī bez priedēkļa.” (Paegle 2014, 75) Tas attiecas uz tādiem darbības vārdiem kā *noinformēt*, *nokontrolēt*, *nofiksēt* u. c., kuros priedēklis *no-* ir lieks.

Literārās valodas normām neatbilst arī defissavienojumi, piemēram, *90-tie*, *4-gadīgs bērns* u. tml. Šī prasība – nelietot defissavienojumus – vieglajā valodā ir īpaši ievērojama. Tā vietā raksta: *20. gadsimta 90. gadi*, *četrgadīgs bērns*.

Sazinoties vieglajā valodā, jāpievērš uzmanība izteiksmes stilam: nekādā gadījumā nav vēlami tieši pārcēlumi no krievu (vai angļu) valodas. To vietā izvēlas precīzus un literārajai normai atbilstošus darbības vārdus, piemēram, nevis *atremontēt*, *apbižot*, *pazvanīt*, bet *remontēt*, *darīt pāri* vai *apvainot*, *piezvanīt*.

Jāatceras, ka skaidri izsakāmas domas pamatā ir precīzu vārdu lietojums. Tas visupirms attiecas uz verbālsubstantīviem. Šo darbību (procesu) raksturojošu vārdu vietā iesakāmas vienkāršas darbības vārdu formas. Šādi verbālsubstantīvi pārveidojami pēc formulas darbības vārds + lietvārds (sk. 2. tabulu).

2. tabula

Piemēri verbālsubstantīvu aizstāšanai vieglajā valodā

| Piemērs ar verbālsubstantīvu | Darbības vārds + lietvārds |
|---|---|
| Norēķināšanās par pirkumu, dāvanu iesaiņošana un noformēšana. | Šeit var samaksāt par pirkumu. Mēs piedāvājam dāvanu iesaiņot un noformēt. |
| Maksājumu veikšana. | Te var samaksāt. |
| Sabiedrībā jūtama neuzticēšanās. | Cilvēki neuzticas. |
| Sabiedriskās apspriešanas rīkošana. | Aptaujāt iedzīvotājus. Iedzīvotāju aptauja. |

Tāpat vieglajā valodā ieteicams izvairīties no lietvārdiem, kas apzīmē abstraktus nojēgumus, tos aizstājot ar konkrētiem vārdiem, parasti – darbības vārdiem vai īpašības vārdiem, kuru pamatā ir tas pats vārds (sakne) (sk. 3. tabulu 146. lpp.).

Vieglajā valodā būtu jāizvairās no abreviatūrām un saīsinājumiem. Iesakāms rakstīt pilnus jēdzienus: *RTU* – *Rīgas Tehniskā universitāte*; *LU* – *Latvijas Universitāte*; *ASV* – *Amerikas Savienotās Valstis* u. c.

Piemēri abstraktu nojēgumu aizstāšanai vieglajā valodā

| Abstrakti nojēgumi | Konkrēts vārds |
|------------------------------------|---------------------------|
| gaišums | gaišs |
| gudrība | gudrs |
| vienatne | viens |
| Svarīga ir personas atpazīstamība. | Ir svarīgi cilvēku pazīt. |

Saīsinājumu, pieņemtu apzīmējumu, kā %, &, \$, #, *EUR*, *h*, *mēn.*, *kg*, *m*, *km* u. tml., vietā rakstāmi pilni vārdi (*procenti*, *eiro*, *stundas* u. c.). Tomēr, kā savā maģistra darbā norāda Latvijas Radio ziņu redaktore un žurnāliste A. Vasermane, mērķauditorijai, t. i., maģistra pētījumā aptaujātajiem aprūpes centru klientiem, cilvēkiem ar viegliem garīga rakstura traucējumiem, daži būtiski saīsinājumi ir saprotamāki par pilnajiem nosaukumiem. Piemēram, abreviatūra VID cilvēkiem bija zināma un saprotama atšķirībā no pilnā nosaukuma *Valsts ieņēmumu dienests* (Vasermane 2019). Tas pats attiecas arī uz citām plaši lietotām un zināmām abreviatūrām, piemēram, NATO, UNESCO vai ASV. Ja abreviatūra ir jālieto, to var šifrēt, saīsinot un atsakoties no dažiem liekiem vārdiem (piemēram, *ASV – Amerika*). Dažkārt saīsinājums ir jāizmanto, jo tas ir iekļauts faktiskās vai juridiskās adreses nosaukumā, arī uzņēmuma nosaukumā.

Vieglajā valodā iesaka izvairīties no gariem vairākzilbju vārdiem, aizstājot tos ar īsākiem. Atsakoties no gariem vārdiem, tiek atvieglota teksta lasīšana un izpratne, – garus vārdus ir grūtāk saprast, un to lasīšana prasa ilgāku laiku. Arī sinonīmu gadījumā jāizvēlas īsākais vārds. Ja tas nav iespējams, garāki vārdi jāaizstāj ar paskaidrojošiem vārdu savienojumiem, kam ir tāda pati nozīme. Iespējams, rakstos būtu vērtīga vācu valodas pieredze, kur salikteņu sastāvdaļas atdala ar īpašu atdalītājzīmi – mediopunktu. Mediopunkts ir sena diakritiskā zīme, ko lietoja garāku vārdu atdalīšanai vācu valodā (Mikhail 2020).

2022. gada vasarā, veicot tekstu validāciju Ogres Sociālajā dienestā, tika gūts apstiprinājums, ka mediopunkta lietojums retāk dzirdētos vārdos palīdz vieglāk tos izlasīt un arī saprast. Mediopunkts tika izmantots dažādu koku nosaukumos, piemēram, *snuķ•augļu lazda*, *parūk•koks*, *sudrab•liepa*. Taču, lai secinātu, vai šāda neierasta atdalītājzīme netraucēs teksta uztveri un lieki nesaraibinās tekstu, būtu

nepieciešami plašāki pētījumi un speciālistu diskusijas. Pagaidām šāda prakse latviešu vieglajā valodā nav tikusi izmantota.

2.2. Ieteikumi morfoloģijā (gramatikas līmenī)

Vieglajā valodā nominālas izteiksmes vietā jālieto darbības vārdi (sk. 4. tabulu), kā arī darbības vārdi darāmajā kārtā, kurā ir skaidri minēts darbības veicējs.

4. tabula

Piemēri nominālas izteiksmes aizstāšanai vieglajā valodā

| Aprakstoši, mazāk precīzi | Konkrēti, precīzāk |
|--------------------------------------|--|
| veikt ūdensvada, skaitītāja pārbaudi | pārbaudīt ūdensvadu, skaitītāju |
| sniegt ziņojumu (par rādījumiem) | ziņot par rādījumiem, rādījumus |
| izdarīt maksājumu | (sa)maksāt |
| darīt, veikt darbu | strādāt |
| sniegt konsultāciju | konsultēt |
| Notiks ūdensvada spiediena pārbaude. | Pārbaudīs ūdens(vada) spiedienu. Pārbaudīs ūdensvadu. |

Darbības vārdi, kuri izsaka nepieciešamību, lietojami vajadzības izteiksmē (sk. 5. tabulu).

5. tabula

Vajadzības izteiksmes lietojuma piemēri

| Neprecīzi | Precīzi |
|---|----------------------------------|
| nepieciešams veikt darbu | jāveic darbs |
| esmu spiesta jums paziņot | man jāpaziņo |
| Vadībai nākas pieņemt svarīgus lēmumus. | Vadībai jāpieņem svarīgi lēmumi. |

Izmantojot vietniekvārdus, jābūt pārliecinātam, ka lietvārda vai īpašības vārda aizstājējs patiešām nerada pārpratumus. Katrs vietniekvārds no lasītāja prasa lielāku uzmanību nekā lietvārds. Rakstot un lasot tekstu vieglajā valodā, nevajadzētu pārslogot tekstu ar trešo personu vārdiem *viņš, viņa, viņi, viņas* vai *citi*. Lietojot šos vietniekvārdus, jābūt pilnīgai skaidrībai, uz ko tie attiecas. Dažreiz labāk ir atkārtot vienu un to pašu lietvārdu, nevis to aizstāt ar pārprotamu vietniekvārdu (sk. piemērus 6. tabulā 148. lpp.).

Tāpat vieglajā valodā jāizvairās no sarežģītu un saliktu skaitļu, arī decimāldaļskaitļu nosaukumu lietojuma. Grūti ir uztvert arī procentu un

procentpunktu norādes. Šādus skaitļus noapaļo; tos var aizstāt arī ar vārdiem: *daudz, maz, vairāk, mazāk, puse* u. c. (sk. piemērus 7. tabulā). Skaitļu pierakstam vieglajā valodā izmanto arābu ciparus.

6. tabula

Piemēri lietvārdu lietošanai, nepārslogojot tekstu ar vietniekvārdiem

| Mazāk veiksmīgi | Veiksmīgāk |
|---|---|
| Skolēni sākumskolā vēl neprot plānot savu laiku, un viņu laika izjūta nav precīza. | Skolēni sākumskolā vēl neprot plānot savu laiku. Sākumskolas skolēni precīzi neizjūt laiku. Sākumskolas skolēnu laika izjūta nav precīza. |
| Ministrs nolēma atteikties no publiska viedokļa paušanas televīzijā, tāpēc viņš uz raidījumu neieradās. | Ministrs nolēma televīzijā neizteikties. Ministrs uz raidījumu neieradās. |

7. tabula

Skaitļa vārdu lietojuma piemēri vieglajā valodā

| Standartvaloda | Vieglā valoda |
|---|---|
| 2020. gadā Latvijā bija 1,902 miljoni iedzīvotāji, no kuriem 1 192 333 latvieši. | 2020. gadā Latvijā bija nepilni 2 miljoni iedzīvotāju. 1,2 miljoni (vai nedaudz vairāk par 1 miljonu) no tiem bija latvieši. |
| 0,25 | ceturtdaļa |
| Vēsturiskais Melngalvju nams pirmo reizi rakstu avotos minēts 1334. gadā, 1999. gadā tas tika pilnībā atjaunots vēsturiskajā vietā. | Melngalvju namu uzcēla ļoti sen. Melngalvju namu uzcēla 14. gadsimtā. Apmēram pirms 20 gadiem celtnieki pilnībā atjaunoja namu. |

2.3. Ieteikumi leksikas lietojumā

„Lai izvēlētos trāpīgus izteiksmes līdzekļus, ir nepieciešams apjomīgs vārdu krājums, no kā var izvēlēties. Labu rakstītāju raksturo ieradums un nepieciešamība meklēt atbilstīgus vārdus savā pieredzē, citos tekstos un dažādās vārdnīcās, pacietība, neatlaidība un precizitāte.” (Rozenvalde 2017, 25) Adaptējot tekstu vieglajā valodā un rakstot tajā, teksta autoram ir nepieciešams bagāts vārdu krājums un atbilstoša izpratne par dažādām leksikas kategorijām.

Īpaša uzmanība pievēršama leksikostilistisko trūkumu novēršanai: nemotivētu vārdu izlaidumam, liekvārdībai, vārdu neiederīgam

lietojumam (Rozenbergs 1995). No minētajiem trūkumiem vieglajā valodā liela vērība pievēršama liekvārdībai. Ierastās frāzes, kas standartvalodā dzirdamas itin bieži, teksta uzvērtējam vieglajā valodā kļūst par lieku apgrūtinājumu (sk. 8. tabulu).

8. tabula

Liekvārdības novēršanas piemēri vieglajā valodā

| Mazāk veiksmīgi | Veiksmīgāk |
|--|--|
| programmas ietvaros | programmā |
| laika posmā no 2021. gada līdz 2023. gadam | no 2021. gada līdz 2023. gadam; pēdējo divu gadu laikā |
| attiecībā uz darba izpildi jāievēro | darbā jāievēro |

Teikumā subjektu var izteikt dažādi – ar vārdu, vārdu savienojumu, divdabi, – šādos gadījumos jāizvēlas veiksmīgāks risinājums, aizstājot paplašināto teikuma locekli ar vienkāršu vispārlietojamas leksikas vārdu vai vārdu savienojumu (sk. 9. tabulu).

9. tabula

Paplašinātā teikuma locekļa aizstāšana ar vispārlietojamas leksikas vārdu

| Neprecīzi | Precīzāk |
|----------------------|--------------------------------|
| šajā namā dzīvojošie | nama iedzīvotāji |
| izglītojamie | skolēni, audzēkņi vai studenti |
| kurināmais | malka, gāze vai granulas |
| dzeramais | ūdens, limonāde, sula vai tēja |

Tekstā jāsaucas ar terminiem un svešvārdiem – tie ir kļuvuši par mūsdienu leksikas neatņemamu sastāvdaļu. Arī vieglajā valodā neiztikt bez vispārzināmiem un plaši lietotiem svešvārdiem, piemēram, *sports, ministrs, tūrists, hokejs, futbols, prezidents, universitāte, profesors, direktors, diploms, sertifikāts* u. c. To apliecina arī A. Vasermanes pētījums (Vasermane 2019), taču bieži vien svešvārdu var aizstāt ar latviskas cilmes vārdiem (sk. 10. tabulu 150 lpp.).

11. tabulā (sk. 150. lpp.) redzami atsevišķi vārdi, kurus Latvijas Radio žurnālisti, lasot ziņas vieglajā valodā, norādījuši kā pārāk sarežģītus. Kā redzams, daži no šiem vārdiem vieglāk uztveramus un latviskus aizstājējvārdus līdz šim nav izdevies atrast.

10. tabula

Piemēri svešvārdu aizstāšanai ar latviskas cilmes vārdu

| Svešvārds | Aizstājējvārds latviešu valodā |
|---------------|--------------------------------------|
| aktivitāte | pasākums, darbība, nodarbe, notikums |
| business | uzņēmējdarbība, uzņēmums |
| balanss | līdzsvars |
| akceptēt | pieņemt |
| reitings | rādītāji |
| optimizēt | uzlabot |
| minimizēt | (sa)mazināt |
| maksimalizēt | palielināt |
| ekspektācijas | gaidīšana, gaidas, cerības |

11. tabula

Piemēri sarežģītu vārdu aizstāšanai vieglajā valodā

| Svešvārds | Iespējamais aizstājējvārds |
|---------------------------|---|
| rīcības algoritms | paraugs, standarts, noteikumi, vispārpieņemtā kārtība, šablons, instrukcija |
| infrastruktūra | saimniecības kopīgā sistēma |
| epidēmija | plaša saslimšana |
| epidemioloģiskā situācija | slimības apkarošana, izplatība, saslimušo skaits |
| VUGD operatīvā kapacitāte | glābēju spēja ātri reaģēt, palīdzēt |
| konstruktīva saruna | veiksmīga, vērtīga saruna, darījuma saruna |
| bezprecedenta gadījums | nebijis gadījums |
| licence | atļauja |

Vieglajā valodā jāizvairās no sinonīmu lietojuma, jo vienā tekstā viena semantiska lauka vienu jēdzienu apzīmējošie dažādie sinonīmi apgrūtina teksta uztveri. Vieglajā valodā jābūt konsekventiem – vārds, kas ir izvēlēts, jāturpina lietot bez izteiksmes bagātināšanas un sinonīmu lietošanas. Notikums vai persona jādēvē vienā vārdā (sk. piemērus 12. tabulā). Jo mazāk tekstā tiek lietoti dažādi vārdi, jo vieglāk un ātrāk var tos izlasīt.

12. tabula

Piemēri sinonīmu lietojumam vieglajā valodā un standartvalodā

| Ja teksta sākumā ir lietoti šādi vārdi, | tad turpmākajā tekstā izvairieties no sinonīmiem: |
|--|---|
| kongress | ievērojamais notikums, saiets, gada pasākums, nozares speciālistu svētki, forums, darbības atskaites punkts |
| jubilārs | direktors, vadītājs, komandas gars, kolektīva dvēsele, visu autoritāte |
| Ministru prezidents | valdības vadītājs, premjers, valdības galva |

Izmantojot sinonīmu vārdnīcu, vieglajā valodā jāizvēlas sinonīmu rindas pamatvārds. „Par pamatvārdu (dominanti) sinonīmu rindai ir izvēlēts vārds, kas iespējami vairāk apzīmē kādu priekšmetu, parādību, īpašību, darbību utt., tai pašā laikā ir stilistikā un emocionālā ziņā maksimāli neitrāls.” (SV 1998, 5–6) Tas attiecināms uz plašu nehomogēnu mērķgrupu.

Kā norāda Zenta Anspoka un S. Tūbele, mūsdienu skolēniem pietrūkst saiknes ar dabu, tāpēc ir grūtāk izprast retāk zināmus īpašības vārdus (Anspoka, Tūbele 2015, 60). Tas sakāms ne tikai par skolēniem, tāpēc vieglajā valodā labāk izvēlēties ierastas un plašāk zināmas leksēmas (sk. 13. tabulu).

13. tabula

Piemēri retāk lietotu vārdu aizstāšanai ar zināmām leksēmām

| Retāk lietoti vārdi | Zināmas leksēmas |
|----------------------------|-------------------------------|
| rupjš | negluds, skarbs, nepieklājīgs |
| raupjš | ass |
| liegs | viegls |
| skaudrs | patiess |
| staigns | mīksts |
| rāms | mierīgs |
| blīvs | cieši kopā |
| vieds | gudrs |
| rēns | mierīgs |
| rāms | mierīgs |
| kraupains | nelīdzens, grumbuļains |

Vieglajā valodā tāpat ir pārdomājams tēlainās izteiksmes līdzekļu un frazeoloģismu lietojums. Grūtāk saprotami, bet kontekstā nepieciešami

tēlainās izteiksmes līdzekļi ir jāpārfrāzē vai jāpaskaidro (sk. piemērus 14. tabulā).

14. tabula

Piemēri frazeoloģismu aizstāšanai vieglajā valodā

| Frazeoloģismi | Skaidrojumi |
|---------------------------|--|
| pateiktu vārdu neatsauksi | pārdomā vārdus; domā, pirms runā |
| kā aklai vistai grauds | negaidīti labs rezultāts, guvums |
| iet savu ceļu | būt patstāvīgam, neklausīt citus, savas domas nemainīt |
| kult tukšus salmus | runāt bez jēgas |
| dzīvo kā niere pa taukiem | dzīvot pārticīgi |

2.4. Padomi teikumu veidošanā

Veidojiet īsus teikumus! Šis ir viens no būtiskākajiem un plašāk lietojamajiem vieglās valodas pamatprincipiem, kas sastopams vieglās valodas vadlīnijās, ko izstrādājusi Starptautiskā bibliotēku asociācijas un institūcijas federācija (*International Federation of Library Associations and Institutions – IFLA*). Šo pamatprincipu pārņēmušas un savos ieteikumos iekļāvušas arī citas valstis (IFLA). Šīs vadlīnijas ir balstītas praksē, un daudzviet pasaulē īsi teikumi tiek atzīti kā ļoti būtisks priekšnoteikums teksta uztveramības nodrošināšanai. Tas nozīmē, ka vieglajā valodā salikti teikumi jāskalda sīkākās vienībās (teikuma daļās), katrā no tām atstājot vienu gramatisko centru (sk. 15. tabulu). Tomēr teikumus nevar mehāniski saīsināt, sadalot tos daļās. Īsiem teikumiem jābūt skaidriem, gramatiski pareiziem un precīziem, t. i., lasītājam jāsaprot darbības veicējs un darbība. Neprasmīgi veidoti īsi teikumi var būt sarežģītāk uztverami par saliktiem teikumiem.

15. tabula

Piemēri saliktu teikumu sadalīšanai vienkāršos teikumos

| Salikts teikums | Salikta teikuma sadalīšana vienkāršos teikumos |
|---|---|
| Latvijas Valsts mežu Dabas parka Tērvetē aizsākumi meklējami 1958. gadā, kad tagadējā Saules noskaņu parkā izveidoja pirmās pastaigu takas. Šobrīd dabas parks aptver vairāk nekā 1200 ha lielu platību, no kuras trešo daļu aizņem Pasaku pasaule. | Pirms apmēram 60 gadiem Tērvetē izveidoja pirmās pastaigu takas. Tagad parks aizņem vairāk nekā 1200 hektārus. Lielu parka daļu veido Pasaku pasaule. |

Vieglajā valodā visplašāk lieto vienkāršus teikumus, turklāt, kur tas iespējams, darbības vārdus lietojot tagadnē, nevis pagātnē (sk. 16. tabulu).

16. tabula

Piemēri saliktu teikumu pārveidei vienkāršos teikumos

| Standartvaloda | Vieglā valoda |
|--|--|
| Vērtējot sinoptiķa Toma Briča prognozes pēdējās nedēļas laikā, var secināt, ka tās ir apstiprinājušās. | Sinoptiķa Toma Briča prognozes ir apstiprinājušās. |
| Lūgums iedzīvotājiem, kas nav ziņojuši savus skaitītāju rādījumus, to izdarīt līdz 1. maijam! | Iedzīvotāji! Līdz 1. maijam ziņojiet savu skaitītāju rādījumus! |

Teikuma priekšmetam jābūt precīzi izteiktam, neizmantojot papildu piezīmes, piemēram, par neveiksmīgu formulējumu uzskatāms pieteikums *Konferencē uzstājās Jānis Jānītis¹* – ar zemsvītras paskaidrojumu: *¹Jānis Jānītis ir minētās organizācijas dibinātājs, pirmais priekšsēdētājs, tagad valdes loceklis.* Vieglajā valodā par veiksmīgāku risinājumu būtu uzskatāms personas pieteikums: *uzstājās valdes loceklis Jānis Jānītis bez zemsvītras paskaidrojuma.*

Daži konkrēti ieteikumi:

- teikumā jāiekļauj viena darbība (doma) pēc formulas „subjekts–darbība–objekts”, kur ir nepārprotami skaidrs informācijas nesējs (darbības veicējs) un darbība, ko tas veic;
- teikumiem jābūt savstarpēji saistītiem, saiknei ar nākamo teikumu (pārejai) jābūt loģiskai un saprotamai;
- saistījumam jāizmanto saikļi vai ievadītārvārdi: *tā, tātad, tādējādi, turpretī, turpretim, tāpēc, tomēr, bet, kā arī, un, pirmkārt, otrkārt, galvenokārt* u. c.;
- teikumiem jābūt vienkārši veidotiem, piemēram, nevis *Triju dienā laikā pēc pirkuma nepieciešams reģistrēt savu atlaižu karti, bet Karte jāreģistrē triju dienu laikā;*
- teikumos jāizvairās no konstrukcijām *saskaņā ar, sakarā ar, salīdzinājumā ar, atkarībā no, atbilstoši* (kam), jo tās rada nevajadzīgas asociācijas un novirza domāšanu no galvenā;
- jāizvairās no saliktiem teikumiem un divdabja teicieniem;
- teikumiem jābūt pozitīviem, bez nolieguma, jo cilvēkam ir vieglāk saprast norādījumus par to, kas jā dara, nevis jāiedziļinās, kas un kā

nav jādara, piemēram, nevis *Nelietojiet zāles tukšā dūšā!*, bet *Vispirms paēdiet brokastis! Pēc tam iedzeriet zāles!*

Lai gan nozīme ir viena un tā pati, vieglajā valodā atšķiras teikuma ritms un nianse. „Jo labāk pārzinām savas valodas gramatiku, jo labāk spējam izvēlēties īstos vārdus vai to secību.” (Kristals 2019, 259)

2. 5. Padomi tekstveidē

Tekstveides process vieglajā valodā ir sarežģīts, jo teksts, no vienas puses, ir jāīsina, no otras puses, jāskaidro, tātad jāizmanto aprakstoši un skaidrojoši vārdi. Gan īsinot, gan skaidrojot tekstu, ir jābūt uzmanīgiem, lai lasītājam neapgrūtinātu uztveri. Sintakses līmenī latviešu literārā valoda būtiski atšķiras no latviešu vieglās valodas, taču tas nav tikai latviešu valodas fenomens. Līdzīgi tas ir gan vācu valodā, uz ko norāda arī K. Māse (Maaß 2015), gan daudzās citās valodās. Vācu valodas speciāliste uzskata, ka katrai valodai ir nepieciešami savi, specifiski vieglās valodas noteikumi, kas tieši saistīti ar valodas īpatnībām. K. Māse vairāku desmitu lappušu apjomā grāmatā par vieglās valodas noteikumiem sintakses jomā vācu valodā detalizēti izskata dažādu teikuma konstrukciju iespējamības un sniedz tām optimālo tulkojumu vieglajā valodā. Šādi noteikumi būtiski atvieglo darbu ikvienam speciālistam, kas strādā ar tekstiem vieglajā valodā. Taču lielākajā daļā citu valodu joprojām tiek lietoti ļoti vispārīgi, universāli un praktiskajā darbā ar mērķgrupām izkristalizējušies sintakses pamatprincipi bez detalizācijas, kas, nenoliedzami, rada plašākas iespējas interpretācijām vieglās valodas tekstos atbilstoši katra speciālista iepriekšējai pieredzei, zināšanām un izpratnei par mērķgrupas vajadzībām. Garākus tekstus ir grūtāk saprast, tiem nepieciešamas lielākas izziņas prasmes, atmiņas resursi. Tāpēc ir vērts pārdomāt teksta garumu un pielāgot to konkrētās mērķgrupas spējai lasīt un saprast tekstu. Jo īsāks teksts, kas nav pārslogots ar detaļām, jo vieglāk to saprast. Daži ieteikumi:

- strukturējiet tekstu – lietojiet aizzīmes, pārdomātus uzskaitījumus;
- ja punkti ir līdzvērtīgi, nenumurējiet tos, tikai atdaliet grafiski;
- neizmantojiet vizuāli atšķirīgus un savstarpēji pakārtotus virsrakstus (apakšvirsrakstus, kas novērš uzmanību no galvenā virsraksta);
- pārdomājiet, vai vieglajā (arī vienkāršajā) valodā nav vajadzīgs cits virsraksts, piemēram, virsraksta *Kārtības un uzvedības noteikumi dabas parkā* vietā labāk iederēsies virsraksts *Kā uzvesties dabas parkā?*

Lai gan vieglajā valodā ir jāveido īsi un kodolīgi teikumi, tiem jābūt saistītiem, ar pāreju uz nākamo teksta vienību – pārāk sadrumstalotas teksta vienības rada apgrūtinājumu to uztvert, jo lasītājam ir jāuzmin saistījuma sakars, autora ideja vai doma.

Nobeigums

K. Māse atzīst: „Vieglās valodas tekstos skaidro un ar piemēriem apraksta daudz vairāk jēdzienu nekā standartvalodas tekstos, kur tie tiktu uzskatīti par pašsaprotamiem. Vieglās valodas teksti ir vieglāki ne tikai valodas, bet arī satura ziņā. Vieglās valodas tekstiem līdz adresātam jānovada komplekss sākotnējā teksta priekšmets. Tas ir liels pārbaudījums tulkotājiem vieglajā valodā – teksta priekšmets ir jāsaģlabā visā savā kompleksumā, bet satura izteikšanai var lietot tikai reducētus valodas līdzekļus. Tāpēc tulkošana vieglajā valodā nav viegla.” (Maaß 2015, 13)

Vieglā valoda ir tikai šķietami „viegla” – darbs, kas nepieciešams tekstu sagatavošanai, to izpratnei, arī papildinformācijas iegūšanai, prasa ne vien iestrādes un zināšanas, bet arī iedziļināšanos, laiku un pacietību.

„Vieglā valoda. Rokasgrāmata” ir tikai pirmais mēģinājums apkopot Latvijā gūto praktisko pieredzi vieglajā valodā, adaptēt citu valstu zinātniskajos pētījumos paustās atziņas un sniegt padomus vieglās valodas lietošanā. Izstrādātais materiāls nav uzskatāms par universālu, aprobežotu un izmēģinājumpētījumos pārbaudītu. Ir nepieciešami detalizēti, specifiski latviešu valodai izstrādāti un praksē rūpīgi pārbaudīti ieteikumi, kas kalpotu par pamatu ikvienam vieglās valodas tekstu veidotājam. Lielu atbalstu vieglās valodas attīstībā var sniegt valsts līmenī, pieņemot, pielāgojot un ieviešot tiesību aktus, kas paredz vieglās valodas izmantošanu, tādējādi aizstāvot tiesības cilvēkiem ar uztveres traucējumiem (un ne tikai). Lai arī tiesību aktos ietvertās prasības nereti tiek izpildītas tikai formāli, tās ir nozīmīgs un vajadzīgs pamats, uz kā balstīt tālāko darbību vieglās valodas attīstībā.

Cerams, ka rokasgrāmatā apkopotie valodas ieteikumi noderēs arī Latvijas Radio žurnālistu turpmākajā darbā, veidojot ziņas vieglajā valodā; rokasgrāmata būs palīgs dažādu nozaru speciālistiem, kuru ikdienas darbs ir saistīts ar informācijas sniegšanu vieglajā valodā. Tāpat izsakāma cerība, ka rokasgrāmata rosinās interesentus pievērsties turpmākiem mērķtiecīgiem un kompleksiem pētījumiem, kas sekmēs kvalitatīvu mācību līdzekļu izstrādi, un izdevums būs stimuls nozares speciālistiem tālākā šī temata pētniecībā un pilnveidē.

Raksts ir tapis ERASMUS+ programmas projektā *Vieglās valodas veicināšana sociālajai iekļaušanai (Promoting Easy-to-Read Language for Social Inclusion)*, Nr. 2020-1-LV01-KA204-077527.

Avots

Liepa, Dite, Polinska, Velga (zin. red.) (2021). *Vieglā valoda. Rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitātes apgāds.

https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/Viegla_valoda/Viegla_valoda-rokasgramata.pdf

Literatūra

Anspoka, Zenta, Tūbele, Sarmīte (2015). *Lingvodidaktika. Latviešu valoda 1.–6. klasei*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.

Kristals, Deivids (2019). *Mazā valodas grāmata*. Tulk. Ina Druvieta. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.

Maaß, Christiane (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin: LIT Verl.

Mikhail, Bettina (2020). *Der Medio-Punkt: ein Überblick in Leichter Sprache*. http://www.verbund-leichte-sprache.de/wp-content/uploads/2020/12/Mikhail_Mediopunkt_%C3%9Cberblick-in-Leichter-Sprache.pdf

Paegle, Dzintra (2014). Laikmeta pirkstu nospiedumi latviešu valodā. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*, 9. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 66–79.

Liepa, Dite (2022). Vieglā valoda Latvijā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XVII/XVIII: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 463–478.

Liepa, Dite, Polinska, Velga, Anča, Gunta, Melņika, Irīna (2021). *Radio ziņu minivārdnīca*.

https://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/LU.LV/Apaksvietnes/Projekti/perlsi/Radio_minivardnica_2021_2022.pdf

Rozenbergs, Jānis (1995). *Latviešu valodas stilistika*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Rozenvalde, Inta (2017). Bailēm lielas acis jeb drošāk papildināsim un apkoposim latviešu leksiku. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*, 12. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 60–70.

Sproģe, Ieva, Tūbele, Sarmīte (2021). Challenges of Easy and Plain Language in Latvia. Linda Daniela (ed.). *Human Technologies and Quality of Education*, 486–500. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.37>

SV 1998 = *Latviešu valodas sinonīmu vārdnīca*. Rīga: Avots.

Vasermane, Agnese (2019). *Vieglās valodas ziņu attīstības potenciāls Latvijas sabiedriskajos medijos*. [Maģistra darbs]. Latvijas Kultūras akadēmija.

VPSV 2007 = *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts.

Zvejnieks, Lauris (2019). *Latvijas Radio ziņas vieglajā valodā laika periodā no 2016. gada līdz 2019. gadam*. [Maģistra darbs]. Biznesa augstskola „Turība”.

Rakstā pieminētās tīmekļvietnes

Tēzaurus. <https://tezaurs.lv/mlvv/#/sv/tulkot>

Latvijas Nacionālais terminoloģijas portāls. <https://termini.gov.lv/>

IFLA. <https://www.ifla.org/publications/guidelines-for-easy-to-read-materials>

Summary

In February 2022, the University of Latvia Press published the electronic book “Easy-to-Read Language: a Handbook” as part of the ERASMUS+ cooperation project “Promoting Easy-to-Read Language for Social Inclusion” (abbreviated to PERLSI). It was one of the project results.

The necessity for this publication was determined by the fact that, like in many other countries, the number of people who are unable to comprehend longer sentences and more complex texts has increased in Latvia. The people affected by this can be both children with special needs and adults with impaired cognitive skills due to trauma or illness. In addition, the target audience also includes people who have just started to learn Latvian, for example, immigrants and children.

The book is intended for a wide range of users: language experts (interpreters and translators using easy-to-read language), teaching staff, including special needs teachers, journalists who create news reports in easy-to-read language, public relations professionals, and social workers. The handbook, which contains eight chapters, was written by a group of authors.

The paper provides a general overview of the handbook; however, particular attention is paid to the chapter dedicated to language, which contains advice on how to adjust and adapt a text in easy-to-read language: specific recommendations concerning word formation, morphology, usage of lexis, and syntax. The chapter draws on the compiled advice from experts in the field and the experience of Latvian Radio journalists.

Official business style is the most widespread in easy-to-read language, as it corresponds to its core principle: the information must be presented in a way that is easily understandable without using complex sentence constructions. The paper summarises the advice in four subsections, covering word formation, lexis, grammar (morphology and syntax), and text creation.

In word formation, unnecessary prefixes, verbal nouns, abstract nouns, abbreviations, and short forms should be avoided; the same principle applies to long words and compounds. Regarding the morphological (grammatical) level, active verbs and active voice must be used; particular attention must be paid to the precise usage of personal pronouns. In terms of lexis, well-known words (including common and well-known foreign words) should be used, while synonyms, as well as expressive and figurative language, must be avoided. The sentences must be simple and easy to understand, and longer sentences must be split into smaller units.

Keywords: easy-to-read language, handbook, text creation (translating, adaptation) in easy-to-read language.

**„Čehu valodas praktiskā gramatika”
kā metodiski didaktiskā darba refleksijas rezultāts**

**“*Practical Czech Grammar*”
*as a Result of Reflection on Methodological and Didactic Work***

Nadežda KOPOLOVECA

Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultāte
nadezda.koploveca@lu.lv

Aiga VECKALNE

Ventspils Augstskolas Tulkošanas studiju fakultāte
aiga.veckalne@venta.lv

2022. gadā apritēja 25 gadi, kopš Latvijas Universitātē sākās čehu valodas apguve, un 20 gadi kopš Latvijas Universitātes Bohēmistikas un polonistikas centra dibināšanas. Šajā rakstā pirmo reizi tiek apskatīts didaktiskais un zinātniskais konteksts, kurā norisinājās Latvijas bohēmistikas attīstība, čehu valodas mācīšana Latvijā un pētnieciskais darbs Latvijas bohēmistikas jomā, kā arī analizēta „Čehu valodas praktiskās gramatikas” (2022) autores un redaktora uzkrātā didaktiskā pieredze, gramatikas izveides process un galvenie kritēriji, atlasot un sagatavojot materiālu. Lasītājam sniegts priekšstats par gramatikas struktūru un saturu. „Čehu valodas praktiskā gramatika” ir vairāk nekā 20 gadu ilgas prakses rezultāts, pasniedzot čehu valodu kā svešvalodu latviešu studentiem.

Atslēgvārdi: čehu valoda, bohēmistika, gramatika, gramatikas iemaņas, terminoloģija, valodas apguve, didaktika.

Ievads

Čehu valodas kā svešvalodas mācīšana un apguve Latvijā ir saistīta ar vairākām lingvistiskām un ārpuslingvistiskām īpatnībām: abu valstu teritoriālais attālums rada gan grūtības mācību līdzekļu iegūšanā, gan samazina iespēju iegūtās zināšanas izmantot dabiskā valodas vidē. Tomēr studentu dzīvā interese, sekmīgā abu valstu izglītības iestāžu sadarbība un plašās iespējas, ko sniedz dažādi Eiropas un starpvalstu stipendiju fondi, labvēlīgi ietekmē situāciju un veicina valodas apguvi. To apliecina čehu

valodas praktiskā gramatika, kas 2022. gada beigās izdota ar Čehijas Republikas vēstniecības Latvijā finansiālu atbalstu.

Šajā rakstā pirmo reizi tiek apskatīta čehu valodas mācīšana Latvijā un pētnieciskais darbs Latvijas bohēmistikas jomā. Raksta autores kopš 2015. gada ir publicējušas dažus pētījumus (Kopoloveca 2015; Kopoloveca 2018; Kopoloveca 2020; Veckalne 2017; Veckalne 2019; Veckalne 2020) par čehu valodas didaktikas jautājumiem, čehu valodas mācīšanu Latvijā un tās principiem, ka arī čehu un slovāku īpašvārdu atveidi.

Rakstā izmantoto terminu *bohēmistika*, kas apzīmē zinātnes nozari, kura pēta čehu valodu, literatūru, kultūru un vēsturi, plaši izmanto Čehijā un citviet pasaulē, un tas iederas arī līdzīgu valodniecībā terminu paradigmā latviešu valodā (piemēram, *lituānistika*, *estonistika*, *rusistika* u. tml.).

Čehu valodas mācīšana Latvijā

Latvijas Universitāte (LU) ir vienīga izglītības iestāde Latvijā, kas studentiem piedāvā ilglaicīgu un sistēmisku čehu valodas apguvi. Čehu valodas studijuursos visbiežāk piedalās LU Humanitāro zinātņu fakultātes Rusistikas un slāvistikas nodaļas studenti, kuri apgūst čehu valodu kā otro slāvu valodu krievu filoloģijas programmā. Studentu dzimtā valoda ir krievu un latviešu, un nodarbībās regulāri piedalās arī studenti, kas ieradušies Latvijā ar *Erasmus+* programmu. Pēdējos gados LU studenti ir studējuši čehu valodu kopā ar studentiem no Polijas, Vācijas, Ungārijas, Itālijas, Francijas un Turcijas.

Papildu praktiskajam čehu valodas kursam tiek piedāvāti arī tāds lingvistiskais kurss *kā Ievads bohēmistikā*, kas sniedz iespēju apgūt čehu valodu filoloģiski profesionālā līmenī. Studenti iegūst informāciju par valodas attīstības vēsturi, valodas kultūru un čehu valodas mācību metodēm. Iegūtās zināšanas studenti var izmantot kursā *Tulkošanas un valodas apguves pamati* un *Tulkošanas prakse slāvu valodās*, kā arī *Plašsaziņas līdzekļu tekstu analīze slāvu valodās*, tostarp čehu valodā.

Lai gan Čehijai un Latvijai vienmēr ir bijuši aktīvi un daudzpusīgi kultūras sakari, čehu valodas mācīšanas aizsākumi Latvijā meklējami tikai 1997. gadā, kad LU Filoloģijas fakultātē tiek izveidota Slāvu valodu katedra, kuras prioritāte ir slāvu valodu apguves piedāvājums.

Jau pirmajā akadēmiskajā gadā (1997./1998.) studentiem tiek piedāvāta čehu, horvātu, poļu un serbu valodas programma (Miseviča-

Trilliča 2012). Šīs valodas tolaik studiju plānā organizētas kā izvēles slāvu valodas kurss krievu filoloģijas studentiem un kā otrā galvenā slāvu valoda slāvu filoloģijas studentiem (pēc krievu valodas kā pamatvalodas). Pirmajā studiju gadā čehu valodu sāk mācīties 10 studenti. Šādas slāvistikas studiju programmas ieviešanai ar iespēju apgūt čehu valodu bija vēsturiska nozīme, jo pirmo reizi kopš LU dibināšanas 1919. gadā Latvijas studentiem tika dota iespēja studēt šo valodu.

Pirmā čehu valodas pasniedzēja Slāvu valodu katedrā 1997. gadā bija Nadežda Kločko, kura bija studējusi slāvistiku Sanktpēterburgā un papildu čehu valodai mācīja arī serbu un horvātu valodu. Šīs dienviņslāvu valodas tika piedāvātas tikai vienu reizi katedras programmā 1997.–1998. gada studentu kursā. Čehu valodas apguve visvairāk attīstījās laikā, kad LU 1999.–2004. gadā darbojās čehu valodas lektorāts ar oficiāli norīkotiem čehu valodas pasniedzējiem no Čehijas. Vienu gadu par čehu valodas pasniedzēju Latvijā strādāja Zuzana Kročāková (*Zuzana Kročáková*), savukārt turpmākos četrus gadus – Mihals Koreckis (*Michal Korecký*). Čehu valodu kā C izvēles kursu varēja apgūt ne tikai krievu un slāvu filoloģijas, bet arī citu LU programmu, tostarp arī baltu filoloģijas, studenti.

Pateicoties čehu un poļu valodas pasniedzēju iniciatīvai, ka arī Čehijas Republikas un Polijas Republikas vēstniecību materiālajam atbalstam, 2002. gada 5. februārī Filoloģijas fakultātes vadība pieņēma lēmumu par LU Bohēmistikas un polonistikas centra dibināšanu, kas nozīmīgi ietekmēja čehu un poļu valodas apguvi Latvijā, kā arī Latvijas un Čehijas, tāpat Latvijas un Polijas divpusējo sadarbību. Centra galvenais mērķis ir studentu aktīva iesaiste dažādās ārpuslekciju darbībās, lai padziļinātu viņu interesi un zināšanas par čehu valodu un kultūru. Šo divdesmit gadu laikā centrā ir notikušas dažādas izstādes, filmu seansi, čehu literatūras lasījumi un vieslektoru vizītes, kā arī čehu un poļu zinātniskās konferences, izglītības un kultūras pasākumi u. c. pasākumi.

2005./2006. akadēmiskajā gadā čehu valodu pasniedz Viola Anna Bīriņa, savukārt kopš 2006. gada septembra čehu valodu māca Latvijas bohēmiste, Bohēmistikas un polonistikas centra valdes locekle Nadežda Kopoloveca. 2017. gadā viņa aizstāvēja promocijas darbu „Līdera portreta radīšanas modelis čehu un latviešu politiskajā diskursā” (Kopoloveca 2017) un ieguva filoloģijas doktora (*Dr. philol.*) grādu, bet 2019. gada janvārī tika ievēlēta par LU Humanitāro zinātņu fakultātes docenti.

Šobrīd Latvijas Universitātē čehu un poļu valodu māca konsolidētajā programmā *Filoloģija* kā otro slāvu valodu. Sākot no 2022./2023. akadēmiskā gada, čehu valodu var studēt katru otro gadu rudens semestrī. Kopējais kontaktstundu skaits ir 192 akadēmiskās stundas (64 stundas katrā semestrī, kopā trīs semestri), kas, ņemot vērā papildu patstāvīgo sagatavošanos un mācību uzturēšanos Čehijā, ļauj studentiem pēc diviem gadiem sasniegt B1 līmeni saskaņā ar Eiropas vienotās valodu prasmes noteikšanas sistēmas skalu (EKPVA 2006).

Čehu valodas mācībās Latvijā ir iesaistīti arī viesstudenti un apmaiņas studenti. Katrā semestrī nodarbības apmeklē divi līdz pieci ārzemju studenti, tostarp no Čehijas. Visbiežāk viņi izvēlas šo kursu, lai redzētu, kā čehu valodu kā svešvalodu māca Latvijā. Katru gadu LU studentiem ir iespēja doties uz Čehiju studiju vizītēs gan ar *ERASMUS+* programmu, gan ar Čehijas un Latvijas divpusējo līgumu. Bohēmistikas un polonistikas centrs sadarbojas ar Čehijas Republikas vēstniecību Rīgā, kā arī Čehijas un Latvijas iestādēm, tāpēc studentiem ir iespēja regulāri apmeklēt čehu kultūras pasākumus arī Latvijā.

Lai praktiski izmantotu lekcijās iegūtās teorētiskās zināšanas, studenti piedalās apmaiņas braucienos, kas tiek organizēti saskaņā ar abu valstu izglītības ministriju vienošanos. Līdz 2020. gadam studenti katru gadu pilnībā izmantoja bakalaura un maģistrantūras programmu un vasaras skolu stipendijas. Bohēmistikas studenti atzinīgi novērtē šo iespēju, jo pat salīdzinoši īsa uzturēšanās Čehijā labvēlīgi ietekmē valodas zināšanas.

2018./2019. akadēmiskajā gadā čehu valodu kā izvēles C kursu apguva arī 10 Ventspils Augstskolas Tulkošanas studiju fakultātes, Ekonomikas un pārvaldības fakultātes un Informācijas tehnoloģiju fakultātes studenti (lektore – Aiga Veckalne).

Latvijā pieprasījums pēc praktiskās čehu valodas kursiem ārpus augstākās izglītības iestādēm nav liels, bet diezgan stabils. Nodarbības organizē arī privātās valodu skolas, un tās visbiežāk ir saistītas ar praktisku prasmju apguvi, lai pēc tam varētu doties uz Čehiju studēt vai strādāt (piemēram, ministrijās un vēstniecībā). Šādiem studentiem čehu valodu nemāca kā lingvistisku disciplīnu, bet gan kā ātru un praktisku ikdienas frāžu un gramatikas pamatprincipu kopumu, ietverot vārdu krājuma, tostarp specifisku terminu, pilnveidi. Praksē ir bijuši gadījumi, kad interesi izraisījusi medicīnas un grāmatvedības terminoloģija, diplomātiskā protokola un lietišķās etiķetes standartfrāzes utt.

Grupās parasti ir dažāda vecuma cilvēki, taču visbiežāk šādas mācības notiek individuāli. Kursu ilgums parasti ir 20–30 nodarbības (90 min.), ņemot vērā gan studentu laika ierobežotību, gan kursu izmaksas. Galvenās grūtības, ar kurām lektors saskaras, ir studentu valodas barjeras pārvarēšana, viņu mutvārdu runas prasmju izveide, kā arī pasniedzējiem ir nepieciešams papildu laiks mācību grāmatās iekļauto uzdevumu skaidrošanai.

Latvijas lingvistiskā bohēmistika

Latvijā ir salīdzinoši nedaudz zinātnisko pētījumu par bohēmistiku, un tie lielākoties ir saistīti ar literatūrzinātņi, lingvodidaktiku vai translatoģiju.

1961. gadā literatūrzinātnieks Georgs Mackovs (1926–1963) piedalījās LPSR Zinātņu akadēmijas Valodas un literatūras institūta Valodas prakses grupas veidoto vārdnīcveida biļetenu „Norādījumi par citvalodu īpašvārdu pareizrakstību un pareizrunu latviešu valodā” sērijas izveidē un sagatavoja norādījumus par čehu un slovāku īpašvārdu pareizrakstību un pareizrunu latviešu literārajā valodā (Veckalne 2019, 49). No 2014. gada ir pieejams arī plašais un aktualizētais Jura Baldunčika un čehu valodnieka Mihala Škrabala (*Michal Škrabal*) čehu personvārdu saraksts ar komentāriem (Škrabals 2014).

G. Mackovs bija viens no pirmajiem latviešu literatūrzinātniekiem, kurš rakstīja par čehu un latviešu kultūras sakariem, jo, būdams slāvu filologs, labi pārzināja čehu un slovāku valodu. 1959. gada janvārī žurnālā „Karogs” tika publicēts viņa raksts „Par latviešu un čehu kultūras sakariem” (Mackovs 1959, 107). Rakstos G. Mackovs piemin arī brāļu draudžu kustību, ievērojamo J. Alunāna nozīmi latviešu un čehu kultūras sakaru attīstībā, daudzos tulkojumus no čehu valodas latviešu valodā, kā arī izcilā čehu valodnieka Josefa Zubatija (*Josef Zubatý*) draudzību ar Kārli Mīlenbahu un Jāni Endzelīnu un J. Zubatija ieguldījumu latvistikas attīstībā Čehijā (Veckalne 2019, 50).

1988. gadā tiek izdota pirmā *Čehu-latviešu vārdnīca* (sast. Marta Ķelpe u. c.) ar čehu valodas gramatikas pielikumu 58 lappušu apjomā (Ķelpe u. c. 1988). Tas ir nozīmīgs izdevums, jo apkopo terminus, kas latviešu valodā apzīmē gramatiskās kategorijas un specifiskas čehu valodas lingvistiskās parādības.

2001. gadā tiek izdota *Mūsdienu periodikas mācību tematiskā vārdnīca, pamatojoties uz materiāliem čehu, krievu un latviešu valodā*

(autores Tatjana Liguta, Nadežda Kločko un Agata Prakaša). Vārdnīca aptver 3500 vārdus un izteicienus, kas sakārtoti piecās tematiskās grupās (Лигута, Клочко, Пракаш 2001).

2008. gadā ar Latviešu valodas aģentūras atbalstu izdots pirmais *Čehu-latviešu-lietuviešu sarunvārdnīcas* izdevums, ko sagatavojuši Alvīds Butkus (*Alvydas Butkus*), Alberts Sarkanis un Denisa Šeleļova (*Denisa Šelelyová*). Atjaunināts un papildināts izdevums publicēts 2013. gadā (Butkus, Sarkanis, Šelelyová 2013).

2006. gadā Sandra Nikuļceva izdod *Čehu-latviešu vārdnīcu*, kas paredzēta gan čehu, gan latviešu valodas lietotājiem, jo īpaši studentiem un abu valodu tulkotājiem (Nikuļceva 2006). 2007. gadā tā iegūst Latvijas Tulku un tulkotāju biedrības balvu kā labākā tulkošanas vārdnīca.

2014. un 2015. gadā LU Bohēmistikas un polonistikas centrs organizē divas starptautiskas zinātniskās konferences *Slāvu valodas kā svešvalodas: mācīšanas un testēšanas aktualitātes*, kurās piedalās vairāk nekā piecdesmit slāvistu no dažādām valstīm, tostarp arī no Čehijas. Šo divu konferenču rezultātā publicētas divas kolektīvās monogrāfijas par aktuāliem testēšanas un sertifikācijas, kultūras un komunikācijas jautājumiem slāvu valodu didaktikā, kā arī par slāvu valodu apguvi Austrumeiropas skolās (SD 2015; SD 2020).

N. Kopolovecai ir vairāk nekā 15 zinātnisko rakstu gan par čehu valodas didaktiku Latvijā, gan par čehu un latviešu politiskā diskursa salīdzinājumu (piemēram, Kopoloveca 2015; Kopoloveca 2018; Kopoloveca 2020; Кополовец 2017; Кополовец 2018). 2022. gada beigās iznākusī „Praktiskā čehu valodas gramatika” ir refleksija par čehu valodas mācību saturu no 2006. gada. Gramatikas zinātniskā redaktore ir A. Veckalne.

A. Veckalne ir valodniece, čehu valodas tulkotāja un pasniedzēja, kura studējusi čehu valodu LU un piedalījies vairākās mācību praksēs Čehijā. Viņas doktorantūras studijas ir saistītas ar čehu valodu – A. Veckalne strādā pie čehu, poļu un slovāku īpašvārdu atveides principu izstrādes latviešu valodā. Tas ir sistemātisks skatījums uz trim rietumslāvu valodām un dažādu pieeju analīze daudzveidības veidošanā un tās cēloņu noteikšanā, kā arī praktiskā lietojuma salīdzinājums ar lingvistiskajām vadlīnijām (Veckalne 2017; Veckalne 2019; Veckalne 2020). Šobrīd A. Veckalne darbojas Ventspils Augstskolā un tulko no čehu un slovāku valodas.

Čehu valodas apguvējiem, tulkotājiem un valodniekiem ir pieejams arī plašs čehu un latviešu valodas paralēltekstu korpuss Čehu nacionālā valodas korpusa vietnē *Korpus.cz*

Čehu valodas praktiskās gramatikas tapšana

Čehu valodas praktiskās gramatikas galvenais mērķis ir palīdzēt studentiem, kuru dzimtā valoda ir latviešu valoda, veidot gramatikas iemaņas čehu valodas apguves sākumposmā, nodrošinot visaptverošu skaidrojošo materiālu viņu dzimtajā valodā. Čehu valodas gramatikas skaidrojums Latvijā iepriekš bija apkopots 1988. gadā izdotajā M. Ķelpes u. c. *Čehu-latviešu vārdnīcas* pielikumā, tomēr Latvijā iepriekš nav publicēts neviens čehu valodas gramatikas uzzīņu līdzeklis, kurā izmantota komunikatīvā pieeja. „Čehu valodas praktiskās gramatikas” (Kopoloveca 2022) izstrādē tika izmantota didaktiskā un zinātniskā darba pieredze, un gramatika ir noderīga ne vien čehu praktiskās valodas apguvē, bet arī terminoloģijas izstrādē un specifisku lingvistisko jēdzienu noskaidrošanā čehu un latviešu valodā.

Čehu valodas praktiskajā gramatika ir pārskats par mūsdienu čehu literāro valodu, un tā ietver informāciju par čehu valodas vēsturiskās attīstības īpatnībām, sociolingvistisko statusu, kā arī fonētiskās, leksiskās un gramatiskās sistēmas raksturojumu kopā ar svarīgākajiem gramatikas jēdzieniem, kas nepieciešami čehu valodas lietošanai no iesācēja līmeņa līdz B1 līmenim atbilstoši Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm valodu apguvei. Gramatiku var izmantot kā papildu materiālu darbā ar jebkuru čehu valodas mācību grāmatu. Čehu valodas praktiskā gramatika noderēs visiem, kas plāno apgūt čehu valodu, lai runātu, rakstītu un sāktu tajā sazināties. Gramatika ir paredzēta Latvijas augstskolu studentiem un citiem interesentiem, kuri vēlas patstāvīgi apgūt čehu valodu, tāpat kā arī valodniekiem un filoloģijas studentiem, kuri pēta čehu un latviešu valodu sastatāmā aspektā.

Praktiskās gramatikas pamatdaļu veido divas nodaļas ar apakšnodaļām: 1. nodaļa ir veltīta čehu valodas sistēmas vispārīgam raksturojumam un attīstības vēsturei, savukārt 2. nodaļā ir sniegts vārdšķiru raksturojums ar svarīgākajām pazīmēm un praktiskā lietojuma paraugiem gan tekstā, gan pārskatāmās tabulās, kas valodas apguvējiem ir ļoti svarīgi.

Tabulas kā iedarbīgu un kodolīgu gramatiskā materiāla pasniegšanas veidu var izmantot gan čehu valodas gramatikas pirmo

zināšanu ieguvei, gan esošo zināšanu atkārtošanai un sistematizēšanai. Tās ļauj ietaupīt laiku, ātrāk iegaumēt informāciju, savukārt izklāstāmā materiāla komunikatīvā pieeja veicina studentu motivāciju un uzlabo materiāla apguvi.

Gramatikā ir iekļauti arī sastatāmās gramatikas elementi – sarežģītos gadījumos sniegts skaidrojums par čehu un latviešu valodas gramatikas atšķirībām, turklāt uzmanība pievērsta arī tiem gadījumiem, kad abās valodās novērojamas līdzīgas parādības.

Gramatikas pielikumā iekļauti biežāk izmantoto darbības vārdu, lietvārdu un īpašības vārdu saraksti, kas sniedz papildu vingrināšanās iespēju darbības vārdu, lietvārdu un īpašības vārdu locīšanā, vārdus uzreiz grupējot pēc to locīšanas tipa. Pielikumā sniegts arī sarunās visbiežāk lietoto simts frāžu saraksts, kas palīdz sazināties čehu valodā ikdienas situācijās. Autore ir sagatavojusi arī čehu, latviešu u. c. valodu viltusdraugu sarakstu, kas tulkotājiem palīdzēs izvairīties no neveiklām situācijām saziņā, kā arī noderēs turpmākajiem bohēmistikas pētījumiem.

Praktiskās čehu valodas gramatikas recenzenti ir Linda Lauze, A. Sarkanis, gramatikas konsultanti – čehu baltisti M. Škrabals un Pavels Štolls (*Pavel Štoll*). Recenzenti atzīst, ka čehu valodas praktiskā gramatika ir nozīmīgs izdevums gan praktiskā, gan teorētiskā ziņā, gan arī čehu un latviešu kultūras saišu stiprināšanā.

Nobeigums

Turpinot jau vairāk nekā 20 gadu ilgo tradīciju, studentiem arī turpmāk būs iespēja apgūt čehu valodu, ka arī ar bohēmistiku saistītus studiju kursus LU Humanitāro zinātņu fakultātē. Turpinās arī aktīva sadarbība ar Čehijas un Polijas vēstniecību Latvijā, kuru interešu lokā ir slāvu valodu popularitātes veicināšana Latvijā. No 2018. gada ir vērojama studentu interese saistīt bakalaura un maģistra darbus ar čehu valodu vai literatūru, kas ļauj izteikt cerību, ka nākotnē tie veicinās arī plašākus bohēmistikas pētījumus Latvijā.

Autores turpina pētījumus bohēmistikā un apsver iespēju gramatikas nākamo izdevumu izstrādē iesaistīt speciālistus ar dzimto čehu valodu, kā arī sagatavot čehu-latviešu sastatāmo gramatiku, izmantojot plašās iespējas, ko sniedz korpuslingvistika.

Literatūra

Butkus, Alvydas, Sarkanis, Alberts, Šelelyová, Denisa (2013). *Česko-lotyšsko-litevská konverzace*. Praha: Kulturní dialog.

EKPVA 2006 = Eiropas Padome (2006). *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana un vērtēšana*. Tulk. Uldis Krastiņš. Rīga: Madonas poligrāfists.

Kopoloveca, Nadežda (2015). Postoj studentů Lotyšské univerzity ke studiu českého jazyka. *Slavistica Docenda: rakstu krājums*, I. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 159–163.

Kopoloveca, Nadežda (2017). *Līdera portreta radīšanas modelis latviešu un čehu politiskajā diskursā*. [Promocijas darbs.] Latvijas Universitāte. <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/37282>

Kopoloveca, Nadežda (2018). Latviešu un čehu politiskā diskursa pragmatiskais konteksts. *Valoda: nozīme un forma 9: Gramatika un pragmatika*, 152–168.

Kopoloveca, Nadežda (2020). K interferenci češtiny, ruštiny a lotyštiny v jazykové výuce. *Slavistica Docenda: rakstu krājums*, II. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 107–113.

Kopoloveca, Nadežda (2022). *Čehu valodas praktiskā gramatika*. Rīga: Pētergailis.

Ķelpe, Marta u. c. (1988). *Čehu-latviešu vārdnīca*. Rīga: Avots.

Mackovs, Georgs (1959). Par latviešu un čehu kultūras sakariem. *Karogs*, 1, 107–113.

Miseviča-Trilliča, Renāte (2012). Język polski na Uniwersytecie Łotewskim w Rydze. *Acta Baltico-Slavica*, 36, 269–278.

Nikuļceva, Sandra (2006). *Česko-lotyšský slovník//Čehu-latviešu vārdnīca*. Voznice: Leda.

SD 2015 = Slavistica Docenda (2015). *Starptautiskas zinātniskas konferences „Slāvu valodas kā svešvalodas: mācību un eksaminācijas aktuālās problēmas” materiāli*: rakstu krājums, I. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

SD 2020 = Slavistica Docenda (2020). *Starptautiskas zinātniskas konferences „Slāvu valodas kā svešvalodas: mācību un eksaminācijas aktuālās problēmas” materiāli*: kolektīva monogrāfija, II. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

Škrabals, Mihals (2014). *Par čehu personvārdu atveides principiem*. http://www.letonika.lv/article.aspx?id=CS_atveide

Veckalne, Aiga (2017). Čehu un slovāku īpašvārdu atveide latviešu valodā 20. gadsimta 20. un 30. gados. *Vārds un tā pētīšanas aspekti*: rakstu krājums, 21, 242–252.

Veckalne, Aiga (2019). Literatūrzinātnieka Georga Mackova ieguldījums čehu un slovāku īpašvārdu atveides principu izveidē. *Konferences „Via Scientiarum” rakstu krājums*, IV. Liepāja, Ventspils: Liepājas Universitāte, Ventspils Augstskola, 49–57.

Veckalne, Aiga (2020). Composite Toponyms in Czech and Slovak and Their Rendering in Latvian: Problems and Challenges in Translation. Titel: „Bd. 111: Guntars Dreijers, Jānis Sīlis, Silga Sviķe, Jānis Veckrācis (eds.). *Bridging Languages and Cultures II. Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication*. Frank & Timme GmbH, 213–226.

Кополовец, Надежда (2017). История развития однословного названия чешского государства: к вопросу о самоидентификации нации. *[Само]репрезентация в литературе: судьбы забытых текстов = [Paš]reprezentācija literatūrā: aizmirstu tekstu likteņi. Rusistica Latviensis*, 6. Rīga: Latvijas Universitāte, 153–160.

Кополовец, Надежда (2018). Лингвистические аспекты преподавания чешского языка в Латвии. *Globālie un lokālie procesi slāvu valodās, literatūrā un kultūrā. Rusistica Latviensis*, 7. Rīga: Latvijas Universitāte, 334–340.

Лигута, Татьяна, Ключко, Надежда, Пракаш, Агата (2001). *Учебный тематический словарь современной периодики: на материале чешского, русского и латышского языков*. Рига: Латвийский университет.

Summary

This article describes the didactic and scientific context in which the development of Czech studies in Latvia took place and authors accumulated their experience to write the new practical Grammar of Czech Language in Latvian. 25 years have passed in 2022 since teaching the Czech language began at the University of Latvia, and 2022 also marked the 20th anniversary of the Centre of Czech and Polish Studies at the University of Latvia.

The article presents a list of the most important publications related to the Czech language and describes the specifics of teaching the Czech language in Latvia. Practical Grammar of Czech Language is the result of more than 20 years of teaching Czech as a foreign language to Latvian students. The author and the editor of the Grammar presents how the didactic experience they have accumulated gradually took the form of a teaching aid, how it was written and what the main criteria were when selecting and preparing the material.

The book consists of two different parts: the first, shorter part, generally describes the system of the Czech language and history of its development; the second part presents a detailed description of all parts of speech of the Czech language. The types of declensions and conjugations are grouped in easy to perceive tables, examples of word usage in sentences are also presented. The appendix to the grammar contains lists of the most commonly used lexemes, as well as lists of interlingual homonyms and references that may be useful when mastering the Czech language.

At the end of the article, the authors outline the prospects of their further work, mainly related to the comparative aspect of the Czech and Latvian languages.

Keywords: Czech language, bohemistics, grammar, grammar skills, terminology, language learning, didactics.

**„Nerunā sliktu par Latviju”¹:
Latvijas, latviešu un latviešu valodas atainojums
digitālajos valsts valodas mācību līdzekļos**

**“Do not say anything bad about Latvia”:
*The Representation of Latvia, Latvians, and the Latvian
Language in Online Learning Materials of the State Language***

Solvita BERRA

Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūts
Vašingtonas Universitātes Skandināvijas studiju fakultāte
solvita.burr@gmail.com

Valsts izglītības satura centra īstenotā projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” (2016–2023) laikā ir izstrādāti un apstiprināti latviešu valodas mācību priekšmetu standarti, programmu paraugi, metodiskie atbalsta materiāli un mācību līdzekļi, kas parāda valodas izglītības politikas veidotāju, ieviesēju un uzraudzītāju priekšstatus par to, kas, kā un ar kādu mērķi mācāms jauniešiem mūsdienu pasaulē. Daļa no šiem priekšstatiem ir Latvijas nacionālais un starptautiskais tēls, valsts iedzīvotāji, viņu kultūra, sabiedriskā dzīve un valoda.

Raksta mērķis ir identificēt un raksturot tipiskus nacionālos naratīvus par Latviju, latviešiem un latviešu valodu valsts valodas digitālajos mācību līdzekļos, pievēršot īpašu uzmanību *daudzveidībai* kā valsts, tās iedzīvotāju un valodas situācijas raksturotājiem. Lai sasniegtu mērķi, ir izmantota Jeila Tamira (*Yael Tamir*) izstrādātā iekļaujošā nacionālisma teorija un veikta digitālo mācību resursu krātuvē „Mape” 215 publicēto latviešu valodas mācību līdzekļu satura analīze pēc Kārenas Risāģeres (*Karen Risager*) valodas mācību līdzekļu izpētes modeļa.

Kopumā secināms, ka iekļaujošā nacionālisma idejas valodas izglītības politikā pastāv formāli – latviešu valodas mācību priekšmetu standartos un programmu paraugos, bet praksē – valodu mācību materiālos – tās neīstenojas. Jēdziens *latvietība* netiek paplašināts ar visu Latvijas iedzīvotāju identitāti, zināšanām, pieredzi un ikdienas praksi.

Atslēgvārdi: iekļaujošais nacionālisms, nacionālie naratīvi, Latvija, latvieši, latviešu valoda, daudzveidība.

¹ Māras Zālītes romāna „Pieci pirksti” citāts, kas ievietots digitālajā latviešu valodas mācību līdzeklī vidusskolai.

Ievads

Nav noliedzams, ka valodas mācību līdzekļu primārais uzdevums ir sniegt skolēniem informāciju par mērķvalodu atbilstoši viņu vecumam un zināšanu līmenim, pakāpeniski attīstot skolēnu lingvistisko lietpratību un prasmes, kas saistītas ar valodas uztveri, izpratni un lietojumu praksē. Taču valodas mācību līdzekļi arī veido un nostiprina priekšstatus par dažādām sociāli svarīgām tēmām un uztur noteiktu sociālpolitisko ideoloģiju. Viena no starpdisciplinārām tēmām, kas tiešā veidā skar mērķvalodas sociolingvistiskos aspektus, ir valsts (skolēnu dzimtene vai pašreizējā dzīvesvieta) kā teritoriāla un kultūras vienība un tās iedzīvotāju kopums.

Valsts izglītības satura centra (VISC) īstenotais projekts „Kompetenču pieeja mācību saturā” („Skola2030”) ir uzskatāms par pagrieziena punktu latviešu lingvodidaktikas attīstībā. Tas ir ļāvis pārskatīt latviešu valodas kā pirmās valodas un otrās valodas mācību priekšmetu saturu, metodiku un mācību materiālus, pielāgot tos mūsdienu pasaules vajadzībām un uzsvērt tās Latvijas valsts nacionālās vērtības, ar kurām latvieši lepojas (vai varētu lepoties) un vēlas (vai vēlētos) asociēties. Līdz ar to jaunie atbalsta un mācību materiāli turpina vai veido jaunus nacionālos naratīvus jeb „ideālos stāstus par nācijas izveidošanos, sasniegumiem un savdabīgām nacionālo grupu īpašībām un tradīcijām” (Grever, van der Vlies 2017, 287).

Nacionālo naratīvu mērķi ir nācijas leģitimācija un slavināšana, un tiem ir būtiska loma nacionālās identitātes veidošanās un apzināšanās procesā (van der Vlies 2022, 22–27). Mūsdienu pētījumi par nacionālismu un nacionālajiem naratīviem rāda divas lietas. Pirmkārt, nācijas ilgtspējības pamatā ir iedzīvotāju piederības izjūta gan valstij kā teritorijai, gan valstij kā kultūras vērtībai. Otrkārt, iedzīvotāji uztver valsti kā kultūras vērtību, ja spēj ar to identificēties. Ideālā gadījumā nacionālie naratīvi ir tādi, kas ļauj cilvēkiem tos izjust kā savējos un kas ļauj augstu novērtēt kolektīvo eksistenci (plašāk sk. Hroch 2020; Tamir 2019). Šādi domājot, latvietība var tikt uztverta gan kā latviešu kolektīvās savdabības novērtēšana, gan kā piederība Latvijai un latviešu kultūras telpai ar kopīgām – visus Latvijas iedzīvotājus iekļaujošām – vērtībām, pārlicību un praksi (tradīcijām, paražām un paradumiem).

Apvienojot nacionālisma un nacionālo naratīvu teorijas (Billig 1995; Tamir 2019; Meadows 2020; van der Vlies 2022) ar sociāli vērstu lingvodidaktikas teoriju par valodas mācību līdzekļu zinātniski

pētnieciskās „lasīšanas” jeb satura analīzes principiem (Risager 2018), raksta mērķis ir identificēt un raksturot tipiskus nacionālos naratīvus par Latviju, latviešiem un latviešu valodu latviešu valodas digitālajos mācību līdzekļos, pievēršot uzmanību daudzveidībai (etnosu, kultūru, identitāšu, valodu, valodas variantu) kā vienam no galvenajiem sociolingvistikas un iekļaujošā nacionālisma teorijas balsta terminiem.

Nacionālo naratīvu formulējumā ņemta vērā skolēnu perspektīva, pieņemot, ka mācību materiālus izmanto (vai var izmantot) skolēni, kuri ir uzskatāmi par jaunajiem multilingvālas un multikulturālas Latvijas valsts iedzīvotājiem un kuri ģimenes vai kādu citu apstākļu dēļ var just piederību ne tikai etnisko latviešu kultūrai. Tāpat ir ņemts vērā, ka valodas mācību līdzekļos galvenais uzsvars ir uz mērķvalodas apguvi, līdz ar to nacionālajos naratīvos par būtisku komponentu uzskatāma valoda un tādi valodas jautājumi kā valoda un valsts, valoda un sabiedrība, valoda un identitāte (īpaši latviešu valoda un nacionālā identitāte).

Raksta izpētes avoti ir 215 latviešu valodas mācību līdzekļi, kas ir paredzēti skolēniem no 1. klases līdz 12. klasei (tostarp skolēniem, kas apgūst speciālās izglītības programmu un mazākumtautību programmu) un kas ir pieejami brīvpieklūvē VISC veidotajā un uzturētajā digitālo mācību resursu krātuvē „Mape” (Mape 2023).

Rakstu veido piecas daļas. Pirmajā daļā ir aplūkotas iekļaujošā nacionālisma teorētiskās nostādnes un valodas mācību līdzekļu satura analīzes principi saistībā ar valsts un tās iedzīvotāju atainojuma izpēti tajos. Otrajā daļā ir aprakstīta pētījuma metodoloģija, piedāvājot valodas mācību līdzekļu izpētes soļus un neizvairties no grūtību apskata digitālo avotu apstrādē. Trešajā daļā ir dots vispārīgs izpētes avotu raksturojums lingvodidaktiskā skatījumā. Ceturtajā daļā ir iztirzāti tipiski nacionālie naratīvi un ar tiem saistītās idejas latviešu valodas digitālajos mācību līdzekļos, izvēloties piemērus no mācību resursiem un piedāvājot ieteikumus to iespējamai pilnveidei. Piektajā daļā ir sniegts analītisks skatījums uz identificētajiem naratīviem latviešu valodas mācību līdzekļos. Raksta beigās formulēti būtiskākie secinājumi.

1. Pētījuma teorētiskie un metodoloģiskie apsvērumi

Lai gan nacionālisms kā politiska ideoloģija un sociālpsiholoģiska dispozīcija nereti tiek kritizēts kā mūsdienām neatbilstošs, jo tas nereti vēršas pret imigrāciju un globalizāciju (Ījabs 2023), nav noliedzams, ka sabiedrības pašnoteikšanās vēlme un dažādi notikumi pasaulē rosina

cilvēkus definēt savu sociālo identitāti, ņemot vērā apdzīvotās teritorijas (nācijas) fiziskās robežas, kultūru un sociālos paradumus. Šāda psiholoģiska vajadzība sevišķi izpaužas krīzes apstākļos, ko apliecina, piemēram, Covid-19 epidēmijas laiks un Krievijas karš Ukrainā.

Ievadā pieminētie stāsti jeb nacionālie naratīvi, kas ir kopīgi visiem kādas valsts iedzīvotājiem, teorētiski ir iztirzāti galvenokārt diskursīvā nacionālisma teorijās (piemēram, Eriksen 2004; Hobsbawm, Ranger 2012; Gillen, Cameron 2013) un iekļaujošā nacionālisma teorijā (piemēram, Tamir 2019). Atsevišķu cilvēku un sociālo grupu vienojošie (kopnacionālie) stāsti, fiziskā un emocionālā drošība, sabiedrības solidaritāte un vienlīdzīga attieksme pret visiem valsts iedzīvotājiem, sociālais un politiskais optimisms, kā arī kolektīvais lepnums par savu valsti un tās iedzīvotājiem tiek uztverti par būtiskiem progresīva, iekļaujoša un gādīga nacionālisma elementiem (Tamir 2019, 178–180). Savukārt nacionālo naratīvu (tostarp kopīgu atmiņu) veidošana un izplatīšana sabiedrībā tiek uzlūkota par veidu, kas ļauj sasniegt iekļaujošā nacionālisma galveno mērķi – cieņpilnu grupu līdzāspastāvēšanu (piemēram, ļaušanu mazākumtautību grupām uzturēt un saglabāt viņu valodu un kultūru) un mijiedarbību (resp., aktīvu iesaistīšanu/iesaistīšanos dažādos sociālās dzīves procesos un notikumos), arī abpusēju mācīšanos, tādējādi attīstot visu grupu labākās īpašības (Tamir 2019, 55–56). Šajā procesā izšķiroša nozīme ir izglītības sistēmai un skolu ikdienas darbam.

Nacionālisma ideoloģijā un valodas politikā ir svarīga valodas izglītība, jo daudzās pasaules valstīs, tostarp Latvijā, valoda ir viens no galvenajiem nacionālās identitātes komponentiem un būtisks nacionālo naratīvu satura elements (sk., piemēram, Kamusella 2012; Stokes 2017; Lūka 2023). Valoda ir arī viens no efektīvākajiem līdzekļiem, lai nacionālās vērtības, kultūrvēsturiskās zināšanas un konceptuālās idejas stāstu veidā nodotu no paaudzes paaudzei, lai veidotu jaunās paaudzes priekšstatus par brīvu nacionālu valsti un tās pastāvēšanas priekšnosacījumiem un lai regulētu skolēnu attieksmi pret dažādām sabiedrības grupām, viņu identitāti, tradīcijām un pieredzi. Atbildīgo institūciju apstiprinātie mācību līdzekļi demonstrē standartizētu skatījumu uz valsti un tās iedzīvotājiem lokālā, nacionālā un starptautiskā līmenī, tāpēc mācību materiālu izpēte palīdz gana precīzi noteikt valsts kā teritoriālas un kultūras vienības un tās iedzīvotāju kopuma atainojuma

paņēmienu, kā arī nacionālās identitātes stiprināšanas stratēģijas nacionālās ideoloģijas kontekstā.

Lietišķajā valodniecībā galvenokārt dominē pētījumi par kultūras(-u) atainojumu angļu valodas kā pirmās valodas, otrās valodas vai svešvalodas mācību līdzekļos, kas ir izdoti un/vai tiek lietoti dažādos kontinentos, mācot dažāda vecuma skolēnus/studentus. Pētnieki uzmanību ir pievērsuši gan mācību līdzekļu lokalizācijai jeb mācību līdzekļu pielāgošanai vietējai mērķauditorijai un tās kultūrtelpai, gan globālu kultūras fenomenu iztirzāšanai, gan valstu ar angļu valodu kā oficiālo valodu un angļu valodas kā dzimtās valodas runātāju (visbiežāk angloamerikāņu un britu) atspoguļojumam, gan arī tādu sociālu tēmu kā seksisms un seksuālās minoritātes, iedzīvotāju ekonomiskās grupas, etniskā un rasu daudzveidība, imigrācija u. tml. kritiskai analīzei. Liels skaits pētījumu ir arī par spāņu, vācu un franču valodas mācību līdzekļiem; izvērstā pārskats par tiem ir iekļauts Kārenas Risāģeres (*Karen Risager*) monogrāfijā *Representations of the World in Language Textbooks* (Risager 2018). Pētījumi ataino atšķirīgus metodoloģiskos risinājumus mācību līdzekļu izpētē, taču lielākoties tiek izmantotas trīs pieejas:

- 1) tematiskā analīze (piemēram, Yamada 2010; Chappelle 2014),
- 2) starpkultūru analīze (piemēram, Maijala 2004; Weninger, Kiss 2013),
- 3) varas un pilnvaru (angl. *empowerment*) analīze (piemēram, Mahboob 2015).

Valodu mācību līdzekļu satura analīze, kas ir vērsta uz valodas, sabiedrības un kultūras mijiedarbības padziļinātu izpēti, var iekļaut kritērijus un to strukturēšanas paņēmienu, kas attiecas ne tikai uz vienu iepriekš nosaukto pieeju. K. Risāģere ir izstrādājusi valodu mācību līdzekļu analīzes modeli ar pieciem savstarpēji saistītiem virzieniem, kas ņemti vērā arī šajā aktuālajā pētījumā. Katru virzienu raksturo viens atslēgvārds:

- 1) *nacionālisms* ar uzsvērtu atsevišķas valsts vai valstu grupas izpēti;
- 2) *pilsoniskā izglītība*, koncentrējoties uz skolēniem kā multikulturālas sabiedrības pilsoņiem;
- 3) *kultūra*, pievēršoties kultūras identitātes un identifikācijas procesa izpētei;
- 4) *postkoloniālisms*, fokusējoties uz koloniālisma mantojuma un imperiālisma analīzi;

5) *transnacionālisms*, mācību līdzekļos noskaidrojot globālu procesu un skolēnu mobilitātes atainojumu (Risager 2018, 11).

Tā kā visu piecu virzienu kopīgais mērķis ir atklāt, kā valodu mācību līdzekļos ir atainota kultūra, sabiedrība un pasaule, to analīzē tiek izmantots kritiskā diskursa analīzes paveids ar četriem mācību līdzekļu analīzes komponentiem:

- 1) dalībnieku (valodas izglītības politikas veidotāju, mācību līdzekļu autoru, skolotāju, skolēnu) pozīcija un atspoguļojums;
- 2) kultūras, sabiedrības un pasaules atainojums;
- 3) starpkultūru mācīšanās pieeja;
- 4) mācību līdzeklis sabiedrībā.

Katram valodu mācību līdzekļu analīzes virzienam K. Risāgere ir formulējusi izpētes jautājumus. Raksta mērķa sasniegšanai ir aplūkoti jautājumi, kas saistīti ar nacionālisma, pilsoniskās izglītības un kultūras pētniecību, resp., ar pirmajiem trim nosauktajiem valodu mācību līdzekļu analīzes virzieniem.

Visu trīs izvēlēto virzienu jautājumu uzskaitījums sākas ar jautājumu par iesaistīto dalībnieku pozīciju un atspoguļojumu, katrā gadījumā to precizējot ar atsevišķā virziena pētnieciskajiem uzsvāriem. Tos apvienojot, pirmais izpētes jautājums ir šāds: kā mācību līdzekļos ir atainoti mācību līdzekļu izstrādātāji, skolotāji un skolēni, ņemot vērā viņu nacionālo piederību un identitāti (lingvistisko, etnisko, kultūras, reliģisko u. c.), politiskās vērtības un darbības? (pēc Risager 2018, 66; 110; 136).

Līdzīgs jautājuma izveides princips ir ievērots, lai noskaidrotu mācību līdzekļa un sabiedrības saistību, tostarp kritiskā diskursa analīzes ceturto komponentu. Tas ir aplūkojams divpusēji. No vienas puses: kā mācību līdzeklis tiek uztverts sabiedrībā, kādas ir recenzijas un komentāri par to? No otras puses: vai mācību līdzeklis iekļauj autentiskus tekstus (piemēram, ziņas, sociālo tīklu ierakstus, tūrisma ceļvežus, zinātniskos rakstus)?

1. tabulā (sk. 174. lpp.) ir apkopoti izpētes jautājumi, grupējot tos atbilstoši kritiskā diskursa analīzes komponentiem:

- 1) kultūras, sabiedrības un pasaules reprezentācija;
- 2) starpkultūru attiecību mācīšanās (visus analīzes komponentus sk. iepriekš).

1. tabula

Valodu mācību līdzekļu izpētes jautājumi (pēc Risager 2018)

| Kritiskā diskursa analīzes komponenti | Kultūras, sabiedrības un pasaules reprezentācija | Starpkultūru attiecību mācīšana |
|--|---|---|
| Nacionālisms | <ul style="list-style-type: none"> - Kuras valstis ir atainotas? Vai ir atainotas valstis, kur tiek lietota skolēnu mērķvaloda? - Kā valstis ir atainotas? Vai tās ir tikai pieminētas, aprakstītas vai kritiski apspriestas? Cik plašs ir šo valstu atainojums? Kādi temati ir iekļauti šajā atainojumā (piemēram, daba, ekonomika, politika, izglītība)? - Vai ir parādīti standarta valodas varianti (sociālie, reģionālie)? | <ul style="list-style-type: none"> - Kā mācību līdzeklis veicina skolēnu zināšanas par dažādām valstīm? Vai tā ir faktu iepazīšana, literatūras klasikas lasīšana, valstu salīdzinājums vai asociāciju un viedokļu izteikšana par nacionāliem stereotipiem, atšķirīgiem skatpunktiem, idejām un identitātes veidiem? - Kāda ir skolotāja loma mācību procesā? |
| Pilsoniskā izglītība | <ul style="list-style-type: none"> - Vai ir atainota kultūru daudzveidība? - Vai ir iekļauta informācija par etniskajām un reliģiskajām minoritātēm? Par kurām? - Vai ir atainota lingvistiskā daudzveidība? Vai ir iekļauta informācija par minoritāšu valodām? Vai ir doti piemēri citās valodās? Kuras valodas mācību līdzeklī ir pārstāvētas? - Vai ir pieminētas valsts institūcijas? Kuras? Ar kādu mērķi? - Vai tiek runāts par galvenajām mūsdienu pasaules problēmām? | <ul style="list-style-type: none"> - Vai mācību līdzeklis veicina skolēnu izpratni par pilsonību un pilsonisko atbildību? Piemēram, vai ir izvērtēti tādi temati kā sociālā atbildība, kultūras kritiska apzināšanās, iesaistīšanās starpkultūru saziņā un starpvalstu projektos, kustībās un organizācijās? |
| Kultūra | <ul style="list-style-type: none"> - Kuri kultūras identitātes veidi ir atainoti (piemēram, sociālā klase, dzimums, rase, etniskums, reliģija, izglītība un valoda)? Kā tas ir darīts? Vai kultūras identitāte ir tikai pieminēta, aprakstīta vai kritiski apspriesta? - Kuri sociālās identitātes veidi ir atainoti (piemēram, slavenības, bēgļi, veiksmīgi uzņēmēji, žurnālisti, skolēni)? Kuri skatpunkti dominē? - Kā ir atainota valodas un kultūras mijiedarbība? | <ul style="list-style-type: none"> - Vai mācību līdzeklis veicina izpratni par katras identitātes subjektīvo raksturu? - Vai skolēni tiek rosināti reflektēt par pašu identitātes veidiem, apspriest ar identitāti saistītus jautājumus (piemēram, seksismu, rasismu, citādību, mazākumtautību ierobežošanu vai apspiešanu)? - Kāda ir skolotāja loma šo jautājumu apgūvē? |

Kā redzams, izpētes jautājumi virza pētniekus pievērst uzmanību tam, kā konkrētais valodas mācību līdzeklis iepazīstina skolēnus ar daudzveidību (piemēram, identitātes veidu kompleksu, skatpunktu, valodu, kultūru) un kāda ir skolēnu un skolotāju loma šī koncepta iztīrīšanā. Lai formulētu nacionālos naratīvus, ne mazāk svarīgs ir jautājums par dominējošām idejām, kas tiek nodotas skolēniem vienā mācību materiālā un/vai atkārtojas vairākos dažādu klašu mācību materiālos.

Tā kā aktuālajā pētījumā galvenā uzmanība ir pievēsta vienas valsts atainojumam valodas mācību līdzeklī, tad citu valstu raksturojums nav izvērts un daudzveidība (lingvistiskā, etniskā, kultūras) ir skatīta vienas valsts robežās.

2. Pētījuma metodoloģija

2.1. Mācību priekšmeta standartu satura analīze

Pētījuma sākumā vispirms pārskatīti *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem* (MK 416 2018) un *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem* (MK 747 2019), galveno uzmanību veltot latviešu valodas mācību priekšmetu standartiem, sevišķi sadaļām „Saziņa kontekstā” un „Valoda un sabiedrība”. Papildus izskatīti skolēniem plānotie sasniedzamie rezultāti caurviju prasmēs un mācību priekšmetu programmu paraugi. 2. un 3. tabulā (sk. 176. un 177. lpp.) ir apkopoti sasniedzamie rezultāti latviešu valodas mācību priekšmetos, kas attiecas uz valodu un kultūru daudzveidību Latvijā un pasaulē.

Kā rāda 2. tabulā iekļautie mācību priekšmetu standartu fragmenti, skolēniem, beidzot 9. klasi, ir jābūt izpratnei par latviešu valodu un tās variantiem citu valodu un kultūru kontekstā, jāpamana un jāprot salīdzināt atšķirības valodas variantos, jāspēj piedalīties saziņā ar citu valodu runātājiem, nepieciešamības gadījumā pielāgojot savu lingvistisko repertuāru.

2. tabula

Latviešu valodas mācību priekšmetu standarta prasību ekscerpti
(MK 416 2018, 2. pielikums)

| Mācību priekšmets | Sasniedzamie rezultāti |
|--|--|
| Latviešu valoda | <p>1.1.1. Argumentēti pauž viedokli par latviešu valodas un kultūras nozīmi un lietojumu mūsdienu daudz kultūru sabiedrībā Latvijā, Eiropā un pasaulē. Izturas ar cieņu pret latviešu valodu un citu tautu valodām.</p> <p>1.1.4. Iesaistās daudzveidīgās saziņas situācijās, izmantojot kontekstam piemērotus verbālos un neverbālos saziņas līdzekļus. Ievēro saziņas kultūru, apzinoties tās lomu sociālo kontaktu un sadarbības veidošanā.</p> <p>1.1.8. Ievēro 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.</p> <p>3.1.2. Saklusa dažādus runātās valodas variantus un nosaka to atšķirības no literārās valodas. Analizē, izprot un lieto formālajai vai neformālajai situācijai atbilstošu leksiku, izvēloties precīzākus vārdus, arī ar stilistisku vai emocionālu ekspresiju. Pamato savu izvēli.</p> |
| Latviešu valoda un literatūra izglītības iestādēs, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas | <p>1.1.1. Pilnveido latviešu valodas prasmes, strādājot patstāvīgi un sadarbojoties ar citiem. Argumentēti pauž viedokli par latviešu valodas un kultūras nozīmi un lietojumu mūsdienu daudz kultūru sabiedrībā Latvijā, Eiropā un pasaulē. Izturas ar cieņu pret latviešu valodu un citu tautu valodām.</p> <p>1.1.5. Iesaistās daudzveidīgās saziņas situācijās, izmantojot kontekstam piemērotus verbālos un neverbālos saziņas līdzekļus. Ievēro saziņas kultūru, apzinoties tās lomu sociālo kontaktu un sadarbības veidošanā.</p> <p>1.1.9. Ievēro 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.</p> <p>3.1.2. Saklusa dažādus runātās valodas variantus un nosaka to atšķirības no literārās valodas. Analizē, izprot un lieto formālajai vai neformālajai situācijai atbilstošu leksiku, izvēloties precīzākos vārdus, arī ar stilistisko vai emocionālo ekspresiju. Pamato savu izvēli.</p> |

3. tabula

Latviešu valodas mācību priekšmeta standarta prasību ekscerpti
(MK 747 2019, 2. pielikums)

| Mācību priekšmets | Sasniedzamie rezultāti |
|--|--|
| Latviešu valoda (optimālais apguves līmenis) | <p>1.1. Raksturo valodas situāciju Latvijā, analizējot <u>Valsts valodas likumu</u>, izzinot latgaliešu rakstu valodas un lībiešu valodas statusu, kā arī mazākumtautības valodu lomu Latvijas iedzīvotāju vidū. Vērtē savu un citu personu valodu praktiskā lietojuma situācijās. Piedāvā risinājumu, kā veicināt latviešu valodas lietojumu Latvijas sabiedrībā.</p> <p>1.2. 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.</p> <p>1.3. Pamato viedokli par valodas un kultūras nozīmi identitātes veidošanās procesā, ilustrējot savu izpratni ar piemēriem, kas atklāj dzīves pieredzes, kā arī lasīšanas un kultūras norišu vērojumos iegūtās atziņas. Skaidro, kāda ir latviešu valodas un citu valodu un kultūru nozīme savas patības apzināšanā un reprezentācijā citiem.</p> <p>2.4. Atbildīgi, ievērojot ētikas normas, iesaistās saziņas situācijās, īpaši sociālajos medijos, prasmīgi lietojot valodas līdzekļus: vārdus, frazeoloģismus, simbolus, pieturzīmes. Labvēlīgi izturas pret saziņas partnera uzskatiem un pārliecību. Regulē savu lingvistisko uzvedību, lai īstenotu saziņas mērķus vai mainītu komunikācijas gaitu, ja tiek pārkāptas saziņas kultūras normas.</p> |

Salīdzinot mācību priekšmetu standarta prasības abos izglītības posmos (sk. 2. un 3. tabulu), redzams, ka vidusskolā jautājumu par multilingvismu un multikulturālismu ir vairāk nekā pamatskolas posmā un temati par daudzveidību ir saistīti gan ar valodas lietojuma juridisko pusi, gan ar skolēnu individuālo līmeni – ar viņu identitāti, izjūtām un valodas paradumiem.

Apkopojot svarīgāko informāciju par mācību priekšmetu standartiem, jāsecina, ka spēkā esošie noteikumi par latviešu valodas mācīšanu pamatskolā un vidusskolā atbalsta tādu mācību darbu, kurā skolēni izzina ar valodu un kultūru daudzveidību saistītus tematus un vērtē gan savu lingvistisko uzvedību, gan arī valodas situāciju Latvijā. Attiecīgi mācību līdzekļiem ir (būtu) jāpiedāvā saturs, kas to nodrošina mācību praksē.

2.2. Rakstā aplūkoti avoti plašāka pētījuma kontekstā

Raksts ir daļa no individuāla pētījuma par valodu un kultūru atspoguļojumu valodu mācību līdzekļos, kas aizsākts 2022. gadā (Burr 2024a; 2024b). Šajā rakstā uzmanība ir pievērsta tikai latviešu valodas mācību līdzekļiem rakstu formā, kas ir pieejami brīvpiekļuvē mācību resursu repozitorijā „Mape”, un to satura analīze veikta laika posmā no 2022. gada novembra līdz 2023. gada septembrim. Nav aplūkoti video mācību materiāli, kas pieejami „Mapes” papildu resursu krātuvē „Tava klase”.

Analizētie mācību materiāli ir veidoti nacionālā projekta „Skola2030” laikā un ir anonīmi. Pirms mācību līdzekļu satura analīzes tika pieņemts, ka mācību materiāli precīzi ievēro apstiprinātos mācību priekšmetu standartus un „Skola2030” piedāvātā mācību satura, formas un metodikas vadlīnijas, kā arī – tie uzskatāmi par paraugiem citu mācību līdzekļu izstrādei.

Pievēršot uzmanību izpētes datu atlasei, jāatzīst, ka latviešu valodas mācību līdzekļu nošķiršana no citu mācību priekšmetu materiāliem nav vienkārša procedūra. Atverot repozitoriju un mēģinot atlasīt tikai latviešu valodai paredzētos mācību materiālus, ir grūti saprast mācību līdzekļu skaitu latviešu valodas apguvei dažādos vecumposmos un atšķirīgās skolēnu grupās (mazākumtautību programmā, speciālās izglītības programmā). Lai gan meklētāja rīks piedāvā atrast mācību līdzekļus pēc atslēgvārdiem un vairākām kategorijām, praksē jāsaskaras ar situāciju, kad, izvēloties parametrus *valodu mācību joma*, *latviešu valoda* un *mācību materiāls*, tiek vienlaikus parādīti gan atsevišķi mācību līdzekļi un mācību materiālu līdzekļu kolekcijas (resp., kopas, ko veido apmēram 16–20 mācību līdzekļi), gan metodiskie norādījumi skolotājiem, gan valsts pārbaudes darbu paraugi, gan arī literatūras mācību materiāli un materiāli kultūras izpratnes veidošanai un pašizpaušmei mākslā, taču netiek atrasti mācību materiāli vidusskolai. Savukārt, ievadot meklētājā atslēgvārdus *latviešu valoda vidusskolā* vai *vidusskolas latviešu valoda*, tiek atrasti 157 rezultāti – mācību materiāli, kas paredzēti ne tikai latviešu valodas apguvei pamatskolā un vidusskolā, bet arī citu mācību priekšmetu apguvei. Manuāli caurskatot dažādu meklējumu rezultātus (atsevišķus mācību līdzekļus un mācību līdzekļu kolekcijas), ir lejupielādēti 215 tematiskie mācību materiāli, kas paredzēti latviešu valodas apguvei sākumskolā, pamatskolā un vidusskolā vispārējā un speciālajā izglītībā (tostarp skolās, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmu).

4. tabulā ir dots pārskats par izpētes materiālu mērķauditoriju un skaitu. Tabulā iekļauti šādi apzīmējumi: LAT1 – latviešu valoda kā pirmā valoda, LAT2 – latviešu valoda kā otrā valoda mazākumtautību skolām, LATsp – latviešu valoda speciālajai izglītībai un LATv – latviešu valoda vidusskolai. Šie apzīmējumi ir lietoti arī tālāk tekstā. Papildus jānorāda, ka LAT1 mācību materiālus izmanto (ir izmantojami) ne tikai skolēniem ar latviešu valodu kā dzimto valodu.

4. tabula

Latviešu valodas mācību materiālu sadalījums pēc mērķauditorijas

| Mācību materiāla mērķauditorija | Skaitis |
|---------------------------------|------------|
| LAT1 | 75 |
| LAT2 | 66 |
| LATsp | 56 |
| LATv | 18 |
| Kopā: | 215 |

Atlasītajos mācību materiālos skatīta tikai tā informācija, kas domāta skolēniem; tie galvenokārt ir rediģējami faili ar nosaukumu „Mācību līdzeklis”, bet arī ārpus mācību līdzekļa faila izvietotās atgādes, ieteikumi, vārdnīcas, mācību spēles un vingrinājumi/uzdevumi. Datu analīzē nav iekļauti norādījumi skolotājiem, jo tie lielākoties ir bez brīvpiekļuves.

Mācību materiāli skatīti pēctecīgi pēc skolēnu vecumposma un paredzamās klases. Jāpiebilst, ka atsevišķu mācību materiālu aprakstā norādīts, ka tie izmantojami dažādu klašu mācību darba nodrošināšanai (piemēram, 6.–9. klasē). Lai arī, formulējot nacionālos naratīvus un analizējot Latvijas un latvietības atainojumu mācību materiālos, mācību līdzekļu dalījums pa klasēm nav tik svarīgs, tas palīdz konstatēt, kuru klašu grupā atsevišķi jautājumi ir iztirzāti vairāk vai mazāk, vai netiek aplūkoti nemaz.

Mācību materiālu analīzi veido trīs soļi. *Pirmais solis* – iepazīties ar katru digitālo mācību materiālu, koncentrējoties uz trim satura elementiem:

- 1) uzdevumu nosacījumiem un izpildes piemēriem (ja tādi doti);
- 2) dažāda veida tekstiem: populārzinātnisku rakstu fragmentiem, literāriem darbiem un informatīviem tekstiem (tostarp aktivizējamās saitēs iekļautiem tiešsaistes tekstiem, piemēram, enciklopēdiju šķirklīem, filmu fragmentiem, recenzijām un intervijām);

3) ilustratīvajam materiālam (fotogrāfijām, kartēm, zīmējumiem).

Satura elementi izvērtēti, ekscerpējot fragmentus, kas satur vai vizuāli ilustrē ar raksta mērķi saistītus atslēgvārdus (*nācija, valsts, dzimtene, tēvzeme, identitāte, Latvija, patriots, patriotisms, latvieši, pilsoņi, nepilsoņi, etnoss, etniskās grupas, latviešu valoda, latgaliešu rakstu valoda, lībiešu valoda, mazākumtautības, krievu valoda, angļu valoda, minoritāšu valodas, dialekts, izloksne, lingvistiskās grupas, daudzvalodība*) u. c. jēdzienus, kas attiecināmi uz valstiskuma un nacionālās identitātes izpratnes veidošanu un uzturēšanu. Atšķiras to apjoms, funkcija un dažkārt arī publicēšanas vieta (galvenokārt mācību resursu krātuve, bet arī valodas korpusi, Nacionālā enciklopēdija, ziņu portāli u. c. papildu resursi), tāpēc tie netika papildus uzskaitīti. Tāpat netika nošķirti mācību līdzekļi, kuros ir/nav iekļauti pētījumam atbilstoši ekscerpti, jo ne visu mācību līdzekļu mērķis ir saistīts ar sociolingvistikas jautājumu apguvi. Skaitliskas uzskaites vietā izveidota elektroniska ekscerptu kartotēka ar citātiem, kuriem pievienotas piezīmes, kas vēlāk palīdzēja identificēt atkārtotojās tēmas un idejas un formulēt nacionālos naratīvus.

Pēctecīgi *otrais solis* – tipisku nacionālo naratīvu formulēšana tēžu veidā, ņemot vērā ekscerptus un veiktās piezīmes. To mērķis: atklāt uzskatu kopas par Latviju un latvietību un daudzveidības nozīmi abu konceptu izpratnē.

Trešais solis – nacionālo naratīvu analītisks iztirzājums un interpretācija, atbildot uz iespējami vairāk izpētes jautājumu (sk. iepriekš 1. tabulu 174. lpp.). Raksta mērķis nosaka, ka citu valstu un to iedzīvotāju atainojumam ir veltāma mazāka uzmanība, vien tik, lai sniegtu salīdzinošu kontekstu. Pētījumā nav pievērsta uzmanība mācību materiālos iekļauto reālu personību vai iedomātu tēlu individuālajām identitātēm, piemēram, dzimtes un seksuālajai identitātei (ja arī tāda ir norādīta).

3. Vispārīgas piezīmes par mācību līdzekļiem

Lai sniegtu vispārīgu ieskatu par latviešu valodas mācību līdzekļu satura un formas izveides principiem, kas ietekmē arī pētījuma tematikas atsegumu mācību resursos, šajā publikācijas daļā dots īss dažu metodisko un satura izveides paņēmieni raksturojums.

Kā jau iepriekš minēts, visi latviešu valodas mācību materiāli ir veidoti pēc tematiskā principa, resp., valodas apguve notiek (tai vajadzētu notikt) dažādos valodas lietojuma kontekstos. Praksē valodas apguve ir

piedāvāta ļoti atšķirīgā izpildījumā; ne visi materiāli ataino veiksmīgu strukturālās un komunikatīvās pieejas sinerģiju vienā tematā. Tāpat jāatzīst, ka daudzos gadījumos ir izveidoti labi uzdevumi, bet tie ir pārlietu vispārīgi, bez sasaistes ar Latviju, ar tās lingvistisko telpu un skolēnu pieredzi. Piemēram, ja 5. klases skolēniem LAT1 materiālā tiek prasīts definēt, kas ir *dzimtā valoda* vai *svešvaloda*, un salīdzināt izveidotos formulējumus ar vārdnīcās dotajām definīcijām, tad tikai likumsakarīgi būtu bijis noskaidrot, ko šie termini nozīmē Latvijas kontekstā. Daži iespējamie jautājumu piemēri: *Kāda ir klases biedru dzimtā valoda vai valodas? Cik Latvijas iedzīvotāju par savu dzimto valodu sauc latviešu valodu? Kuras svešvalodas tiek apgūtas Latvijas skolās? Šī paša mācību materiāla citā uzdevumā skolēniem ir jāatbild uz jautājumu Kāpēc jāmācās valodas? Arī te pietrūkst jautājumu par skolēnu vēlmēm un valodu zināšanu nepieciešamību Latvijā: Vai tu gribētu mācīties papildu valodas? Kā tu domā, kuru valodu zināšanas Latvijā ir nepieciešamas?*

Nākamā mācību līdzekļu pazīme ir skolēnu pašvadītas mācīšanās sekmēšana. Īpaši izceļama ir galveno atslēgvārdu (konceptu, valodniecības terminu) padziļināta izpēte ievada daļā. Gandrīz visi mācību līdzekļi paredz skolēnu patstāvīgo darbu pārī vai grupā, un nelieli mācību projektu darbi ir piedāvāti katras klases mācību procesā. Lielam skaitam uzdevumu un norāžu galvenais mērķis ir pilnveidot skolēnu mācīšanās stratēģijas. Kā piemēru var minēt domraksta rakstīšanas kalendāru LAT1 7. klases mācību līdzeklī. Savukārt dažu atgādņu ievietojuma nepieciešamība LATv mācību līdzekļos būtu jāizvērtē, jo atkārtoti pamatskolā jau vairākkārt aplūkotos tematus.

Uzdevumi ar tekstu un projektu darbi mācību materiālos lielākoties ir veidoti pēc induktīvās pieejas, tādējādi ļaujot skolēniem pašiem noskaidrot valodas vienību gramatiskās vai leksiskās pazīmes un to sakarības vai valodas lietojuma tendences. Tomēr nereti pietrūkst sinerģijas starp valodas elementu un valodas lietojuma izpēti tekstā (vai vairākos tekstos) un teksta satura – galvenās idejas, problēmu, tēlu attiecību – iztirzājumu. Divi piemēri iepriekš teiktā ilustrēšanai. LATv materiālā „Komunikācijas process un tā elementi” ir uzdevums, kurā izmantota bijušā valsts prezidenta Egila Levita video uzruna Latvijas iedzīvotājiem Vecgada vakarā un repera Reika dziesmas „Par Latviju” fragmenta audio lasījums. Uzdevums paredz abu saziņas situāciju strukturālu analīzi, nepievēršot uzmanību tekstu saturam un skolēnu

domām par abiem tekstiem. Iederīgi būtu bijuši jautājumi: *Kā Latviju raksturo bijušais valsts prezidents un reperis? Ko tu vēlētu Latvijas iedzīvotājiem Jaunajā gadā? Kādi būtu tavi/jūsu argumenti izbraukušo latviešu pārliecināšanai atgriezties dzimtenē? Kā valsts varētu palīdzēt ģimenēm pieņemt lēmumu atgriezties?* u. tml. Atzinīgi vērtējams LAT1 9. klases mācību līdzeklī „Miera un konfliktu valoda” ievietotais fragments no mācību filmas „Katrīna” (2020) par ņirgāšanos skolā, taču uzdevumi koncentrējas uz jautājuma teikumu izveides īpatnībām un nepievērš uzmanību *naida valodas* būtībai: definīcijai, pazīmēm un novēršanas stratēģijām. Saruna par skolēnu pieredzi, novērojot ņirgāšanos vai citu apņirgšanu un izceļot valodas/runas ietekmi uz cilvēka labizjūtu, koncentrēšanās spējām un profesionālo produktivitāti (šajā gadījumā – mācīšanos) tematā būtu bijusi iederīga un skolēniem – noderīga.

Mācību materiālu apjoms un nereti to savstarpējās saistības (gramatisko un satura tematu kontinuitātes) trūkums ir uzskatāms par objektīvu šķērslī nacionālo naratīvu izveidei vai to izvērsumam, likumsakarīgi apgrūtinot to izpēti. Mācību līdzekļu apjoms variējas; to veido 6–10 vai pat vairāk nekā 20 lapas. Jebkurā gadījumā katrs mācību materiāls ir aplūkojams un praksē lietojams autonomi no citiem mācību līdzekļiem. Tas pedagoģiskajā darbā, no vienas puses, ir noderīgi, lai mācību materiālu pielāgotu dažādām skolēnu grupām un situācijām, no otras puses, tas apgrūtina pēctecīga un kompleksa mācību darba organizēšanu vienā klasē, radot arī fragmentārismu un apgrūtinot dziļa skatījuma veidošanos par valodu dažādos kontekstos.

Saistībā ar pētījumu visasākā kritika ir par to, ka latviešu valodas digitālajos mācību līdzekļos pietrūkst autoru piedāvātu diskusiju par

- skolēnu identitāti (lingvistisko, etnisko un nacionālo);
- valsts un indivīda attiecībām, Latvijas kā valsts nozīmi skolēnu dzīvē un patriotismu;
- minoritāšu valodām, svešvalodām un multilingvālo Latvijas sabiedrību;
- skolēnu un sabiedrības lingvistisko attieksmi pret valsts valodu un citām Latvijā lietotajām valodām;
- Latvijas iedzīvotāju (arī iebraucēju) labbūtību valstī (piemēram, runas situāciju pieredzi, emocionālo un profesionālo apmierinātību).

Pārmetums ir sevišķi attiecināms uz sākumskolas un pamatskolas mācību līdzekļiem, kuros identitātes jautājums nav skarts tikpat kā nemaz. Skolēni netiek mudināti domāt un reflektēt par valodas nozīmi

pašidentifikācijā, savā dzīvē un par savu lomu valsts veidošanā. LATv mācību līdzekļos valodas un identitātes sakari ir aplūkoti plašāk, bet reti – saistībā ar skolēnu izjūtām un pieredzi. Izņēmums ir mācību līdzeklis „Valoda un identitāte”, kurā skatītas terminu *identitāte* un *etniskā identitāte* definīcijas bez skolēnu pašu veidotiem formulējumiem vai sarunām par to būtību, bet ir iekļauts jautājums *Cik svarīga ir valoda tavai identitātei?* Uz šo jautājumu skolēni vispirms atbild individuāli īsajā viedoklī, tad – kopīgā sarunā par valodas lomu grupas identitātes veidošanā. Citos šim vecumposmam domātajos uzdevumos ir piedāvāti zinātnieku formulētie identitātes skaidrojumi un definīcijas bez skolēnu iesaistes termina skaidrojuma apspriešanā. Otrs piedāvātais identitātes jautājuma apguves variants ir apspriest literāro tēlu vai radošo personību identitāti. Piemēram, vienā uzdevumu ciklā ir saruna par Jura Kronberga attiecībām ar valodu un viņa identitāti, un skolēniem jāpabeidz teikums *Valoda ir...* no rakstnieka pozīcijas. Šis uzdevums tikai iegūtu, ja skolēni arī paši dotu valodas formulējumu un tad salīdzinātu abus izteikumus.

Tāpat vairāk varētu būt piedāvātas sarunas par svarīgiem valodniecības jautājumiem un valodas aktualitātēm, to iztirzājumu ekspertu vidū vai publiskajā diskursā. Līdzīgi kā iepriekš tikai vienā LATv mācību materiālā („Latviešu valodas daudzveidība”) ir iekļauts festivāla „Lampa” sarunas „Mēs veidojam valodu, vai valoda veido mūs?” video, kurā seši pieaicinātie eksperti (dzejniece Inese Zandere, reperis Edavārdi, valodnieks Andrejs Veisbergs u. c.) runā par savu valodas lietojuma pieredzi, latviešu valodas lietojumu dažādās sociālās grupās, galvenokārt jauniešu vidū, un kontekstos, arī – par galvenajiem priekšnoteikumiem latviešu valodas attīstībai. Skolēniem pēc video noskatīšanās ir jāraksturo dalībnieku attieksme pret latviešu valodu un jādalās ar savām pārdomām par svarīgākajiem faktoriem latviešu valodas attīstībā, izsakot to trijos saliktos teikumos (viedokļa izteikšanas nosacījums ir gana absurds). Mācību līdzekļos nav iekļautas diskusijas par mūsdienu latviešu valodas ortogrāfijas izstrādi 20. gadsimta sākumā, rusifikāciju Latvijas PSR laikā, 2012. gada referendumu par valsts valodu, pāreju uz mācībām latviešu valodā un krievu valodas lietojuma ierobežošanu Latvijā pēc Krievijas iebrukuma Ukrainā. Jāpieņem, ka šo un līdzīgu sarunu iekļaušana mācību darbā ir atkarīga no skolotāja ieinteresētības, zināšanām un laika plānojuma.

4. Nacionālie naratīvi un to analīze

Paturot prātā vispārīgos secinājumus par latviešu valodas mācību līdzekļu izveidi, tālāk tekstā ir pieteikti četri dominējošie nacionālie naratīvi un ar tiem saistītās idejas. To iztīrījumā ņemta vērā valsts izpratnes triāde – teritorija-kultūra-cilvēki – un K. Risāgeres formulētie mācību līdzekļu izpētes jautājumi (sk. 1. tabulu 174. lpp.).

4.1. Latvija ir maza valsts pasaules ainā, bet plaša zeme tās iedzīvotājiem

Valsts pilnais oficiālais nosaukums *Latvijas Republika* mācību līdzekļos ir iekļauts divos gadījumos: citētajos normatīvajos dokumentos, galvenokārt *Valsts valodas likumā*, un uzdevumos, kas paredzēti salikto īpašvārdu rakstības un lielo sākumburtu lietojuma apguvei. Saīsinājums *LR* ir lasāms vairāk, piemēram, informatīvā rakstā par Latvijas naudas attīstību LAT1 6. klases mācību līdzeklī. Savukārt jēdzieni *dzimtene* un *tēvzeme* mācību materiālos tikpat kā neparādās. Pirmais jēdziens ir lietots LATv materiālā iekļautajā recenzijā par filmu „Dvēseļu putenis” un divos LATsp mācību līdzekļos: vienā īsā viedokļa tematā („Veltījums dzimtenei”) un literārā teksta tēla izteicienā, nesaistītā ar Latviju. Otrais jēdziens ir lietots trijos mācību līdzekļos, no tiem divi ir paredzēti speciālajai izglītībai. LAT1 5. klases mācību materiālā skolēniem ir jāievieto iztrūkstošie vārdu sākumburti: *Mana tēvzeme ir ___atvija. Tās galvaspilsēta ir skaistā __īga.* LATsp 8. klases mācību materiālā jēdziens ir dots kā salikteņu izveides piemērs, savukārt 2. klases materiālā tas ir iekļauts tautasdziesmā: *Ai, tēvemīte, // Tavu jaukumiņu, // Smildziņā ziedēja // Sudraba ziedus.*³

Pirmais nacionālais naratīvs apkopo valsts simboliskos raksturojumus saistībā ar tās atrašanos vietu pasaules kartē un uztveri nacionālā un starptautiskā līmenī. Latvijas aprakstā vairākkārt tiek lietots apzīmējums *maza*, un metaforiski tā ir salīdzināta ar punktu uz globusa. Piemēram, LATv materiālā ir apgalvojums: *Latvija ir „maza valsts pret lielo pasauli”*. Kartogrāfiski precīzāka informācija pasaules līmenī nav dota, piemēram, valsts atrašanās vieta Eiropā vai Baltijas jūras reģionā, bet ir norādīts pretstatījums starp valsts izmēru un cilvēku resursiem, piemēram, LAT1 6. klases mācību līdzeklī ir secinājums: *Latvija ir maza valsts ar lielām personībām!* Latvijas fiziogēogrāfiskajām pazīmēm ir pievērsta lielāka uzmanība: valsts karte ir ievietota sešos latviešu valodas

³ Šeit un turpmāk mācību materiālu citējumos saglabāta oriģināla interpunkcija.

mācību līdzekļos. Karte lielākoties izceļ valsts nozīmes pilsētas un mazāka izmēra apdzīvotas vietas (pilsētas, ciemus).

4.1.1. Rīga ir zināmākā Latvijas pilsēta

Rīga ir visbiežāk daudzinātā Latvijas pilsēta, minot gan tās daļas, piemēram, Vecrīgu, mikrorajonus, parkus, ielas, gan atsevišķus pilsētas objektus, piemēram, augstskolas, valdības ēkas, kultūras centrus, veikalus, taču pamatfakts, ka Rīga ir Latvijas galvaspilsēta, netiek minēts, iespējams, pieņemot to kā vispārzināmu informāciju.

Biežāk pieminētās valsts iestādes ir Latvijas Nacionālā bibliotēka, arī tās simboliskais nosaukums „Gaismas pils”, Valsts valodas centrs un Latvijas Universitāte, tādējādi netieši izceļot publiskas zināšanu krātuves, latviešu valodas uzraudzības un nacionālās izglītības uzturēšanas nozīmi Latvijā. Tekstos ir minēta Latvijas Banka, Latvijas Zinātņu akadēmija, Latvijas Nacionālais teātris, Rīgas Latviešu biedrības Latviešu valodas attīstības kopa un Valsts valodas komisija, bet to darbības jomas vai funkciju apraksts nav izvērsti, vismaz ne saistībā ar to nozīmi latviešu valodas un Latvijas vai tās tēla veidošanā. Lai gan LATv mācību materiālā ir pieminēts Latviešu valodas aģentūras rīkotais „Valodu vakars”, ar skolēniem daudz plašāk varētu runāt par valsts institūcijām, kas ir atbildīgas par latviešu valodas apguvi un izpēti, piemēram, par Latviešu valodas aģentūru, Latviešu valodas institūtu, arī par nevalstiskajām organizācijām, piemēram, „Valodas māju” Rīgā. Papildu informācija ne vien dotu priekšstatu par valsts valodas politikas īstenotajiem praksē, bet arī, iespējams, ieinteresētu skolēnus pēc vidusskolas izvēlēties valodniecības studijas.

Izvērstāks Rīgas apraksts ir dots uzdevumu izpildes piemēros, ceļojumu aprakstu fragmentos un informatīvajos tekstos. Piemēram, LAT1 5. klases materiālā ir uzdevuma izpildes piemērs: *Vecrīga – mūsu galvaspilsētas skaistākā pilsētas daļa, ar senām baznīcām un ēkām*. Tas ne tikai parāda, kāda sintaktiskā konstrukcija tiek sagaidīta no skolēniem, bet arī sniedz subjektīvu skatījumu uz galvaspilsētas centrālo daļu. Savukārt vietniekvārda lietojums izceļ ideju: visi uzdevuma lasītāji – skolēni – ir piederīgi Latvijai.

Galvaspilsēta ir atainota arī dažos literāro tekstu fragmentos, piemēram, Arno Jundzes darba „Kristofers un Ēnu ordenis” fragmentā Rīgai piemīt mistiskas vietas un parādības.

4.1.2. Tūrisms un tūrisma informācijas izpēte ir galvenie Latvijas pilsētu iepazīšanas veidi

Salīdzinoši retāk nekā Rīga mācību līdzekļos ir minētas lielākās vai vidēja lieluma reģionu pilsētas. Mācību uzdevumos ir pieminēta Jūrmala, Ventspils, Lielupe, Bauska, Preiļi, Rogovka, Puša, Sauleskalns u. c. apdzīvotas vietas, sporādiski ir nosauktas arī lielākas teritoriālās vienības, piemēram, Olaines novads un Lielvircavas pagasts. Plašs vēsturiskās Jelgavas apraksts ir sniegts Jāņa Joņeva romānā „Jelgava 94”; tā fragmenta lasīšana ir paredzēta LATv mācību līdzeklī, lai runātu par dažādu jomu stila pazīmēm un tulkotu uzrakstus uz tēlu T krekliem. Pilsētvidei un jauniešu sociolektam uzmanība nav pievērsta.

Latvijas kultūrvēsturiskie novadi vienkopus nav nosaukti, taču visbiežāk ir pieminēta Latgale, un tās aprakstos ir izcelta skaistā daba, ezeri, kulinārais mantojums un podnieki jeb keramiķi. Tātad ģeogrāfiskais raksturojums un cilvēku roku darbs – materiālā kultūra – ir uzskatāmi par galvenajiem novada reprezentētājiem. Iespējams, Latgale ir izcelta kā mazāk zināmais vai kultūras ziņā savdabīgākais Latvijas reģions, piemēram, LAT1 4. klases mācību līdzeklī ir teikts, ka *visneparastākie māju nosaukumi mēdzot gadīties Latgales laukos*. Interesanti, ka Latgales pilsētas vienmēr ir skatītas kultūrvēsturiskā novada kontekstā, bet citu Latvijas pilsētu aprakstā novads galvenokārt netiek norādīts, resp., nav teikts, ka Liepāja atrodas Kurzemē vai Cēsis – Vidzemē.

Visplašākā vienas pilsētas izpēte ir dota LAT2 3. klases mācību tematā „Mēs braucam ekskursijā”. Atbilstoši vecumposmam un latviešu valodas zināšanu līmenim skolēniem ir dota iespēja izzināt Rēzekni, iepazīstoties ar īsiem vispārīgiem faktiem par pilsētu, ar tūrisma objektu aprakstiem, piemēram, par pieminekli „Vienoti Latvijai”, ar teiku par pilsētu, aplūkot karti, logo un fotogrāfijas, noklausīties veltījuma dziesmas pilsētai un noskaidrot viena skolēna pārdomas par viesošanos Rēzeknē. Lai gan mācību līdzeklī netiek runāts par Rēzeknes vēsturi, valodu lietojumu un reliģiskajām konfesijām Latgalē, viens no ievadā sniegtajiem pamatfaktiem ir: *cilvēki runā latgaliski*, savukārt pieminekļa „Vienoti Latvijai” aprakstā norādīts: *pieminekļis ir piemiņas zīme vēsturiskā novada atbrīvošanai un Latvijas vienotībai un krusts ir kristīgās ticības simbols*. Īsa un vienkāršota informācija par galvenajiem vēstures notikumiem, neuzdodot, piemēram, jautājumu *No kā vajadzēja atbrīvot Latgali?*, par lingvistisko un reliģisko daudzveidību Rēzeknē un Latgalē, kas būtu bijusi noderīga pilnīgākam skatījumam uz pilsētu/reģionu. Taču

pilsētas pakāpeniska izziņošana palīdz skolēniem vēlāk veikt patstāvīgos darbus: izpētīt savu novadu, sagatavot aprakstu par vienu pilsētu un uzrakstīt pārdomas par ekskursiju citā pilsētā.

Kā otrs izvērstākais pilsētu iepazīšanas piemērs ir LATsp 2. klases mācību līdzeklī iekļautais uzdevumu kopums tematā „Piedzīvojumu pasaulē”. Tas skolēnus iepazīstina ar trim bērnu tēliem, kuri dzīvo dažādās Latvijas pilsētās un īsi stāsta par savu pilsētu, izceļot tajā unikālo un aicinot lasītāju ciemos: *Es dzīvoju Jūrmalā. Es aicinu ekskursijā uz Jūrmalu, jo mums ir skaista jūra. Es dzīvoju Cēsīs. Es aicinu ekskursijā uz Cēsīm, tāpēc ka te ir veca un ļoti interesanta pils. Es dzīvoju Preiļos. Pie mums ir vienīgais leļļu muzejs Latvijā. Brauc ciemos!* Pēc tam skolēniem tiek piedāvāts neliels projekta darbs: viņiem jāizvēlas divas interesantas vietas savā novadā/pilsētā, ar kurām varētu iepazīstināt citus bērnus, jāmeklē papildu informācija skolas bibliotēkā un tad jāpastāsta par šīm vietām, ievērojot mācību līdzeklī doto prezentācijas plānu. Abi piemēri parāda, kā iespējams vadīt skolēnu darbu, lai viņi gan iegūtu kultūrvēsturiski nozīmīgu un interesantu informāciju, apgūstot arī noteiktus tekstu žanus, gan paši veiktu nelielu pētījumu saistībā ar tematu.

Papildus var aplūkot vēl divus uzdevumus. LAT1 8. klases materiālā ir uzdevums, kurā skolēniem teikumā *Lielākajās Latvijas pilsētās Rīgā Ventspilī Daugavpilī skolēniem ir iespēja nodarboties ar hokeju.* ir jāsaliek pieturzīmes. LAT2 1. klases mācību materiālā ir dots uzdevums sameklēt kartē 10 Latvijas lielāko pilsētu nosaukumus. Ko skolēniem tālāk darīt ar atrastajiem nosaukumiem, nav pateikts. Lai šis uzdevums būtu noderīgs ne tikai ģeogrāfijas mācību priekšmeta satura apguvei, vērtīgi būtu bijis prasīt pilsētu nosaukumus sakārtot alfabēta secībā, pēc zilbju skaita vai pēc vārdu galotnēm, resp., deklinācijām, tādējādi pievēršot skolēnu uzmanību pilsētu nosaukumu lingvistiskajām īpašībām.

Kopumā Latvijas vietvārdu izziņa lingvistiskā aspektā ir daudzpusīga. Tā iekļauj gan īpašvārdu gramatisko, leksisko un semantisko pazīmju noskaidrošanu, gan vēstules noformējuma un adreses pieraksta apguvi, gan laika apstākļu raksturošanu (piemēram, LAT2 1. klases mācību līdzekli), gan arī lielo sākumburtu lietojuma nosacījumu nostiprināšanu.

4.1.3. Lauku mājas un Amerikas Savienotās Valstis reprezentē lokālās un globālās kultūras līdzās pastāvēšanu

Latvijas lauku ainavas atainojumā ir izmantoti divi vides marķieri: lauku mājas un ezeri. Lauku mājas jaunāko laiku literāros tekstos parādās saistībā ar ģimenes, jo īpaši vecmamma, apciemojumiem. Senākie literārie teksti vai to reprodukcijas un informatīvie teksti biežāk parāda 19. gadsimtam raksturīgo zemnieku sētu; spilgtākais piemērs ir Jāņa Jaunsudrabiņa „Baltās grāmatas” un Rīgas kinostudijas filmas „Puika” (rež. Aivars Freimanis, 1977) fragmentu izzināšana LAT1 pamatskolas posmā. Uzdevumos skolēnu uzmanība ir pievērsta saimniecības ēku un ikdienā lietoto priekšmetu nosaukumiem, bet kopumā plašāk ir izcelta mājvārdu došanas tradīcija kā sena un unikāla latviešu kultūras prakse, kas novērtēta pasaules līmenī. Apvienojot lingvistisko un folkloristisko analīzi (nosaukumu motivācija un gramatiskā izveide, mitoloģisko uztveri teikās un nostāstos), tiek veidotas skolēnu zināšanas par ezeriem.

Pievēršot uzmanību citu valstu atainojumam latviešu valodas mācību līdzekļos, redzams, ka visbiežāk ir pieminētas Amerikas Savienotās Valstis. To nosaukums ir iekļauts visu skolēnu vecumposmu mācību materiālos. Minējumu konteksts ir plašs, gan atsaucoties uz pētnieku atklājumiem dažādās zinātņu disciplīnās, piemēram, par rokrakstīšanas nozīmi bērnu garīgajā attīstībā, gan rādot veiksmīgu kultūras un biznesa cilvēku biogrāfijas un pieredzes stāstus kā iedvesmojošus piemērus, gan arī apspriežot filmas, popmūziku un grāmatas, piemēram, populāru reperu vārdu krājumu, kas izmantots pašu sacerētās dziesmās. Savukārt biežāk minētās Eiropas valstis ir Skandināvijas valstis, jo īpaši Norvēģija un Zviedrija, Vācija, Francija, Itālija un Lietuva. Pasaules kontinenti ir pieminēti tekstos par Olimpisko spēļu vēsturi un simbolisko aplū izveidi, eksotisko dzīvnieku mītnes zemēm un dabas katastrofām.

4.1.4. Latvijas dabiskās un kultūras telpas vizuāli uztveramais noformējums ir aplūkošanas vērts

Piecos mācību līdzekļos ir rosināta Latvijas pilsētu lingvistiskās ainavas izpēte skolēnu tuvākajā apkārtnē. Skolēnu uzdevums ir iegūt autentiskus valodas datus un analizēt tekstus latviešu valodā gramatiskā, leksiskā un sintaktiskā aspektā. Daudz vairāk uzmanības ir pievērsts lingvistiskās ainavas elementiem – ielu nosaukumiem – vēsturiskā un

mūsdienu skatījumā. Mācību līdzekļos tiek runāts par ielu nosaukumu maiņu dažādos laika periodos un to klasifikācijas iespējām, piemēram, pēc tādiem kritērijiem kā lietojuma biežums un izplatība Latvijas pilsētās, reālijas vai dzīvas būtnes nosaukuma pamatā, oriģinalitāte, piemēram, neierastākie ielu nosaukumi, kā arī sasaiste ar apkārtējo vidi un latviešu kultūru. Jautājumi par ielu nosaukšanu un pārdēvēšanu ir iekļauti ne vien dažādu klašu mācību materiālos, bet arī vairākos vienas klases mācību līdzekļos. Patstāvīgie darbi par ielu nosaukumu izpēti apkārtējā vidē un to klasificēšanu ir paredzēti gan tikai dažos gadījumos.

Skatot skolēnu patstāvīgos darbus saistībā ar daudzveidības tēmu, redzams, ka tikai vienā mācību līdzeklī (LAT1 5. klases materiālā) ir dota norāde uz iespējamo multilingvismu lingvistiskajā ainavā, taču nav skaidrs, kas skolēniem jādara ar atrastajiem piemēriem svešvalodās. Uzdevumu par tekstiem svešvalodās un vairākās valodās nav, un tikai no skolotāja ir atkarīgs tas, vai skolēni salīdzina tekstu skaitu dažādās valodās un valodu lietojuma biežumu, tulko svešvalodā doto informāciju latviešu valodā un runā par tekstu mērķauditoriju atkarībā no valodas lietojuma. Līdzīgs piemērs ir LAT1 mācību materiāla uzdevums ar valodas datu ieguvī – uzņēmumu nosaukumu fotografēšanu apkārtējā vidē – un to analīzi klasē. Lai arī, iespējams (uzdevuma nosacījumos tas nav teikts), skolēnu datu bāzē būs piemēri citās valodās vai nenosakāmā valodā, mācību darbs ir paredzēts tikai ar nosaukumiem latviešu valodā.

Latvijas kā teritoriālas vienības aplūkojums nebūtu pilnīgs bez ģeogrāfiskās ainavas vizuālā novērtējuma, kas parādās latviešu valodas mācību līdzekļos. Tas ir izcelts vairākkārt, jo īpaši ceļojumu aprakstos un literārajos tekstos. LATsp mācību materiālā ir apgalvojums *Mežs ir mūsu zemes zaļā josta*, kas metaforiski izceļ mežu nozīmi Latvijas uztverē. Savukārt paradums apbrīnot dabas skaistumu tiek veidots citā LATsp sākumskolas materiālā, kurā ir dotpiedāvāts radošs uzdevums aprakstīt Latvijas dabas skaistumu. LAT2 sākumskolas mācību materiālā pieminētā piedalīšanās Lielās talkas akcijā ir pamatota ar tās mērķi *lai mūsu Latvija kļūtu skaistāka*. Piederības vietniekvārda lietojums iekļauj visus skolēnus valstī, rosinot justies piederīgiem Latvijai.

4.2. Latvijas kā nācijas izveide, pastāvēšana un starptautiska atzīšana nav iespējama bez izciliem latviešiem

Šis naratīvs apvieno valsts izpratnes teritoriālos, politiskos un kultūras aspektus, arī jēdzienus *nācija* un *nacionālā identitāte*. Nācijas

veidošanās vēsturiskajiem apstākļiem lielāka uzmanība ir pievērsta vidusskolas posmā.

4.2.1. Jaunlatvieši izveidoja nācijas apziņu un nacionālo identitāti, par pamatu ņemot latviešu etnisko piederību un kolektīvo kultūras mantojumu

Mācību līdzekļos sevišķi izcelta ir pirmo izglītoto latviešu darbība jeb Jaunlatviešu kustība, galvenokārt nacionālās identitātes formulēšana un literārās latviešu valodas izveide, un Latvijas valsts proklamēšana. Ilustratīvs piemērs no LATv mācību materiāla: *19. gadsimtā [..] Tērbatas un Sanktpēterburgas Universitātēs izglītotie latvieši vienojošo un neatkarīgo sākā saskatīt nacionālajā piederībā [..] Grāmatas un prese [latviešu valodā] (papildinājums mans – S. B.) kļuva par nozīmīgu valsts veidošanas procesa sastāvdaļu.* Tālāk tekstā ir minētas divas nacionālajai identitātei nozīmīgas kultūras vērtības – tautasdziesmas un Dziesmusvētki: *Nācijas identitātes veidošanā būtiska bija sava unikālā, no citām tautām atšķirīgā garīguma meklējumi. Par tā pamatu kļuva latviešu tautasdziesmas jeb dainas, bet to vākšana, sistematizēšana un izdošana līdzās dziesmu svētkiem latviešu nācijai bija viena no pirmajām kolektīvajām kultūras pieredzēm.* Jāpiebilst, ka Krišjānis Barons ir visbiežāk minētais jaunlatvietis, izceļot viņa ieguldījumu folkloristikā, taču tikai LAT2 4. klases materiālā ir uzdevums noskaidrot, kas ir K. Barons.

Atgriežoties pie citāta, redzams, ka pēdējā teikumā jēdziens *latvieši* ir minēts divreiz, īpaši izceļot latvietības etnisko un lingvistisko aspektu. Uzdevumos pēc teksta skolēni tiek aicināti reflektēt par tautasdziesmu lomu viņu dzīvē un uzrakstīt kādu zināmu vai tiešsaistes datubāzē atrastu tautasdziesmu. Citiem vārdiem sakot, skolēni pārrunā vienu kultūras vērtību, kas bija svarīga daļai Latvijas iedzīvotāju toreiz, bet nepauž viedokli par mūsdienu intelektuāļiem un svarīgām kultūras izpausmēm vai neprognozē nākotni kultūras jomā. Iederīgu jautājumu piemēri: *Kas ir unikālais kultūrā pašreiz? Kuru mūsdienu intelektuāļu darbs kultūras, izglītības un zinātnes jomā ir nozīmīgs nacionālās identitātes izpratnē? Ko 21. gadsimta latvietis uzskata par nacionālām kultūras vērtībām? Kādu inovatīvu kultūras mantojumu atstās aiz sevis mūsdienu jaunieši?*

4.2.2. Laika posms no 19. gadsimta vidus līdz 20. gadsimta 20. gadiem ir sevišķi nozīmīgs Latvijas kultūrvēsturē

Runājot par Latvijas atainojumu dažādos laikos, jānorāda, ka daudzi teksti un uzdevumi, arī nelieli mācību projekti ir saistīti ar 19. gadsimta otro pusi un 20. gadsimta sākumu. Piemēram, LATv mācību materiālā ir sniegta šī laika perioda galveno vēstures faktu hronoloģija. Var minēt divu gadu notikumu aprakstu: *1854. gads – Tartu Universitātes ekonomikas students Krišjānis Valdemārs pie savas kopmītņu istabas durvīm noliek vizītkarti, kurā sevi nosauca par latvieti. 1856. gadā iznāk pirmais latviešu redakcijas laikraksts „Mājas Viesis”* (izcēlums mans – S. B.). Abos gadījumos īpaša nozīme ir piešķirta aktīvo intelektuāļu etniskajai piederībai. Savukārt filmas „Dvēseļu putenis” (rež. Dzintars Dreiberģis, 2019) recenzijā ir izceltas zināšanas par Latvijas izveidi un latviešu likteņiem Pirmā pasaules kara laikā: *Latvija nav radusies tukšā vietā. Stāsts, kas jāzina katram.* LAT1 un LAT2 paredzētajos mācību līdzekļos ir doti uzdevumi, kuros jāizzina lauku māju, skolu vai naudas vēsture un jāizpēta maizes cepšanas tradīcijas. Piemēram, LAT1 7. klases mācību materiālā ir iekļauts detalizēts teksts par celtniecības un ekonomikas attīstību, iedzīvotāju sociālo un kultūras dzīvi 19. gadsimta Rīgā. Tāpat valodniecības temats par ielu nosaukumu izveidi un pārdēvēšanu izceļ tieši 19. gadsimta un 20. gadsimta sākuma sociālpolitiskos un lingvistiskos procesus.

Arī sākumskolas mācību materiālos ir piemērs, kas ataino vienu 20. gadsimta sākuma kultūras artefaktu. LAT2 3. klases mācību materiāla atgādnē ir iekļauts Luīzes Pastores grāmatas „Princese ar pērtiķi” apraksts, kurš skolēniem atklāj, ka grāmatā notikumi risinās saistībā ar Jāņa Rozentāla 1913. gadā tapušo gleznu „Princese ar pērtiķi”. Šis piemērs ilustrē starpdisciplināra uzdevuma potenciālu, kas daļēji ir arī izmantots. Grāmatas apraksts funkcionē kā apraksta paraugs, un grāmatas vāka fotogrāfija ir izmantota, lai mācītu skolēniem atrast nepieciešamo rakstveida informāciju – autoru, ilustratoru, izdevniecību –, bet uzmanība nav pievērsta vizuāli nodotajai informācijai – grāmatas vāka attēlam – un tās saistībai ar mākslas darbu.

Mūsdienu Latvija ir iztirzāta mazāk un tikpat kā nemaz kritiski. Bijušā prezidenta E. Levita Vecgada runā ir dots plašākais tās vērtējums, raksturojot Latviju kā mīļu, attīstītu un stabilu valsti, kurā dzīvo atšķirīgi un neatkārtājami iedzīvotāji un kurai jāapņem latvieši visā plašajā pasaulē. Kā redzams, valsts aprakstā ir ņemti vērā vairāki aspekti, izcelta

iedzīvotāju vienreizība un valsts atbildība pret ārvalstu tautiešu jeb diasporas latviešu piesaisti Latvijai un tās noturēšanu.

4.2.3. Latvija var lepoties ar pasauleslaveniem latviešiem

Latviju reprezentē latvieši, kas ar saviem profesionālajiem sasniegumiem ir guvuši atpazīstamību ārvalstīs. Mūsdienās tie galvenokārt ir sportisti, un visbiežāk pieminētā slavenība ir basketbolists Kristaps Porziņģis. Piemēram, LATsp sākumskolas materiālā ir apgalvojums: *Kristaps Porziņģis pašlaik ir populārākais latvietis pasaulē.*

Pasauleslavenu latviešu raksturojums mācību līdzekļos atšķiras, norādot viņu etnisko piederību un/vai Latvijas teritoriju kā dzimšanas vietu. Daži piemēri no LAT1 6. klases mācību līdzekļa: **Latvijas vadošā tenisiste Aļona (arī Jeļena) Ostapenko; Latvietis Pēteris Vasks ir viens no pasaulē atzītākajiem mūsdienu komponistiem; 1911. gadā dzimušais latvietis Aleksandrs Laime ir zināms kā pirmais, kurš kājām sasniedzis Enģeļa ūdenskritumu Venecuēlā; 1905. gadā Rīgā dzimušais vācbaltietis Valters Keps trīsdesmitajos gados izgudroja pasaulē pirmo miniatūru fotokameru Minox; Rīgā dzimušais ebreju drēbnieks Jākobs Jufess, kurš 19. gadsimta vidū emigrēja uz ASV un nomainīja vārdu uz Džeikobu Deivisu, ir mūsdienu garderobes neatņemamās sastāvdaļas – džinsu – izgudrotājs (izcēlumi mani – S. B.).** Etniskajiem latviešiem ir norādīta etniskā piederība, bet pārējiem – Latvija kā dzimšanas un/vai darba vieta. Lai gan tekstos ir norādīta slavenību etniskā piederība vai izcelsme, etniskās/nacionālās identitātes jautājums nav skarts nevienā ar tekstu saistītā uzdevumā. Kādā citā LAT1 latviešu valodas mācību līdzeklī ir iekļauts apgalvojums: *Šogad Barišņikovs kļuva par īstu latvieti, jo aprīlī viņam par īpašiem nopelniem tika piešķirta Latvijas pilsonība (izcēlums mans – S. B.).* Arī šeit nav uzdevuma saistībā ar nacionālo identitāti un latviskuma/latvietības noteikšanas kritērijiem, līdz ar to skolēniem var rasties priekšstats, ka „īstā” latvietība balstās tikai uz vienu no objektīviem kritērijiem – pilsonības statusu.

Savukārt rakstnieki, kuru darbi ir tulkoti vairākās valodās, piemēram, Māra Zālīte, Nora Ikstena, Pauls Bankovskis, Jānis Rokpelnis, arī literārā grupa jeb tekstgrupa „Orbīta”, vai mākslinieki, kuru darbi ir izstādīti ārvalstu galerijās dažādās pasaules vietās, piemēram, Vija Celmiņš, Maija Tabaka, Kristaps Ģelzis, vai pasauleslaveni filmu veidotāji, piemēram, Signe Baumanē, Viesturs Kairiņš, Ilze Burkovska-Jakobsena, nav izpelnījušies mācību līdzekļu autoru uzmanību.

4.2.4. Valodnieka Andreja Veisberga viedoklis par latviešu valodu ir svarīgs

Mācību līdzekļu specializācijas dēļ ir pieminēti daži valodnieki, publicējot viņu idejas rakstveida, audio vai video formātā un citējot viņu zinātnisko vai populārzinātnisko darbu fragmentus. Visbiežāk minētais valodnieks ir Andrejs Veisbergs. Piemēram, LATv mācību materiāls „Latviešu valodas daudzveidība” ir veidots, citējot vairākus rakstiski paustos valodnieka uzskatus grāmatā „Latviešu valoda” (2013). Viens no uzdevumiem ir pat noskaidrot trīs svarīgākos faktus par valodnieku, lai pēc tam diskutētu par būtiskāko informāciju A. Veisberga profesionālās darbības raksturošanā. Tekstos ir citēti arī citi valodnieki, piemēram, Laimute Balode, Ina Druviete, Dzintra Hirša un Linda Lauze. Tomēr atsevišķos gadījumos pietrūkst attiecīgās valodniecības jomas ekspertu komentāra, piemēram, vienā LATv mācību līdzeklī ir dots literatūrzinātnieka Ojāra Lāma citāts par latviešu valodas lietojuma jomu paplašināšanos un prestiža veidošanos vēsturiskā skatījumā, lai gan par šiem jautājumiem varētu iegūt informāciju no attiecīgās valodniecības apakšnozares valodniekiem. Jebkurā gadījumā jāatzīst, ka citējumu biežums veicina valodas ekspertu atpazīstamību skolēnu vidū, tāpēc viņu darbībai, rakstiem un viedoklim var būt liela ietekme uz skolēnu lingvistisko uzskatu, vērtību un paradumu veidošanos.

4.2.5. „Neprasi, ko valsts var tev dod, bet, ko tu vari dot valstij”

Ikviens Latvijas iedzīvotājs ir uzskatāms par izcilu latvieti noteiktos apstākļos. Nevar nepamanīt, ka LATsp mācību materiālos salīdzinoši vairāk nekā citos latviešu valodas mācību līdzekļos dominē motīvs par cilvēka patstāvību – savu spēju izaicināšanu, grūtību pārvarēšanu un augstu rezultātu sasniegšanu bez citu, arī valsts, palīdzības. Kā piemēru var minēt LATsp 9. klases mācību materiālu „Miera un konfliktu valoda”, kurā ir iekļauts daudzbērnu ģimenes bērna personisks stāsts par dzīvi internātskolā un rehabilitācijas centrā un uzdevumu cikls par dokumentālo filmu „Vai viegli būt jaunam?” (rež. Juris Podnieks, 1986), izceļot patstāvību, uzņēmību un neatlaidību individuālo mērķu sasniegšanā un savas kopienas dzīves uzlabošanā. Citā mācību līdzeklī ir citēts M. Zālītes dzejolis „Dzīvo ar Latviju, elpo ar Latviju”, kurā izteikta doma, ka Latvijā nekas nenotiks bez centrālā tēla atrašanās valstī un ka centrālais tēls nevar būt pasaules pilsonis. Kā vēl vienu piemēru var minēt 9. klasei paredzētu materiālu, kas parāda viena cilvēka – Imanta Lancmaņa – skatījumu uz

indivīds-valsts attiecībām Latvijas valsts 100 gadu jubilejas svētku kontekstā. Viņš apgalvo: *Svētkiem ir jābūt nevis tikai brīdim, kad izklaidēties, bet, kad cilvēks pārdomā savu dzīvi, savas dzīves vērtību, to, ko viņš ir devis valstij, sev, savai ģimenei, un to – kā viņš dzīvos tālāk. [..] Valsts ir spēcīga tikai tad, ja katrs cilvēks atsevišķi sev grib izveidot sevis cienīgu dzīvi, grib nodrošināt sevi, savu ģimeni, savu radnieku loku vai darba kolektīvu, un tad viss notiek. Valsts bagātība summējas no katra cilvēka panākumiem. Cilvēkiem vairāk jāstrādā katram ar sevi. Jācenšas sevi pilnveidot, atrast īsto jēgu savai dzīvei.* Citāts rāda galvenos priekšnosacījumus cilvēka privātās un profesionālās dzīves panākumiem un valsts augšupejai, kā arī nepieciešamību katram kritiski izvērtēt savu dzīvi, uzskatus, paradumus un darbu. Ņemot vērā sarunas kontekstu, I. Lancmanis izceļ valsti kā svarīgāko cilvēka pārdomu tēmu Latvijas simtgades svētku laikā. Cilvēka atbildība pret sevi, kopienu un valsti ir idejiskais kodols, kas atbilst iepriekš minētajam LATsp mācību materiālu motīvam. Papildus jāizceļ fakts, ka šie ir vienīgie latviešu valodas mācību līdzekļi, kuros skartas indivīds-valsts attiecības.

4.3. Latviešu valoda ir īpaši uzraugāms nacionālās identitātes kodols un pasaules valodu daudzveidības komponents

Valodas nozīme nacionālās identitātes izveidē un izjūtās jau tika pieteikta iepriekšējā apakšnodaļā. Latviešu valoda ir svarīgākais nacionālās identitātes komponents, un, kā rāda LATv mācību materiālā iekļautais I. Druvietes viedoklis, tā ir arī plašākas teritorijas un kultūras telpas identitātes pamatā: *Runājot par Eiropas Savienības pilsonisko identitāti, noteikti jāmin tās individuālais raksturs. Starp nozīmīgākajiem elementiem valoda izvirzīta pirmajā vietā.* Emocionālā piesaiste valodas simboliskajai vērtībai un šīs piesaistes izcelšana publiskajā diskursā par nācijas pastāvēšanu visspilgtāk izpaužas valodas uzraudzībā un sargāšanā.

4.3.1. Latviešu valodas noturība balstās literārās valodas kultūrā

Pirmais, kas pamanāms mācību līdzekļu satura analīzē, ir autoru un citēto valodas ekspertu pūristiskā attieksme pret latviešu valodas gramatiku un leksiku. Saprotais, ka valodas atbilstība literārās valodas normām un valodas kultūra ir svarīgi mācību priekšmeta mērķi, taču tas būtu sasniedzams bez tieši vai netieši paustas nosodošas attieksmes pret valodas lietojuma neatbilstību valodas normām. Un dažkārt būtu bijis noderīgi (sevišķi vidusskolas posmā) palūkoties uz valodas variantiem un

paveidiem kā uz autonomiem lingvistiskiem fenomeniem ar savu struktūru un lietojuma nosacījumiem bez salīdzinājuma ar literāro valodu kā pareizības paraugu. Mācību materiālos tiek parādīts tāds abstrakts un reāli nerasniedzams valodas ideāls: *labi veidots, normēts un kodificēts kodols [...] gramatikās, vārdnīcās un valodas meistarību darbos* (LATv). Minētais apgalvojums ir grūti ilustrējams ar piemēriem, tas ir iespējams (iespējams, subjektīvs), kas radies no visu mācību līdzekļu kopuma caurskatīšanas. Iespējams, ka pārlietu lielā tiekšanās uz šo ideālu ir iemesls, kāpēc LAT1 5. klases mācību līdzeklī ir teikums *Latviešu valoda ir skaista bet sarežģīta* (teikumā skolēniem jāsaliek pieturzīmes), un vairākkārt tiek uzsvērts, ka valodas jautājumi ir ekspertu ziņā, piemēram, LAT1 8. klases mācību līdzeklī ir apgalvots: *jaunvārdus (plašā nozīmē – iekļaujot salikteņus, vārdkopas, aizguvumus, arī jaunas vārdu nozīmes) veido tulkotāji un tulki, terminologi, žurnālisti un rakstnieki*. Līdzīgi vidusskolai paredzētā mācību līdzeklī valodnieki, žurnālisti un literāti ir norādīti kā valodas kopēji, nerunājot par katra valodas lietotāja lomu un arī atbildību valodas attīstības procesos. Skolēniem tiek nodota ziņa, ka latviešu valoda ir grūta un vien noteiktām profesijām interesējošs izpētes objekts vai darba veikšanas līdzeklis un ka kāda maza sabiedrības grupa ir atbildīga par tās saglabāšanu un attīstību. Tajā pašā laikā ir nepietiekami parādīta valodnieku darba specifika un ikdiena, piemēram, pētījumu plānošana, īstenošana un rezultātu prezentēšana sabiedrībai. Varētu būt vairāk iekļautas populārzinātniskas ekspertu sarunas par valodas jautājumiem, sevišķi par plašākai publikai mazāk zināmiem tematiem – Braila rakstību un tās lietojumu Latvijā, vieglo valodu, kopīgajām un atšķirīgajām pazīmēm starp lībisko dialektu un lībiešu valodu u. tml., tāpat arī informācija par valodai veltītiem pasākumiem (piemēram, par Eiropas Valodu dienu un Valsts valodas dienas pasākumiem).

Kaut gan valodas pareizības un valodas kultūras svarīgums ir izcelts vairākkārt, uzdevumos un atgādnēs pašvadītas mācīšanās pilnveidei pietrūkst praktisku ieteikumu, kā izmantot valodas rīkus, piemēram, elektroniskās vārdnīcas, un datorrīkus, piemēram, automatisko teksta rediģēšanu, lai atlasītu precīzākus vārdus idejas izteikšanai, izvairītos no pārrakstīšanās kļūdām u. tml.

4.3.2. Latviešu valodas apguve beidzas pēc vidusskolas

Latviešu valodas mācību līdzekļos iztrūkst sarunu par valodas zināšanu un prasmju pilnveidošanu mūža garumā, iekļaujot, piemēram,

dažādu jomu speciālistu pieredzes stāstus un padomus par to, kā attīstīt individuālo runu, lai sasniegtu augstākus profesionālos rezultātus, piemēram, Aigas Veckalnes raidieraksti, Zanes Daudziņas ieteikumi video formātā, raksts par Hosama Abu Meri uzskatiem saistībā ar latviešu valodu. Tas palīdzētu veidot pozitīvu attieksmi pret pašu mācīšanās procesu, kas vēsturiski nav nostiprinājusies latviešu sabiedrībā, uz ko norāda arī viens LAT1 9. klases mācību līdzeklis. Šeit ir iekļauts valodnieka Pētera Šmita grāmatas „Ievads valodniecībā” (1934) fragments, kurā valodnieks runā par problēmu – mācītu latviešu nevēlēšanos apgūt pareizi runāt un rakstīt, kas nepiemīt citu tautu – angļu, franču, vācu, krievu – izglītotajiem cilvēkiem. Skolēniem fragments ir jāapspriež, iztirzājot problēmu mūsdienu latviešu lingvistiskās attieksmes un uzvedības kontekstā un izsakot savas domas par to. Uzdevums bez papildu informācijas (rakstiem, intervijām, statistikas datiem) ir grūti izpildāms kvalitatīvi.

Rakstnieku (un zināmā mērā arī mācību līdzekļu autoru) lingvistiskā attieksme pret latviešu valodu ir tiešā un metaforiskā veidā izteikta arī literārajos darbos vai to citātos. Viens piemērs ir Māras Cielēnas dzejolis LAT1 sākumskolas mācību līdzeklī:

*Nolaižas putns uz palodzes.
Vālodze? Nē, pelēks balodis.
Gludo galviņu pieliecis,
Ieklausās: kas tā par valodu?
Latviešu valoda, balodi,
Pasaulē jaukā kā valoda.
„Lūdzu, mammīt, tēti, paldies!
Vecmāmiņ, sa-mī-ļo-si-mies!
Labvakar, māsiņ, brālīt, labrīt!”
Simt veidos labu var pasacīt.
Klausās un mācās balodis
Pasaulē jaukāko valodu.*

Dzejolis rāda pozitīvu valodas emocionālo novērtējumu, interesi par valodu un tās mācīšanās prieku, kā arī simboliski norāda uz valodas labskanību.

4.3.3. Latviešu valodai ir augsts juridiskais statuss Eiropā

Tipiska latviešu valodas atainojuma pazīme ir tās juridiskā statusa norāde. Runājot ar skolēniem par latviešu valodu meta līmenī, vairumā

gadījumu ir norādīts tās oficiālais statuss. Piemēram, jau LAT1 2. klases mācību līdzeklī ir teikts: *Valsts valoda ir ar likumu noteikta oficiālā valoda. Latvijā valsts valoda ir latviešu valoda*. Savukārt LAT1 5. klases mācību līdzeklī informācija ir paplašināta ar papildu faktiem: *latviešu valoda ir oficiālā ES valoda un latviešu diasporas valoda*. Kā redzams, ir norādīts latviešu valodas statuss Latvijā un Eiropā un dots termins, kas nosauc latviešu emigrantu lietoto valodu ārvalstīs, bet nav teikts, ka latviešu valoda daudziem cilvēkiem Latvijā ir otrā valoda vai svešvaloda (tātad valoda ir juridiski dažādi uztverama) un ka cilvēki ar citu etnisko piederību latviešu valodu gan mācās, gan lieto. Ja izvērsuma trūkums abos piemēros attaisnojams ar satura pielāgošanu skolēnu vecumposmam, tad precīzas informācijas vai sarunas par latviešu valodas uztveres dimensijām neesamība vecākajās klasēs ir nepamatota.

Valodas statusa maiņai ir pievērsta uzmanība latviešu valodas vēsturiskajā raksturojumā vairāk nekā, piemēram, rakstu valodas attīstībai. LATv mācību līdzeklī ir dots literatūrzinātnieka O. Lāma skatījums uz latviešu valodas prestiža attīstību: *Baltvācieši to uzskatīja par zemnieku valodu. Pagāja tikai nedaudz vairāk par pusgadsimtu un latviešu valoda jau kļuva par valsts valodu, un nu jau bija nobriedusi gan dzejas, gan domas laukā, gan arī spējīga izteikt valsts veidošanas nojēgumus. 21. gadsimts cēlis latviešu valodu statusā vēl augstāk, un tā kļuvusi par oficiālu visas Eiropas Savienības valodu*.

Lai gan pamatskolai paredzētos mācību līdzekļos ir citēts vai tīmekļa saites veidā ievietots *Valsts valodas likums*, plašāka uzmanība tam ir pievērsta tikai vidusskolā. LATv mācību līdzeklī ir dots saraksts ar 13 normatīvajiem dokumentiem, kas regulē un aizsargā latviešu valodas lietošanu Latvijā (piemēram, *LR Satversme, Augstskolu likums, Radio un televīzijas likums, Imigrācijas likums*). Nav skaidrs, cik detalizēti skolēni iepazīst nosauktos normatīvos dokumentus, taču vidusskolēniem ir jāveic pētījums grupās par vienu tematu saistībā ar Valsts valodas likumu. Izpētes process ir organizēts jautājumu formā: *Kā norit latviešu valodas ietekmes palielināšana Latvijas kultūrvidē, veicinot ātrāku sabiedrības integrāciju? Kā norit latviešu zīmju valodas attīstīšana un lietošana saziņai ar nedzirdīgajiem cilvēkiem? Kā norit latgaliešu rakstu valodas kā vēsturiska latviešu valodas paveida saglabāšana, aizsardzība un attīstība? Kā norit lībiešu valodas kā pirmiedzīvotāju (autohtonu) valodas saglabāšana, aizsardzība un attīstība?* Pētnieciskais darbs ir noderīgs, bet pietrūkst jautājuma *Kā tiek ievērotas mazākumtautību tiesības lietot savu*

dzimto valodu vai citas valodas saskaņā ar Valsts valodas likumu? Izvairīšanās no mazākumtautību valodu lietojuma apspriešanas nesniedz vispusīgu skatu uz sociolingvistiskajiem procesiem Latvijā (sk. nākamo apakšnodaļu) un neveicina kritisko domāšanu. Iespējams, tas darīts, lai izvairītos no atšķirīgu, tostarp nevēlamu, viedokļu apspriešanas mācību stundās.

4.3.4. Latviešu valodas kā pasaules valodu daudzveidības komponenta noturība ir atkarīga no varas pozīciju un prestiža noturēšanas

Valodas sargāšanas motīvs izskan ne tikai saistībā ar valodas iekšējiem procesiem (valodas normu ievērošanu), bet arī ar sociolingvistiskiem procesiem. Nereti latviešu valoda tiek salīdzināta ar lietuviešu valodu, abas metaforiski dēvējot par *brāļu tautu valodām* vai *brāļu valodām* un novērtējot tās kā unikālu pasaules kultūras mantojumu. Vienā LATv materiālā ir videointervija ar baltu valodnieci L. Balodi, kura, komentējot stingro valodas politiku un valodas lietojuma uzraudzības mehānismus Baltijas valstīs, apgalvo: *Mēs esam tādas valodas, kurām ir jāsargā sevi, citas izvēles nav.*

Sargāšanas tēma parādās arī latviešu valodas situācijas raksturojumā, ņemot vērā saskari ar citām valodām. LATv mācību līdzeklī ir iekļauti sociolingvistes I. Druvietes secinājumi: *Uz pasaules valodu fona tātad gan latviešu, gan lietuviešu valoda pieder pie t. s. lielajām pilnīgi neapdraudētajām valodām. Tomēr šīs valodas būtu neapdraudētas pilnīgā izolācijā no citām valodām. [...] Liktenim labpaticis, ka latviešu un lietuviešu valodas galvenās konkurentvalodas – krievu un angļu valoda – pieder pie ļoti lielo valodu grupas, turklāt to ekonomiskā vērtība ir ļoti augsta. [...] Latviešu valoda funkcionē nelabvēlīgākā etnodemogrāfiskā un sociolingvistiskā situācijā. Līdzīgās domās ir arī A. Veisbergs: Jāatceras, ka latviešu valodai vietējā tirgū ir bargi un lieli sāncenši – gan krievu, gan angļu valoda, tāpēc tās vērtība ir jāceļ arī mākslīgi, tā jākompensē. Tāpat valodnieks atzīst: valoda ir tautas identitātes sargāšanas pēdējā pretestības līnija, kas nodrošina daudzveidības saglabāšanos un neļauj cilvēcei ieslīgt nivelēto masu patērētāju vienveidībā. [...] Valoda ir identitātes nesēja, un tā jāsargā ne tikai ar likumu un valodnieku darbu, bet arī katra dzimtās valodas lietotāja ikdienas piepūli. Abos gadījumos ir minētas divas konkurentvalodas, netieši norādot uz lingvistiski un etniski neviendabīgu vidi Latvijā, kas tiek uzskatīta par augsta riska*

faktoru latviešu valodas pozīcijas un vērtības noturēšanai, kā arī dzīvotspējai. Daudzveidība ir interpretēta pasaules mērogā, resp., galvenā atziņa – pasaules valodu daudzveidība nav iedomājama bez latviešu valodas. Abi citāti ir arī vieni no retajiem piemēriem, kuros vispār ir pieminētas citas Latvijā lietotās valodas. Tā kā valodnieku rakstu fragmenti ir domāti vidusskolēniem, būtu iespējams piedāvāt uzdevumu palūkoties uz kādas citas Eiropas valodas stāvokli multilingvisma apstākļos ar tikpat pieaugošu angļu valodas ietekmi un salīdzināt valodu situācijas. Jānorāda, ka A. Veisberga citāts ir arī izņēmums tajā ziņā, ka tiek uzsvērtā katra valodas runātāja atbildība par valodas dzīvotspēju.

4.4. Latvija ir etniski un lingvistiski viendabīga valsts, kurā katrs runā latviski un apgūst citas valodas

Latvija latviešu valodas mācību līdzekļos ir parādīta kā etniski un lingvistiski viendabīga valsts, jo mazākumtautības un to valodas tekstos un uzdevumos ir noklusētas. Nav aplūkota skolēnu etniskā un lingvistiskā identitāte, citu valodu zināšanas, ģimenes svētku tradīcijas u. c. kultūras paražas, ja tās atšķiras no latviešu kultūras; tāpat netiek rosināta etniskā, kultūru un valodu daudzveidības izpēte skolā, tuvākajā apkārtnē vai valstī. Toties LAT1 4. klases mācību līdzeklī ir apgalvots, ka *sensenos laikos gandrīz katrā apvidū runāja mazliet citādi*, norādot uz latviešu valodas reģionālajiem variantiem. Arī mūsdienu valodas situācijas atainojumā lingvistiskā daudzveidība Latvijā tiek saistīta ar valodu variantiem un paveidiem.

4.4.1. Latviešu valodas varianti un paveidi rada Latvijas lingvistisko daudzveidību

Literārā valoda ir galvenais latviešu valodas variants, kura aptverošākā definīcija ir sniegta LATv mācību līdzeklī: *Literārā valoda – visai tautai kopīgs polifunkcionāls valodas paveids, kas pamatojas tautas valodā, ir sabiedriski atzīts un ko runas un rakstu formā apzināti izkopj un veido valodas meistari un normē valodas speciālisti. Literārā valoda nodrošina sazināšanos starp dažādu dialektu runātājiem, tai ir galvenā loma oficiālajā lietojumā un saskarē ar citām valodām.* Definīcija izceļ literārās valodas izveidi un šajā procesā iesaistītos, statusu un funkcionalitāti.

Līdztekus tai plaši aplūkota ir sarunvaloda un slengs, jo īpaši jauniešu. Piemēram, jau LAT1 sākumskolas mācību līdzeklī ir iekļauts uzdevums noskaidrot vecāku un vecvecāku lietoto slengu un salīdzināt ar pašu lietoto valodu. Visu vecumgrupu skolēniem ir piedāvāts strādāt ar dažāda veida tekstiem: TV un radio ierakstiem, sociālo tīklu publikācijām un komentāriem, kā arī literārajiem tekstiem, lai raksturotu atkāpes no literārās valodas, skaidrotu to iespējamo motivāciju un pārveidotu tekstu atbilstoši literārās valodas normām.

Reģionālie varianti vairāk teorētiski aplūkoti un ilustrēti ar piemēriem ir LAT1 mācību materiālos. Piemēram, 9. klases mācību līdzeklī „Valoda kino un kino valoda” ir lībiskā dialekta piemērs un dzejolis latgaliski. Abi teksti ir iekļauti, lai skolēni noskaidrotu nezināmo vārdu nozīmes, salīdzinātu ar latviešu literāro valodu, runātu par paaudžu maiņas, dzīvesvietas maiņas un mācību vides ietekmi uz lingvistiskajām izmaiņām.

LATsp sākumskolas mācību līdzeklī ir iekļauta intervija par valodas lietojumu mākslas filmā „Cilvēka bērns” (rež. Jānis Streičs, 1991). Režisors stāsta: *Es zināju, ka latgaliskā runa padarīs filmas ļaužu dzīvi ticamu, pārlicinošu un interesantu. Es izaugu Latgalē un ganu gaitās lasīju latgaliešu rakstnieku darbus, kas bija rakstīti attīrītā un atjaunotā latgaliešu valodā, tai gramatiku sarakstīja bīskaps Pēteris Strods. Es arī filmu veidoju valodā, kas attīrīta no Vitebskas „ģerevņas” žargona. Citāts atklāj divas būtiskas lietas. Pirmkārt, kino valodas izvēles pamatā ir vēlme atainot reālo cilvēku sazināšanās veidu Latgalē. Otrkārt, režisors atbalsta P. Stroda ieviesto rakstību bez nevajadzīgiem slāvismiem.*

Runājot par iekļautajiem reģionālo variantu piemēriem, jāteic, ka mācību materiālos pietrūkst mūsdienu tekstu piemēru, piemēram, vārdnīcas „Īs ventīņ gramatik un vārdnīc jeb bliņķs ventīņmēlē” (Grīndbergs 2019) tāmnieku izloksnē, dzejas krājuma „Saknes” Vidzemes lībiskajā dialektā (Emse 2014), mācību līdzekļa „Gostūs pi Boņuka. Stuosti bārnim par Latgolū” (Šuplinska, Andrejeva, Rundāne 2017) latgaliski, jo īpaši tādu, kas būtu piemēroti un saistoši skolēniem sākumskolā, piemēram, Jāņa Medņa un Renātes Mednes mācību materiāls lībiešu valodā, Inetas Atpiles-Juganes un Meldras Gailānes literārie darbi latgaliski bērniem. Savukārt latgaliešu rakstu valodas izziņa LATv mācību materiālos varētu būt papildināta ar rakstības vēstures un gramatiskās sistēmas aplūkošanu, kā arī Latgalē veikto sociolingvistikas pētījumu iepazīšanu.

4.4.2. Krievi un krievu valoda it kā ir – krievu un krievu valodas it kā nav

Pavisam nedaudz ir pieminēta krievu etniskā grupa un krievu valoda, taču ir tendence izcelt homogenizāciju kā nacionāli nepieciešamu valodas pārvaldības stratēģiju. Kā piemēru var minēt LATv mācību materiālā iekļauto interviju ar baltistu Alvīdu Butku, kurš, salīdzinot krievu valodas lietojumu Latvijā ar poļu valodas lietojumu Lietuvā, atzīst: *Pilsētvide Daugavpilī pat kļuvusi latviska. Mēs, lietuvieši, šodien varam mācīties no jums. Mums ir vietas, kur publiskajā telpā var redzēt tekstus poļu valodā.* Intervija rāda, ka Latvijas īstenotā valodas politika un pārvaldība saistībā ar valodu publiskajā informācijā ir uztverama par piemēru citām valstīm.

Krievu valoda ir pieminēta vien pāris reižu uzdevumos interpunkcijas zīmju nostiprināšanai, īsos tekstos valodas kultūras raksturošanai un citēto valodnieku viedokļos par latviešu valodas apdraudētības faktoriem (sk. 4.3. nodaļu). Taču krievu valoda nav minēta dzimtās valodas un valodas apguves kontekstā, piemēram, LAT1 5. klases mācību līdzeklī krievu valoda nav nosaukta līdzās angļu, vācu un franču valodai teikumā par Latvijā apgūstamajām svešvalodām.

Savukārt LAT1 8. klases lielo sākumburtu lietojuma skaidrojums ir ilustrēts ar vairākiem Rīgas kultūras centru nosaukumiem, viens no tiem ir *Mihaila Čehova Rīgas Krievu teātris*, kas netiešā veidā pievērš skolēnu uzmanību krievu etniskajai grupai un tās kultūras darbībām Latvijas galvaspilsētā. Sākumskolai paredzētajos mācību līdzekļos ietvertais svētku apraksts dažādās kultūrās, piemēram, Helovīni, Meteņi un Masļeņica, rosina domāt, ka daži no tiem tiek (var tikt) svinēti arī Latvijā. Dažu svētku salīdzinājums LAT2 skolēniem parāda līdzības starp viņu praktizētajām kultūras tradīcijām un latviešu kultūras praksi.

4.4.3. Visi vienkārši zina un lieto latviešu valodu

Pievēršot uzmanību latviešu valodas lomai Latvijas sabiedrībā, redzams, ka latviešu valodas mācību līdzekļos ir izcelta viena sociālā funkcija: vienot un saliedēt Latvijas iedzīvotājus. Spilgtākais piemērs ir A. Veisberga apgalvojums LATv mācību līdzeklī: *Latviešu valoda ir galvenais vienojošais elements daudzkrāsainajai, pretrunu plosītajai un individuāli ievirzītai latviešu tauta.*

Iespējams, mācību materiālos radītais priekšstats, ka latviešu valoda ekskluzīvi tiek lietota visās dzīves situācijās jeb sociolingvistiskajās jomās, ir pamatā tam, ka latviešu valodas kā otrās valodas un svešvalodas

apguves jautājumi mācību līdzekļos ir pieminēti vien pāris reižu. Ilustrācijai trīs piemēri no LATv mācību līdzekļiem. Vienā gadījumā tas ir jautājums krievu valodā par latviešu valodas apguves iespējām valodu mācību centra komentāru sadaļā (sk. tālāk), kas rāda cittautieša interesi par Latvijas valsts valodas apguvi. Otrā gadījumā tas ir LATv materiālā iekļautais A. Veisberga novērojums/secinājums par cittautiešu latviešu valodu: *Atšķirīga ir arī nelatviešu apgūtā latviešu valoda – angļu, vāciešu un krievu pat izcili apgūta latviešu valoda tomēr nedaudz atšķirsies gan izrunas, gan gramatisko konstrukciju un leksikas ziņā. Viedoklī uzmanība pievērsta cittautiešu lingvistiskajai praksei salīdzinājumā ar dzimtās valodas runātājiem. Trešais gadījums ir paneldiskusijas video ieraksts, kurā viens no dalībniekiem, kam ir cita dzimtā valoda, dalās ar latviešu valodas lietojuma pieredzi un komiskiem pārpratumiem neprecīzu vārdu izvēles dēļ. Tikpat kā nemaz nav pievērsta uzmanība latviešu valodas pielāgošanai runātājiem ar citu dzimto valodu un nepietiekamu latviešu valodas kompetenci.*

Līdzīgi nav sarunu par personiskām vai sociālo grupu problēmām vai konfliktsituācijām valodas (ne)lietojuma dēļ. Šāds jautājums būtu iederīgs tādos mācību līdzekļu tematos kā „Miera un konfliktu valoda” un „Miers un konflikti. Kā valoda atklāj savstarpējās attiecības?” Piemēram, publiskajā diskursā vairākkārt izskanējušais un neviennozīmīgi vērtētais jautājums par valodu zināšanu prasībām Latvijas darba tirgū un valodu lietojumu darba vietās būtu noderīgs 9. klases un 12. klases skolēniem, pārrunājot valodu zināšanu prasības konkrētu nākotnes profesiju darba sludinājumos, to pamatotību Latvijas kontekstā. Savukārt vidusskolas posmam atbilstoša būtu diskusija par valodas(-u) lietojumu protestos, piemēram, pret pāreju uz mācībām latviešu valodā, pret karu Ukrainā, pret seksuālo minoritāšu gājienu, par valodu kā protesta līdzekli, piemēram, pārrunājot ukraiņu valodas apguvi un lietojumu kara dēļ.

4.4.4. Latvieši kaut kā mācās un zina svešvalodas

Svešvalodas *Valsts valodas likuma* izpratnē galvenokārt ir pieminētas saistībā ar valodu apguvi, un šie minējumi ir doti teikumos, lai nostiprinātu gramatikas zināšanas un valodas kultūru, bet ne lai runātu par valodu apguves un valodu zināšanu ieguvumiem. Divi piemēri no LAT1 5. klases mācību līdzekļa. Teikumā *Mūsdienu skolēniem skolās ir iespēja mācīties angļu valodu vai vācu valodu vai franču valodu* skolēnu uzdevums ir ievietot nepieciešamās pieturzīmes. Otrs piemērs ir

uzdevums ar teikumu pabeigšanu pēc shēmas: *Es gribētu iemācīties (VI vai V2, vai V3)*. Savukārt LAT1 9. klases mācību līdzeklī ir doti autentiski kāda mācību centra potenciālo klientu jautājumi latviešu valodā par interesējošām valodām, piemēram, norvēģu, portugāļu, dāņu, vācu un angļu valodu, un viens jautājums ir krievu valodā par latviešu valodas kursiem. Mācību centra pārstāvja atbilde (ja tāda ir bijusi) mācību līdzeklī nav iekļauta. Skolēnu uzdevums ir vērtēt rakstītāju valodas kvalitāti; nav saprotams, vai komentāram krievu valodā kā vienīgajam piemēram citā valodā ir pievēršama uzmanība. Visos piemēros jautājumi par valodas izvēles motivāciju vai valodas mācīšanās reālajām iespējām Latvijā netiek skarti, neļaujot skolēniem izteikties par tematu un neveicinot skolēnu interesi par valodu mācīšanos. Statistikas dati par Latvijas iedzīvotāju valodu zināšanām un prasmī (piemēram, Latviešu valodas aģentūras pētījumi sociolingvistikā) būtu bijuši noderīgi plašākas un dziļākas sarunas iniciēšanai.

Pievēršot uzmanību piemēriem citās valodās, redzams, ka angļu valoda ir vienīgā svešvaloda, kurā rakstītais ir bieži saglabāts oriģinālrakstībā bez tulkojuma latviešu valodā. Vārdi un frāzes, galvenokārt personvārdi, mūzikas stilu nosaukumi, uzņēmumu nosaukumi, slenga izteicieni, angļiski lielākoties ir doti slīprakstā. Atšķirīga pieeja ir vācu valodas piemēru iekļāvumā – vācu valodā rakstītais ir transliterēts vai tam ir pievienots tulkojums latviešu valodā; ktā tas darīts, piemēram, LAT1 9. klases mācību spēlē ar vārdnīcu šķirkļu izmantojumu.

4.4.5. Svešvalodas ir, bet tās Latvijā nav redzamas un dzirdamas

Kā jau iepriekš tika minēts, svešvalodas ir nosauktas vai ilustrētas ar piemēriem, lai runātu par valodas kultūru un nostiprinātu gramatikas zināšanas, bet ne lai apspriestu valodu apguvi, valodu daudzveidību un valodu kontaktus Latvijā. To pieteikums nav saistīts ar sociolingvistikas tēmas – multilingvisms – iztīrājumu, jo īpaši, Latvijas kontekstā. Viens piemērs ir LATsp 5. klases mācību līdzeklis „Valodu brīnumainā pasaule”, kurā ir metodiski pārdomāts un interesants uzdevumu cikls par pasaules valodām un jēdzienu *valsts valoda, minoritāšu valoda, diasporas valoda* izpratni, taču Latvijas valodas situācija nav iekļauta. Ilustrācijai fragments no uzdevuma, kurā skolēniem jāievieto atbilstoši termini, pievēršot uzmanību vienlīdzīgiem teikuma locekļiem un saistītāmvārdiem: *Lietuviešu valoda ir _____ valoda Lietuvas Republikā, taču _____*

valoda Polijā un Amerikas Savienotajās Valstīs. Līdzīga piemēra par latviešu valodu nav.

Skatot eksplīcītu valodu daudzveidības atainojumu latviešu valodas mācību līdzekļos, redzams, ka skolēni lielākoties tiek mudināti izzināt valodas situāciju citās Eiropas valstīs, bet ne Latvijā. Kā piemēru var minēt LAT1 doto uzdevumu izpētīt vienas Eiropas Savienības valodas lomu un funkcijas citās Eiropas Savienības valstīs. Ja skolēni pat izvēlētos latviešu valodu, valodas daudzveidība tiktu iztirzāta citu Eiropas valstu kontekstā, bet ne Latvijā. Līdz ar to skolēniem tiek nodota ziņa, ka vairāku valodu lietojums saziņā ar citu valodu runātājiem un valodu kontakti, piemēram, koda maiņa vai kodu jaukšana, notiek citur pasaulē, bet ne Latvijā. Visu vecumposmu mācību līdzekļos daudz uzmanības ir veltīts jauniešu valodai un slengam, bet tas darīts bez sarunām par citu valodu lietojumu, to izvēles motivāciju, attieksmi pret latviešu valodu un svešvalodām. Tāpat nav pārrunu par komunikācijas stratēģijām bez kopīgas saziņas valodas, piemēram, kā rīkoties runas situācijās, kurās sarunbiedrs nerunā latviešu valodā. Piemēram, LATv uzdevumā ir reālas runas situācijas izspēle un viena no minētajām situācijām ir apmaldīšanās Itālijas laukos. Viens no dalībniekiem (skolēns) nerunā itāļiski, bet otrs (vecs vīrs) – angļiski. Loģisks jautājums, vai kopīgas valodas trūkumu nebūtu iespējams ilustrēt Latvijā, piemēram, valsts iestādes darbinieka saruna ar bēgli/imigrantu vai pircēja un pārdevēja saruna Daugavpils tirgū?

Latviešu valodas mācību materiālos iztrūkst mērķtiecīgu sarunu par vairāku valodu lietojumu Latvijā un multilingvāliem latviešiem ar kritisku valodu lietojuma izvērtējumu dažādās dzīves jomās. Vairāku uzdevumu idejiskais kodols pieļauj sinerģisku paplašinājumu sociolingvistikas jautājumu virzienā. Papildu citviet rakstā dotajiem piemēriem var minēt LAT1 9. klases mācību materiāla uzdevumu izpētīt kādas latviešu slavenības sociālā medija profila ierakstus, tajos vērtējot valodas kultūru. Uzdevums būtu veiksmīgi papildināms ar jautājumiem: *Kuras valodas slavenība izvēlas lietot publiskā tēla uzturēšanai? Vai to lietojums šķiet pamatots? Kāds varētu būt citu valodu lietojuma nolūks? Kā komentētāji atbild uz ierakstiem svešvalodās? Ko valodu izvēle atklāj par ierakstu autoriem un publisko komunikāciju tiešsaistē?*

4.4.6. Latviešu kultūra ir visu valsts iedzīvotāju kultūra

Skolēnu izpratni par Latvijas kultūru veido galvenokārt mācību līdzekļos iekļautie literārie teksti, folkloras teksti (tautasdziesmas, teikas,

ticējumi) un informatīvie teksti par aktīvām kultūras darbībām: gadskārtu svinēšanu latviešu tradicionālās kultūras garā, tautastērpa darināšanu un valkāšanu, vakarēšanu un maizes cepšanu. Plaši izvērsti ir Ziemassvētku svinību apraksti, sevišķi liela uzmanība ziemas saulgriežiem ir pievērsta mācību materiālos mazākumtautību skolām. Piemēram, LAT2 2. klases mācību līdzeklī ir uzdevumu kopa ar īsiem tekstiem, kuros dota pamācība, kā izveidot puzuri, un izskaidrots, kas ir ķekatnieki un kādi ticējumi jāņem vērā, lai būtu veselība un nauda.

LAT2 mācību materiālos biežāk ir pieminēti valsts svētki – Lāčplēša diena un Latvijas Republikas proklamēšanas diena –, iespējams, pilsoniskās līdzdalības veicināšanai, savukārt valsts apbalvojumi – Triju Zvaigžņu ordenis un Lāčplēša ordenis – ir minēti uzdevumos lielo sākumburtu lietojuma apguvei, bet to vispārīgs apraksts biežāk ir dots LAT1 mācību līdzeklī.

Latvijai kā latviešu kultūras telpai tieša uzmanība ir pievērsta LATsp mācību līdzeklī. Spilgtākais piemērs ir LATsp 2. klasei paredzētais materiāls par tematu „Izgudrojumu un atklājumu pasaulē”. Te ir uzdevums, kurā skolēniem jāizvēlas no saraksta vai pašiem jānosauc Latvijā vērtīgais. Sarakstu veido šādas rakstveidā un vizuāli attēlotas vienības: *Latvijas karogs, rupjmaize, maizes cepēja, ģimene, Dziesmu svētki, lauku sēta, bišu drava, māja, Gauja, saulriets un sportists*. Protams, var iebilst pret izvēlei piedāvātajām vienībām, taču pozitīvi vērtējama ir autora ideja rosināt skolēnus domāt par interesanto un nozīmīgo mūsdienā Latvijā, par lietām, ar kurām Latvija tiek asociēta un ar ko latvieši lepojas (vai varētu lepoties).

Daļa cilvēku uzskata, ka pastāv noteikts zināšanu, pieredzes un izjūtu kopums, kas ir atpazīstams un saprotams tikai latviešiem. Piemēram, LATv mācību materiālā ir iekļauta žurnāla „Kas Jauns” redaktora Ulda Landmaņa filmas „Dvēseļu putenis” recenzija, kurā ir apgalvots: *lai cik arī kvalitatīvi uzņemts šis darbs nebūtu, vienīgais filmas mīnuss, kuru, iespējams, par plusu pārvērst tā arī nebūtu iespējams un nav bijis nemaz jēgas mēģināt, ir tas, ka ārzemju skatītājam „Dvēseļu puteni” īsti neparādīsi. Katrai tautai tomēr ir savas kara laika šausmas un sava individuālā sāpe*. Pēc recenzijas autora domām, cittautieši filmas būtību pilnībā nevar saprast, jo nespēj līdzpārdzīvot tajā atainotajiem notikumiem tā, kā to dara latvieši.

Latviešu kultūras kanons ir pieminēts pāris reižu, taču tikai LATv mācību materiālā par to ir sagatavots uzdevums. Vispirms ir teksts par

emocijzīmēm, kas izveidotas par godu ievērojamiem māksliniekiem, tortarp Džemmai Skulmei, kurai veltītās emocionālās aprakstā ir apgalvots: *Dž. Skulmes atainotās tautumeitas parāda tautas dvēseli, viņas ir pamatīgas un īstas. Stipras un skaistas. Kā nosvērtas, tā dramatiskas. Īstas latvietes* (izcēlums mans – S. B.). Lai gan citātā ir dots kodolīgs latvietes tēla raksturojums, latvietības interpretācijai un tās vizuālajam atainojumam nav pievērsta uzmanība. Šeit skolēnu uzdevums ir izveidot emocionāli kādai latviešu kultūras kanonā iekļautajai personībai vai kultūras izpausmei un uzrakstīt tās aprakstu. Uzdevums veiksmīgi apvieno tradicionālās kultūras izziņu ar mūsdienīgu tās interpretāciju un prezentāciju, un līdzīgs uzdevums būtu iekļaujams arī jaunāku skolēnu mācību darbā.

Nacionālo naratīvu iztirzājumu var pabeigt ar novēlējumu, kurā LATsp 9. klases skolēniem jāievieto vien komats pēc uzrunas: *Latvija esi mūžīga!*

5. Analītisks skatījums uz nacionālajiem naratīviem

Latvijas un latviešu atainojumā galvenokārt dominē nācijas izveides stāsts, Latvijas pilsētu apraksti un pasaulslaveni cilvēku sasniegumi. Latvijas vēsture nav idealizēta, bet valsts attīstības kultūrvēsturiskajā aprakstā ir izcelti cilvēki, darbi un notikumi, kas no mūsdienu perspektīvas vērtējami pozitīvi. Strīdīgi temati, piemēram, Kārļa Ulmaņa autoritārais režīms 20. gadsimta 30. gados un viņa īstenotā nacionālisma ideoloģija, nepatīkama pieredze, piemēram, padomju laiks Latvijā, un dažādu sociālo grupu skatupunkti, tostarp nepopulāri, nacionālajos naratīvos nav iekļauti. Piemēram, uzmanība nav pievērsta valodas politikai un valodu lietojumam Padomju Latvijā, lai labāk izprastu valodas un varas attiecības, to ietekmi uz valodas pārvaldību un valodas situāciju toreiz un tagad. Tāpat trūkst vēsturiskās un mūsdienu Latvijas kritiska novērtējuma, un latviešu valodas mācību materiāli arī nedod skolēniem iespēju veidot vēlamo Latvijas nākotnes perspektīvu. Kopumā tā ir riskanta pieeja. Skolēni ir nākamie Latvijas politikas veidotāji, ieviesēji un uzraudzītāji, tāpēc nepilnīgs, virspusējs un nekritisks skatījums uz lietām, parādībām un notikumiem bez faktos balstītiem argumentiem, radoša redzējuma un skaidrām stratēģijām nākotnē uzskatāms par nopietnu šķērsli kā skolēnu individuālajai, tā arī sociālo grupu un Latvijas daudzpusīgai attīstībai.

Raksta uzmanības centrā izvirzītā daudzveidība latviešu valodas mācību līdzekļos neatklājas ar dažādu (arī pretrunīgi vērtētu) tekstu, viedokļu, pozīciju un skatupunktu starpniecību. Tas redzams, piemēram, pavisam vienkāršā piemērā – pilsētu izziņā. Skolēni Latvijas pilsētas iepazīst galvenokārt no tūrista – pilsētas apciemotāja un izzinātāja – pozīcijas, lasot ceļojuma aprakstus un tūrisma informāciju, iejūtoties tūristu vai tūrisma gidu lomā. Aprakstot kādu apdzīvotu vietu nav ņemtas vērā pastāvīgi dzīvojošo iedzīvotāju, tostarp skolēnu, pieredze, izjūtas un pārdomas. Līdzīga aina ir saistībā ar daudzpusīgu un krietni sarežģītāku sociolingvistikas tematu izziņu, piemēram, izpratni par valodas un identitātes vai valodas un varas attiecībām. Mācību līdzekļos tā ir balstīta uz atsevišķu personību uzskatiem vienā citātā (izņēmuma gadījumos – divos citātos), kas, iespējams, pēc autoru domām, ir autoritatīvi.

Tradicionāli varētu šķist, ka nacionālo naratīvu izveides un izplatīšanas mērķi etniskajās nācijās ir pretrunā daudzveidības (etniskās, lingvistiskās un kultūras) ideoloģijai. Taču mūsdienu nacionālisma teorijās iztīrītā ideja par iekļaujošo nacionālismu rosina uz nāciju palūkoties kā uz valstiskās teritorijas, kultūras un cilvēku apvienojumu, kurā kopējie stāsti (naratīvi) ir balstīti dominējošās etniskās grupas tradīcijās, paradumos, vērtībās un simbolos, bet kurā atzīst un pieņem arī citu etnisko grupu kultūras pieredzi un praksi, kas tiek īstenota šajā nācijā. Tādi tradicionālās nācijas simboli kā valsts valoda, karogs, himna, ģerbonis, galvaspilsēta, valsts svētki un valstiskā teritorija nav (un netiek) apšaubīti, taču nacionālā kultūra tiek uztverta plašāk, ņemot vērā sabiedrībai raksturīgo daudzveidību.

Etnodemogrāfiskās aptaujas, kas veiktas Latvijas teritorijā dažādos laikos, rāda, ka mūsdienu valsts teritorijā vienmēr ir dzīvojoši dažādu etnosu cilvēki, mainījies ir vien to procentuālais īpatsvars (sk., piemēram, Veģis 2023; Veģis 2024a; Veģis 2024b; Veģis 2024c). Līdz ar to ignorēt etnisko grupu daudzveidību Latvijā vai neņemt vērā šo grupu zināšanas, pieredzi un praksi šķiet nekorekti un, iespējams, pat valstiski neapdomīgi. Nenovērtēti, neiekļauti vai atstumti sabiedrības locekļi vai to grupas var veikt valstiski nelojālas rīcības, paust naida runas vai izraisīt etniskos konfliktus. Turklāt šodienas nedrošajos ģeopolitiskajos apstākļos kolektīva kredo un vienotas kopnacionālas nākotnes perspektīvas trūkums neveicina iedzīvotāju labbūtību, nacionālo lepnumu un piederību valstij (pēc Tamir 2019; Hroch 2020), kas ir būtiski faktori nacionālajai drošībai.

Tāpēc jāizceļ, ka visa pamats ir izglītība, – tas, kādu izglītības saturu saņem valsts iedzīvotāji un kādi ir tās vispārējie ilgtermiņa mērķi.

Latviešu valodas mācību līdzekļu analīze rāda, ka mācību resursi nodod maldinošu naratīvu par Latviju kā valsti ar vienu etnisko grupu (latviešu), vienu kultūru (latviešu) un vienu valodu (latviešu), nepiedāvājot pārlicinošus argumentus šādas ideoloģijas nepieciešamībai. Kā jau iepriekš minēts, nav dots vēsturisks pārskats par sociolingvistisko situāciju Latvijā dažādos laika periodos vai rosināts to noskaidrot. Trūkst kritisku diskusiju vai vismaz sarunu par multilingvālu un multikulturālu sabiedrību un starpgrupu attiecībām, kas varētu attīstīt skolēnu izpratni par sociālajiem procesiem, tostarp izaicinājumiem un problēmām, saistībā ar etnisko, valodu un kultūru daudzveidību korelācijā ar viņu pašu identitāti. Tādējādi digitālie latviešu valodas mācību līdzekļi seko konservatīva nacionālisma ideoloģijas triādei – viena nācija-viena kultūra-viena valoda –, neatsedzot daudzveidības koncepta dažādos aspektus. Šāda (ne)apzināta noklusēšanas pieeja izstumj etnisko grupu skolēnu identitāti, zināšanas un pieredzi no visus iedzīvotājus aptveroša nacionālā stāsta un, iespējams, negatīvi ietekmē viņu piederības izjūtu vietējai kopienai un valstij, kā arī nesekmē starpkultūru dialogu skolēnu vidū. Citiem vārdiem sakot, vēsturiskās un mūsdienu Latvijas atainojumā (līdz ar to arī nacionālo naratīvu izveidē) mazākumtautību tiesības runāt par valstiskumu ir pārkāptas.

Tomēr, ja mācību līdzekļu izveides stratēģija pat ir balstījusies monolingvālas valodas izglītības ideoloģijā, būtu vajadzīgs vairāku papildu tēmu iekļāvums vai izvērsums. Pirmkārt, latviešu valodas un nacionālās identitātes savstarpējā saistība būtu izzināma plašāk. Pašreiz jautājumi par nacionālo apziņu, piederību valstij kā teritoriālai un kultūras vienībai un iedzīvotāju kopumam un patriotismu nav iztirzāti vienlīdz dziļi un daudzpusīgi. Otrkārt, tekstu izveidē liels uzsvars likts uz latviešu literārās valodas kvalitāti, bet vajadzētu ņemt vērā apstākli, ka sarunbiedram(-iem) latviešu valoda var nebūt dzimtā valoda un ka jādomā arī par to, kā savu runu pielāgot cilvēkam ar citu dzimto valodu. Treškārt, pašvadīta mācīšanās būtu papildināma ar vēl vienu mācīšanās šķautni – mācīties, kā palīdzēt mācīties tiem, kam latviešu valoda nav dzimtā valoda. Ceturtkārt, būtu vēlama latviešu valodas zināšanu un lietojuma trūkuma nenosodīšana, bet praktisku ieteikumu izstrādāšana un ierosināšana, kā veicināt latviešu valodas lietojumu cittautiešu vidū dažādās dzīves situācijās, tostarp skolā. Visos gadījumos ir svarīgi

apspriest, kā uzturēt pozitīvu lingvistisko attieksmi pret valsts valodu, latviešiem un Latviju.

Līdz ar to nosaukumā iekļautais M. Zālītes citāts – *Nerunā sliktu par Latviju!* – ir vērtējams piesardzīgi. No vienas puses, nav pieļaujama nepamatotu negāciju izteikšana, no otras puses, konstruktīva kritika ir attīstības pamatā. Un galvenā latviešu valodas mācību līdzekļu problēma šī raksta sakarā ir konstruktīva kritiskuma trūkums: kā ar valodas palīdzību un valodā identificēt un analizēt problēmas un kā tās veiksmīgi risināt?

Noteikti jāuzsver, ka ne visos latviešu valodas mācību līdzekļos būtu jābūt ietvertiem sociolingvistikas tematiem, taču mācību materiālos, kuros tie organiski iederas un/vai ir jau iekļauti, informācijai vajadzētu būt objektīvai (reālo situāciju atainojošai) un uzdevumiem – daudzpusīgiem, vēršot uz kritiskās domāšanas un pilsoniskās līdzdalības attīstīšanu. Tas ļautu pilnveidot jaunā izglītības modeļa caurviju kompetences, kā arī par būtiskiem atzīt tos tikumus un vērtības, piemēram, laipnību, līdzietību, taisnīgumu, solidaritāti un toleranci; brīvību, kultūru un Latvijas valsti.

Iespējams, mācību līdzekļu autoriem ir pietrūcis zināšanu, kā mācību līdzekļos mērķtiecīgi un jēgpilni iekļaut sociolingvistikas jautājumus. Tā iemesls varētu būt spēcīgā strukturālās pieejas tradīcija latviešu lingvodidaktikā. Kā vienu papildu piemēru var minēt LAT1 5. klases mācību līdzekļa uzdevumu kopu, kurā skolēni lasa vārda *paldies* tulkojumus dažādās valodās, bet nākamais uzdevums ir šāds:

Salīdzini vārdu paldies dažādās valodās un uzraksti teikumus pēc parauga!

Paraug.

Latviešu valoda ir senāka nekā franču valoda.

(valodas nosaukums) (kāda ir?) (valodas nosaukums)

[..]

..... valoda nav tik kā..... valoda.

Piemērs parāda divas metodiska raksturs problēmas. Pirmkārt, starp uzdevumiem nav loģiskas saistības. Otrkārt, citētais uzdevuma izpildes piemērs un arī nākamie teikumi ir abstrakti un sniedz (vai var sniegt) neprecīzu informāciju par valodām. No skolēniem tiek sagaidītas gramatiski precīzas sintaktiskās konstrukcijas, ignorējot izteikumu saturu.

Iespējams, kā galvenie iemesli lielai piesardzībai mācību līdzekļu saturā, arī nacionālo naratīvu izveidē būt minami publiskajā diskursā ik pa laikam uzplaiksnījušie viedokļi par pārlicēgo sekošanu daudzvalodības

(izglītības) ideoloģijai, par latviešu valodas atrašanos spēcīgu lielo valodu konkurences apstākļos un par latviešu valodas kvalitātes pasliktināšanos jauniešu vidū.

Nobeigums un būtiskākie secinājumi

Latviešu valodas izglītībā šobrīd notiek pārmaiņas, kuras nav iedomājamas bez iepriekšējās pieredzes (ideoloģiskās, sociolingvistiskās, didaktiskās) izvērtēšanas. Jaunais izglītības projekts „Skola2030” ir progresīvs un demokrātisks vairāku iemeslu dēļ. Šī raksta sakarā jāizceļ mācību priekšmeta standartos dotā “zaļā gaisma” tādai valodas apguvei, kurā tiek respektēta etniski un lingvistiski heterogēnā sabiedrība Latvijā, ņemta vērā multilingvālā realitāte valstī un skolēnu valodu zināšanas uzlūkotas par noderīgu mācību resursu. Tas konceptuāli atbilst iekļaujošā nacionālisma principiem attiecībā uz daudzveidīgu sabiedrību, mūsdienu dzīves kompetenci un cilvēciskajām vērtībām (Tamir 2019). Uzsākot pētījumu, bija pieņēmums redzēt šādu pozīciju arī jaunajos latviešu valodas mācību līdzekļos, kas mācību resursu krātuvē „Mape” piedāvāti kā palīgrīki (arī piemēri) „Skola2030” lingvodidaktiskās koncepcijas ieviešanai mācību darbā. Pētījuma gaitā šis pieņēmums neapstiprinājās.

Mācību priekšmetu standartu autori ir attiecīgo jomu eksperti ar starptautisku zinātnisko un metodiisko pieredzi, digitālo mācību līdzekļu autori – anonīmi, taču, jāpieņem, ka lielākoties tie ir strādājoši skolotāji ar ilggadēju pedagoģisko praksi. Pievēršot uzmanību latviešu valodas mācību darba plānošanai, ir redzams, ka abas grupas nav vienisprātis par mācību procesa metodisko un satura risinājumu. Mācību līdzekļi vāji atbilst mācību priekšmetu standartu sasniedzamajiem rezultātiem un programmu paraugu iecerētajam saturam saistībā ar skolēnu daudzveidīgās identitātes un daudzveidīgās sabiedrības atsegumu mācību procesā. Metodiskie ieteikumi galvenokārt ņemti vērā, lai izvēlētos tematus un to secību, sekotu līdz gramatisko tēmu izkārtojumam un veicinātu pašvadītu mācīšanos. Vislielākā atšķirība ir jau iepriekš rakstā vairākkārt izceltā etnisko grupu, kultūru un valodu daudzveidības ignorance vai noliegums. Piemēram, LAT1 mācību priekšmeta programmas paraugā jau 2. klasē ir piedāvāts runāt par valodu salīdzināšanas kritērijiem, par valodām sabiedrībā un dažādām dzimtajām valodām. Šīs sociolingvistiskās tēmas pamatskolas mācību līdzekļos netiek skartas (kā izņēmums minams valodu salīdzināšanas uzdevums LATsp 5. klases mācību līdzeklī par tematu „Valodu brīnumainā

pasaule”), bet vidusskolā – daļēji aplūkotas. Tādējādi lingvistiskā daudzveidība mācību līdzekļos ir attiecināma uz latviešu valodas variantiem un paveidiem.

Mācību līdzekļu satura analīze ir ļāvusi formulēt četrus nacionālos naratīvus:

- 1) Latvija ir maza valsts pasaules ainā, bet plaša zeme tās iedzīvotājiem;
- 2) Latvijas kā nācijas izveide, pastāvēšana un starptautiska atzīšana nav iespējama bez izciliem latviešiem;
- 3) Latviešu valoda ir īpaši uzraugāms nacionālās identitātes kodols un pasaules valodu daudzveidības komponents;
- 4) Latvija ir etniski un lingvistiski viendabīga valsts, kurā katrs runā latviski un apgūst citas valodas.

Jānorāda, ka mācību līdzekļu autori, visai ticams, me,az nebija aizdomājušies par satura izveidi šādā – nacionālo naratīvu – aspektā, tāpēc tekstu un uzdevumu skaits, apjoms un sarežģītības pakāpe nacionālo naratīvu nostiprināšanai skolēnu apziņā katrā vecumposmā, klasē un mācību līdzeklī ir atšķirīgs. Kāds mācību līdzeklis iekļauj daudz materiāla nacionālo jautājumu netiešai apguvei, citā mācību līdzeklī valstiskuma jautājumi nav pat pieminēti; un tas ir normāli, lai valodas mācību līdzekļi nenovirzītos no mācību priekšmeta pamatmērķiem. Iespējams, LAT1 sākumskolas materiālos vienkāršotā valodā varētu būt uzsāktas sarunas ar skolēniem par dzimto valodu, identitāti un valsti. Taču nacionālie naratīvi neatkarīgi no to atkārtojuma intensitātes un kompleksuma ataino dominējošās idejas par Latviju kā teritoriālu un kultūras vienību un iedzīvotāju kopumu, atainojot mācību līdzekļu autoru izpratni par daudzveidību. Savukārt naratīvu iztirzājumā iekļautās, bet atsevišķi nenošķirtās atbildes uz K. Risāgeres formulētajiem mācību līdzekļu izpētes jautājumiem ļauj saskatīt galvenās stratēģijas nacionālo naratīvu izveidē. Neatkārtojot rakstā iepriekš minēto, nākamajās rindkopās ir izcelti būtiskākie secinājumi.

Pirmkārt, kā zināms, mācību darbā sastopas skolēni un skolotāji. Skatot mācību līdzekļus abu dalībnieku grupu identitātes veidu reprezentācijas sakarā, jāsecina, ka netiek noskaidrota un pārrunāta abu pušu etniskā, kultūras, nacionālā un lingvistiskā identitāte. Skolēni izpratni par identitātes subjektīvo raksturu var gūt, raksturojot literāros tēlus vai atsevišķas radošās personības, piemēram, J. Kronbergu. Literārajos un informatīvajos tekstos lielāka uzmanība ir veltīta cilvēku izglītībai, profesionālajai darbībai un piederībai pie noteiktas sociālās

grupas, piemēram, subkultūras, taču šī informācija visbiežāk ir tikai pieminēta vai īsi aprakstīta. Problemātiski jautājumi, piemēram, dzimuma diskriminācija, rasisms, mazākumtautību ierobežošana, seksisms, saistībā ar atsevišķu cilvēku vai grupu identitāti mācību līdzekļos nav apspriesti.

Lai gan skolēnu pieredzes, minējumu un viedokļu (angl. *student voice*) noskaidrošanai mācību materiālos uzmanība ir pievērsta, uzdevumos, arī tekstos to izpildei, kas ir saistīti ar Latvijas, latviešu valodas un latvietības izpratnes veidošanu un pilnveidi, dominē autoritāšu, galvenokārt mācību līdzekļu autoru, valodnieku, rakstnieku, žurnālistu un kulturologu, uzskati un pārliecība. Citiem vārdiem sakot, skolēni mazliet tiek vai nemaz netiek rosināti domāt, runāt vai kritiski apspriest Latviju kā viņu valsti un savas nacionālās identitātes izveides komponentus un aspektus.

Skolotājs mācību līdzekļos vispār ir neredzams, viņa pieredze, ieradumi un uzskati netiek izziņāti. Saskaņā ar mācību līdzekļu uzdevumu nosacījumiem, skolotājam mācību procesā ir divas galvenās funkcijas:

- 1) sekot līdzi, kā skolēni ievēro autoru sagatavotās norādes mācību darba organizācijai un satura īstenošanai;
- 2) novērtēt atbilžu pareizību vai atbilstību situācijai.

Dažkārt skolotājam piemīt arī padomdevēja jeb konsultanta funkcija, bet skolēnu patstāvīgo darbu izpildes gaitā (piemēram, prezentācijas melnraksta apspriedē vai autentisku valodas datu analīzes kritēriju precizēšanā) skolotājs visbiežāk nav iesaistīts

Otrkārt, lai atbildētu uz jautājumu par latviešu valodas mācību līdzekļu uztveri sabiedrībā, izlases kārtā aplūkoti ziņu portālu ieraksti par „Skola2030” mācību materiāliem. Caurskatot rakstus pēdējo trīs gadu laikā, redzams, ka uzmanība vairāk ir pievērsta

- mācību resursu nepublicēšanai apsolītajā laikā (piemēram, LIZDA 2020) un nepietiekamā daudzumā, lai nosegtu visus plānotos mācību gada tematus (piemēram, edurio 2021);
- mazākumtautību skolēnu valodas zināšanu līmenim pielāgotu mācību materiālu trūcumam (piemēram, Nagle 2022);
- laika, cilvēkresursu un iesaistīto valsts institūciju atbalsta trūcumam mācību līdzekļu izstrādē un pilnveidē (piemēram, Oliņa 2023);
- jaunajai dzimtās valodas mācību metodikai, kas atbilstot svešvalodas mācīšanai (piemēram, Kuzmina 2021);
- strukturālās pieejas trūcumam jeb gramatikas sistēmas izjaukšanai latviešu valodas mācību līdzekļos (piemēram, Nagle 2023).

Var secināt, ka latviešu valodas mācību līdzekļu izveides metodika ir viens no biežāk apspriestajiem un neviennozīmīgi vērtētajiem jautājumiem. Savukārt mācību līdzekļos piedāvātajam tekstu saturam un valodai uzmanība atsevišķi nav pievērsta. Taču mācību līdzekļos ir liels skaits autentisku tekstu. Skolēni strādā ar dažāda veida, žanra un modalitātes tekstiem. Sevišķi izceļami ir LAT2 mācību līdzekļi, kuros iekļauti pat ekrānšāviņi no tīmekļa vietnēm. Tomēr ziņas nav tipisks teksta veids gramatikas, stila vai teksta veida apguvei, līdz ar to mācību līdzekļi daļēji atspoguļo galvenās problēmas pasaulē vai aktualitātes, kas saistītas ar valodas lietojumu.

Treškārt, galvenie Latvijas atainojuma līdzekļi ir apraksti un fakti uzskaitījumi, to iepazīšana un pārrunāšana ir uzskatāmas par galvenajām stratēģijām mācību procesā skolēnu izpratnes veidošanai par valsti. Salīdzinājumi ar citām valstīm tiek piedāvāti vai no skolēniem prasīti atsevišķos mācību līdzekļos (piemēram, Latvijas un Lietuvas valodas politikas un pārvaldības salīdzinājums LATv mācību līdzeklī iekļautā intervijā un uzdevums ar etiķetes normu salīdzināšanu dažādās valstīs LATsp mācību līdzeklī). Kritiska nacionāli nozīmīgu situāciju, notikumu un parādību, tostarp nacionālo stereotipu, analīze no skolēniem netiek sagaidīta.

Ceturtkārt, latviešu valodas mācību līdzekļos valodu un kultūru daudzveidība Latvijā nav atainota, nav iekļauta arī informācija par etniskajām un reliģiskajām minoritātēm vai minoritāšu valodām (termina tradicionālajā izpratnē, jo Latvijā atbilstoši *Valsts valodas likumam* visas valodas, izņemot latviešu valodu un lībiešu valodu, ir svešvalodas). Piemēri citās valodās nav tipiska latviešu valodas mācību līdzekļu pazīme, tie ir tekstos ar citvalodu īpašvārdiem, atsevišķu vārdu tulkojumu sarakstos, piemēram, vārds *paldies* dažādās valodās, vārdnīcu veidu apskatā un mācību spēlē. Angļu valoda ir biežāk lietotā svešvaloda, skolēni to redz īpašvārdu (personvārdu, mūzikas grupu, uzņēmumu, filmu un grāmatu nosaukumu) oriģinālrakstībā. Lingvistiskā daudzveidība izpaužas latviešu valodas variantos. Mācību līdzekļos ir iekļauti reģionālo variantu (izlokšņu un dialektu) runātās un rakstītās valodas piemēri, tomēr lielāka uzmanība ir veltīta sociālo variantu iztīrīšanai, pretstatot tos latviešu literārajai valodai.

Piektkārt, aplūkotie latviešu valodas mācību līdzekļi neveicina skolēnu izpratni par pilsonību un pilsonisko atbildību, pavisam nedaudz pieskaroties tādiem tematiem kā sociālā atbildība un kritiska kultūras

apzināšanās un nerunājot par iesaistīšanos starpkultūru saziņā un starpvalstu projektos, kustībās un organizācijās. Starpkultūru attiecību mācīšana latviešu valodas mācību līdzekļos ir kritiski zemā līmenī.

Kopumā var secināt, ka iekļaujošā nacionālisma idejas ir valodas izglītības politikā – latviešu valodas mācību priekšmetu standartos un programmu paraugos (formāli), bet praksē – valodu mācību materiālos – tās neīstenojas. Jēdziens *latvietība* netiek paplašināts ar visu Latvijas iedzīvotāju identitāti, zināšanām, pieredzēm un ikdienas praksi. Pozitīva pārmaiņa ir latgaliešu un lībiešu kultūras un valodas iekļaušana latviešu valodas mācību materiālos, kam iepriekš uzmanība tika pievērsta mazāk vai nemaz.

Var rasties jautājumi: kāpēc valsts valodas mācību līdzekļos vajadzētu pievērst uzmanību tematiem par Latviju un kritiski vērtēt valstī notiekošo; kāpēc latviešu valodas stundās runāt par citām etniskajām grupām, kultūrām un valodām; vai nevar mācīt latviešu valodu savrup no sociālās dimensijas? Daži argumenti raksta nobeigumā.

Pirmkārt, Latvija ir latviešu valodas primārais un visplašākais lietojuma konteksts, kā arī valodas dzīvotspējai un attīstībai vissvarīgākais areāls. Abos gadījumos Latvija ir nozīmīga vieta valodas sociolingvistiskajiem procesiem nacionālā un pasaules līmenī. Kritisks skatījums uz Latviju nenoliedz valsti, bet parāda, ka skolotājiem un skolēniem rūp, kas valstī notiek un ar tās iedzīvotājiem, un ka viņi vēlas labāku Latviju visiem.

Otrkārt, kā jau iepriekš tika vairākkārt minēts, Latvijas sabiedrība ir multikulturāla un multilingvāla, un skolēni ārpus skolas ir saskarē ar citu etnosu, kultūru un valodu cilvēkiem, tāpēc nošķirt skolas vidi no reālās vides ir neētiski un ilgtermiņā – arī neefektīvi. Savukārt mazākumtautību skolēni Latviju uztvers kā savu kultūras telpu un izjutīs piederību tai, ja spēs ar to identificēties. Ja viņi nepārtraukti paliek neuzklausīti un neiekļauti kopējos stāstos, tad integrēšanās vietā var būt vēlme norobežoties.

Treškārt, *Drošības un stratēģiskās pētniecības centra* veiktais pētījums 2023. gadā parāda, ka 74 % no 1000 respondentiem ir pilnībā vai drīzāk piekrituši apgalvojumam *Esmu lepns, ka dzīvoju Latvijā*. Ja skatās respondentu atbildes, ņemot vērā mājās runāto valodu, ir redzams, ka tikai mazliet vairāk nekā puse respondentu ar krievu valodu kā mājās runāto valodu jeb 54 % respondentu izjūt nacionālo lepnumu par Latviju kā dzīvesvietu. 58 % respondentu ar krievu valodu kā mājās runāto valodu

atzinuši, ka ir Latvijas valsts patrioti. Savukārt starp populārākajām atbildēm uz jautājumu *Kuras piecas aktivitātes vislabāk raksturo patriotisku rīcību Latvijā?* ierindojas valsts valodas zināšanas (38 %), latviešu tautas kultūras un tradīciju zināšana un kopšana (30 %), kritiska domāšana un rīkošanās (30 %) (Bērziņa 2023, 6–9). Protams, var diskutēt par aptaujas jautājumu izveidi, piemēram, par iespēja saglabāt savu kultūru un valodu, bet tā parāda dažas tendences sabiedrībā un ļauj apzināties izglītības nozīmi tādas informācijas nodošanā, kas veicina piederības izjūtu valstij, veidojot nacionālo lepnumu un patriotismu.

Literatūra

Bērziņa, Ieva (2023). *Latvijas sabiedrības un valsts attiecības Krievijas-Ukrainas kara kontekstā*. Rīga: Drošības un stratēģiskās pētniecības centrs.

Billig, Michael (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.

Burr, Solvita (2024a). National narratives about Latvia and Latvians in the state language teaching materials. *Special issue on Nationalism. The Journal of Baltic Studies*. [Manuskripts.]

Burr, Solvita (2024b). Representation of languages in Latvian modern language teaching materials. *Nations and Nationalism*. [Manuskripts.]

Chapelle, Carol (2014). Five decades of Canadian and Québec content in French textbooks in the United States. *American Review of Canadian Studies*, 44(4), 415–432.

edurio (2021) = edurio. *Aptaujas rezultāti. Rēzeknes novads. Aptauja par skolotāja darbu. Adaptācija jaunajam saturam un pieejai. Skolotāju aptauja.* https://rezeknesnovads.lv/wp-content/uploads/2021/03/padapctija-jaunajam-saturam-un-pieejai-skoloju-aptaujap_rzeknes-novads_results.pdf

Emse, Anita (2014). *Saknes: dzejoļu krājums*. Rīga: Madris.

Eriksen, Thomas (2004). Place, kinship and the case for non-ethnic nations. *Nations and Nationalism*, 10(1), 49–62.

Gillen, Jullia, Cameron, Ann (2013). Negotiating citizenship: A young child's collaborative meaning-making constructions of beavers as a symbol of Canada. *Language and Education*, 31(4), 330–350.

Grever, Maria, van der Vlies, Tina (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286–301.

Grīnbergs, Uldis (2019). *Īs ventiņ gramatik un vārdnīc jeb bliņķs ventiņmēlē*. Ventspils muzejs.

Hobsbawm, Eric, Ranger, Terence (2012). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hroch, Miroslav (2020). The nation as the cradle of nationalism and patriotism. *Nations and Nationalism*, 26(1), 5–21.

Yamada, Mieko (2010). English as a multicultural language: Implications from a study of Japan's junior high schools' English language textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(5), 491–506.

Ījabs, Ivars (2023). *Nacionālā enciklopēdija* [šķirkļis *nacionālisms, ideoloģija*]. <https://enciklopedija.lv/skirklis/31855-nacionālisms,-ideoloģija>

Kamusella, Tomasz (2012). *The Politics of Language and Nationalism in Modern Central Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kuzmina, Ilze (2021). Latviski runāt ir stilīgi, nevis cool. Latviešu valodu mācīs kā spēļu laukumā? *LA.LV*, 12. okt. <https://www.la.lv/latviesu-valodu-maca-ka-spelu-laukuma>

LIZDA (2020) = LIZDA (2020). *Mācību materiāli un piemaksas*. <https://www.lizda.lv/wp-content/uploads/2020/12/Macibu-materiali-un-piemaksas.pdf>

Lūka, Ieva (2023). Izprast Latvijas identitāti. *LV portāls*. <https://lvportals.lv/norises/349171-izprast-latvijas-identitati-2023>

Mahboob, Ahmar (2015). Identity management, language variation and English language textbooks: Focus on Pakistan. Dwi Noverini Djenar, Ahmar Mahboob, Ken Cruickshank (eds.). *Language and Identity across Modes of Communication*. Berlin: Moiton de Gruyter, 153–177.

Maijala, Maria (2004). *Deutschland von aussen gesehen*. Oxford: Peter Lang.

Mape (2023) = Mape (2023). *Mācību plānošanas e-vidē “Mape”*. <https://mape.gov.lv/>

Meadows, Bryan (2020). National narratives on language classrooms: Documenting mezzo-spaces between the macro and micro of national reproduction. *International Journal of Applied Linguistics*, 30, 445–461.

MK 416 2018 = *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmām*. Ministru kabineta noteikumi Nr. 416 (2018). <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>

MK 747 2019 = *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem*. Ministru kabineta noteikumi Nr. 747. <https://likumi.lv/ta/id/309597-noteikumi-par-valsts-visparejas-videjas-izglitibas-standartu-un-visparejas-videjas-izglitibas-programmu-paraugiem>

Nagle, Gunita (2022). Griba ir. Kā ir ar varēšanu? *Ir*, 31. aug. <https://ir.lv/2022/08/31/griba-ir-ka-ar-vareshanu/>

Nagle, Gunita (2023). Bezgalīgā skola. *Ir*, 30. aug. <https://ir.lv/2023/08/30/bezgaliga-skola/>

Oliņa, Zane (2023). Par pilnveidotā mācību satura un pieejas mērķiem un ieviešanas gaitu. *Delfi*, 16. maijs. <https://www.delfi.lv/898102/versijas/55525990/zane-olina-par-pilnveidota-macibu-satura-un-pieejas-merkiem-un-ieviesanas-gaitu>

Risager, Karen (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.

Sokes, Bruce (2017) *Language: The cornerstone of national identity*. <https://www.pewresearch.org/global/2017/02/01/language-the-cornerstone-of-national-identity/>

Šuplinska, Ilga, Rundāne, Līga, Andrejeva, Aelita (2017). *Gostūs pi Boņuka: stuosti bērniem par Latgolu*. Rezēkne: Rēzeknis Tehnoloģiju akademeja.

Tamir, Yael (2019). *Why Nationalism*. Princeton: Princeton University Press.

Veģis, Pēteris (2023). *Nacionālā enciklopēdija* [šķirkļis 2011. gada tautas skaitīšana Latvijā]. <https://enciklopedija.lv/skirklis/59579-2011-gada-tautas-skaitisana-Latvija>

Veģis, Pēteris (2024a). *Nacionālā enciklopēdija* [šķirkļis 1897. gada Viskrievijas tautas skaitīšana Latvijas teritorijā]. <https://enciklopedija.lv/skirklis/94181>

Veģis, Pēteris (2024b). *Nacionālā enciklopēdija* [šķirkļis 1925. gada tautas skaitīšana Latvijā]. <https://enciklopedija.lv/skirklis/64655-1925-gada-tautas-skaitisana-Latvija>

Veģis, Pēteris (2024c). *Nacionālā enciklopēdija* [šķirkļis 1989. gada tautas skaitīšana Latvijā]. <https://enciklopedija.lv/skirklis/63152-1989%C2%A0gada-tautas-skaitisana-Latvija>

Vlies van der, Tina (2022). *Echoing Events. The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920–2010*. V&R unipress.

Weninger, Csilla, Kiss, Tamas (2013). Culture in English as foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694–716.

Summary

Language teaching aids are unique reference materials that both strengthen students' language knowledge and skills and offer them to discuss linguistic and social topics, showing the consistence and variability of language structure and use in different cultural-historical and socio-political settings. One of the most important contexts for understanding such topics and subjects is the country where the target language is legally defined, used, and discussed. The representation of the country plays an essential role in the teaching materials of the first and second language because they help students form their national identity and encourage them to feel national pride and patriotism.

During the project “Competence approach to learning content” implemented by the State Education Centre (2016–2023), national standards of the Latvian language subjects, sample programs, methodological support materials, and teaching aids have been developed and approved by language education policy makers, linguists, and language teachers. They show involved participants' understanding about learning content and effective methodology appropriate for today's youth. The image of Latvia, Latvians, and the Latvian language constitutes this view within the learning materials.

The goal of the article is to identify and discuss typical national narratives about Latvia, Latvians, and the Latvian language in digital teaching aids of the state language, paying special attention to *diversity* as a feature of the country, its inhabitants, and the language situation. To achieve the goal, the theory of inclusive nationalism (Tamir 2019) has been used and content analysis of 215 Latvian language teaching aids published in the digital learning resource repository “Mape” has been carried out according to Risager's model for language teaching aid analysis (Risager 2018).

During the research, four main national narratives were formulated:

1. Latvia is a small country on the world scene, but a vast land for its inhabitants.
2. The creation, existence, and international recognition of Latvia as a nation is impossible without outstanding Latvians.

3. The Latvian language is the core concept of national identity and a component of the world’s linguistic diversity that must be preserved.
4. Latvia is an ethnically and linguistically homogeneous country where everyone speaks Latvian in their own way and learns other languages.

In sum, the ideas of inclusive nationalism are in the language education policy – in the Latvian language subject standards and sample programs (formally), but in practice – in the language teaching materials – they are not implemented. The concept of *Latvian-ness* is not extended to the identities, knowledge, experiences, traditions, and daily practices of all Latvian residents.

Keywords: inclusive nationalism, national narrative, Latvia, Latvians, the Latvian language, diversity.

III daļa. Svešvalodu apguves didaktiskie risinājumi

Part III: Didactic Solutions for Learning Foreign Languages

Linda Krastiņa
Zenta Anspoka
Ilze Klotiņa
Daiva Jakavonytė-Staškuvienė
Greta Mickutė
Viktorija Tataurova
Jekaterina Martinova
Jūlija Zālīte
Олег Беляев



Daži diasporas skolēnu latviešu valodas mācīšanās motivācijas aspekti

Some Aspects of Latvian Language Learning Motivation of Diaspora Students

Linda KRASIŅA

Latviešu valodas aģentūra
linda.krastina@valoda.lv

Zenta ANSPOKA

Latvijas Universitātes
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
daigace@inbox.lv

Latviešu valodas aģentūra (LVA) 7–15 gadus veciem Latvijas diasporas skolēniem piedāvā latviešu valodas apguvi digitālā klasē, izmantojot *ClassFlow* izglītības platformu. Problēmas aktualitāte izriet no LVA pētījuma rezultātiem par diasporas skolēnu attieksmi pret latviešu valodu un tās apguvi, motīviem to mācīties. Raksta mērķis ir analizēt, kādi ir galvenie motīvi, kas nosaka diasporas skolēnu vēlmi un vajadzību apgūt latviešu valodu.

Pētījuma metodoloģijas pamatā ir motivācijas teorijas, pedagoģijas un psiholoģijas teorijas par jaunākā skolas vecuma bērnu un pusaudžu mācīšanās motivācijas jautājumiem. Empīriskie dati iegūti, veicot diasporas skolēnu aptaujas rezultātu un pedagoģiskā procesa vērojuma analīzi. Iegūtie dati ir ranžēti. Pētījums atklāj nozīmīgākos motivācijas aspektus – skolotāja personības, mācību satura un mācību vides nozīmīgumu.

Atslēgvārdi: latviešu valodas apguve, digitālā klase, motivācija, mācību vide, diasporas skolēni.

Ievads

Latvijas valstspiederīgo un bijušo valstspiederīgo skaits ārvalstīs 2020. gada sākumā ir sasniedzis 392 000 (Hazans 2020). Latviešu valodas apguve ārpus Latvijas robežām ir aktuāls mūsdienu jautājums, jo gan *Diasporas likums* (DL 2018), gan *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija*

līdz 2030. gadam, gan citi dokumenti ir vērsti uz diasporas kā neatņemamas Latvijas sabiedrības daļas latviskās identitātes un piederības valstij stiprināšanu. Latviešu valoda ir latviskās identitātes pamats (Druvieta 2021; Latvija2030 2010; MK 601 2021).

Pētījuma aktualitāti nosaka valodas situācija diasporā. Diasporas bērni un jaunieši būtiski labāk prot mītnes zemes valodu nekā latviešu; vairāk nekā pusei diasporas bērnu latviešu valodas prasme ir vāja, ļoti vāja vai arī viņi valodu neprot. Iespēju, ka šie bērni saglabās latviešu valodu, mazina latviešu valodas arvien retāks lietojums ģimenē un latviskās vides trūkums ārpus ģimenes (Koroļeva, Mieriņa, Saulītis 2021).

Saiknes saglabāšana ar Latviju un piederības uzturēšana visas dzīves laikā ir būtiskākie faktori, kas ietekmē atgriešanos Latvijā (Zača, Hazans, Bela 2018). Latviešu valodas aģentūra (LVA) veicina valsts valodas politikas mērķu sasniegšanu, atbalstot latviešu valodas prasmes uzturēšanu latviešu diasporā (MK 601 2021). LVA 7–15 gadus veciem Latvijas diasporas skolēniem piedāvā latviešu valodas apguvi digitālā klasē, izmantojot *ClassFlow* izglītības platformu (Krastiņa, Anspoka 2022).

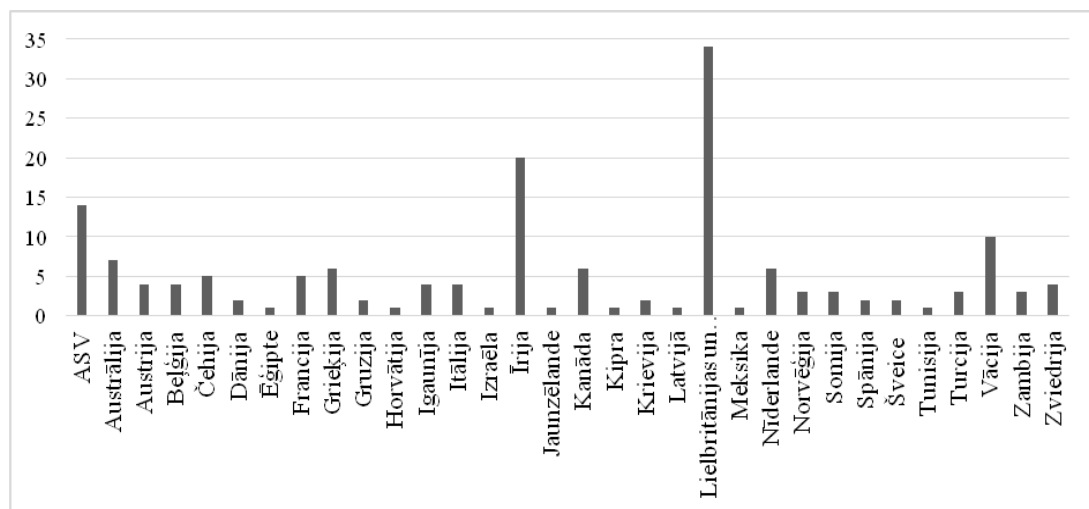
2021. gadā LVA tika veikts pētījums par tālmācības skolēnu ģimeņu motivāciju izvēlēties LVA piedāvātās latviešu valodas nodarbības (Krastiņa, Zariņa 2021). Šis pētījums parādīja, ka diasporas ģimenes bērnus tālmācības nodarbībām piesaka, lai viņi profesionālu Latvijas pedagogu vadībā kopā ar latviski runājošiem vienaudžiem ērtā un mūsdienīgā veidā pilnveidotu latviešu valodas prasmi. Bērnu vecākiem ir svarīgas regulāri plānotas nodarbības. Diasporas ģimenes tālmācības nodarbības saskata kā iespēju būt ne tikai latviskā vidē, bet arī paplašināt zināšanas par Latviju, Latvijas vēsturi, kultūru, latviskajām tradīcijām. Pētījumā atklājas arī valodas apguvi traucējoši apstākļi. Galvenie no tiem – bērna motivācijas trūkums apgūt latviešu valodu, lielā noslogotība skolā un interešu izglītībā, kā arī dažkārt pārāk sarežģīts mācību saturs un nepietiekama mācību procesa diferenciacija nodarbību laikā. Pētījums izvirzīja aktuālus jautājumus turpmākai izpētei – kāda ir diasporas skolēnu motivācija apgūt latviešu valodu no skolēna skatpunkta, kā to iespējams uzlabot un kāda ir latviešu valodas tālmācības skolotāja pedagoģiskā kompetence efektīvāku un motivējošāku nodarbību nodrošināšanai.

Pētījuma mērķis ir analizēt, kādi ir galvenie motīvi, kas nosaka diasporas skolēnu vēlmi un vajadzību apgūt latviešu valodu LVA piedāvātajās tālmācības nodarbībās.

Pētījuma metodoloģija

Pētījuma teorētisko pamatu veido motivācijas teorijas (Baltušīte 2006; Cherry 2023; Garleja 2001; Louws, Meirink, Veen, Driel 2017), pedagogijas un psiholoģijas teorijas (Āboltiņa 2014; Over 2016; Svence 2020) par jaunākā skolas vecuma bērnu un pusaudžu mācīšanās motivācijas jautājumiem un iepriekš veiktie pētījumi par diasporā dzīvojošo skolēnu latviešu valodas mācību procesu (Koroļeva, Mieriņa, Saulītis 2021; Zača, Hazans, Bela 2018).

Empīriskie dati iegūti, analizējot LVA pētījuma rezultātus par diasporas skolēnu attieksmi pret latviešu valodu un tās apguvi, motīviem to mācīties. 2022. gada martā un aprīlī veikta diasporas skolēnu aptauja. Elektroniskās aptaujas anketa tika izsūtīta 250 LVA tālmācības skolēniem, kuri dažādās pasaules valstīs apgūst latviešu valodu diasporā. Anketas aizpildīja un iesniedza 163 respondenti (66 % visu LVA tālmācības skolēnu), pārstāvējot 32 pasaules valstis (sk. 1. attēlu). Iegūtie dati ir ranžēti un izteikti procentos. Līdzās anketēšanai veikts arī pedagogiskā procesa vērojums.



1. attēls. Respondentu pārstāvētās valstis

Rezultāti un diskusija

Skolēnu mācīšanās motivācija ir kompleksa problēma, jo tās pamatā ir bioloģiskie, emocionālie, sociālie un izziņas aspekti. Mācīšanās kā izziņas darbība sākas ar stimulu personīgi nozīmīgai darbībai (Baltušīte 2006; Over 2016). Tā ir cieši saistīta ar mācīšanu, un šajā procesā notiek ne tikai zināšanu un prasmju apguve, bet arī savstarpējo attiecību

veidošanās, attieksmes veidošanās gan pret mācību saturu, gan pret sevi un citiem procesā iesaistītajiem subjektiem. Motivācija ir „individuāli psiholoģisko faktoru jeb motīvu kopums, kas ierosina cilvēka aktivitāti” (Mihailova, Mārtinsons 2015, 198). Katram skolēnam ir svarīgi, lai tiktu respektēts viņa individuālais mācīšanās temps un pieredze, kā arī tieksme pēc taustāma rezultāta neilgas darbības laikā, vajadzība saskatīt darba jēgu, sistēmu, vajadzība pēc sociālās atzinības u. c. Motivācija kā dinamisks process sekmē personības uzvedības veidošanos, rosina, vada, organizē uzvedību, dod tai personīgu jēgu un nozīmīgumu (Garleja 2001).

Svarīgi apzināties, ka pastāv savstarpēja saistība starp iekšējo un ārējo motivāciju (Cherry 2023; Garleja 2001; Louws, Meirink, Veen, Driel 2017). Visa pamatā ir katra skolēna izteikti individuāli un bieži arī subjektīvi stimuli. Jo jaunāks skolēns, jo svarīgāk ir nevis tas, ko mācās, bet tas, kā notiek mācīšanās (Āboltiņa 2014; Svence 2020).

Šajā sakarā svarīgi norādīt, ka skolēna mācīšanās motivāciju ietekmē radošu darbību rosinoša vide. Ja skolēns mācību procesā labi jūtas, pret viņu neviens neizturas kā pret neveiksmnieku, viņu apmierina viņa statuss ne tikai vienaudžu vidū, bet arī attiecības ar skolotāju. Ja skolēnam ir piederības izjūta konkrētai grupai, kurā viņš mācās, skolēns ir drošāks un pārliecinošāks, arī viņa mācīšanās motivācija ir augstāka. (Baltušīte 2006)

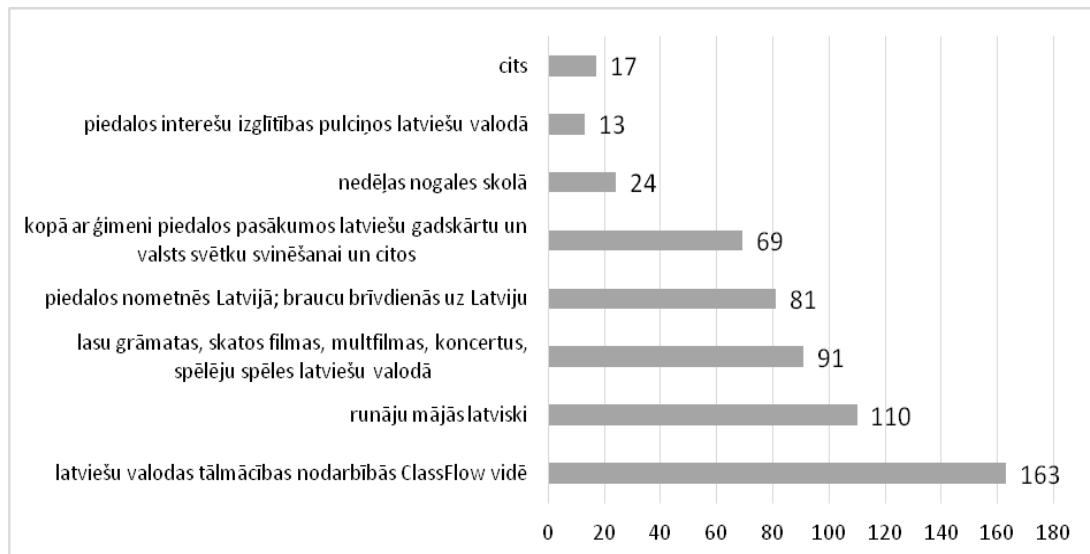
Nozīmīgs skolēna mācīšanās motivācijas stimulants ir arī mācību saturs. Ja tas veidots tā, ka notiek pakāpeniska tā apguve, virzoties no vienkāršākā uz sarežģītāko, ir iespēja jau apgūtās zināšanas un prasmes saistīt ar jaunapgūstamajām, tas veicina lielāku izpratni, padara mācību procesu jēgpilnāku, un skolēns tam saskata personīgo jēgu (Baltušīte 2006; Keller 2009).

Skolēna mācīšanās motivācijas sakarā svarīgs ir arī mācību satura apguves aspekts (metodika). Tikai tad, ja pastāv aktīva līdzdalība, izmantojot tādas metodes, metodiskos paņēmienus un mācību organizācijas formas, kurās skolēns kļūst par aktīvu mācību procesa dalībnieku, skolēns ir motivētāks mācīties un arī uzņemties atbildību par sava darba rezultātiem. Tā mācību procesā skolēns ir arī aktīvāks, ir atbildīgāks, pats izvēlas savu mācīšanās veidu un līdzekļus (Keller 2009; Louws, Meirink, Veen, Driel 2017), un tas ir ceļš uz mūsdienās svarīgu pašvadītu mācīšanos.

Pastāv saikne arī starp skolēna mācīšanās motivācijas līmeni un viņa mācību sasniegumiem (Louws, Meirink, Veen, Driel 2017). Tas,

protams, neaprobežojas tikai ar sasniegumu vērtējumu. Skolēnam svarīgi arī tādi faktori kā viņa vērtības, pašapziņa, ka viņš ir spējīgs veikt konkrētus uzdevumus, adekvāts savu zināšanu un prasmju pašvērtējums.

Veicot empīrisko pētījumu par skolēnu mācīšanās motivāciju, strādājot *Classflow* izglītības platformā, 2022. gada martā un aprīlī veikta diasporas skolēnu aptauja. Vispirms tika noskaidroti veidi, kā diasporas skolēni apgūst latviešu valodu (sk. 2. attēlu).



2. attēls. Veidi, kā diasporas skolēni apgūst latviešu valodu

Visi aptaujātie skolēni latviešu valodu apgūst regulārās, sistemātiskās tiešsaistes nodarbībās digitālā klasē profesionālu Latvijas pedagogu vadībā. „Galvenais faktors, kas nosaka bērna latviešu valodas prasmes līmeni diasporas skolēniem, ir mājās, ģimenē lietotā valoda.” (Koroļeva, Mieriņa, Saulītis 2021, 166). Kā rāda aptaujas rezultāti, 67 % skolēnu latviešu valoda ir arī mājās lietotā valoda. Papildu nodarbībām digitālajā klasē skolotājam, no vienas puses, ir iespēja rēķināties ar jau zināmu pieredzi, no otras puses, ir jāņem vērā arī tas, kā skolēnu ar labu valodas pieredzi maksimāli veiksmīgi iesaistīt vienā grupā ar tiem, kuriem valodas attīstības līmenis ir zemāks. 33 % skolēnu ir ļoti maz iespēju lietot latviešu valodu ārpus nodarbībām, jo, dzīvojot mītnes zemē, skolā un mājās tiek lietota cita valoda. Valodas lietošana ģimenē noteikti ir motivējošs faktors, bez tā bērnam grūti saprast, kāpēc jāmacās valoda, kurai nav lietotārvides ārpus nodarbībām. Būtisks motivējošs faktors ir tas, ka 50 % aptaujāto skolēnu brīvlaikā vai brīvdienās apmeklē Latviju, lai tiktos ar radiem, draugiem vai piedalītos nometnēs. Bez nodarbībām

digitālajā klasē un valodas lietošanas ģimenē 56 % skolēnu latviešu valodas prasmi paaugstināt palīdz tas, ka viņi latviešu valodā apgūst dažādu kultūras saturu – lasa grāmatas, skatās filmas, koncertus, spēlē spēles latviešu valodā, bet 43 % skolēnu kopā ar ģimeni piedalās latviešu gadskārtu un valsts svētku svinēšanas pasākumos.

Novērojot mācību procesa organizāciju, var secināt, ka ar katru gadu mācības uzsāk arvien vairāk tādu skolēnu, kuru latviešu valodas prasmes ir ļoti zemas vai to vispār nav. Lielākā daļa skolēnu (63 %), kas mācības uzsāk pirmo gadu, ir 7–8 gadus veci. Šis apstāklis tikai daļēji sakrīt ar secinājumu, kas izteikts pētījumā par valodas situāciju diasporā, proti, „šobrīd vissliktākā latviešu valodas prasme ir bērniem 3–8 gadu vecumā” (Koroļeva, Mieriņa, Saulītis 2021, 166).

To pusaudžu motivācija un arī valodas prasme, kuri valodu mācās regulāri jau vairākus gadus, protams, uzlabojas, bet jāņem vērā, ka tieši starp pusaudžiem visvairāk ir arī tādu, kuri to dara bez minimālām priekšzināšanām vai, nodarbības apmeklējot tikai epizodiski. Līdz ar to skolēnu latviešu valodas prasmes līmenis un arī faktori, kas ietekmē valodas apguvi, ir izteikti individuāli un tiem nav saistības ar vecumu.

Lai noskaidrotu, kas skolēnus motivē mācīties, aptaujātie atbildēja uz jautājumu *Kāpēc tu mācies latviešu valodu?* Atbildes tika grupētas un ranžētas. Biežāk minētās atbildes apkopotas tabulā (sk. 1. tabulu).

1. tabula

Kāpēc tu mācies latviešu valodu?

| Atbilžu skaits % | Atbilžu grupas |
|------------------|--|
| 49 | Saziņai ar radiem un draugiem Latvijā |
| 25 | Saista sevi un/vai savus vecākus ar Latviju, tautību, latviešu valodu Latvijas pilsonību |
| 17 | Mācīties latviešu valodu ir vecāku vēlme; nezinu. |
| 15 | Vēlas iemācīties latviešu valodu, pilnveidot valodas prasmes, apzinoties citas valodas lietošanu ikdienā |
| 9 | Vēlme, plāni drīzumā vai tālākā nākotnē atgriezties Latvijā, mācīties vai studēt Latvijā |

Lielākā daļa jeb 49 % skolēnu kā motivējošāko faktoru norāda nepieciešamību sazināties ar radiem un draugiem Latvijā. Tie ir gan braucieni pie radiem vai draugiem Latvijā brīvdienās, gan piedalīšanās nometnēs Latvijā, gan attālināta saziņa ar radiem un draugiem Latvijā, izmantojot telefona sakarus vai citus saziņas līdzekļus. Šis apstāklis

motivē mācīties latviešu valodu, jo tad skolēns izprot valodas nepieciešamību. To norāda arī paši skolēni, uzsverot, ka var sazināties ar radiem Latvijā, īpaši ar vecvecākiem, ja tie neprot skolēna mītnes zemes vai ģimenes valodu. Tomēr draugu un radu skaits Latvijā pats par sevi neveicina latviešu valodas prasmju pilnveidi, arī regulāra komunikācija var nepalīdzēt, ja draugi un radi var runāt arī citā valodā (Koroļeva, Mieriņa, Saulītis 2021). „Piedalīšanās diasporas nometnēs Latvijā atstāj pozitīvu, kaut arī ne ļoti lielu ietekmi uz bērnu latviešu valodas prasmes pilnveidi.” (Koroļeva, Mieriņa, Saulītis 2021, 168)

Ceturtā daļa aptaujāto skolēnu (25 %) latviešu valodas mācīšanos pamato, saistot sevi un/vai savus vecākus ar Latviju, latviešu tautību, latviešu valodu, Latvijas pilsonību. Viņi apzinās, ka fakts *esmu dzimis Latvijā; esmu latvietis; mani vecāki ir latvieši; man ir Latvijas pilsonība; mani vecāki runā latviski* u. tml. ir pietiekams, lai būtu pašsaprotami, ka latviešu valoda ir jāmācās kaut vai tāpēc, lai ģimenē varētu runāt latviski. Tā kā daļa šo skolēnu regulāri apciemo Latviju, viņi jūt saikni ar šo valsti un saka: *es mācos latviešu valodu, jo man patīk Latvija; es mācos latviešu valodu, lai es būtu daļa no Latvijas*.

Nozīmīgi, ka 15 % skolēnu atbildēs norāda, ka viņi vēlas iemācīties latviešu valodu, lai gan apzinās, ka ikdienā pamatā lieto un lietos citas valodas. Starp šiem respondentiem ir tie skolēni, kuri uzsver, ka vēlas uzlabot ne tikai lasītprasmi, rakstītprasmi, runātprasmi, bet arī apgūt latviešu valodas gramatiku. Šai skolēnu grupai gan nav cita pamatojuma motivācijai pilnveidot latviešu valodas prasmes, kā tikai apziņa, ka tā jābūt. Viņi sevi identificē kā latviešus, un latvietim ir nepieciešama latviešu valoda. Visticamāk, ka šo un līdzīgas atziņas skolēni ir pārņēmuši no vecākiem, kuri vēlas valodu uzturēt ģimenē. Kā rāda pedagoģiskā prakse, šis motīvs nav noturīgs, jo pusaudžu vecumā tieši šie skolēni visbiežāk pārtrauc latviešu valodas mācīšanos, nesaskatot tai vairs personīgo nozīmību.

Visaugtākā motivācija ir nelielai daļai jeb 9 % skolēnu, jo viņu ģimenes plānos ir vēlme drīzumā vai tālākā nākotnē atgriezties Latvijā, mācīties vai studēt Latvijā. Skolēni, kuri atgriezīsies Latvijā jau šajā gadā, pavisam skaidri apzinās, ka valoda būs vajadzīga ne tikai saziņai ar radiem un draugiem, bet arī mācībām skolā. Tas saskan arī ar secinājumu, kas izteikts pētījumā par valodas situāciju diasporā, analizējot 2019. gada diasporas aptaujas datus: „Diasporas aptaujas dati liecina, ka latviešu

valodas prasme un lietojums korelē ar indivīda plāniem atgriezties vai gluži pretēji – neatgriezties – Latvijā.” (Koroļeva, Mieriņa, Saulītis 2021, 152)

Būtiski norādīt, ka 5 % skolēnu novērtē valodu kā vērtību. Viņi uzskata: *jo vairāk valodu zina, jo labāk; mācos vēl vienu valodu, lai būtu vieglāk iemācīties citas valodas; ir interese apgūt jaunu valodu; valodu zināšanas varētu būt noderīgas manā nākotnes profesijā.* Kāds no skolēniem atbild: *Lai latviešu valoda nekļūtu par mirušu valodu, ir nepieciešams to runāt. Es arī to daru.*

Aptaujā skolēni izsaka arī citas domas, kāpēc jāmācās latviešu valoda, piemēram, *latviešu valoda ir interesanta; latviešu valoda ir vienkārša; patīk mācīties valodu, ko citi nesaprot; valoda vajadzīga, lai iegūtu jaunus draugus; lai saglabātu tradīcijas; lai varētu lasīt latviešu grāmatas, skatīties latviešu filmas.* Ir respondenti, kuri kā motīvus mācīties latviešu valodu norāda mācīšanās procesu digitālajā klasē un latviešu valodas skolotāja personību. Tas nozīmē, ka motivējoši ir arī ārējie faktori un skolēniem svarīgs ir arī veids, kā viņi mācās, un skolotāja profesionalitāte.

Pietiekami lielu aptaujāto daļu jeb 17 % veido skolēni, kuri atbild, ka mācīties latviešu valodu ir vecāku vēlme, vai arī viņi nezina, kāpēc mācās. Daļai no šiem skolēniem palīdz tādi ārējie motivatori kā iespēja darboties pie datora, jo tur vienmēr ir kaut kas jauns, interesants, par mācīšanos var saņemt balvas no vecākiem. Diemžēl, pieaugot, kļūstot patstāvīgākiem un parādoties jaunām interesēm, kā arī ātri pierodot pie interaktivitātes mācību procesā un saprotot, ka tik strauji nekas nemainās, šiem skolēniem motivācija apgūt latviešu valodu zūd visstraujāk.

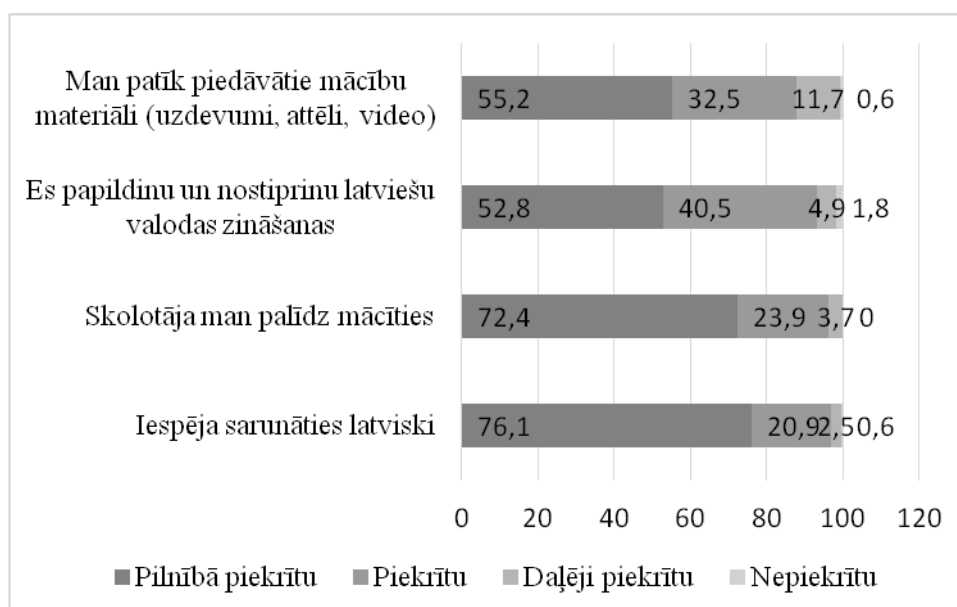
Aptaujā skolēni novērtēja vairākus apgalvojumus par latviešu valodas mācībām digitālajā klasē platformā *ClassFlow*. Raksturīgākās atbildes ir šādas:

- es papildīnu un nostiprinu latviešu valodas zināšanas;
- es uzzinu daudz jauna par Latviju;
- es uzzinu daudz jauna par dažādām tēmām;
- ir interesanti tikt ar grupas biedriem;
- mācīties tiešsaistē ir interesanti;
- nodarbību laikā es labi jūtos;
- man patīk piedāvātie mācību materiāli;
- skolotāja man palīdz mācīties;
- iespēja sarunāties latviski;
- uzdevumu grūtības pakāpe man ir piemērota.

Visi apgalvojumi tiek novērtēti pozitīvi – lielākoties piekrītot vai pilnībā tiem piekrītot (sk. 3. attēlu).

Visaugstāk skolēni ir novērtējuši iespēju sarunāties latviski (97 % pozitīvo atbilžu – piekrītu, pilnībā piekrītu). Šis novērtējums saistīts ar latviskās vides trūkumu mītnes zemē.

Ļoti augsti (96,3 % pozitīvo atbilžu – piekrītu, pilnībā piekrītu) skolēni novērtējuši skolotāja lomu mācību procesā, atzīstot, ka skolotāja palīdz mācīties. Pedagoģiskā procesa analīze liecina, ka skolēniem patīk mācības mazās grupās, individuāla pieeja, skolotāja profesionalitāte, piemeklējot un veidojot valodas apguves līmenim, skolēna vecumam un interesēm atbilstošus diferencētus mācību uzdevumus, sniedzot tūlītēju atgriezenisko saiti un nepieciešamo atbalstu.



3. attēls. Augstāk novērtētie apgalvojumi par mācību procesu digitālajā klasē

Trešajā vietā ir apgalvojums *Es papildīnu un nostiprinu latviešu valodas zināšanas* (93,3 % pozitīvo atbilžu – piekrītu, pilnībā piekrītu). Šis rezultāts apstiprina, ka skolēni digitālajā klasē saņem to, ko vēlas, proti, tas viņus motivē pilnveidot latviešu valodas prasmi. Augstu novērtēts (87,7 % pozitīvo atbilžu – piekrītu, pilnībā piekrītu) arī apgalvojums *Man patīk piedāvātie mācību materiāli*. Skolēniem sākotnēji patīk no klātienē skolas atšķirīgais mācību process, iespēja izmantot mācībām datoru, aizrauj platformas *ClassFlow* piedāvātās interaktivitātes iespējas. Taču mūsdienu bērni pie šī visa ātri pierod, tāpēc skolotājam svarīgi ir izvēlēties ne tikai izvirzītajiem sasniedzamajiem rezultātiem

atbilstošu mācību saturu, bet arī nepārtraukti veidot to daudzveidīgu, ar iespējām dažādot interaktivitāti un iesaistīt mācību procesā visus skolēnus neatkarīgi no valodas prasmes līmeņa. Skolēni īpaši novērtē dažādās vietnēs veidotas interaktīvas mācību spēles, kas integrējamas *ClassFlow* platformā, piemēram, *Kahoot!*, *Learningapp*, *Wordwall*, video, audio materiālus, balsošanas iespējas, virtuālos metamos kauliņus un jautājumu vai atbilžu izvēles ratus.

Ne visi skolēni apzinās nepieciešamību pilnveidot latviešu valodas zināšanas, nav iekšēji vai ārēji motivēti. Aptaujā skolēniem tika piedāvāts (ne obligāti) pabeigt teikumu *Man ir grūti mācīties latviešu valodu, jo...* Atbildes snieguši 60 skolēni (37 %). Atbildes tika grupētas, ranžētas un apkopotas tabulā (sk. 2. tabulu).

2. tabula

Biežāk minētās atbildes par grūtībām mācīties latviešu valodu

| Atbilžu skaits (%) | Atbilžu grupas |
|--------------------|--|
| 33 | Grupā ir bērni ar daudz augstāku valodas prasmes līmeni, ir pārāk sarežģīti; nepietiekams vārdu krājums, nesaprot vārdu nozīmi |
| 28 | Dzīvojot ārpus Latvijas, nav latviskās vides; maz iespēju runāt latviski; mājās nerunā vai maz runā latviski; maz runājot, pasliktinās latviešu valodas prasme |
| 22 | Grūtības sagādā gramatikas apguve – termini, vārdu galotnes, vārdu izruna un rakstība, atšķirīgais alfabēts, garumzīmes; latviešu valoda jūk ar citām valodām; latviešu valoda ir sveša valoda |
| 10 | Nodarbību laiks, nogurums pēc skolas, citi pienākumi, kas veido lielāku slodzi. |

Visvairāk skolēnu (33 %) norāda uz grūtībām iekļauties grupā, ja grupā ir skolēni ar augstāku valodas prasmes līmeni. Viņi izjūt vārdu krājuma nepietiekamību, lai saprastu dzirdēto vai lasīto, kā arī lai izteiktu savu domu. Šie skolēni uzskata, ka uzdevumi ir pārāk sarežģīti. Tas mazina motivāciju, kā arī liek domāt, ka skolēns var mācības pārtraukt. Lai šādu situāciju iespējamību samazinātu, tiek veidotas grupas, kurās mācās līdzīga vecuma skolēni ar līdzīgu valodas prasmi. Pirms grupu veidošanas tiek veikta skolēnu valodas prasmju diagnosticēšana. Grūtību gadījumā tiek izskatīta grupas maiņas iespējamība, lai gan tikai aptuveni pusē no visām grupām mācās viena valodas līmeņa skolēni. Viendabīgas grupas neļauj veidot atšķirīgās laika joslas, atšķirīgais skolēnu vecums un laiks, kuru var atvēlēt mācībām, u. c. faktori.

Kā motivāciju pazeminošu apstākli 22 % skolēnu min grūtības, ar kurām saskaras, apgūstot latviešu valodu. Viņi latviešu valodu uzskata par svešvalodu, jo ģimenē to nelieto vai lieto ļoti maz. Šiem skolēniem grūtības sagādā gramatikas apguve, īpaši vārdu galotnes locījumos, vārdu izruna un rakstība, garie patskaņi un garumzīmes, divskaņu izruna un rakstība, atšķirīgais alfabēts. Skolēni jauc apgūstamo valodu ar citām zināmajām valodām. 10 % skolēnu norāda uz lielo kopējo slodzi, ko veido mācības vispārīzglītojošā skolā, interešu izglītība, latviešu valodas nodarbības u. c. pienākumi. Daudzi skolēni vakaros, kad notiek mācības digitālajā klasē, ir noguruši, mācību saturu uztver ar grūtībām. Šie aspekti jāņem vērā, plānojot mācību saturu un izvēloties mācību metodiskos paņēmienus.

Iepriekš minētais atklājas arī skolēnu atbildēs, turpinot teikumu *Nākamajā mācību gadā es vēlētos, lai...* Arī šīs atbildes ir grupētas un ranžētas (sk. 3. tabulu).

3. tabula

Skolēnu vēlmes un ieteikumi – biežāk minētās atbildes

| Atbilžu skaits (%) | Atbilžu grupas |
|--------------------|--|
| 30 | Izvēlēties interesantākus tematus un darba organizācijas formas |
| 18 | Ir vēlme uzlabot latviešu valodas prasmes (labāk lasīt, labāk izrunāt vārdus, labāk rakstīt) |
| 14 | Lai varētu turpināt mācības tāpat kā līdz šim |
| 13 | Lai būtu tā pati skolotāja |
| 8 | Lai tiktos ar tiem pašiem grupas biedriem; lai būtu jauni grupas biedri |
| 6 | Lai varētu tikt ar skolotāju un grupas biedriem klātienē, lai būtu nometne Latvijā |

30 % respondentu atbilžu izsaka dažādas vēlmes un ieteikumus par mācību saturu, izvēlētajām tēmām, par metodiskajiem paņēmieniem un organizācijas formām. Skolēni norāda, kādas tēmas viņus interesē, piemēram, par dzīvniekiem, par sportu. Tā kā valodu var apgūt, strādājot ar dažādiem tematiem, skolēnu intereses ir vērā ņemamas, jo ir motivāciju veicinošas. Atsevišķi skolēni norāda uz vēlmi vēl vairāk apgūt zināšanas par Latviju, Latvijas vēsturi.

Starp respondentiem ir arī tādi, kuri norāda uz iepriekšminēto, sakot, ka nodarbību saturs ir pārāk sarežģīts vai pārāk viegls.

Tā kā skolēni mācību procesā ir iepazinuši dažādas interaktīvas spēles, tad kā vēlmi izsaka, lai šādu interesantu uzdevumu būtu vēl vairāk. Pedagoģiskā procesa vērojums liecina, ka skolotāji, ņemot vērā tieši skolēnu ieteikumus, organizē lasīšanas seminārus, kino vakarus, projektu darbus, integrē valodas apguvi un rokdarbus u. tml. Skolēnus šīs darba organizācijas formas aizrauj, mazina darbadienas nogurumu.

Daļa skolēnu (18 %) izsaka vēlmi uzlabot latviešu valodas prasmes – pilnveidot lasītprasmi, izrunu, runātprasmi, lai varētu pilnvērtīgi sazināties utt. Tā arī ir šīs skolēnu daļas motivācija.

Vēl daļai skolēnu mācību process ir tik pierasts un tik patīkams, ka viņi nevēlas neko mainīt, tikai izsaka vēlmi turpināt mācības (14 %) un lai būtu tā pati skolotāja (13 %). Šīs atbildes atkārtoti norāda uz skolotāja lomu un profesionalitāti.

Lai arī tiešsaistes stundās attiecības un draudzības neveidojas tāpat kā skolā klātienē, tomēr 8 % skolēnu dažādi norāda uz grupas biedru lomu – viņi vēlas, lai turpinātu mācības kopā ar tiem pašiem grupas biedriem, gan arī, lai būtu jauni, lai varētu atkal tikties. Dažiem skolēniem ir patīcis pāru darbs ar grupas biedriem.

Vēl citās atbildēs skolēni norāda, ka vēlētos ar grupas biedriem tikties klātienē, Latvijā, nometnē. Iepriekš ir organizēti salidojumi, nometnes, tie rada gan klātienes tikšanās prieku, gan dod pozitīvu lādiņu nākamajam mācību gadam – motivē turpināt mācības, lai varētu tikties atkal.

Pētījuma rezultāti liecina, ka dažu motivāciju neveicinošu apstākļu mazināšana nav atkarīga no latviešu valodas skolotāja, piemēram, latviešu valodas prasmju lietošanas iespēju trūkums mītnes zemē vai pārlietu lielā slodze, taču mācību vides veidošana, skolēnam nozīmīga mācību satura un atbilstošas metodikas izvēle, kā arī precīzas un motivējošas atgriezeniskās saites, vērtēšanas formu un metožu izvēle ir skolotāja ziņā, lai katra skolēna latviešu valodas mācīšanās motivācija būtu pietiekama.

Secinājumi

- Diasporas skolēnu motivācija apgūt latviešu valodu ir viens no svarīgākajiem jautājumiem, lai saglabātu saikni ar Latviju, uzturētu piederību un veicinātu reemigrāciju.
- Lai arī skolēnu mācīšanās motivācija ir kompleksa problēma, jo tās pamatā ir bioloģiskie, emocionālie, sociālie un izziņas aspekti, to iespējams risināt, ja ir skaidri skolēna mācīšanās motīvi.

- Diasporas skolēnu nozīmīgākie mācīšanās motīvi ir šādi: piederības izjūtas apzināšanās Latvijai, latviešu tautai; iespēja viesoties Latvijā (viesoties pie radiem, draugiem, ceļot, piedalīties nometnēs); plāns vai vēlme tuvākā vai tālākā nākotnē atgriezties Latvijā; latviešu valodas lietojums ģimenē, mācību satura un mācību vides personīgais nozīmīgums un sasaiste ar reālo dzīvi; *Classflow* izglītības platformas piedāvātās iespējas mācīties valodu interaktīvi; skolotāja personība un viņa profesionalitāte.
- Motivāciju apgūt latviešu valodu traucējošie apstākļi ir latviskās vides trūkums, dzīvojot ārpus Latvijas, un lielā slodze (mācības mītnes zemes skolā, interešu izglītība, nogurums pēc garās darba dienas, vecāku vēlme, lai bērns apgūst latviešu valodu, nevis paša skolēna vēlēšanās mācīties).
- Lai veicinātu diasporas skolēnu mācīšanās motivāciju, latviešu valodas mācību procesā skolotājiem lielāka vērība veltāma tādiem jautājumiem kā mācību satura atbilstība precīzi diagnosticētam skolēna valodas apguves līmenim, viņa vecumam un interesēm, dažādotai mācību metodikai, tūlītējas atgriezeniskās saites un nepieciešamā atbalsta nodrošināšanai.

Literatūra

- Āboltiņa, Līga** (2014). *7-gadīgo bērnu sociālā adaptēšanās skolā 1. klasē*. [Promocijas darbs]. Latvijas Universitāte.
- Baltušiņa, Regīna** (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga: RaKa.
- Cherry, Kendra** (2023). *What is Motivation: Psychological Factors That Guide Behavior*. <https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378>
- DL 2018 = *Diasporas likums* (2018). <https://likumi.lv/ta/id/302998-diasporas-likums>
- Druvieta, Ina** (2021). *Pieci gadi latviešu valodas dzīvē (2016–2020)*. Gunta Kļava, Inita Vītola (red.). *Valodas situācija Latvijā 2016–2020: sociolingvistisks pētījums*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 10–35.
- Garleja, Rasma** (2001). *Sociālā uzvedība patērētāja izvēles vadīšanā*. Rīga: RaKa.
- Hazans, Mihails** (2020). *Diasporas apjoma novērtējums: pētījuma rezultāti*. Rīga: LU Diasporas un migrācijas pētījumu centrs. https://www.diaspora.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/diaspora/petijumi/Diasporas_apjoma_novertejums_-_Zinojums.pdf
- Keller, John** (2009). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York: Springer.
- Koroļeva, Ilze, Mieriņa, Inta, Saulītis, Andris** (2021). *Valodas situācija diasporā*. Gunta Kļava, Inita Vītola (red.). *Valodas situācija Latvijā 2016–2020: sociolingvistisks pētījums*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 148–178.

Krastiņa, Linda, Anspoka, Zenta (2022). Latviešu valodas apguve disporā, izmantojot *ClassFlow* izglītības platformu: process un rezultāti. Valodu apguve, problēmas un perspektīva: zinātnisko rakstu krājums, XVII/XVIII, 333–347.

Krastiņa, Linda, Zariņa, Sandra (2021). Diaspora Family Views on Learning Latvian in Distance Learning Classes by the Latvian Language Agency. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 5, 560–572. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6447>

Latvija2030 2010 = POLSIS (2010). *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*. <http://polsis.mk.gov.lv/documents/3323>

Louws, Monika, L., Meirink, Jacobiene, A., van Veen, Klaas, van Driel, Jan, H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education*, 66, 171–183.

Mihailova, Sandra, Mārtinsons, Kristīne (2015). Motivācija. Kristīne Mārtinsons, Anita Miltuze (red.). *Psiholoģija, 1. Pamatjautājumi – teorijas un pētījumi*. Rīga: Zvaigzne ABC, 197–215.

MK 601 2021 = Ministru kabinets (2021). *Par Valsts valodas politikas pamatnostādņēm 2021.–2027. gadam*. MK rīkojums Nr. 601. <https://likumi.lv/ta/id/325679-par-valsts-valodas-politikas-pamatnostadnem-2021-2027-gadam>

Over, Harriet (2016). The origins of belonging: social motivation in infants and young children. *Philosophical transactions of the Royal Society B. Biological sciences*, 371(1686). <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0072>

Svence, Guna (2020). *Psiholoģija jaunajam skolotājam*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

Zača, Evija, Hazans, Mihails, Bela, Baiba (2018). *Atgriešanās apstākļi un nosacījumi: pētījuma rezultāti*. Rīga: LU Diasporas un migrācijas pētījumu centrs. https://www.diaspora.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/diaspora/petijumi/Atgriesanas_apstakli_DMPC_05-04_GALA.pdf

Summary

The topicality of the problem stems from the results of a study conducted by the Latvian Language Agency in 2022 about the diaspora students' attitude towards the Latvian language and its acquisition, the motives for learning it using the ClassFlow education platform.

The aim of the article is to analyse the main motives that determine the need of diaspora students to learn Latvian.

The research methodology is based on theories of motivation (Cherry 2019; Garleja 2001), theories of pedagogy and psychology (Over 2016; Āboltiņa 2014; Svence 1999) on the motivation of young children and adolescents to learn. Empirical data was obtained by performing a content analysis of questionnaire results as well as the pedagogical process of diaspora students. The obtained data was ranked.

The study reveals that students' learning motivation is a complex issue, as it is based on biological, emotional, social, and cognitive aspects. This can be addressed if the student's learning motives are made clear. The individual and often subjective stimuli of each student must also be considered.

The most important learning motives of diaspora students are awareness of belonging to Latvia and Latvian people, opportunity to visit Latvia (visit relatives, friends, travel, participate in summer camps), plan or desire to return to Latvia in the near or distant future, use of Latvian language in the family, and the personal significance of the environment and its connection with real life, the teacher's personality and his professionalism.

Among the respondents, 49 % indicate the need to communicate with relatives and friends in Latvia as the most motivating factor. These include trips to visit relatives or friends in Latvia on holidays, participation in summer camps in Latvia, as well as remote communication with relatives and friends in Latvia via telephone or other means of communication. A quarter of the surveyed students (25 %) justify learning Latvian by associating themselves and / or their parents with Latvia, Latvian nationality, Latvian language, Latvian citizenship. Quite a significant part of the respondents (17 % of the students) answered that it is their parents' wish for them to learn Latvian, or they do not know why they are studying at all.

22 % of students mention facing various difficulties in learning Latvian as a foreign language as a motivation lowering factor, since for many of them Latvian is no longer their native language, and it is not used or used very little in their family. Learning grammar is difficult, especially suffixes, pronunciation and spelling, long vowels and punctuation, pronunciation, and spelling of two consonants, as well as the difference in alphabet. Students often confuse the language they are learning with other languages they know. 10 % of students point to the high total workload of general education, after school education, Latvian language lessons and other responsibilities.

In order to promote the learning motivation of diaspora students, Latvian language teachers should pay more attention to issues like the correspondence of the curriculum to the precisely tested level of the student's language acquisition, his/her age and interests, diversified teaching methodology, immediate feedback and necessary support.

Keywords: acquisition of the Latvian language, digital classroom, motivation, learning environment, teacher's personality.

**Iespējamās grūtības priedēkļverbu nozīmju skaidrošanā
latviešu valodas apguvējiem ar ķīniešu kā dzimto valodu:
opozīcija pabeigts/nepabeigts**

*Challenges in Explaining Meanings of Prefixed Verbs
to Latvian Learners with Chinese as Mother Tongue:
Opposition Perfective/ Imperfective*

Ilze KLOTIŅA

Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultāte
i.klotina@gmail.com

Raksts veltīts latviešu valodas priedēkļverbu apguves problemātikai ķīniešu kā dzimtās valodas runātāju vidū. Tā pamatā ir korpusā balstīts pētījums, kura gaitā noskaidrotas būtiskākās atšķirības dažādu darbības veida nozīmju izteikšanā abās valodās, kas var radīt grūtības latviešu valodas apguves procesā. Rakstā uzsvars likts uz pabeigta/nepabeigta veida opozīciju un skaidroti gadījumi, kuros priedēkļverba izteiktā pabeigtības nozīme ķīniešu valodā var nebūt atveidojama un līdz ar to var būt grūti uztverama valodas apguvējam, kura dzimtā valoda ir ķīniešu. Publikācijā tiek piedāvāts kopsavilkums par pabeigtības izteikšanas līdzekļiem ķīniešu valodā, ar korpusa piemēriem ilustrējot to lietojumu valodas praksē, kā arī atklājot iespējamās grūtības un to cēloņus, kas slēpjas valodu atšķirīgajā uzbūvē. Rakstā aplūkotos pētījuma rezultātus iespējams praktiski izmantot latviešu valodas kā svešvalodas apguves procesā un tulkošanā.

Atslēgvārdi: priedēkļverbi, darbības veids, ķīniešu valoda, valodas apguve, kontrastīvā analīze.

Ievads

Latviešu valodniecības vēsturē priedēkļi verbu sastāvā aplūkoti divējādi – kā prievārdi, kas ar verbu veido dalāmu vai nedalāmu salikteni, un kā vārdarinātājas morfēmas, kuras cēlušās no prievārdiem, tomēr veic no tiem atšķirīgas funkcijas. Tas, ka priedēklis var mainīt verba nozīmi, secināts jau pirmajās latviešu valodas gramatikās (sk., piemēram, Adolphi 1685; Stender 1783/2015; Bielenstein 1863; Endzelīns 1905). Lai nonāktu līdz šo nozīmju skaidrošanai un klasifikācijai, bija nepieciešami vairāki

gadsimti, un pētījumi turpinās arī mūsdienās (sk., piemēram, Staltmane 1958; Kalnača 2004; Soida 2009; Deksnē 2021). Sastatījumā ar citām valodām priedēkļverbi gan apskatīti samērā maz. Starp esošajiem pieminami salīdzinoši pētījumi ar igauņu (Tālberga 2020), somu (Kalnača 2005), lietuviešu (Kalnača 2021) un angļu (Veisbergs 2013) valodu. Latviešu valodas prievārdus sastatījumā ar telpiskajām adpozīcijām ķīniešu valodā pētījusi Marija Nikolajeva (Nikolajeva 2016).

Ilze Klotiņa jautājumam par latviešu valodas priedēkļverbu nozīmju izteikšanu ķīniešu valodā sākotnēji pievērsusies 2018. gadā aizstāvētajā maģistra darbā “Latviešu valodas priedēkļverbu apguve ķīniešu kā dzimtās valodas runātāju vidū” (Klotiņa 2018). Pētījums ietver valodas apgūvēju aptauju un lingvistisko eksperimentu ar mērķi noskaidrot priedēkļverbu nozīmju izpratnes līmeni un iespējamās ar to saistītās problēmas. Rezultātā secināts, ka izpratne par darbības veidu ķīniešu un latviešu valodā atšķiras, tomēr, pretstatot abu valodu sistēmas, ir iespējams atrast analogus gandrīz katras nozīmes izteikšanai vienā vai otrā valodā. Turklāt respondentu tulkojumos no latviešu valodas uz ķīniešu valodu novērojama tendence priedēkļverba nozīmi mēģināt izteikt ar diviem vārdiem. Tā kā tas darīts arī situācijās, kad priedēkļverbs lietots pārnestā nozīmē, secināts, ka ķīniešu studenti priedēkļverbus tiecas uztvert kā salikteņus. (Klotiņa 2018)

Lai gūtu plašāku valodas datus balstītu izpratni par to, kādas konstrukcijas ķīniešu valodā semantiski atbilst nozīmēm, ko latviešu valodā darbības vārdam var piešķirt priedēklis, un kādi apstākļi nosaka to lietojumu valodas praksē, minētais pētījums tiek turpināts. Šajā rakstā atspoguļota daļa no pētījuma rezultātiem, kas attiecas uz pabeigta darbības veida izteikšanu.

Pētījuma mērķis ir apkopotā veidā sniegt pārskatu par veidiem, kādos latviešu valodas priedēkļverbu izteiktās nozīmes var tikt atveidotas ķīniešu valodā. Šī mērķa sasniegšanai ir izveidots paralēls latviešu-ķīniešu valodas korpuss, kurā ietilpst deviņi mūsdienu latviešu autoru stāsti un to tulkojums ķīniešu valodā. Korpusa apjoms latviešu valodā ir 33 934 vārdi; šajā rakstā iekļauti piemēri no trim korpusā ietvertajiem avotiem. Pētījumā izmantota kontrastīvā analīze, frāzes vai teikumus ar priedēkļverbu(-iem) sastatot ar atbilstošās nozīmes frāzēm vai teikumiem ķīniešu valodā. Piemēru analīzē izmantots vārdnīcu materiāls, teorētiskā literatūra, un analīze veikta sadarbībā ar konsultanti, Pekinas Svešvalodu universitātes Latviešu valodas programmas vadītāju un pasniedzēju Mg. philol. Yan Lu

(*Yán Lǚ*), kuras dzimtā valoda ir ķīniešu un latviešu valodas prasme atbilst C1 līmenim.

Par pētījuma teorētisko pamatu kalpo kontrastīvās analīzes atziņas, piekrītot, ka valodu atšķirības ir viens no aspektiem, kam jāpievērš uzmanība valodu mācīšanas un mācīšanās procesā. Sākotnēji kontrastīvā analīze paredzēja valodu sistēmu aprakstu ar mērķi izprast atšķirības un prognozēt iespējamās problēmas (Fries 1952; Lado 1957). Taču, kā norādījis Ronalds Vardo (*Ronald Wardaugh*), šāds visaptverošs valodu salīdzinājums nav tam nepieciešamā laika un pūļu vērts. Tomēr kontrastīvā analīze var palīdzēt izprast cēloņus reālām, praksē novērotām grūtībām, piemēram, kļūdām tulkojumā, akcenta esamībai u. c. (Wardaugh 1970). Tādā veidā, balstoties uz ķīniešu studentu viedokli par grūtībām izprast priedēkļu nozīmes, rakstā atspoguļotajā pētījumā analizēti priedēkļverbi un tiem analogas konstrukcijas ķīniešu valodā.

Jāpiebilst, ka minētās grūtības ir saistītas ne tikai ar atšķirībām darbības veida izteikšanā, bet arī ar valodas uzbūvi kopumā. Pirmkārt, jāņem vērā atšķirīgā valodas pieraksta sistēma, kas ir viens no iemesliem apstāklim, ka ķīniešu valodā nav skaidra šķīruma starp morfēmām, vārdiem un frāzēm (sk., piemēram, Packard 2000; Duanmu 2007; Wiedenhof 2015). Otrkārt, ķīniešu valodā visas morfēmas pēc būtības ir saknes ar patstāvīgu leksisko nozīmi, tādējādi vārddarināšanai praktiski vienmēr iespējams izmantot vienīgi sintaktisko paņēmieni, un visi vārdi, kas sastāv no vairāk nekā vienas morfēmas, ir salikteņi (sk., piemēram, Duanmu 2007; Wiedenhof 2015). Tas izskaidro, kāpēc ķīniešu studenti, apgūstot latviešu valodu, priedēkļverbus tiecas uztvert par salikteņiem. Trešais aspekts, kam pievēršama uzmanība, ir laika un veida nozīmju mijiedarbība. Ķīniešu valodā nav gramatiskā laika (sk., piemēram, Erbaugh 2005; Soh 2014), tāpēc nereti zūd šķīrums starp darbības pabeigtību un pagātnes laiku.

1. Pētījuma gaita un metodes

Pētījumā no izveidotā latviešu-ķīniešu valodas korpusa tika atlasīti teikumi, kuros latviešu valodā priedēklis verbu tikai perfektivē, nepiešķirot tam nekādu papildu nozīmes niansi. Šie teikumi sastatīti ar to tulkojumu ķīniešu valodā, analizējot teikuma struktūru un konstrukcijas, kas norāda uz darbības pabeigtību. Atsevišķā grupā iedalīti piemēri, kuros ķīniešu valodā pabeigtība nav izteikta, un, izmantojot teorētisko literatūru un ķīniešu valodas konsultanta palīdzību, skaidroti iemesli.

Rakstā atspoguļotā pētījuma rezultāti iegūti, izmantojot šādas metodes:

- 1) lingvistisko eksperimentu, kurā ķīniešu studentiem, kas apgūst latviešu valodu, lūgts iztulkot speciāli sacerētu tekstu, kurā viens un tas pats verbs atvasināts ar dažādiem priedēkļiem;
- 2) aptauju, kurā minētā lingvistiskā eksperimenta dalībniekiem uzdoti dažādi jautājumi par priedēkļverbu izpratni un apguves procesu;
- 3) kontrastīvo analīzi, korpusa piemērus latviešu valodā sastatot ar to tulkojumu ķīniešu valodā;
- 4) aprakstošo metodi, veicot piemēru analīzi saskaņā ar teorētisko literatūru un konsultantes komentāriem.

Raksta turpinājumā visos piemēros vispirms dots teikuma vai frāzes oriģināls latviešu valodā un, lai uzskatāmāk ilustrētu atveidojumu ķīniešu valodā, tulkojums norādīts gan oriģinālajā rakstībā, gan romanizētajā. Romanizētajam pierakstam izmantota starptautiski pieņemtā piņņiņa (*pinyin*) rakstības sistēma (Pildegovičs 2010). Piemēros treknrakstā izcelti priedēkļverbi un tiem semantiski atbilstošās konstrukcijas ķīniešu valodā. Visi piemēri glosēti atbilstoši Leipcigas skolas sistēmai (sk. <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>).

Tā kā ķīniešu valodā šķīrums starp vārdiem teikumā nav tāds pats kā latviešu valodā un reizēm ir arī grūti nosakāms, piemēru pierakstā izmantota pieeja valodas vienības – ķīnzīmes un to atveidojumu piņņiņā – rakstīt kopā vai atsevišķi atkarībā no to funkcijas konkrētajā gadījumā. Ja divas vai vairākas ķīnzīmes teikumā veido konstrukciju, kas (a) ir patstāvīgi funkcionējoša valodas vienība ar individuālu tulkojumu, (b) teikumā izsaka nozīmi, kas atveidojama ar vienu vārdu, šīs zīmes rakstītas kopā gan oriģinālajā ķīniešu rakstībā, gan romanizētajā. Tādos gadījumos, kad vairākas ķīnzīmes ir klasificējamās kā viena patstāvīga valodas vienība, taču latviski tās nozīmi nav iespējams izteikt ar vienu vārdu, nozīmes atveidojumā vārdi, kas to izsaka, pierakstīti bez atstarpēm, bet atdalot ar punktu. Atsevišķas ķīnzīmes ar patstāvīgu nozīmi, kā arī visas ķīnzīmes, kas norāda uz sakaru starp teikuma locekļiem, piemēram, izsaka skaitli vai locījumu vai norāda uz darbības veidu, ir pierakstītas atsevišķi.

2. Rezultāti un diskusija

Pētījuma gaitā, analizējot kopīgo un atšķirīgo pabeigta darbība veida izteikšanā latviešu un ķīniešu valodā, gūti šādi divi secinājumi:

- 1) ķīniešu valodā kā pabeigta tiek marķēta tikai pagātnē notikusi darbība. Citos gadījumos var lietot citus līdzekļus, bet ne vienmēr;
- 2) darbības iesākums, virziens, pārmērs u. c. ķīniešu valodā tiek izteikts ar citiem līdzekļiem, kas neietver norādi uz pabeigtību.

2.1. Priekšnosacījumi darbības pabeigtības izteikšanai ķīniešu valodā

Latviešu valodā priedēklis verbam piešķir pabeigtību jau nenoteiksmē un pabeigtības nianse var saglabāties neatkarīgi no darbības laika un izteiksmes. Turpretī ķīniešu valodā darbības veids un laiks ir cieši saistīti, tāpēc norāde uz darbības pabeigtību var tikt dota tikai noteiktās situācijās, ko ilustrē tālāk tekstā sniegtie piemēri.

Sastatījumā kopumā redzams, ka ķīniešu valodā norāde uz darbības pabeigtību teikumā ietverta tad, ja (a) darbība ir reāla un pabeigta, (b) darbība ir pirmā secīgu darbību ķēdē vai (c) ir nepieciešams uzsvērt darbības rezultativitāti.

Ja darbība ir reāla un pabeigta, tad ķīniešu valodā to ļoti bieži izsaka ar sufiksu 了 *le*, kas novietots uzreiz aiz atbilstošā verba. Gadījumos, kad darbība nav reāla un pabeigta vai kādu citu iemeslu dēļ nav iespējams izmantot 了 *le*, taču ir vajadzība uzsvērt rezultativitāti, tiek izmantotas citas konstrukcijas.

(1) Vienreiz viņš pat **uzzīmēja** kleitiņu manai Dženijai. (Tabūna 2014)

| | | | | | | | |
|----------------|-------------|--------------------|-----------|-----------|---------------|------------|-----------|
| 有一次他 | 给 | 我 | 的 | 珍妮 | 画 | 了 | |
| <i>Yǒuyīcì</i> | <i>tā</i> | <i>gěi</i> | <i>wǒ</i> | <i>de</i> | <i>Zhēnnī</i> | <i>huà</i> | <i>le</i> |
| Vienreiz | viņš | REC | es | GEN | Dženija | zīmēt | PFV |
| 一条 | 小 | 裙子。 | | | | | |
| <i>yī</i> | <i>tiáo</i> | <i>xiǎo qúnzǐ.</i> | | | | | |
| viens | CL | mazs | kleita | | | | |

(1) piemērā darbības pabeigtību kā latviešu, tā ķīniešu valodā pastiprina adverbs *vienreiz*, kas arī norāda uz to, ka darbībai ir vienreizējs raksturs – tā vienreiz notika un beidzās. Nākamajā piemērā šādas norādes nav, taču 了 *le* aiz verba liecina par to, ka nosauktā darbība ir tikusi pabeigta.

(2) Agnija **piekļāvēja** pie Jensonu durvīm. (Kuzmins 2016a)

| | | | | | |
|---------------|------------------|-----------|---------------|-------------------|---------------|
| 阿格尼亚 | 敲响 | 了 | 杰森 | 办公室的 | 门 |
| <i>Āgényà</i> | <i>qiāoxiǎng</i> | <i>le</i> | <i>Jiésēn</i> | <i>bàngōngshì</i> | <i>de mén</i> |
| Agnija | kļāvēt | PFV | Jensons | kabinets | GEN |
| durvis | | | | | |

Sufikss 了 *le* ir gramatizējies verbs 了 *liǎo* ar nozīmi ‘atrisināt, tikt galā ar; pabeigt, nobeigt’ (Pildegovičs 2010). Mūsdienu ķīniešu valodā tas plaši tiek lietots, lai norādītu, ka verba izteiktā darbība ir beigusies un/vai notikusi pirms runas momenta. Atkarībā no situācijas 了 *le* var norādīt arī uz to, ka darbība ir beigusies tikai zināmā mērā un ir jūtama arī runas brīdī (Wiedenhof 2015, 220–221). Kā redzams korpusa piemēros, 了 *le* teikumā var atrasties gan reizē ar laika frāzi, gan arī viens pats.

Ja teikumā viena otrai seko vairākas reālas un pabeigtas darbības, tad parasti 了 *le* pabeigtības izteikšanai pievienojas tikai pirmajai no tām.

(3) Es **paņēmu** Stīva labāko draugu un **noplēsu** tam galvu. (Tabūna 2014)

| | | | | | |
|-----------------|--------------|-----------|----------------|----------------|-----------|
| 我 | 选 | 了 | 史蒂夫最好 | 的 | |
| <i>Wǒ</i> | <i>xuǎn</i> | <i>le</i> | <i>Shǐdīfū</i> | <i>zuihǎo</i> | <i>de</i> |
| es | izvēlēties | PFV | Stīvs | labākais | ATTR |
| 朋友 | 撕下 | 他 | 的 | 脑袋。 | |
| <i>péngyǒu,</i> | <i>sīxià</i> | <i>tā</i> | <i>de</i> | <i>nǎodài.</i> | |
| draugs, | plēst.nost | viņš | GEN | galva | |

Nākamajā teikumā (4) viena otrai seko vairākas darbības – divas no tām ir secīgas un reālas, divas – iedomātas. Kā pabeigta ir norādīta tikai pirmā no reālajām darbībām.

(4) Tad laikam **atnāca** tētis un **pateica** brālim, ka puisi uzdevums ir meitenes aizstāvēt, nevis viņām uzbrukt. (Tabūna 2014)

| | | | | | | |
|-----------------|-------------|--------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| 接着 | 爸爸 | 来 | 了, | 他 | 告诉 | 哥哥, |
| <i>Jiēzhe</i> | <i>bàba</i> | <i>lái</i> | <i>le,</i> | <i>tā</i> | <i>gàosù</i> | <i>gēge,</i> |
| pēc.tam | tētis | nākt | PFV, | viņš | teikt | brālis, |
| 男子汉 | 的 | 任务 | 是 | 保护 | 女孩 | |
| <i>nánzihàn</i> | <i>de</i> | <i>rènwu</i> | <i>shì</i> | <i>bǎohù</i> | <i>nǚhái,</i> | |
| vīrietis | GEN | uzdevums | būt | sargāt | meitene, | |
| 而 | 不 | 是 | 欺负 | 她 | 们。 | |
| <i>ér</i> | <i>bù</i> | <i>shì</i> | <i>qīfū</i> | <i>tā</i> | <i>men</i> | |
| nevis | NEG | būt | apcelt | viņa | PL | |

Mērija Erbo (*Mary Erbaugh*) šo situāciju skaidro tā, ka ķīniešu valodā ir svarīgi norādīt laiku/rezultatīvitāti pirmajai darbībai teikumā vai plašākā saistītā tekstā, jo minētā norāde tiks uztverta kā attiecināma uz

visām tālāk minētajām darbībām. Tas ir arī viens no iemesliem, kādēļ 了 *le* teikumā bieži tiek atmests. (Erbaugh 2005, 745)

To ilustrē arī gadījumi, kad, lai gan darbība ir gan reāla, gan pabeigta, kā arī pirmā no secīgām darbībām, tās pabeigtība ķīniešu valodā nav izteikta nekādi.

(5) **Paņēmu** slepeno kasti un devos uz vidējo istabu. (Tabūna 2014)

| | | | | | |
|---------------|--------------|-------------|-----------|-----------|------------------|
| 我 | 把 | 秘 | 盒 | 取 | 出来 |
| <i>Wǒ</i> | <i>bǎ</i> | <i>mì</i> | <i>hé</i> | <i>qǔ</i> | <i>chū lái</i> , |
| Es | PART | slepens | kaste | ņemt | iziet, |
| 拿到 | 中 | 屋。 | | | |
| <i>ná dào</i> | <i>zhōng</i> | <i>wū</i> . | | | |
| dabūt | vidus | istaba | | | |

Šajā gadījumā minēto piemēru (5) ievada rindkopa, kurā ir dota norāde, ka ir runa par pabeigtu, pagātnē notikušu situāciju. Var pieņemt, ka līdz ar to šajā teikumā norāde uz darbības pabeigtību nav nepieciešama. Pastāv arī viedoklis, ka secīgu notikumu virknē, darbības, kas seko pirmajai, to it kā ierobežo un konkretizē. Tādā situācijā 了 *le* tiek lietots, konkretizējot šo pirmo darbību, un šādu darbību virkni var interpretēt kā “pēc tam, kad notika A, [notika viss pārējais]” (Li, Thompson 1997, 198).

Darbības rezultāta izteikšanai ķīniešu valodā nereti tiek lietotas konstrukcijas, ko veido verbs un verbs vai verbs un adjektīvs. Labās puses komponentu šādās konstrukcijās sauc par rezultāta papildinātāju, jo tas norāda, ka verba nosauktā darbība sasniedz rezultātu (Po Ching, Rimmington 2006, 97). Teikumi, kuros šādas konstrukcijas ir izmantotas, ir ar zināmu emocionālu nokrāsu un pauž vajadzību, apņemšanos, solījumu, rīkojumu u. tml. Latviešu valodā uz to norāda darbības vārda izteiksme vai kādi citi līdzekļi. Arī ķīniešu valodā ir iespējams izteikt, piemēram, vajadzību, kā redzams nākamajā piemērā (6), taču rezultatīvais komponents papildus uzsver to, ka nosaukto darbību ir nepieciešams īstenot, resp., darbībai ir jāsasniedz rezultāts.

(6) Viņam tikai esot jāizdara pāris zvani, un “viņa cilvēki” visu **nokārtošot**. (Kuzmins 2016b)

| | | | | | | |
|-----------|------------|-----------|-----------|--------------|------------------|----------------------|
| 他 | 只 | 需 | 打 | 几个 | 电话, | “他 的 人” |
| <i>Tā</i> | <i>zhī</i> | <i>xū</i> | <i>dǎ</i> | <i>jǐ gè</i> | <i>diànhuà</i> , | “ <i>tā de rén</i> ” |
| Viņš | tikai | vajadzēt | veikt | daži | tel.zvans, | “viņš GEN cilvēks” |

| | | | | | |
|------------|------------|-----------|--------------|---------------|-------------|
| 就 | 会 | 把 | 一切 | 解决 | 好。 |
| <i>jiù</i> | <i>huì</i> | <i>bǎ</i> | <i>yīqiē</i> | <i>jiějué</i> | <i>hǎo.</i> |
| tūlīt | FUT | ACC | viss | risināt | gatavs |

(7) Vajadzēja **paslēpt** visus pierādījumus, lai cik ļoti aizrāvušies mēs būtu. (Tabūna 2014)

| | | | | | | | |
|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|----------------|-------------|-------------|
| 无论 | 对 | 这个 | 故事 | 多么 | 着迷， | | |
| <i>Wúlùn</i> | <i>duì</i> | <i>zhègè</i> | <i>gùshi</i> | <i>duōme</i> | <i>zháomí,</i> | | |
| Lai.cik | par | šis | stāsts | tik | aizrauties, | | |
| 我 | 们 | 都 | 得 | 把 | 证据 | 藏 | 好。 |
| <i>wǒ</i> | <i>men</i> | <i>dōu</i> | <i>děi</i> | <i>bǎ</i> | <i>zhèngjù</i> | <i>cáng</i> | <i>hǎo.</i> |
| es | PL | viss | DEB | PART | pierādījums | slēpt | gatavs |

好 *hǎo* pamata nozīme ir ‘labs’, taču pozīcijā aiz verba tas ļoti bieži tiek lietots ar nozīmi ‘gatavs’, tādā veidā norādot, ka verba nosauktā darbība ir sasniegusi vai sasniegs gatavību. Šīs konstrukcijas pēc uzbūves līdzinās rezultatīvām bezpriedēkļa verba + adjektīva konstrukcijām latviešu valodā, piemēram, *taisīt gatavu, liet pilnu, mazgāt tīru* u. tml.

(8) “Tev **jāapēd** tā grāmata,” Aijiņa paziņoja. (Tabūna 2014)

| | | | | | | | | |
|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|-----------|---------------|---------------|----------------|
| “你 | 得 | 吃 | 掉 | 你 | 的 | 书，” | 埃吉娜 | 宣布。 |
| “ <i>Nǐ</i> | <i>dé</i> | <i>chī</i> | <i>diào</i> | <i>nǐ</i> | <i>de</i> | <i>shū,</i> ” | <i>Āijǐnà</i> | <i>xuānbù.</i> |
| “Tu | DEB | ēst | PFV | tu | GEN | grāmata,” | Aijiņa | paziņot |

Piemēra teikumā (8) rezultatīvais komponents ir 掉 *diào*. Tas ir verbs ar dažādām iespējamām nozīmēm, piemēram, ‘krist’, ‘pazemināties’, ‘pagriezt’, ‘apmainīt’, ‘nomest’, ‘pazaudēt’, ‘saglabāt’. Pozīcijā aiz cita verba tas tiek lietots kā modifikators darbības pabeigtības apzīmēšanai (Pildegovičs 2010). 掉 *diào* lietojums ir atkarīgs no pamatverba semantikas, tas nevar pievienoties visiem verbiem bez izņēmuma. Parasti to kā rezultatīvo komponentu var lietot kopā ar verbiem bez telpiskas nozīmes (Jing, Liu 2022, 5).

Konstrukcijas ar 掉 *diào* ir verbāli salikteņi, kuros pamata verbs savienojas ar citu verbu, kurš (šajā gadījumā) norāda uz darbības pabeigtību. Verbāli salikteņi ķīniešu valodā ir diezgan izplatīts līdzeklis verba nozīmes modificēšanai. Tas, vai konkrētais verbs, pievienojoties citam, var izteikt pabeigtību, ir atkarīgs no tā semantikas. Diezgan bieži pabeigtības izteikšanai tiek izmantots arī 来 *lái* ar pamata nozīmi ‘nākt’,

taču tāpat šis verbs var norādīt uz kaut kā rašanos, kādu apstākļu iestāšanos, arī kaut kā sākumu (Pildegovičs 2010).

(9) Nākamajā rītā Ērika **pamodās** ar sāpošu galvu. (Kuzmins 2016b)

第二天早上

Dìer tiān zǎoshang,

Otrais diena rīts,

埃莉卡在 一阵 头痛 中 醒 来。

Āilikǎ zài yīzhèn tóutòng zhōng xǐng lái.

Ērika iekšā lēkme galvassāpes vidus mosties RES

Analizējot korpusa piemērus, redzams, ka ļoti daudz ir tādu gadījumu, kad pabeigtība ķīniešu valodā formāli netiek izteikta. Pirmkārt, tie ir gadījumi, kad darbība nav reāla un arī nav vajadzības uzsvērt tās pabeigtību.

(10) Nez, ko tante teiks, ja **uzzinās**, ka tu ēd viņas grāmatas! (Tabūna 2014)

不 知道 你 姑姑 发现

Bù zhīdào nǐ gūgū fāxiàn

NEG zināt tu tante atklāt

你 吃 书 会 说 什么!

nǐ chī shū huì shuō shénme!

tu ēst grāmata tad teikt kas

(11) Kad mēs **izaugsim**, un mēs būsime skaistas un seksīgas, tad viņi darīs visu, ko mēs liksim. (Tabūna 2014)

等 我们 长大, 变得 漂亮 又 性感,

Děng wǒ men zhǎngdà, biàn dé piàoliàng yòu xìnggǎn,

Kad es PL pieaugt, kļūt iznākt skaists arī seksīgs,

我们 让他们 做什么, 他们 就

wǒ men ràng tā men zuò shénme, tā men jiù

es PL likt viņš PL darīt jebkas, viņš PL tad

得 做什么

děi zuò shénme

DEB darīt kas

Ķīniešu valodas likumi paredz arī to, ka pabeigtību neizsaka noliegtai darbībai, jo tā pēc būtības nav reāla (Li, Thompson 1997, 205).

(12) Bet arī šāda ideja **nenomierināja**. (Kuzmins 2016b)

可即使是 这样 的 念头 也 并 不
Kě jíshì shì zhèyàng de niàntou yě bìng bù
 Bet pat būt šāds GEN ideja arī nemaz NEG
 令人 欣慰。
lìngrén xīnwèi.
 padarīt apmierināts

Ja vien nav nepieciešams uzsvērt darbības steidzamību, pabeigtība netiek izteikta arī pavēles vai lūguma formām (Li, Thompson 1997, 207).

(13) **Uztaisi** man, lūdzu, banānu piena kokteili. (Kuzmins 2016a)

请 给 我 做 杯 香蕉 奶昔。
Qǐng gěi wǒ zuò bēi xiāngjiāo nǎixī.
 Lūgt REC es darīt glāze banāns piena.kokteilis

Kā tika minēts iepriekš, secīgi notiekošu darbību ķēdē parasti tiek izteikta tikai pirmās darbības pabeigtība neatkarīgi no tā, vai faktiski pabeigta ir tikai tā vai visas nosauktās darbības. Tāpēc sastatījumā novērojamas arī īpatnējas situācijas, kad ķīniešu valodā kā pabeigta marķēta cita darbība. Nākamajā piemērā (14) darbības norisinās secīgi – vispirms minstināšanās (kas tiek pabeigta, jo nākamā darbība notiek pēc tam), tad vārda došana. Ķīniešu valodā 了 *le* novietots aiz 犹豫 *yóuyù* ‘svārstīties’, bet uz 起名 *qǐmíng* ‘nosaukt’ darbības pabeigtību nenorāda nekas.

(14) Manu sauca Dženija, Edgars savējo **pēc zināmas minstināšanās** nodēvēja par Stīvu. (Tabūna 2014)

我 的 叫 珍妮, 埃德加斯 犹豫 了
Wǒ de jiào Zhēnnī, Āidéjiāsī yóuyù le
 Es GEN saukt Dženija, Edgars svārstīties PFV
 一下, 给 他 的 娃娃 起名 史蒂夫。
yīxià, gěi tā de wáwa qǐmíng Shīdìfū.
 īss.brīdis, dot viņš GEN lelle nosaukt Stīvs

2.2. Kopsavilkums par pabeigtības izteikšanas līdzekļiem ķīniešu valodā

Iepriekš aplūkotie piemēri atklāj, ka, lai gan teorētiski ķīniešu valodā eksistē līdzeklis darbības pabeigtības izteikšanai (sufikss 了 *le*), tā lietošanā pastāv daži ierobežojumi. Tas nozīmē, ka šis sufikss pozīcijā aiz

verba ne vienmēr var tikt lietots kā analogs latviešu valodas piedēkļiem ar formālu nozīmi. Tāpat jāņem vērā, ka situācijās, kad latviešu valodā piedēklis piešķir vēl kādu nozīmes niansi (piemēram, maina darbības kvantitatīti), ir nepieciešama plašāka konstrukcija.

Ķīniešu valodā darbības pabeigtību un/vai rezultativitāti izsaka tikai gadījumos, kad tas ir nepieciešams. To parasti nedara, ja

- 1) darbība nav reāla un nav vajadzības uzsvērt tās pabeigtību (piemēram, runājot par iedomātām vai nākotnes situācijām);
- 2) darbība ir nolieguma formā un tātad pēc būtības nav reāla;
- 3) darbība ir lūguma vai pavēles formā.

Pēdējos divos gadījumos darbības rezultativitāti var izteikt, ja ir vajadzība to uzsvērt, piemēram, ja pavēle vai lūgums jāizpilda steidzami.

1. tabulā iekļauts apkopojums par pabeigtības izteikšanas līdzekļiem un to lietojumu valodas praksē.

1. tabula

Līdzekļi pabeigtības izteikšanai ķīniešu valodā

| Atveides līdzeklis | Lietojums, komentāri, piemēri |
|---|---|
| Sufikss 了 <i>le</i> pozīcijā aiz verba | Izmanto tikai gadījumos, kad darbība ir reāla un pabeigta; nevar lietot nolieguma teikumos Ja teikumā ir vairākas secīgas pabeigtas darbības, tad pievieno tikai pirmajai no tām |
| Rezultatīvais komponents 到 <i>dào</i> pozīcijā aiz verba | Pamata nozīmē tas ir prievārds, kas izsaka virzību uz priekšu telpā vai laikā Teikumā var būt arī apstākļa vārds ar nozīmi ‘pilnībā, līdz galam’ Atrodies aiz verba, norāda uz darbības pabeigtību vai rezultativitāti 跑到 <i>pǎo dào</i> ‘pieskriet’ 买到 <i>mǎi dào</i> ‘nopirkt’ 坐到 <i>zuò dào</i> ‘apsēsties’ |
| Rezultatīvais komponents 掉 <i>diào</i> pozīcijā aiz verba | Lieto ar verbiem bez telpiskas nozīmes 吃掉 <i>chī diào</i> ‘apēst’ |
| Rezultatīvais komponents 好 <i>hǎo</i> pozīcijā aiz verba | 买到 <i>mǎi hǎo</i> ‘nopirkt’ 解决好 <i>jiějué hǎo</i> ‘atrisināt’ 藏好 <i>cáng hǎo</i> ‘paslēpt’ |
| Rezultatīvais komponents 来 <i>lái</i> pozīcijā aiz verba | 醒来 <i>xǐng lái</i> ‘pamosties’ |
| Sufikss 过 <i>guò</i> pozīcijā aiz verba | Izsaka pieredzētu, pabeigtu darbību, kas nav turpinājusies līdz runas brīdim; gramatiskā nozīme līdzīga saliktajiem laikiem latviešu valodā |

Secinājumi

Ķīniešu valodā eksistē līdzekļi, ar kuru palīdzību iespējams norādīt, ka verba izteiktā darbība ir pabeigta, – tie ir verbi vai īpašības vārdi, kas nostājas pamatverbam labajā pusē. Var teikt, ka priedēkļverbiem analogas konstrukcijas ķīniešu valodā pēc uzbūves atbilst verba + adverba vai verba + adjektīva konstrukcijām latviešu valodā. Šādas konstrukcijas vairumā gadījumu ir salikteņi, tāpēc vērts pārdomāt iespēju mācību procesā skaidrot priedēkļverbus kā salikteņus. Tas, vai un kā paskaidrot, protams, ir atkarīgs no zināšanu līmeņa, tomēr šāda pieeja var noderēt brīdī, kad valodas apguvējs jau runā latviski un sāk uzdot jautājumus.

Jāņem vērā, ka pretēji latviešu valodai, kur priedēklis norāda uz darbības pabeigtību/rezultatīvātī neatkarīgi no darbības laika un izteiksmes, ķīniešu valodā pabeigtības izteikšanas līdzekļu lietošanu regulē noteikumi. Darbību kā pabeigtu var iezīmēt tikai divos gadījumos: (1) tā ir reāla un beigusies, (2) tā ir pirmā secīgu (reālu un beigušos) darbību ķēdē. Citos gadījumos tiek lietoti rezultatīvie komponenti, taču šādas konstrukcijas nenorāda, ka darbība ir pabeigta. Ķīniešu valodā daudz vairāk ir gadījumu, kad darbības pabeigtība/rezultatīvāte netiek izteikta nekādi. Ja no konteksta doma ir saprotama, to nenorāda. Tas pats attiecas uz darbības laiku.

Šī pētījuma rezultāti nepadara priedēkļverbus mazāk sarežģītus cilvēkiem, kuri latviešu valodu apgūst kā svešvalodu. Tomēr skolotājam tie dod iespēju izprast konstruktīvas līdzības un atšķirības, kas var palīdzēt nojaust valodas apguvēja domu gājienu un piedāvāt risinājumus.

Avoti

Kuzmins, Svens (2016a). Drebeklis. Svens Kuzmins. *Pilsētas šamaņi*. Rīga: Dienas Grāmata.

Kuzmins, Svens (2016b). Ihtiologs. Svens Kuzmins. *Pilsētas šamaņi*. Rīga: Dienas Grāmata.

Pildegovičs, Pēteris (2012). *Lielā ķīniešu-latviešu valodas vārdnīca*. Pekina: Commercial Press.

Tabūna, Daina (2014). Pirmā reize. Daina Tabūna. *Pirmā reize*. Rīga: Mansards.

Literatūra

Adolphi, Heinrich (1685). *Erster Versuch einer kurtz verfasseten Anleitung zur Lettische Sprache*. Jelgava: Georga Radecka apgāds.

Bielenstein, August (1863). *Die Lettische Sprache nach ihren Lauten und Formen*. Berlin: F. Dümmler.

Deksne, Daiga (2021). *Priedēkļverbu semantika un funkcionalitāte latviešu valodā*. [Promocijas darbs.] Latvijas Universitāte.

Duanmu, San (2007). *The Phonology of Standard Chinese*. New York: Oxford University Press.

Endzelīns, Jānis (1905). *Латышские предлоги*. Tartu: K. Mattisena tipogrāfija.

Erbaugh, Mary (2005). Temporal Interpretation in Mandarin Chinese. *Linguistics*, 43(4), 713–756.

Fries, Charles C. (1952). *The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences*. London: Longman, Green and Co Ltd.

Jing, Gaowa, Liu, Meichun (2022). The Multifunctionality of Mandarin Diào. *Chinese Language and Discourse*, 14(1), 18–49.

Kalnača, Andra (2004). Darbības vārda veida kategorijas realizācija latviešu valodā. *Linguistica Lettica*, 13, 129–135.

Kalnača, Andra (2005). A Study of Aspect Correspondences between Latvian and Finnish. *Kalbu studijas*, 7, 26–29.

Kalnača, Andra (2021). Darbības vārda veids latviešu un lietuviešu valodā – viena un tā pati vai tomēr atšķirīga kategorija? *Valoda: nozīme un forma*, 12. Rīga: Latvijas Universitāte, 55–63.

Klotiņa, Ilze (2018). *Latviešu valodas priedēkļverbu apguve ķīniešu kā dzimtās valodas runātāju vidū*. [Maģistra darbs] Latvijas Universitāte.

Lado, Robert (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.

Li, Charles N., Thompson, Sandra A. (1997). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Taipei: The Crane Publishing Co. Ltd.

Nikolajeva, Marija (2016). Latviešu un ķīniešu valodas telpisko adpozīciju analīzes metodoloģija: tēlu shēmas un metaietvari. *Valoda: nozīme un forma*, 7. Rīga: Latvijas Universitāte, 127–143.

Packard, Jerome L. (2000). *The Morphology of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.

Po-Ching, Yip, Rimmington, Don (2006). *Chinese: An Essential Grammar*. Second ed. New York: Routledge.

Soh, Hooi Ling (2014). Aspect. James C. T. Huang, Audrey Y. H. Li, Andrew Simpson (eds.). *The Handbook of Chinese Linguistics*. New York: John Wiley & Sons, 126–155.

Soida, Emīlija (2009). *Vārddarināšana*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

Staltmane, Velta (1958). Verbu veidi mūsdienu latviešu literārajā valodā. *Valodas un literatūras institūta raksti*, 7. Rīga: Latvijas PSR Zinātņu akadēmijas izdevniecība, 1958, 5–47.

Stenders, Gothards F. (2015). *Latviešu gramatika (1783)*. Rīga: LU Literatūras, folkloras un mākslas institūts.

Tālberga, Ilze (2020). *On the equivalents of the Latvian verbal prefixes in Estonian*. Promocijas darbs. Tartu: University of Tartu.

Veisbergs, Andrejs (2013). *English and Latvian word formation compared*. Rīga: The University of Latvia Press.

Wardough, Ronald (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123–130.

Wiedenhof, Jeroen (2015). *A Grammar of Mandarin*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Summary

The article deals with the problem of teaching Latvian prefixed verbs to speakers of Chinese as a mother tongue. It is based on a corpus-based study that has elucidated the most significant differences in the expression of aspectual meanings in both languages, which can cause difficulties in the learning process. The present article focuses on the perfective/imperfective opposition and sheds light to situations where the perfective meaning expressed by a prefixed verb in Latvian might not be reproducible in Chinese and therefore might be found difficult by a learner whose native language is Chinese. The author offers a summary of means of expressing perfectivity in Chinese and illustrates their use in practice with examples from the corpus, revealing possible challenges and their causes, which lie in the different structure of both languages. As a result, the author concludes that constructions in Chinese that semantically correspond to prefixed verbs in Latvian are by structure analogous to verb + adverb or verb + adjective constructions in Latvian. Such constructions are usually compounds, thus in the process of teaching one might consider an option to try explaining prefixed verbs as compounds. Of course, whether prefixed verbs should be explained and how it should be done depends on the level of knowledge. However, this approach might be useful when a learner already speaks Latvian and starts asking questions.

Overall, the results of the described research can be applied practically in the process of teaching Latvian as a foreign language, as well as in translation work.

Keywords: prefixed verbs, verbal aspect, Chinese language, language acquisition, contrastive analysis.

A Case Study of Lithuanian Language Skills Development for Ukrainian Children in First Grade

Lietuvių valodas prasmju atītstības izpēte ukraiņu bērniem 1. klasē

Daiva JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ

Vytautas Magnus University
Education Academy, Institute of Teacher Education
daiva.jakavonyte-staskuviene@vdu.lt

Greta MICKUTĖ

Vytautas Magnus University
Education Academy, Institute of Teacher Education
gretamic2000@gmail.com

Ukrainian children entering the first-grade face difficulties adapting and learning the Lithuanian language. Individual Lithuanian language lessons were conducted to develop the areas of Ukrainian Lithuanian linguistic activity. The data collected during the lessons was recorded in the observation protocols to determine the change in the students' Lithuanian language level. The purpose of the study is to investigate the development of Lithuanian language skills of Ukrainian pupils in the first grade, when they study together with Lithuanian-speaking pupils. The objectives of the research: to analyse the methodological and scientific literature, clarifying the concept of education of foreign children's Lithuanian language ability; to discuss the successes and problems of language education of Ukrainian children in the first grade; to describe the level of Lithuanian language skills of Ukrainians before the beginning of their education and 8 months later; to analyse and summarise the most successful activities for Ukrainian students and the achievements of the Lithuanian language.

Keywords: Lithuanian language skills development, Ukrainian children, case study, primary class.

1. Relevance of the Topic

A person who wants to be part of a global world must be able to speak more than one language. Knowing different languages can broaden a person's worldview and give them the opportunity to learn about the

culture of another nation. The number of students coming to Lithuania from abroad (before the war in Ukraine) was small, so there was not a great need to create open Lithuanian language teaching resources, for example, the 2021 school year started with just over 2000 returning or incoming pupils (Jakavonytė-Staškuvienė et al. 2022a). More than 81 000 people from Ukraine have arrived in Lithuania in one year, of whom more than 27 000 are children. Most of the children are pre-school and primary school children (2022–2023) (according to *Official Statistics Portal of Lithuania* 12.10.2023.). As the number of war refugees from Ukraine grows in Lithuanian educational institutions, educators are looking for ways to integrate Ukrainian students linguistically and socially. Lithuania is one of the many countries that have provided shelter, jobs and education opportunities for all Ukrainians who have arrived. It is stressed that all new Ukrainian pupils are provided with an adaptation period, which focuses on getting to know the pupil better, clarifying the pupil's and parents' goals, and ensuring that the pupil feels comfortable and is not under stress (LR ŠSM ministerija 2022b). The website of the Ministry of Education, Science and Sport offers a wide range of guidelines and articles on general Ukrainian education, useful links for schools, memos and examples of open lessons (LR ŠSM ministerija 2022a). “All pupils arriving from Ukraine and registered in Lithuanian schools must learn Lithuanian at different levels and pace.” (LR ŠSM ministerija 2022b, 2)

2. The Concept of Lithuanian Language Education for Non-native Speakers in Primary Education: Advantages and Challenges

Paragraph 77.3 of the *Demography, Migration and Integration Policy Strategy 2018–2030* highlights that individuals who have arrived in Lithuania and those who have returned to Lithuania must be provided with assistance in adapting (LR Seimas 2018). It should be stressed that the strategy provides for greater access to mother tongue language courses (LR Seimas 2018). It is important to emphasize that Article 30 of the Law on Education of the Republic of Lithuania states that “every citizen of the Republic of Lithuania and every foreigner who has the right to reside permanently or temporarily in the Republic of Lithuania shall be guaranteed education in the official language and the learning of the official language” (LR Švietimo įstatymas 2011, 30 article). The document also states that “the children of a person who has the right of permanent or temporary residence in the Republic of Lithuania shall be

provided with opportunities to learn the state language, in the state language, and, if possible, to learn their mother tongue” (LR Švietimo įstatymas 2011, 30 article). Ukrainian children are admitted to Lithuanian state schools in the standard way, but they must be given all the support they need: a mentor, an assistant, and the opportunity to study in an equalised class or group. Lithuanian language learning must be a continuous process: upon arrival, Ukrainians must be given language courses and lessons immediately, considering the needs and abilities of the individual (Europos Komisija 2020). It is very important to encourage newcomers to learn Lithuanian at home, in their communities, and to use the language in their daily lives. Successful language learning can be achieved by combining Lithuanian language and other skills, so it is useful to teach Ukrainian pupils Lithuanian in other school subjects. *The Action Plan for Integration and Inclusion 2021–2027* identifies the inclusion of multicultural and multilingual classroom management competences in teacher training programmes (Europos Komisija 2020).

The Curriculum Framework for Primary Education in Lithuanian Language and Literature (2022) identifies five main language activities: (1) speaking, listening and interaction, (2) reading and reading comprehension, (3) literary and cultural awareness, (4) writing and text production, (5) language awareness. Skills in these areas are developed in an integrated way, with content that is familiar and relevant to children. Speaking and listening skills are closely linked and are developed simultaneously in real-life situations. Meanwhile, reading and writing skills ensure successful language comprehension and written communication (Sadiku 2015). Alongside these competences, integrated education develops competences such as cultural, creative, social, emotional and healthy lifestyles, citizenship, cognitive and digital competences. In the Lithuanian Language and Literature Curriculum (*Lietuvių kalbos ir literatūros bendroji programa 2022*), the cognitive section of the curriculum is divided into five parts: sound, word, sentence, text and abstract concepts and their expression. Language learning usually starts with various sound analyses. For example, to learn a new word, it is necessary to familiarise oneself with the letters and the sounds that represent them, to combine them into syllables and then to pronounce the whole word. It is important to stress that Lithuanian, like other languages, is special and complex in that it has short and long sounds, so that the same letter can be pronounced differently, and that, alongside these

competences, integrated education also develops competences such as cultural, creative, social, emotional and healthy lifestyles, citizenship, cognitive, and digital. (Vladarskienė, Zemlevičiūtė 2022)

There are five key principles (Pilott 2013) that should guide a teacher when teaching a new language: focus on the meaning of the word, using realistic examples; use fewer grammatical forms and focus on communication; in lessons, the teacher should give students the opportunity to practise the new language with other learners; it should be understood that the learner has to consciously learn the language; focus on the needs of the learner and his/her contribution to the learning process.

Noam Chomsky, studying the development of children's language learning, found that a child's ability to learn to speak is innate, and that children of similar ages have similar linguistic abilities irrespective of cultural, economic, familial, environmental, and mother-tongue differences (Visuotinė lietuvių enciklopedija 2022). This means that Ukrainians are just as capable of learning Lithuanian as Lithuanians. However, the development of reading and writing skills is more difficult for Ukrainian pupils compared to the development of speaking and listening skills. It is argued that learning all subjects in Lithuanian expands the student's vocabulary and systematically develops all linguistic areas, but it is also stressed that the ability of non-native-speaking students to use their talents is limited by their lack of reading and writing skills (Poderienė, Tamulionienė 2020). Teachers should bear in mind that the writing of Lithuanian and Ukrainian letters is different, so this naturally affects their ability to read and write certain words. When learning a second language, pupils initially listen and communicate using body language and facial expressions, and later begin to say individual words and phrases (LR ŠSM ministerija 2015). In both writing and reading skills and speaking and listening skills, it is important to motivate the student, not to accentuate mistakes, but rather to try to rephrase them. In this way, the error will be corrected, but the student's self-esteem and willingness to learn will not be undermined.

Communication between teacher and pupil and between teacher and pupil's parents can be considered a challenge. To effectively develop a Ukrainian child's Lithuanian language skills, it is important to create a safe learning environment, to allow for exploration, play, success, expression and enjoyment (LR ŠSM ministerija 2022b). However, it is a difficult task when the teacher does not speak the language of the pupil

and the pupil speaks Lithuanian. Often, in order to communicate with the student's parents/guardians, it is necessary to find an intermediary to help communicate. Parental involvement in the educational process is essential and it is important that there is good communication between teacher and parent. Good communication enables the pupil to achieve better learning outcomes and to solve problems together (Ozmen et al. 2016). Cooperation between teacher and parents can increase student motivation and success. It emphasises that "it is important for children to feel that their parents and teachers communicate and get along. Then they feel safe, sincere, open and trusting" (LR ŠSM ministerija 2015, p. 3). Lithuania tries to involve the parents of Ukrainian newcomers in their pupils' education and to help them learn the Lithuanian language together; in many cases, Ukrainian parents work in schools either as teachers or as assistants (Jakavonytė-Staškuvienė 2023).

The emotional state of Ukrainian students is important. For a student to be able to learn, his or her physiological needs must be met and his or her emotional state must be stable. If the safety and social needs of Ukrainian pupils are not met, it will be very difficult, if not impossible, to teach Lithuanian. In Lithuania, school communities in all municipalities have addressed this aspect by first meeting the emotional and physiological needs of pupils (Jakavonytė-Staškuvienė 2023). To ensure successful adaptation, it is important to bear in mind that language proficiency is closely linked to the experience and education of the newcomers, and at the same time, "successful adaptation is about mastering the competences needed for the global economy, while retaining the social ties and affiliations that are essential to a person's life" (Suarei-Orozco et al. 2018, 26). Lithuanian language proficiency is based on lexical and grammatical acquisition, but in the case of teaching Ukrainians, especially those who have no work or other qualification experience, the innovativeness of the language teaching and its connection to real-life conditions and professional activities are very important (Derukaitė et al. 2021). In this case, the Lithuanian schools provide opportunities for Ukrainian children to relate the Lithuanian language to real situations, primarily by learning phrases related to school, while at the same time providing opportunities to learn the Ukrainian mother tongue (Jakavonytė-Staškuvienė 2023).

Individualisation and personalisation of content is mandatory for both Lithuanian and Ukrainian children. "It is clear that teaching

Lithuanian as a foreign language requires a new approach to the teaching process, methods and ways of teaching, which have been used for quite a long time for both classical and modern languages.” (Buivydienė, Žukienė 2006, 4) It is important to remember that every student is a unique individual with different experiences, interests, and talents. However, lessons in Lithuanian may not be enough for Ukrainian pupils to learn the language well. “It is essential to give pupils as many opportunities as possible to learn Lithuanian. If extra tuition is provided, it is important to consider the pupils’ abilities, and the school must work with the pupils and their parents to plan the pace of learning and the way in which the extra tuition will be implemented.” (LR ŠSM ministerija 2022b, 5) According to Jurgita Šiugždinienė, a period of adaptation should be provided for newly arrived children, during which the pupil receives emotional support, is introduced to the school and peers, and becomes accustomed to the new environment. The pupil can then either be taught only the Lithuanian language or be immediately placed in a peer classroom to study all subjects together, with a more intensive focus on the Lithuanian language (LR ŠSM ministerija 2022c).

To summarise, in the educational process, the use of the Lithuanian language and the knowledge of the Lithuanian language must be linked. Teaching Lithuanian to students from abroad gives them the opportunity to communicate, understand the culture, and develop their personality. Language skills help students to develop communicative, creative, cognitive, social, and emotional competences, as language is the basis of all content.

3. Methodology and Organisation of the Empirical Study

In the classroom where the study was carried out, all subjects are taught in Lithuanian, so it can be assumed that Ukrainian students will pick up the basic knowledge of the Lithuanian language more quickly in this way. From December until the end of the school year (6 months), the Ukrainian pupils received individual Lithuanian lessons once a week.

The research took place in one school in Kaunas, between September 2022 and April 2023.

The research was organised along the lines of the philosophy of transitivity in bilingual education, which gives priority to the main language of instruction, in this case Lithuanian, and the traditions of the country (Montvilaitė, Mazolevskienė 2007). The theory of social

constructivism, which focuses on the importance of language, culture and the value of the social context for the cognitive development of the individual, is the basis for the study (Gajo, Mondada 2000; Gajo, Serra Stern 2000; Mondada, Pekarek Doehles 2000; Pakarek Doehles 2000; Gajo 2006; Coste 2002; Brown 2007; Gajo, Grobet 2011). When people focus on a common practice, they actively participate in the cognitive activities needed for the growth of all members of the community. Learning becomes primarily a process of culturalization into the community, as social influence and interaction with others creates the capacity to advance and nurture, thereby transmitting meaning to each individual member of the group. One of the main pioneers of social constructivism is Lev Vygotsky (1997), who focused on cognitive development as an individual process. Vygotsky also highlighted the importance of the individual's individual view of the world, manifested through the language of communication. Every teacher creates a learning environment, i.e. a social construct, in which pupils can engage in interesting activities, talk, work in groups, create and answer questions, and support learners with confidence-inspiring phrases as they discuss and seek solutions in real-life situations.

3.1. Research Methods

The study used participatory action research, where the researcher organised the activities herself and observed the learners. Action research in educational practice (*action research, participatory research, participatory action research, praxis research*) is defined as a systematic investigation to change the current state of educational practice, to find new ways of doing things that bring about positive change for all participants in the educational process, i.e. to improve students' learning and achievement (Menter et al. 2011; Efron, Ravid 2013). Observation is a data collection method that assists researchers in gathering primary data, so that by observing the perception of the diversity of interactions, a comprehensive picture of the problem under investigation is formed (Rupšienė 2007), reflexive reflection is made, and educational practices are changed (Dolbec, Clément 2000; Mertler 2009; Lafontaine 2010; Clark 2012; Mertler 2012; Carignan, Beaudry, Larose 2016; Lafontaine 2016; Eden, Ackermann 2018). It is important that the observer establishes a relationship with the observed and has their trust (Rupšienė 2007). The value of the observation method is that it allows the researcher

to observe the research participants, in this case students, in their everyday environment (Baker 2006). A qualitative content analysis method was also used. The essence of the chosen qualitative content analysis method is the grouping of the obtained information into certain subcategories (Kardelis 2016), in the case of our study, the grouping of the information according to the four domains of linguistic activity: speaking, listening, reading and writing.

During the observations, data on the Lithuanian language level of Ukrainian students is recorded in an observation protocol, marking aspects of students' performance in the linguistic areas of speaking, listening, reading and writing. The data was collected throughout the school year, with the researcher completing the data once a week. The paper presents structured data collected during the Lithuanian language lessons (8 weekly lessons) and, from December onwards, individual lessons using the methodological materials for learning Lithuanian for foreigners provided by the National Agency for Education in the Moodle environment (Jakavonytė-Staškuvienė et al. 2022b). The material consists of speaking, listening (audio recordings), reading and writing tasks, videos, supported by didactic material. The paper presents two reflections on two of the most successful individual lessons using this teaching tool. "Reflection is a way of thinking in which a person critically analyses, makes sense of and makes meaning of the content of his or her thinking." (Jovaiša 2005, 245) Reflection compares the results of individual lessons with the results of the same student's previous lessons on the same attributes: speaking, listening, writing and reading. It should be stressed that reflection in a teaching situation can be described as a process centred on the learner's experience and its interpretation (Lukošiūnienė 2011).

Two Ukrainian pupils were observed during the study. The pupils were observed individually and in the context of the whole class. From September 2022 onwards, the pupils were taught Lithuanian together with the rest of the class in all subjects. From December 2022, they were also given an individual lesson/consultation to improve their Lithuanian language skills.

3.2. Characteristics of the Class

There are seventeen pupils in the class: 10 boys and 7 girls. One of them has severe special needs. It is also important to mention that two pupils have an undeveloped language and a poor vocabulary; only a small

number of pupils in the class are able to read a short text, a task condition, etc., independently, while for the remaining pupils, the task conditions have to be read and explained aloud (data for the period September–October 2022). There are two Russian-speaking pupils in the class, and the Ukrainians were assisted by a teacher-assistant appointed by the school during Lithuanian lessons. The other pupils in the class did not leave the Ukrainian pupils without aid, they helped them with their studies during breaks, asked a lot of questions, always invited them to play together, and were friendly towards each other. The fact that there were two Ukrainians in the class instead of one is a very positive aspect, because they don't feel excluded, they helped each other.

3.3. Characteristics of the Ukrainian Boy

The Ukrainian boy arrived in Lithuania in August 2022 and started school on 1 September, so he has not had much time to get used to his new place. He has been highly motivated to learn from the very first day of school and is very active and participates willingly in lessons. He tries to speak Lithuanian and can say basic phrases such as: *good morning, good afternoon, good day, thank you, please, I don't understand* (Lithuanian: *labas rytas, laba diena, viso gero, ačiū, prašau, nesuprantu*). Understands the basic verbs: *walk, run, eat, read, write, draw* (Lithuanian: *eiti, bėgti, valgyti, skaityti, rašyti, piešti*). He can name most of the letters of the Lithuanian alphabet. During breaks, he plays with other classmates, often gesturing if he does not know a word. He attends a hockey club, so his Lithuanian vocabulary includes terms related to this sport. The boy's sister (in Year 3) also attends the same school, which makes him feel even safer at school. Parents are keen to get involved in all activities and often ask how they can contribute to the student's Lithuanian language skills.

3.4. Characteristics of the Ukrainian Girl

The Ukrainian girl arrived in Lithuania back in 2021. She attended a pre-school in a major Lithuanian city. The girl understands a large amount of Lithuanian words, but does not want to speak/respond in Lithuanian. She is shy and closed. The results of various tasks show that the girl is able to recognise different letters, write elementary sentences in Lithuanian and read words. In the classroom she communicates only with the Ukrainian pupil and those pupils who speak Russian. She is very creative and likes to draw, so she is able to distinguish between different

tools: pencils, crayons, markers, paints, etc. However, the girl's parents are not involved in her Lithuanian language education and say that they will not learn Lithuanian together at home because they plan to return to Ukraine.

3.5. Research Ethics

As the study involved observation of pupils in the first grade, the school administration and the parents of the pupils were informed about the study. It is ensured that all material collected during the observations is used confidentially, without revealing the names of the pupils. Pupils have also been informed about the study and its purpose and are therefore aware that the material collected from the observation will be used only for the purposes of the study. The observer and the teacher are the same during the study, so it will not cause any additional discomfort or stress for the students, the participation in the process will be beneficial for the students (Rupšienė 2007), and it will not disrupt the normal flow of the teaching process.

3.6. Limitations of the Research

Although the sample of the study consisted of 17 first grade pupils, the number of pupils varied during the data collection of Ukrainian Lithuanian language activities in the period from September 2022 to December 2023 due to pupils' illness. Data was not collected during the illness of the author of the study. Despite the changing number of pupils in the class, the study was not stopped. Individual lessons for Ukrainians were conducted in the school library, and lessons were conducted separately for Ukrainian girls and boys. If the pupils or the author of the study fell ill, the individual lesson did not take place. Moreover, this is the context of only one class of pupils, so the data cannot be generalized to the whole set of participants, but it shows the essential didactic elements of the educational process.

4. Analysis of the Results of the Assessment of a Ukrainian Boy's Lithuanian Language Ability Level

As already mentioned in the student's profile, the student arrived in Lithuania just before the start of the school year and did not attend any additional institutions where the Lithuanian language would be taught. The data collected on the pupil's language proficiency at the beginning of the school year are presented in Table 1 (see on p. 260).

Table 1

**Assessment of a Ukrainian Boy's Lithuanian Language Ability
at the Beginning of September**

| Language activity | Comments |
|-------------------|---|
| Speaking | Can say basic phrases such as: <i>hello, good morning, thank you, good luck</i> (Lithuanian: <i>laba diena, labas rytas, ačiū, viso gero</i>). Does not show any desire to speak or engage in conversation, but can repeat words and phrases they hear. Shows a greater willingness to communicate with peers, using gestures and facial expressions when unable to say a particular word. The boy says he wants to learn Lithuanian and tries hard to say as many Lithuanian words as possible. He speaks irregularly and mostly in the present tense. For example, <i>yesterday he goes to school</i> (Lithuanian: <i>vakar eina į mokykla</i>) |
| Listening | Does not show signs of listening during lessons and often engages in extraneous activities. However, during breaks and after school, he interacts willingly with other pupils in the class and with the Ukrainian girl and tries to listen to familiar and similar words in his mother tongue. He is able to recognise individual words that are relevant to the school context. For example, recognises certain areas of the school: <i>canteen, toilet, classroom, library, sports hall</i> (Lithuanian: <i>valgykla, tualetas, klasė, biblioteka, sporto salė</i>). They also understand the basic verbs: <i>walk, run, count, write, read, draw, talk, eat, sleep</i> (Lithuanian: <i>eiti, bėgti, skaičiuoti, rašyti, skaityti, piešti, kalbėti, valgyti, miegoti</i>) |
| Writing | Can write his name using the Lithuanian alphabet. Can write all the letters correctly in dictation using written letters. He/she keeps order in his/her exercise books and other supplementary tasks; he/she always writes the given phrases, letters and multiple letter combinations correctly. However, he/she is not yet able to write down a known Lithuanian word that he has made up independently |
| Reading | When reading in Lithuanian, he tries to combine several letters into syllables and combine them into a single word. Can read short, two-syllable words: <i>mama, doll, cat</i> (Lithuanian: <i>mama, lėlė, katė</i>). After reading a word together, they can use the picture to show what word was read. They like to go to the school library and check out books with lots of illustrations |

According to the data in Table 1, the student's Lithuanian language level in September was the lowest A1. The pupil understands very basic conversations, phrases and words. He communicates mostly with gestures

and other signs. However, the boy is motivated to learn Lithuanian and his parents are also willing to be involved in the Lithuanian language learning process. The pupil's strongest areas of linguistic activity are speaking and writing, while the most improved area is listening. As the school does not allow the pupil to go to a remedial class, the pupil has to listen to the material taught in Lithuanian during lessons. Often a teaching assistant assists the pupil, but he only spends 2 out of 5 lessons in the classroom each day, so during the rest of the lessons the pupil is assisted by the class teacher (one of the authors of the article), or by other volunteer pupils. The data for April is presented and analysed below, which is the end of the school year (see Table 2 on p. 261–262).

Table 2

**Assessment of a Ukrainian Boy's Lithuanian Language Ability Level
at the End of April**

| Language activity | Comments |
|-------------------|---|
| Speaking | The pupil understands and can answer the questions: <i>is there a teacher/teacher/pupil/pupil/desk/chair/blackboard?</i> (Lithuanian: <i>Ar klasėje yra mokytoja/mokytojas/mokinys/mokinė/stalas/kėdė/lenta?</i>). Understands and distinguishes between <i>open/close</i> (Lithuanian: <i>atidaryti/ uždaryti</i>), can use them in a sentence. Recognises and can name school supplies. The pupil can name the items in his/her backpack and pencil case. Can introduce himself by saying what country he is from, his/her nationality, the school and class he/she attends, and can describe himself/herself, his family and friends |
| Listening | After listening to audio recordings, he can correctly repeat phrases and sentences. After watching the video, answers the questions correctly. The Ukrainian says that he already watches Lithuanian videos on TV at home because he understands everything. The fact that the pupil understands what is being said is also shown by the tasks in which the pupil has to read a word and connect it with the corresponding illustration; in which the pupil has to clap when he hears a certain sound |
| Writing | The pupil was able to write the given pairs of words according to the example: <i>pen-parkers, felt-tip pens, flannel pens, notebook-notebooks</i> (Lithuanian: <i>parkeris-parkeriai, flomasteris-flomasteriai, sėsiuvinis-sėsiuviniai</i>). Difficulties in writing words with the soft mark independently and recognising it in words. The boy can write the following words: <i>chair, door, table, board, window</i> (Lithuanian: <i>kėdė, durys, stalas, lenta, langas</i>). Compose and write short sentences |

Contin. of Table 2 from p. 261

| Language activity | Comments |
|-------------------|--|
| Reading | The pupil can read the words of the immediate environment: <i>table, chair, board, door, window</i> (Lithuanian: <i>stalas, kėdė, lenta, durys, langas</i>) and connect them to the given pictures. Read the text correctly: <i>Ted has a blue pencil. Ted has a pencil case with a pencil sharpener, a ruler and many pencils: yellow, orange, red, blue, green, brown. Ted likes the pencil case.</i> (Lithuanian: <i>Tedas turi mėlyną penalą. Penale yra drožtukas, liniuotė, daug pieštukų: geltonas, oranžinis, raudonas, mėlynas, žalias, rudas. Tedui patinka penalas.</i>). After reading the text, the pupil was able to say what colour the pencil case was and what was in it. It was more difficult to pronounce the word <i>ruler</i> (Lithuanian: <i>liniuotė</i>). When asked to show the words with the soft sign, the pupil showed all the words containing the letter “i”, i.e. he confused the letter “i” with the soft sign (a feature of the Lithuanian language) |

The data collected during the individual lesson are presented in Table 2. The analysis of the data shows that all language activities have improved. The Ukrainian is able to answer questions, is able to formulate and ask a question himself, his vocabulary has increased, and his pronunciation has improved. The pupil can list the names of objects around him and briefly state their function. The pupil also improves his Lithuanian language skills at home by watching various animated films in Lithuanian. The boy knows how to write short sentences correctly, but struggles to write words with soft sounds, double vowels and nasal letters. The pupil is very motivated to read, often reads the condition of the task independently, can read two-syllable words correctly, but has some difficulty reading three-syllable words. The student’s comprehension of what he/she has read is demonstrated by his/her ability to answer the comprehension questions.

Comparing the data in Table 1 and Table 2, the Ukrainian boy has made very good progress in all linguistic areas. He did not need the help of a teaching assistant during the April lessons, and after learning Lithuanian, he became much more independent and joined the school’s computer science and ceramics clubs. He shows a willingness to go to school and to interact with his peers, not only from his own class, but also from other classes. During lessons, the boy has the courage to read aloud, join in discussions and ask questions. The boy says that his favourite part

of Lithuanian language lessons is writing tests. His test scores are commendable: the lowest test score is 13.5 out of 15 points and the highest is 15 out of 15 points. If he continues to devote time over the summer to improving his Lithuanian language skills, it is likely that the language barrier will not be an additional problem in September.

5. Analysis of the Results of the Assessment of a Ukrainian Girl's Lithuanian Language Ability Level

The Ukrainian came to Lithuania in 2021 and attended a pre-school group for a whole year, where she got acquainted with the Lithuanian language and had the opportunity to learn basic phrases. It is also important to mention that she had the opportunity to adapt and learn about Lithuanian culture and traditions. The data collected on the girl's Lithuanian language skills at the beginning of the school year are presented in Table 3 (see on p. 263-264).

Table 3

Assessment of a Ukrainian girl's Lithuanian language ability level at the beginning of September

| Language activity | Comments |
|-------------------|--|
| Speaking | She is very private and shy and does not want to talk in front of the class or to individual pupils. However, her vocabulary is quite extensive. She can say many phrases related to the school environment: <i>teacher, I am going to the toilet; I don't have scissors; the children are running around the classroom; I am going to the canteen; I need a capsule</i> (Lithuanian: <i>mokytoja, einu į tualetą; neturiu žirklių; vaikai bėgioja po klasę; einu į valgyklą; man reikia kapsulės</i>). The girl does not want to interact with the other pupils in her class, except for a Ukrainian boy and a girl who speaks Russian |
| Listening | During the lessons, the student listens and understands many words and phrases. She engages passively in various activities and does not show emotional reactions to different phrases. As she knows many words related to school, there are no problems when she needs to prepare certain materials for different lessons or go to different classrooms. When she hears some information, she passes it on to the Ukrainian boy |
| Writing | In the letter dictations, the pupil is able to write all the letters in written form, and can write short, double-syllabic words. She draws a lot, and her drawings often include her own words: <i>flower, thank you, teacher, wolf, fox</i> (Lithuanian: <i>gelė, ačiū, mokytojei, vylkas, lapė</i>). She often communicates through letters and other forms of writing |

Contin. of Table 2 from p. 263

| Language activity | Comments |
|-------------------|--|
| Reading | The pupil can read two-syllable words at once but reads more complex words in syllables. Although she can read the word, she does not always understand what it means. She enjoys going to the library, reading books about animals, and is interested in stories with animal characters |

From the data in Table 3 it can be concluded that the Lithuanian language level of the Ukrainian girl is A1. She is doing well in reading and writing. Although she does not understand the meaning of all the words, she can read the words given to her, she tries to write, and during breaks she often draws and writes on postcards and writes various letters. As the Ukrainian girl is very shy, even though she knows most of the words and phrases, she refuses to speak loudly in front of other classmates. The data on the girl's Lithuanian language skills at the end of April are presented and analysed below (see Table 4).

Table 4

**Assessment of Ukrainian girl's Lithuanian language ability level
at the end of April**

| Language activity | Comments |
|-------------------|--|
| Speaking | The pupil could say where she studies, <i>in which class she studies; what her favourite lesson is</i> (Lithuanian: <i>kur ji mokosi; kokioje klasėje mokosi; kokia jos mėgstamiausia pamoka</i>). She knows a lot of school-related terms (school spaces, tools used). The student notices that when the word answers the question where? The ending changes. The lessons are held in the library, so the student said: "I am in the library." The girl is able to answer questions, is more confident in discussions during lessons and usually interacts with other girls during breaks. She is able to choose the right gender when speaking: <i>dad is tall; mum is pretty</i> (Lithuanian: <i>tėtis aukštas; mama graži</i>) |
| Listening | After listening to the audio recording, you can tell how many and what the pictures show by example. We listened to the poem "Zuikis Puikis" by Eduardas Mieželaitis once, and the pupil was able to answer the questions immediately. During the lesson, the girl listens attentively and repeats the phrases she hears in the audio recordings, thus improving her pronunciation. She is polite and never interrupts her interlocutor and listens |

Contin. of Table 4

| Language activity | Comments |
|-------------------|---|
| Writing | <p>This week the pupil remembered how to write the letters <i>Ž ž</i> and <i>Z z</i>, next to the letters the girl had to write the words <i>bunny</i>, <i>bunny Zukas</i>, <i>soap</i> (Lithuanian: <i>zuikis</i>, <i>zuikis Zukas</i>, <i>muilas</i>). He had the opportunity to remember and repeat the double vowel <i>ui</i>. She had to write what she sees in the picture, she wrote: <i>school and boy</i>; <i>teacher and pupil</i>; <i>mother and girl</i> (Lithuanian: <i>mokykla ir bernukas</i>; <i>mokytojas ir mokinys</i>; <i>mama ir mergaitė</i>). Even though we have already talked about the soft sign in Lithuanian language lessons and have regular tasks, she still finds it difficult to write words with the soft sign. In the task where she had to underline the words she understood, she underlined and wrote: <i>hundred</i>, <i>bunnies</i>, <i>green</i>, <i>after talking</i>, <i>they</i>, <i>opened the school</i>, <i>gathered</i> (Lithuanian: <i>šimtas</i>, <i>zuikių</i>, <i>žalia</i>, <i>pakalbėję</i>, <i>jie</i>, <i>mokyklą atidarė</i>, <i>susirinko</i>). She was able to write the following sentences: <i>I am in the classroom</i>; <i>the children are in the classroom</i>; <i>I like being at school</i> (Lithuanian: <i>aš esu klasėje</i>; <i>vaikai yra klasėje</i>; <i>man patinka būti mokykloje</i>). Compounds with the letter <i>v</i> are harder to combine. A Ukrainian woman wrote her dictation as follows: <i>a Filipina is watching a movie</i>. <i>A Filipina filmmaker is watching a movie about giraffes in Africa</i>. <i>Felicia is wearing a fairy outfit</i> (Lithuanian: <i>Filipina žūri filmuką</i>. <i>Žirafos gyvena Afrikoje</i>. <i>Felicija turi fejos aprangą</i>). Main errors: nasal letters, e-e, spelling of proper nouns, soft sign</p> |
| Reading | <p>The words were already familiar to the girl, so reading them was easy. We were introduced to the school's spaces, facilities and other objects at the beginning of the school year. In the crossword she read and additionally found the following words: <i>hall</i>, <i>teach</i>, <i>two</i>, <i>class</i> (Lithuanian: <i>salė</i>, <i>moko</i>, <i>du</i>, <i>klasė</i>). She enjoys reading and often borrows books from the library. She has already read three Lithuanian books</p> |

From the data in Table 4, it can be concluded that the pupil's linguistic abilities have improved over the course of the school year in all four areas of linguistic activities. The Ukrainian girl is able to say in Lithuanian what school and class she studies in, describe herself and her friends, ask for help, and form questions. There is also a significant improvement in reading – the pupil independently chooses Lithuanian books, reads them, learns to present them, and tells what she has read about. Although she has difficulties with writing tasks, she can write down the sentences she wants to write and express her thoughts in writing independently. She has become more courageous, reads aloud the texts

she is given, engages in group tasks and discussions, and is willing to interact with her classmates during breaks.

Comparing the data in Table 3 and Table 4, it can be said that the level of Lithuanian language skills of the Ukrainian girl changed between September and April. She is able to write more complex words, express her thoughts in writing, write sentences, spends more time reading, her pronunciation has improved, and her reading speed has improved. She has started watching Lithuanian films and listening to Lithuanian music. The individual lessons have proved to be a great success for the pupil: she has improved her speaking skills, gained courage and self-confidence, which has enabled her to succeed in other lessons. She is now willing to interact with her classmates and is not afraid to read aloud the texts she is given, to answer out loud or ask questions. After the individual lessons, the student's results in the Lithuanian language tests have also improved: before the lessons, she scored 13 out of 15 points on the tests, but after the lessons, she has started scoring the maximum 15 points on all the tests; she can even read the terms of the problems in the tests independently. Most importantly, she now feels welcome in the classroom and experiences success during lessons. This motivates her to keep trying even harder to continue learning and improve her knowledge of the Lithuanian language.

To summarize, both pupils' Lithuanian language skills have improved in all areas (speaking, listening, reading and writing). Individual lessons have helped to improve each child's skills (according to their individual needs); it is important that the pupils are reading, writing and expressing their thoughts orally independently. Their level of achievement in the Lithuanian language is such that they will be able to continue to learn independently as they have mastered the content of the Lithuanian language.

6. Analysis of the Most Successful Individual Lessons

To ensure students' success in the classroom, they need to be introduced to the learning process, to be able to choose their own problem-solving strategies and techniques, their own learning styles, and to be shown that learning can come from a variety of sources (Lietuvių kalbos ir literatūros bendroji programa 2022). The topic of the lesson can also determine the success of the learning. In this part of the study, we will present the two most successful lessons (the first with a Ukrainian boy (see Table 5) and the second with a Ukrainian girl (see Table 6 on p. 270) and highlight the activities that helped the students to master the new material.

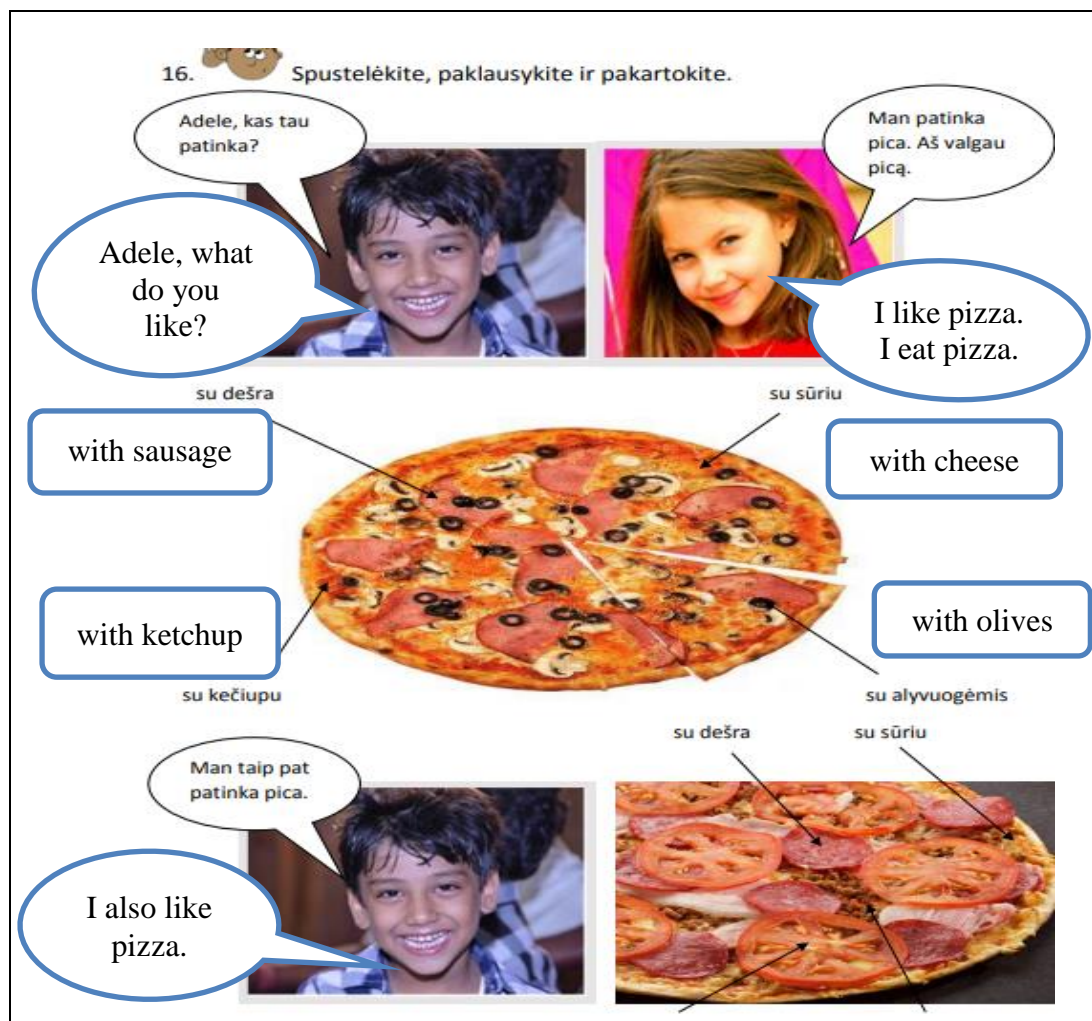
Individual lessons on “What’s Pizza with?” (see Table 5). The success of the lesson was influenced by the wording of the topic, which aroused the curiosity of both the pupil and the teacher (the author of the study), and the desire to find out what kind of tasks would be presented. As the topic of the lesson is intriguing, the boy started to discuss and ask questions before the lesson even started. This is part of the content of the lesson “What’s Pizza With?” which is presented in the teaching tool see Figure 1 (see on p. 268).

Table 5

Most Successful Individual Lesson with a Ukrainian Boy

| Language activity | Comments (24.02.2023) 2.4. WHAT DOES PIZZA COME WITH? |
|-------------------|--|
| Speaking | Of all the tasks in the lessons, the one he liked the most was the one where he had to describe the toppings on a pizza (see Figure 1). <i>My pizza has cheese, sausage, ketchup, peppers and onions. And what is your pizza?</i> (Lithuanian: <i>Mano pica yra su sūriū, dešra, kečiupu, paprika ir svogūnais. O kokia yra tavo pica?</i>) The topic of this lesson was particularly appealing to the student because his favourite food is pizza. It is very pleasing that the phrases and words he has learnt are being applied in the school canteen (when putting buckwheat on his plate, he said: “Can I have buckwheat, I don’t like it.”). Despite the fact that some of the words are not pronounced correctly, the most important thing is that the pupil shows a willingness to talk and learn |
| Listening | The boy enjoys doing tasks where he must listen to a recording of an audio analysis and repeat the words he says. He doesn’t understand why a word can’t start with a <i>Ū</i> but can start with an <i>Ū ū</i> , but he is able to distinguish between words where the u is pronounced short <i>fire (ugnis)</i> , and in which long <i>potato, moustache (bulvių, ūsai)</i> . The fact that the boy can really hear and distinguish between the letters u and <i>u/ū</i> was shown in a task where he had to clap when he heard the <i>u/ū</i> sound |
| Writing | He remembered the letter <i>U u</i> , he learnt to write the letters <i>Ū, ū, Ū, u, B, b</i> . He had to write the following words: <i>river, cheese, banana, with cheese, without cheese</i> (Lithuanian: <i>upė, sūris, bananas, su sūriū, be sūriū</i>). Performs quickly and correctly on tasks requiring letter recognition and colouring/underlining |
| Reading | Reading assignments are not a problem. He can sound out some words while reading but can read most words after looking them up. The pupil understands the meanings of almost all words when reading. When talking to the pupil, it became clear that in cafés, shops and other establishments he often reads words and translates them for his mother, telling her what is written down. The pupil sticks the words in the dictionary in a notebook so that he can go back to the previous words in the next lesson |

When analysing the example in Figure 1, it is also important to mention that the topic is close to the Ukrainian boy's heart, as his favourite dish is pizza. Therefore, when he learned about the topic of the lesson, he had a positive attitude and said that the lesson would be fun and interesting. The engaging topic of the lesson also influenced the result: the pupil was eager to talk, tried to read the terms of the assignment and to complete the tasks independently, and asked for additional tasks on the topic after the lesson. It should be emphasized that those tasks that were more difficult or failed did not cause negative emotions in the Ukrainian: anger, sadness, lack of self-confidence, frustration. When he made mistakes, he tried to make amends. As the topic was in line with his interests, the atmosphere was good throughout the lesson and the Ukrainian was positive. We will describe the activities that worked best for the boy.



(© Jakavonytė-Staškuvienė, Mickutė 2023)

Figure 1. Sample Content for the Lesson “What’s Pizza With?”

The first activity is to consolidate the letters *u/s/u* by flattening. Before this activity, the pupil should use the words *river, cheese, lunch, delicious, honey, honey, fire, cheese, farmer, sandwich, thousand, boy* (Lithuanian: *upė, sūris, pietūs, skanus, medus, medų, ugnelė, sūrelis, ūkininkas, sumuštinis, tūkstantis, berniukas*) should have underlined the *u*'s in blue and the *u*'s in red. Then listen to the correct pronunciation of the words. During the activity, the teacher says one word aloud out of order. If the pupil hears the sound *ū/ų*, *he/she* must clap. To make the activity even more interesting, it was agreed that when the sound *u* is heard, the pupil will raise both hands upwards to form the letter *u*. This activity developed the Ukrainian's listening skills. The boy is able to distinguish between the *u* sound and the *ū/ų* sound in words, but he does not yet know when to write *ū* and when to write *ų* in words.

The second activity is audio analysis. In this activity, the student must listen to the audio recording and repeat the words and phrases that are said. The activity includes illustrations and the text of the audio recording, so that after listening to the recording, the pupil can reread the given text. After the activity, the pupil can be asked to describe what kind of pizza he likes best, what kind of products he does not like, etc. Listening, speaking and reading skills are developed during this activity. It is easy to include writing in this activity. One example is to draw a picture of a pizza on a piece of paper and ask the pupil to write down the names of the products. This type of activity is also useful for the pupil outside school: in a canteen, cafeteria or other establishment, the pupil will learn how to say which dish or product he wants or doesn't want. It is positive that the engaging topic and the wording of the question raised the motivation level of the pupil and his/her willingness to learn, which led to the success of the lesson.

The most successful individual lesson with a Ukrainian girl is presented below (see Table 6 on p. 270). The lesson "I really like fruit and vegetables" was successful because it met the needs of the pupil (the girl really likes fruit and vegetables). When she saw the title of the topic, the Ukrainian girl started to name her favourite vegetable. She mentioned that vegetables have a lot of vitamins and are healthy to eat. Although the topic was not new to her, she already knew most of the names and found some vegetables whose names were new to her. The topic of this lesson, unlike the previous ones, is not in the form of a question, but since the

girl likes vegetables and fruit, the topic was suitable for her and became personal.

Table 6

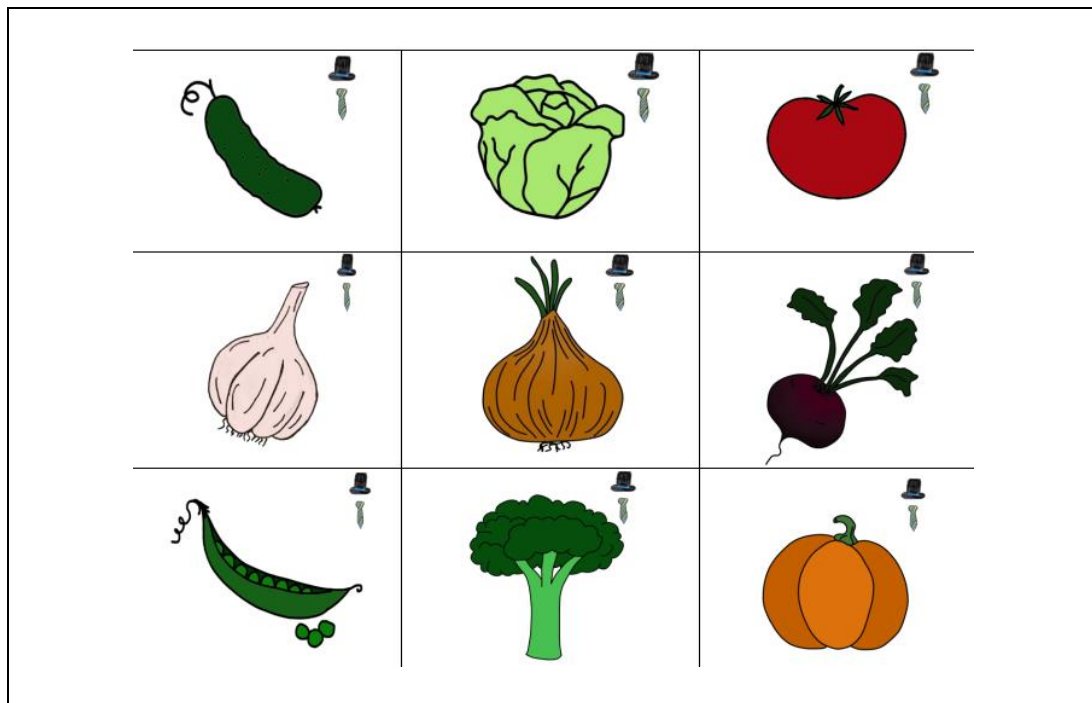
The most successful individual lesson with a Ukrainian girl

| Language activity | Comments (27.01.2023) 2.1. I REALLY LIKE VEGETABLES AND FRUIT |
|-------------------|---|
| Speaking | The girl really liked this topic. Although many of the names of vegetables and fruits were familiar, we also found some that the girl did not know. The pupil is not only able to name the name but also to say what color a particular vegetable and fruit is. The colours <i>purple, orange, pink</i> (Lithuanian <i>violetinė, oranžinė, rožinė</i>) were more difficult to pronounce. She knows her numbers and can say them, so she easily completed the tasks involving counting fruit and vegetables. The Ukrainian girl can name the vegetables and fruit she likes and dislikes |
| Listening | The task was to colour the box for the <i>o</i> sound. Before coloring, the pupil says the name of the object aloud. The Ukrainian girl really liked the task where she had to show the name of the vegetable she was saying. After pointing to the vegetable, the girl added: "I like this one/I don't like this one" |
| Writing | During the lesson, we learnt the letters <i>Č č</i> and <i>O o</i> . The pupil is already able to write not only single letters, but also words and short sentences, so we devoted one line to writing letters and another to writing words <i>garlic, apple</i> (<i>česnakas, obuolys</i>). As this is not the first time she has done this type of task, she tried to read the problem statement and complete the tasks independently. We were already familiar with the vowel <i>ai</i> in class, so it was easy to find and underline the vowel in the words |
| Reading | I can now pronounce and read words with the double vowel <i>ai</i> without mistakes. The Ukrainian girl correctly read all the names of the fruit and vegetables she was given |

The lesson was also successful because of the presentation of the tasks: many of the tasks required drawing or colouring something (drawing is the girl's hobby), and there was a lot of visualisation in the tasks. One of the activities in the girl's lesson that worked well was naming vegetables. The activity required the pupil to repeat the name of a vegetable and show it in a picture (see Figure 2).

After listing all names of the vegetables, the pupil suggested a role reversal: she said the name of the vegetable and the teacher (the author of the study) had to show a drawing of the vegetable. The activity developed

the pupil's listening and speaking skills. This type of activity can be integrated into any topic.



(© Jakavonytė-Staškuvienė, Mickutė, 2023)

Figure 2. Example of Content for the Lesson “I Really like Fruit and Vegetables”

Another activity was the game “Put vegetables and fruit in baskets”. This game requires more than two players, but since the lessons are conducted individually (student and teacher), the game was modified by placing sheets of paper with the names of vegetables and fruit on the tables in the library. The pupil was given cards with drawings of vegetables and fruit. She had to say the name out loud and place the card on the correct table. Finally, count how many and which vegetable/fruit cards were placed on each table. The activity developed the following language areas: listening, reading (reading the name of the vegetable on the table), speaking. To include the area of writing, the pupil could be asked to write the names of the vegetables/fruits independently.

To summarize, the success of both individual lessons was due to the interesting, curiosity- and motivation-inducing topics and the variety of activities, which developed all the students' linguistic areas. As a result of their learning success, the pupils became more motivated after the individual lessons to complete the tasks in the other individual lessons,

and more engaged in the various activities in the other lessons. The results of the study were influenced by the character traits of the Ukrainian students, their abilities, learning pace and motivation, and their desire to learn.

7. Challenges in the Educational Process

During the individual lessons, a Ukrainian boy's Lithuanian language skills were challenged. One of the biggest challenges was the emotional state of the pupil, which also affected the results of the Lithuanian language learning. At the beginning of September, the Ukrainian boy was excited about school and showed interest in his lessons, but a few months later (around November), his motivation to learn dropped. The boy said that he would not learn Lithuanian anymore because he would soon return to Ukraine. As a result, the pupil did not show any desire to attend individual Lithuanian language lessons. After a conversation with the pupil's parents, it was found out that at home there is talk about Ukraine, its situation, and the endless attacks, which has had a negative impact on the pupil's emotional state. The boy's parents played a key role in this situation, stressing the importance and benefits of learning Lithuanian and saying that they would learn Lithuanian together. After starting to attend individual lessons, the Ukrainian boy experienced success in his studies and his motivation to learn returned. As the boy is very receptive, he quickly absorbed the material. His pace was also commendable, as he managed to complete 15 different blocks of tasks (the rest were not completed due to holidays, illness of the student or teacher). The lessons with the Ukrainian student went smoothly, and he actively participated in all the conversations, initiated discussions himself, and willingly completed the reading and writing tasks.

The main problem in developing the Lithuanian language skills of the Ukrainian girl is her attendance. She missed a lot of general Lithuanian lessons, but only managed to complete 13 blocks of tasks during individual lessons. Because she missed so many lessons, she often had to go back and re-learn the same material. The girl's slower pace of learning meant that she had to spend extra time on the tasks and was unable to complete many of them. It is also important to mention that the individual lessons took longer than with the Ukrainian boy. When asked to complete the assignments at home, the student refused, saying that no one would help her at home. The Ukrainian girl's closed-mindedness and shyness

influenced the development of her linguistic activities – although she attended a pre-school class in a Lithuanian educational institution, she was afraid to speak Lithuanian. During the first individual lessons, the student read quietly, answered questions with 1–2 words, but was often encouraged and praised for the phrases she said, so during each lesson she expressed her thoughts out loud more often and was more willing to engage in conversation. Unlike the parents of the Ukrainian student, the girl's parents refused to be involved in the educational process, refused to use the Lithuanian language at home, and did not give examples of why it is important to learn the language.

It is argued that the learning of Lithuanian language activities depends on the students' individuality, needs and abilities. It should be stressed that the researcher-teacher does not speak Russian, which made communication between the pupils and the teacher particularly difficult during the first lessons. However, both pupils made very good progress in all language activities in the September-April period, and it is likely that the pupils will not need a teaching assistant in the next academic year.

8. Conclusions

1. The following educational challenges for Ukrainian pupils, parents and teachers are highlighted: the Lithuanian language is used for all educational content; difficult communication between pupil and teacher, teacher and parents; the emotional state of war refugee pupils. These problems can be solved by the choice of appropriate teaching methods in the classroom and the support of a teacher-assistant. Successful adaptation of refugees is determined by providing emotional support, introducing Ukrainian pupils to school spaces and processes, while successful language learning is determined by continuous language learning, tailored language content, lessons and encouragement to learn Lithuanian at home and in the community. The teacher's task is to create the conditions in the classroom that are conducive to the learning success of the incoming pupils.
2. The data collected and analysed in the empirical part of the study showed that the level of Lithuanian language skills of both Ukrainian students changed in all areas. The Ukrainian pupil's Lithuanian language level changed: at the beginning of September, his vocabulary was narrow, he was able to say basic phrases, write his

name using the Lithuanian alphabet, and combine sounds into syllables; at the end of April, the Ukrainian pupil was able to read any given text and the terms of the tasks, was able to answer and formulate various questions, often was the first one who started the conversation, and used signs to show that he was listening to what was said and understood what was said. At the beginning of September, the girl was familiar with basic phrases (greeting/goodbye words, numbers, colors, etc.). At the end of April, the Ukrainian girl demonstrated the ability to read any new text presented to her, expressed her thoughts in writing, actively participated in classroom discussions and activities, and willingly communicated in Lithuanian with other pupils. Based on the data, it can be concluded that both Ukrainian pupils have improved their Lithuanian language level.

3. A detailed analysis of the individual lessons shows that the most successful lessons were those that were engaging, curious and motivating. The choice of activities also influenced the success of these individual lessons. The most successful activities were active, physical ones: clapping at the sound of a certain sound; playing a busy game of cards. Activities using information technology (audio recordings) also produced positive learning outcomes. Both Ukrainian pupils have made significant progress in each of the language activities: at the beginning of September, the pupils were assisted by a teaching assistant, and by the end of April, the pupils did not need the assistance of a teacher's assistant; the Ukrainian pupils were able to read and complete the tasks independently, they were able to speak willingly in class, and they were able to communicate with their peers in Lithuanian at breaks.

References

- Baker, Lynda** (2006). *Observation: A Complex Research Method*. *Library Trends*, 55(1). Project MUSE, 171–189.
- Brown, H. Douglas** (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson.
- Buivydienė, Vaida, Žukienė, Regina** (2006). Lietuvių kalbos kaip svetimšios mokymas(-is) ir sociokultūrinis kontekstas. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14 (4), 4–11.

Carignan, Isabelle, Beaudry, Marie-Christine, Larose, François (2016). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Les Éditions de l'université de Sherbrooke.

https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8815/Recherche_action_recherche_developpement_service_litteratie.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Clark, Ian (2012). Formative Assessment: A Systematic and Artistic Process of Instruction for Supporting School and Lifelong Learning. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 24–40. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.24>

Coste, Daniel (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? *Aile*, 16, 3–22. <https://doi.org/10.4000/aile.747>

Derukaitė, Jūratė et al. (2021). *Lietuvių kalbos mokymo(si) programos trečiųjų šalių piliečiams*. Vilnius: Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras. https://www.kpmc.lt/kpmc/wp-content/uploads/2020/09/Lietuvi%C5%B3-kalbos-mokymo-programa_PMIF.pdf

Dolbec, Andre, Clément, Jean-Pierre (2000). La recherche-action. Thierry Karsenti, Lorraine Savoie-Zajc (dir.). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 199–224.

Eden, Colin, Ackermann, Fran (2018). Theory into practice, practice to theory: Action research in method development. *European Journal of Operational Research*, 271(3), 1145–1155.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0377221718304806?via%3Dihub>

Efron, Sara Efrat, Ravid, Ruth (2013). *Action Research in Education: A Practical Guide*. New York, London: The Guilford Press.

Europos Komisija 2020 = Europos Komisija (2020). *Komisijos Komunikatas Europos Parlamentui, Tarybai, Europos Ekonomikos ir Socialinių Reikalų Komitetui ir Regionų Komitetui. 2021–2027 m. Integracijos ir įtraukties veiksmų planas*. Briuselis.

Gajo, Laurent, Mondada, Lorenza (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg: Editions universitaires Fribourg Suisse.

Gajo, Laurent, Serra Stern, Cecilia (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques. *Études de linguistique appliquée*, 120, 497–508.

Gajo, Laurent (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, 75–87.

Gajo, Laurent, Grobet, Anne (2011). Saturation des savoirs et variété des enseignements bilingues. *Cahiers de l'ILSL*, 30, 71–94.

Jakavonytė-Staškuvienė, Daiva et al. (2022a). *Grįžusių Lietuvos Respublikos piliečių ir atvykusių užsieniečių ugdymo organizavimo modelių aprašas*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/07/Grizusiu-Lietuvos-Respublikos-pilieciu-ir-atvykusių-uzsienieciu-ugdymo-organizavimo-modeliu-aprasas-elektroninis-2022-07-08.pdf>

Jakavonytė-Staškuvienė, Daiva et al. (2022b) *Kalbu. Klausau. Skaitau. Rašau. Lietuvių kalba mažiesiems (A1): Į Lietuvą atvykusių užsieniečių ir grįžusių Lietuvos Respublikos piliečių šeimų vaikų lietuvių kalbos ugdymo metodinė medžiaga*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. <https://nsa.vma.lm.lt/course/view.php?id=81>

Jakavonytė-Staškuvienė, Daiva (2023). Models for Organising the Education of Ukrainian Children Who Have Fled the War in Lithuanian Municipalities: Psychological, Material, and Linguistic Support. *Social Sciences*, 12(6), 334. <https://doi.org/10.3390/socsci12060334>

Jovaiša, Leonas (2005). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

Kardelis, Kęstutis (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.

Lafontaine, Lizanne (2010). *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal, CA: Chenelière.

Lafontaine, Lizanne (2016). Recherche-action-formation au préscolaire et au 1er cycle du primaire: pistes méthodologiques. *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littérature*. Les Éditions de l'université de Sherbrooke, 41–67.

Lietuvių kalbos ir literatūros bendroji programa 2022 = *Lietuvių kalbos ir literatūros bendroji programa: pradinis ugdymas*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.emokykla.lt/bendrosios-programos/visos-bendrosios-programos/22>

LR Seimas 2018 = Lietuvos Respublikos Seimas (2018). *Nutarimas dėl demografijos, migracijos ir integracijos politikos 2018–2030 metų strategijos patvirtinimo*. Vilnius: LR Seimas.

LR Švietimo įstatymas 2011 = Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011). *30 straipsnis. Teisė mokytis valstybine ir gimtąja kalba*. Vilnius: LR Seimas. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>

LR ŠSM ministerija 2015 = Lietuvos Respublikos Švietimo, sporto ir mokslo ministerija (2015). *Antroji kalba ankstyvajame amžiuje. Patarimai tėveliams*. Vilnius: LR ŠSM ministerija.

<https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/atsisiusti/3250/b98b666f-731b-48e3-b1f7-5257753ebad0>

LR ŠSM ministerija 2022a = Lietuvos Respublikos Švietimo, sporto ir mokslo ministerija (2022a). *Dažnai užduodami klausimai: bendrasis ugdymas*. Vilnius: LR ŠSM ministerija. <https://smsm.lrv.lt/lt/informacija-del-karo-pabegeliu-is-ukrainos/duk-pitannia-shcho-chasto-zadaiutsia-frequently-asked-questions/>

LR ŠSM ministerija 2022b = Lietuvos Respublikos Švietimo, sporto ir mokslo ministerija (2022b). *Dėl ukrainiečių vaikų ugdymo 2022–2023 mokslo metais*. Vilnius: LR ŠSM ministerija.

LR ŠSM ministerija 2022c = Lietuvos Respublikos Švietimo, sporto ir mokslo ministerija (2022c). *J. Šiugzdinienė: ukrainiečių vaikų rugsėjo pirmąją laukiame mokyklose*. Vilnius: LR ŠSM ministerija. <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienos/j-siugzdiniene-ukrainieciu-vaiku-rugsejo-pirmaja-laukiame-mokyklose>

Lukošiūnienė, Vilija (2011). *Refleksija kaip integrali mokymosi mokytis kompetencijos dalis*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas Švietimo akademija.

Menter, Ian et al. (2011). *A guide to practitioner research in education*. London: Sage Publications.

Mertler, Craig A. (2009). *Action Research. Teachers as Researchers in the Classroom*. 2nd ed. Los Angeles: Sage.

Mertler, Craig A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mondada, Lorenza, Pekarek Doehles, Simona (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 149–176. <https://doi.org/10.4000/aile.947>

Montvilaitė, Sigita, Mazolevskienė, Aldona (2007). Ikimokyklinio amžiaus dvikalbių vaikų kalbų ugdymo realijos: Lietuvos patirtis pasauliniame kontekste. *Pedagogika*, 87, 126–131.

Official Statistics Portal of Lithuania 2022 = *Official Statistics Portal of Lithuania*. <https://osp.stat.gov.lt/ukraine-dashboards>

Ozmen, Fatma et al. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 26–46. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>

Pekarek Doehles, Simona (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives pour l'enseignant. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12, 3–26. <https://doi.org/10.4000/aile.934>

Pilott, Marty (2013). *How to teach a language*. Bloomington, IN: Xlibris LLC.

Poderienė, Nida, Tamulionienė, Aurelija (2020). *Įveikti atskirtį: grįžusių iš užsienio vaikų kalbinė integracija*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.

Rupšienė, Liudmila (2007). *Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.

Sadiku, Lorena Manaj (2015). The Importance of Four Skills Reading, Speaking, Writing, Listening in a Lesson Hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 29–3. <https://doi.org/10.26417/ejls.v1i1.p29-31>

Suarez–Orozco et al. (2018). An Integrative Risk and Resilience Model for Understanding the Adaptation of Immigrant-Origin Children and Youth. *American Psychologist*, 73(6), 781–796.

Visuotinė lietuvių enciklopedija 2022 = Visuotinė lietuvių enciklopedija(2022). *Kalbėjimo įgūdžių formavimasis*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras. <https://www.vle.lt/straipsnis/kalbejimas/>

Vladarskienė, Rasuolė, Zemlevičiūtė, Palmira (2022). *Lietuvių kalbos rašyba. Taisyklės, komentarai, pratimai*. Vilnius: Lietuvių kalbos instituto leidykla. https://www.vlkk.lt/media/public/file/Nutarimai/Ra%C5%A1yba_2022.pdf

Vygotski, Lev (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Kopsavilkums

Ukraiņu bērniem, kuri sāk mācīties 1. klasē, ir grūtības adaptēties un apgūt lietuviešu valodu, tāpēc tiek vadītas individuālas lietuviešu valodas nodarbības, lai ukraiņu bērniem attīstītu valoddarbības veidus. Pētījuma vajadzībām nodarbību laikā iegūtie dati fiksēti novērojumu protokolos, lai noteiktu izmaiņas ukraiņu skolēnu lietuviešu valodas prasmes līmenim.

Pētījuma mērķis ir izpētīt divu ukraiņu skolēnu (zēna un meitenes) lietuviešu valodas prasmju attīstību 1. klasē, bērniem mācoties kopā ar lietuviski runājošiem skolēniem. Pētījuma uzdevumi: analizēt metodisko un zinātnisko literatūru, lai noskaidrotu lietuviešu valodas saturu cittautes bērniem; apspriest ukraiņu bērnu

valodas izglītības panākumus un problēmas 1. klasē; raksturot ukraiņu bērnu lietuviešu valodas prasmju līmeni pirms mācību uzsākšanas un pēc astoņiem mācību mēnešiem; analizēt un apkopot ukraiņu skolēnu sasniegumus lietuviešu valodā.

Tiek uzsvērti šādi izglītības izaicinājumi ukraiņu skolēniem, vecākiem un skolotājiem: visa mācību satura apguve notiek lietuviski; sarežģīta komunikācija starp skolēnu un skolotāju, starp skolotāju un bērna vecākiem; bērnu kā kara bēgļu emocionālais stāvoklis. Šīs problēmas var risināt, izvēloties piemērotas mācību metodes klasē un pedagoga palīga atbalstu. Bēgļu veiksmīgu adaptāciju nosaka emocionālais atbalsts, iepazīstināšana ar skolas telpām un skolā notiekošajiem procesiem, savukārt veiksmīgu valodas apguvi nosaka nepārtrauktība, pielāgots valodas saturs, regulāras nodarbības un iedrošinājums mācīties lietuviešu valodu gan mājās, gan sabiedrībā. Skolotāja uzdevums ir radīt klasē tādus apstākļus, kas veicina iebraukušo skolēnu mācību panākumus.

Pētījuma empīriskajā daļā iegūtie un analizētie dati parāda, ka ukraiņu skolēnu lietuviešu valodas zināšanu līmenis mainās visos vadodarbības veidos. Septembra sākumā ukraiņu zēna vārdu krājums bija neliels, viņš prata pateikt dažas pamatfrāzes, uzrakstīt savu vārdu, izmantojot lietuviešu alfabētu, un lasot savienot skaņas zilbēs, bet aprīļa beigās viņš jau spēja izlasīt jebkuru piedāvāto tekstu un uzdevumu nosacījumus, spēja atbildēt un pats formulēt dažādus jautājumus, bieži pirmais uzsāka sarunu, lietoja zīmes, lai parādītu, ka klausās un saprot teikto.

Savukārt ukraiņu meitene septembra sākumā zināja pamatfrāzes (sveicinājuma un pieklājības vārdus, skaitļus, krāsu nosaukumus u. c.), bet aprīļa beigās viņa demonstrēja prasmi lasīt jebkuru jaunu tekstu, kas viņai tika piedāvāts, izteica savas domas rakstveidā, aktīvi piedalījās klases diskusijās un pasākumos, kā arī labprāt sazinājās ar citiem skolēniem, runājot lietuviski. Iegūtie dati ļauj secināt, ka abi ukraiņu bērnu lietuviešu valodas līmenis nepilna mācību gada laikā ir būtiski uzlabojies.

Detalizēta atsevišķu stundu analīze liecina, ka visveiksmīgākās bijušas tās stundas, kas bērniem šķita interesantas un motivējošas. Šo individuālo stundu panākumus ietekmēja arī mācību darbību izvēle. Abi ukraiņu skolēni guva panākumus katrā valodas nodarbībā: septembra sākumā skolēniem palīdzēja pedagoga palīgs, bet aprīļa beigās skolēniem vairs nebija nepieciešams pedagoga palīga atbalsts. Ukraiņu skolēni spēja patstāvīgi lasīt un izpildīt uzdevumus, viņi labprāt runāja stundas laikā un spēja lietuviski sazināties ar saviem vienaudžiem starpbrīžos.

Atslēgvārdi: lietuviešu valodas prasmju attīstība, ukraiņu bērni, gadījuma izpēte, sākumskolas klase.

***Kahoot!* as an Assessment Tool**

***Kahoot!* kā vērtēšanas instruments**

Viktorija TATAUROVA

Rīgas Tehniskās universitātes
Datorzinātnes, informācijas tehnoloģijas un enerģētikas fakultāte
viktorija.tataurova@rtu.lv

Jekaterina MARTINOVA

Rīgas Tehniskās universitātes
Datorzinātnes, informācijas tehnoloģijas un enerģētikas fakultāte
jekaterina.martinova@rtu.lv

Covid-19 has led to tremendous changes in the educational system; it has shown that some of the classes might and should be delivered remotely. However, there still exist some problems in maintaining the students' attention for 90 minutes straight in front of the computer screens. It is especially noticeable in the foreign language classroom, where the focus has shifted from the coursebook-bound classes to the student-centred approach.

One of the essential competences that foreign language teachers in the 21st century classroom should possess is digital competence and the ability to embrace the possibilities information technology has to offer.

The purpose of this paper is to evaluate the potential of the use of the game-based application *Kahoot!* as a formative assessment. For the purposes of this paper, there have been classes designed based on the biographical drama *The Laundromat*. The classes were aimed at terminology facilitation and at different stages of the classes *Kahoot!* was applied as a formative assessment tool. After all classes were carried out, *Kahoot!* was also used as a summative assessment tool in combination with an online test conducted in *Moodle*. To establish the view of the students on the application of *Kahoot!* in the foreign language classroom, a questionnaire was administered on the online survey platform *visidati.lv*.

Keywords: Platform *Kahoot!*, game-based learning, assessment, summative assessment, formative assessment.

Introduction

The teachers and educators from all around the world are trying to introduce innovative teaching methods and practices into their teaching so that to meet the needs of today's learners. It is especially evident in language teaching, where the motivation to study may decrease if the students are exposed to repetitive, monotonous tasks, even if the tasks meet their linguistic and learning needs. With the various opportunities that modern technologies may provide, it is possible to not only make studying activities interactive, but also the assessment methods can be carried out in a way that may engage the learners. Janet Stuart et al. (2009) suggest that assessment should be carried out with the aim of tracking learning progress in relation to learning goals. Assessment is a constant, organised activity of establishing and collecting information about the performance of the learners (Bansal 2020). The established, gained, and analysed performance information facilitates the provision of the appropriate help to learners and results in improvement and changes in teaching and learning (Tosuncuoglu 2018). The aim of formative assessment, which can be carried out at various stages of learning, is to update the learners on the current learning progress and to establish how the learning may be improved (Stuart et al. 2009). Muhd Al-Aarifin Ismail et al. (2019, 1) suggest that "formative assessment is most effective when it is embedded in the teaching and learning activities to facilitate the provision of ongoing, timely, specific and actionable feedback to students". For the aims of the present paper, a game-based learning platform *Kahoot!* was selected as a formative assessment tool.

The Use of ICT in Education

ICT can be referred to resources and systems applied to develop, store and spread information based on the application of computers and other technological devices (Area 2002). According to the author, there are three ways of application of ICT in education: "As an object of learning, as a means to learn and as a support to learning." (Area 2002, 190).

Marta Curto Prieta et al. (2019, 3) lists the various benefits brought by the application of ICT in the teaching-learning process.

1. Active and manipulable – as it engages the learners and motivates them to investigate and communicate, being conscious of the positive learning results.

2. Constructive and reflective – as there is a possibility to attain new knowledge and adapt it to the previous, requiring the students to carry out the thinking process individually.
3. Intentional – as the learners establish the objectives and obstacles themselves, while the educator oversees the process.
4. Authentic, challenging, and contextualized – as it makes the students prepared to carry out the tasks in everyday situations, getting them ready for future obstacles.
5. Cooperative, collaborative and conversational – as it encourages communication among peers, giving them the possibility to spread ideas, discuss issues and clarify uncertainties.

Jose Palomar Sanchez (2007) enumerates the possible risks associated with the application of ICT in the teaching-learning process.

1. The association with recreational time may make the students distracted.
2. Both the students and educators may become overwhelmed by the amount of information they need to process.
3. The lack of or insufficient educators' and learners' training may diminish the potential of the application of ICT in the classroom.
4. The application of ICT can result in some situations where the educators and learners are accustomed to making the least effort in the educational process because the resource carries out their tasks without requiring their extra effort.

The use of ICT in education is a way to modernize teaching, both by educators and the educational institution, so that the students could attain meaningful learning (Fullan, Langworthy 2013).

Smartphones in the Classroom

Students have yet to comprehend the full potential of technology; therefore, it is essential to have a general vision in a long-term basis, being the teacher, the mediator, and transforming the student into a designer of the content (Garrote 2013).

The methodologies according to which a smartphone can become a learning instrument in the classroom demand a training system that would help to evaluate, select, and contrast them (Anshari et al. 2017). Therefore, teachers should select a methodology that would be accustomed to the new ways of management, access, and storage of information anytime and anywhere (Vázquez-Cano 2015).

The application of a questionnaire where students are required to answer specific questions asked by the teacher by the means of an electronic device allows the teacher to collect information regarding the students' learning progress, at the same time also increasing their motivation and collaboration (Pintor et al. 2014).

Helen Boyd and John Cowan (1985) stress the necessity of continuous and formative assessment in education, in which tests are an inseparable part of the daily teaching practice, no longer possessing their extraordinary nature.

Due to the enormous value that continuous summative and formative assessment have in education, various alternative ways of assessment have been introduced, such as the utilization of objective tests and test-type exams, where the results are acquired shortly after questioning the learners about some particular concepts (Cordoba 2016).

Formative and Summative Assessment

There exist two types of assessment:

- 1) summative – which happens after the learning has already occurred and there need to be some conclusions made on the goals achieved;
- 2) formative – which happens during the learning process in order to provide some feedback on the progress, as well as to strengthen the learning (Sadler 1998).

Formative assessment is a vital part of the learning process facilitation (Ismail, Mohammad 2017). Formative assessment is especially useful when it is included in educational activities to encourage the provision of continuous opportune, appropriate and practical feedback to students (Blanco, Ginovart 2012). For this reason, it is essential that formative assessment is designed so that it facilitates students' comprehension of the subject (Ismail et al. 2019).

There are various means how formative assessment can be performed, including paper and pencil tests and online quizzes (Blanco, Ginovart 2012). With the advent of the Fourth Industrial Revolution, many online platforms (e.g., *Kahoot!*, *Quizziz*, *Quizlet*, *Socrative*) using game-based learning theories have been extensively applied as formative assessment tools in education (Ismail, Mohammad 2017).

Research has shown multiple advantages of game-based learning in relation to traditional tests (Marshall 1996). Game-based learning has resulted positively on learner performance as a consequence of assistance

in learning (Langdridge 2007). Moreover, game-based learning positively affects learner motivation to study (Marshall 1996), improves participation and involvement (Braun, Clarke 2006) and gives appropriate feedback (Guba 1981).

Game-based Learning Platform *Kahoot!*

Kahoot! is an online platform applying the game-based learning theory, which has been universally applied as a formative assessment tool in education (Ismail et al. 2019). It has been claimed that the platform has more than 1.3 billion users from all over the world (*Kahoot!* Statistics 2022). The users can design game-based tests of four types – quizzes, surveys, jumbles, and discussions, which allow the quiz takers to compete against each other (Ismail et al. 2019). The participants receiving the highest number of points in each question are displayed, and the final winners are shown on a scoreboard after the quiz has finished (Cugelman 2013).

Some of the benefits of *Kahoot!*: there is no need to download any software, it does not require any previous knowledge and training, and therefore the process of *Kahoot!* design does not require much time and effort (Curto Prieta et al. 2019, 4). The platform allows to consider the answers of all the students as the number of commands at a distance is not constrained; furthermore, there is a possibility to download an *Excel* file with all the interventions registered (Pintor et al. 2014). In addition, *Kahoot!* provides the educator with a report on each session showing the most challenging questions for the students, listing the students who require some help as they encountered some difficulties while answering the questions, as well as offering the opportunity to create a new *Kahoot!* which would only consist of the questions which turned out to be the most difficult for the specific group of students.

Furthermore, there is an opportunity to elaborate the multiple-choice questions with the necessary format and number, it allows to add images, videos, and diagrams that make tests more appealing to students, hence increasing the students' motivation for studies (Jaber et al. 2016).

Kahoot! is a great educational tool that may be applied to perform different activities in the classroom, strengthening the students' participation and engagement and strengthening the relationship among the groupmates (Zarzycka 2014). What is more, *Kahoot!* is a game tool

that results in a reasonable application of smartphones and adds game mechanics into the classroom (Rodríguez-Fernández 2017).

Extensive research in the field has shown that the application of smartphones in the classroom leads to better communication between educators and learners, resulting in an increase in motivation and engagement, and higher learning gains due to the competitive aspect of the platform (Rodríguez-Fernández 2017).

Method

The participants of this study are first-year students of the Bachelor Study Program *Customs Administration and Taxes*.

As part of the short course designed on the basis of the biographical comedy-drama film *The Laundromat*, an assessment was organised on a game-based platform *Kahoot!*. The students participated in four *Kahoot!* quizzes. One was performed on the history of money and was meant as a warm-up activity administered to introduce the students to the topic. The other two – designed on the topic *types of money* and *taxes* were administered as formative assessment tools. Based on the outcome of these two *Kahoot!* quizzes, the learning difficulties were identified, and the students were provided with feedback from the educators which was intended to help the learners with mastering the contents and vocabulary. The last *Kahoot!* was administered at the end of the course in combination with the *Moodle* test and was meant as a summative assessment tool and intended at establishing whether the learning outcomes met the learning goals.

The students were afterward supplied with a questionnaire aimed at investigating their perception of the use of *Kahoot!* as an assessment tool. The questionnaire was administered electronically via the survey platform *visidati.lv* and consisted of four questions, three of which were close-ended questions aimed at establishing the advantages and disadvantages, and the learners' overall satisfaction with the application of *Kahoot!* in the foreign language classroom. The final question which was an open question asked the learners for some comments and suggestions on the application of *Kahoot!* in the classroom.

Results

Thirty students, 23 of whom were female, and seven males completed the questionnaire. The average age of the respondents is 19.9 years.

The first question was aimed at investigating whether the students believe that the application of *Kahoot!* in the English language classroom has been useful. 29 respondents out of 30, or 96.7 % supposed that the use of *Kahoot!* in the classes has been useful (see Figure 1 for results).

A follow-up question was offered to those who did not agree with the usability of *Kahoot!* in the English classroom. The student that perceived that the use of *Kahoot!* in English has not been useful suggested that they felt as if they wasted their time while participating in *Kahoot!*, as well as the fact that the use of *Kahoot!* does not influence their knowledge (see Figure 2 for results).

1. The application of Kahoot! in the English language classroom has been useful



Figure 1. **The Usefulness of the Use of *Kahoot!* in the English Classroom**

2. If you answered no, please indicate why: (many answers possible)

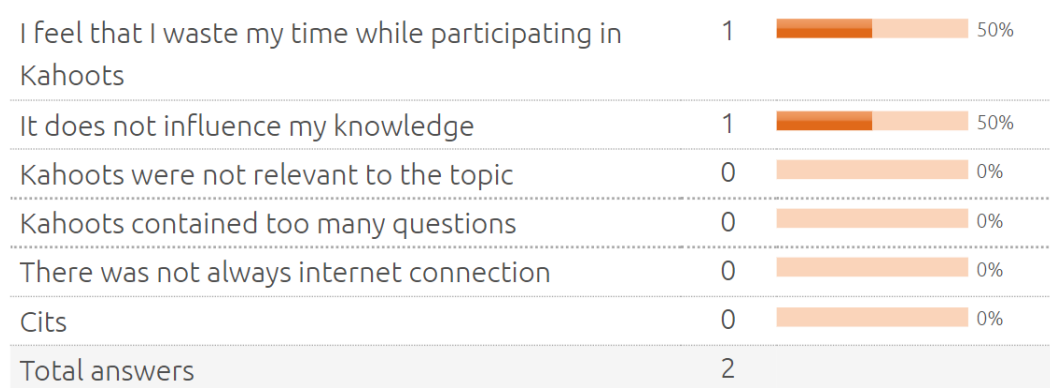


Figure 2. **The Reasons why *Kahoot!* Did Not Seem to Be a Useful Application in the Classroom**

For the next question, the students were supposed to evaluate how far they agree with the statements concerning the application of *Kahoot!* in the classroom on a scale from SD, strongly disagree to SA, strongly agree. The results have shown that most of the students strongly agreed with the facts that the use of *Kahoot!* in the English classes makes the learning process more creative (MEAN = 4.6; SD = 4.07), makes the

studies more fun (MEAN = 4.56; SD = 4.07) and helps to keep the attention of the learners during the classes (MEAN = 4.43; SD = 3.93).

The majority of the respondents would also apply *Kahoot!* in the classroom if they were educators (MEAN = 4.6; SD = 4.12). The learners moderately agreed with the facts that the use of *Kahoot!* helps them to refresh the material previously studied (MEAN = 4.33; SD = 3.86), helps to increase vocabulary (MEAN = 4.16; SD = 3.67), as well as motivation for studies (MEAN = 4.1; SD = 3.67) and interest for the subject (MEAN = 4.1; SD = 3.63) (see Table 1 for the results).

Table 1

**The Students' Perception
of the Application of *Kahoot!* in the English Classroom**

| | SD | D | UD | A | SA | TOTAL | MEAN | SD |
|--|----|---|----|----|----|-------|------|------|
| Increases my motivation for studies | | 2 | 4 | 13 | 11 | 30 | 4.1 | 3.67 |
| Makes the studies more fun | | | 1 | 11 | 18 | 30 | 4.56 | 4.07 |
| Makes the learning process more creative | | | | 12 | 18 | 30 | 4.6 | 4.1 |
| Helps me to see my learning progress | | 1 | 4 | 17 | 8 | 30 | 4.06 | 3.6 |
| Helps me to increase my vocabulary | | | 2 | 21 | 7 | 30 | 4.16 | 3.67 |
| Helps me to understand the subject better | | 1 | 5 | 15 | 9 | 30 | 4.06 | 3.61 |
| Increases my interest for the subject | | | 6 | 15 | 9 | 30 | 4.1 | 3.63 |
| Helps me to evaluate the knowledge in comparison to the groupmates | | 1 | 5 | 15 | 9 | 30 | 4.06 | 3.61 |
| Helps me to refresh the material previously studied | | 1 | 1 | 15 | 13 | 30 | 4.33 | 3.86 |
| Helps to keep the attention during the classes | | | | 17 | 13 | 30 | 4.43 | 3.93 |
| If I were an educator, I would use <i>Kahoot!</i> in my classroom | | | 3 | 6 | 21 | 30 | 4.6 | 4.12 |

The students were asked to provide their comments and suggestions regarding the application of *Kahoot!* in the classroom in the last question. The analysis of the students' comments has pointed toward the following advantages of the game-based platform *Kahoot!*:

- 1) vocabulary development – it was suggested that *Kahoot!* facilitates vocabulary development (e.g., *I remembered a lot of new definitions*);
- 2) rest from studies – *Kahoot!* is perceived by some students as a time when they can relax from their studies (e.g., *It is a nice way to have a little rest during the study*);
- 3) competition – the students enjoyed the way they can learn by competing with their groupmates (e.g., *I loved a little competition with groupmates*);
- 4) focus and attention – the activity helps to keep the students' attention on the classes (e.g., *It is a perfect way how a teacher can save student's concentration*);
- 5) motivation – the activity increases the students' motivation for studies (e.g., *It motivates*);
- 6) fun and entertainment – it makes the studies more fun and entertaining, as was claimed by multiple students (e.g., *The best entertainment app for studies; Helps to learn the material in a more fun and active format*);
- 7) interest – numerous students have stated that it was an interesting experience (e.g., *It was more interesting to learn the subject; Makes lectures more interesting; An interesting way to learn information*);
- 8) knowledge formation – the students suggest that *Kahoot!* is a good way of building knowledge (e.g., *It makes student master the material better in order to win in Kahoot!; An interesting way to learn information about our studies; Easier to learn*);
- 9) knowledge growth – it facilitates the knowledge development process (e.g., *Kahoot! makes the new material better absorbed; It was good that we went through the topic and then had a Kahoot!, it helped to remember everything better*);
- 10) learning progress – the students claimed that *Kahoot!* helps them to see their learning progress better (e.g., *I can see some progress in the learning process*);
- 11) game mode – the students expressed their satisfaction with the fact that learning happens in a game mode (e.g., *I remembered a lot of new definitions without even learning them, only by playing*);
- 12) creativity – *Kahoot!* was viewed as a creative method of learning (e.g., *It is the most creative approach for learning topics*).

As regards the suggestions made by the students in the comments/suggestions section, those concerned:

- 1) time constraints – the students suggested that the activity should be carried out in a slower manner (e.g., *Would like it to be a little slower*). It is thought that they refer to the fact that they are usually given 30 seconds to select the right answer, so in some cases, the students perceived this time limit to be too short;
- 2) lack or insufficient feedback – some of the students referred to the fact that too little time was devoted to the discussion of the right and wrong options (e.g., *Maybe more time to talk about the correct answer; Maybe we can take a deeper look and talk about situations when almost all answers are wrong*). Moreover, the students pointed toward the fact that sometimes they required some additional information regarding the vocabulary item or the concept in question (e.g., *It would be good to remind the definition of the word or refresh something more about the Kahoot! question*);
- 3) repetition of the previously mastered knowledge – the students suggested beginning the following classes with the *Kahoot!* on the materials mastered during the previous class so that to facilitate the knowledge formation (e.g., *I think a good way is to start the lesson with a Kahoot! about previous time*);
- 4) incentive scheme – the students proposed introducing some incentive scheme for those who successfully completed *Kahoot!* (e.g., *Give like a + to those who do very good*);
- 5) quiz volume – the students indicated that they would enjoy the longer quizzes better (e.g., *Longer quizzes would be more enjoyable*);
- 6) frequency of *Kahoot!* – the learners argued that *Kahoot!* should be carried out more often (e.g., *Use it more; Make it more often*).

Conclusions

Theoretical research has indicated that there exist a number of benefits of the application of game-based learning platforms in the studying process, such as the increase in learners' motivation, participation, and engagement, the positive impact on learning performance, as well as strengthening the relationships with the groupmates.

Still, the application of ICT in the classroom involves some risks to the studying process, such as a great amount of information that should be

processed by both an educator and a learner, lack of teacher and learner training may diminish the quality of the activities, the association between the activity and relaxation time may make the students distracted and the fact that the activities supported by ICT often demand less effort from the learners and educators may demotivate them.

Nevertheless, being a free, easy-to-use platform that allows for the various types of questions to be used, shows a report with the most difficult questions and the students requiring some help, and instantly creates a quiz consisting of only the most challenging questions, *Kahoot!* is believed to be a useful, teacher-friendly resource.

The results of the questionnaire have pointed towards the numerous benefits the application of *Kahoot!* in the English language classroom has resulted in – the positive impact the application of the game-based platform makes on vocabulary development, knowledge formation and development, and learning progress; the fact that it was perceived by the students as being fun, interesting, creative and entertaining; the idea that the activity was viewed as a relaxation time from the studies; the facts that it increases the students' motivation and helps to keep their attention during the class; as well as the competitive and game-based elements of the platform which the students enjoyed.

All in all, it has been concluded that *Kahoot!* should be applied in the English as a foreign language classroom as it was perceived by the majority of the students as being useful, as well as for the reasons mentioned above. What should be considered when applying *Kahoot!* in the classroom are the following elements:

- 1) the necessity of the sufficient feedback – as the use of the game-based platform is still a part of the studying process and is aimed at the mastery of the language and knowledge content, the necessity of the appropriate linguistic and content – related additional information is vital;
- 2) the lack of processing time – the time the students are given for processing each *Kahoot!* item should vary depending on the difficulty of the item; the students experiencing some difficulties with the subject or language should also be given sufficient time to answer;
- 3) the application as the knowledge development – the students suggested applying the content of the previous class in the beginning of the following class to develop the previously mastered knowledge;

the researchers also believe the creation of a new *Kahoot!* on the basis of the questions which appeared to be the most challenging to the students an essential means of the knowledge development;

4) incentive scheme – the students should be encouraged to win in *Kahoot!*, therefore, the students’ suggested incentive scheme would be very appropriate.

References

- Anshari, Muhammad, Almunawar, Mohammad Nabil, Shahrill, Masitah et al.** (2007). Smartphones usage in the classrooms: Learning aid or interference? *Education and Information Technologies*, 22, 3063–3079.
- Area, Manuel** (2002). Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación. *Biblioteca Virtual del Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla*. <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/bibliovir-docs.asp>
- Bansal, Garima** (2020). Understanding gaps in teacher interpretation of formative assessment evidence. *School Science Review*, 101, 67–72.
- Blanco Abellan, Monica, Ginovart, Marta** (2012). On how moodle quizzes can contribute to the formative e-assessment of first-year engineering students in mathematics courses. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 9(1), 354–370.
- Boyd, Helen, Cowan, John** (1985). A Case for Self-assessment based on recent studies of Student Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 10, 225–235.
- Braun, Virginia, Clarke, Victoria** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Córdoba Diaz, Manuel** (2016). *Implantación de un Modelo Pluridisciplinar de Evaluación Formativa Continua Mediante la Realización y Análisis de Pruebas Objetivas Desde Nuevas Plataformas ON-LINE*; Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/b399c161-f4a4-41fe-bd62-0537665642fd>
- Cugelman, Brian** (2013). Gamification: what it is and why it matters to digital health behaviour change developers. *JMIR Serious Games*, 1(1), e3.
- Curto Prieta, Marta, Orcos Palma, Lara, Blazquez Tobias, Pedro Jesus, Molina Leon, Francisco Javier** (2019). Student Assessment of the Use of Kahoot in the Learning Process of Science and Mathematics. *Education Sciences*, 9(55), 1–13.
- Fullan, Michael, Langworthy, Maria** (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Seattle: Collaborative Impact.
- Garrote Pérez de Albéniz, Gloria** (2013). *Uso y Abuso de Tecnologías en Adolescentes y su Relación con Algunas Variables de Personalidad, Estilos de Crianza, Consumo de Alcohol y Autopercepción como Estudiante*. [Doctoral Thesis.] Burgos: Universidad de Burgos. <http://hdl.handle.net/10259/219>
- Guba, Egon** (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational technology research and development*, 29(2), 75–91.
- Ismail, Muhd Al-Aarifin, Mohammad, Jamilah Al-Muhammady** (2017). Kahoot: a promising tool for formative assessment in medical education. *Education in Medicine Journal*, 9(2), 19–26.

Ismail, Muhd Al-Aarifin, Ahmad, Anisa, Mohammad, Jamilah Al-Muhammady et al. (2019). Using Kahoot! as a formative assessment tool in medical education: a phenomenological study. *BMC Medical Education*, 19, 230.

Jaber, José Raduan, Arencibia Espinosa, Alberto, Carrascosa Iruzubieta, Conrado et al. (2016). Empleo de Kahoot! como Herramienta de Gamificación en la Docencia Universitaria. *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC*.

https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/20472/1/0730076_00000_0032.pdf

Kahoot Statistics 2022 = *Kahoot Statistics, User Counts, Facts and News*.

https://expandedramblings.com/index.php/kahoot-statistics-facts/?fbclid=IwAR0ezb1zRnHXE7ZQ_izh-1nMLzFVIGULf4wgyO84ehdd4wvluf-1BW6XbmM

Langdrige, Darren (2007). *Phenomenological psychology: theory, research and method*. Harlow: Pearson Education.

Marshall, Martin N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–526.

Pintor Holguín, Emilio, Gargantilla Madera, Pedro, Herreros Ruiz-Valdepeñas, Benjamín, López del Hierro, Marta (2014). El Aprendizaje Basado en Juegos: Experiencias Docentes en la Aplicación de la Plataforma Virtual “Kahoot”. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar Para Transformer*. http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3603/x_jiu_2014_322.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Rodríguez-Fernández, Leticia (2017). Smartphones y aprendizaje: El uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8, 181–189.

Sadler, Royce D. (1985). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 77–84.

Sánchez, Jose Palomar (2007). Ventajas e inconvenientes de las tic en la docencia. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1–8. [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA JOSE PALOMAR SANCHEZ01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_JOSE_PALOMAR_SANCHEZ01.pdf)

Stuart, Janet, Akyeampong, Kwame, Croft, Alison (2009). *Key Issues in Teacher Education: a sourcebook for teacher educators in developing countries*. Macmillan Education.

Tosuncuoglu, Irfan (2018). Importance of Assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 163–167.

Vázquez-Cano, Esteban (2015). El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la educación superior. *Perspectiva Educativa*, 54, 149–162.

Zarzycka-Piskorz, Ewa (2014). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17–36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135685.pdf>

Kopsavilkums

Covid-19 pandēmija ir mainījusi visu izglītības procesu, padarot jauktā tipa un attālinātas mācības par neatņemamu izglītības sastāvdaļu. Taču pedagogi vēl tikai pierod pie jaunās normas, ieviešot jaunas mācību metodes un pieejas savā ikdienas

mācību praksē, lai apmierinātu 21. gadsimta izglītības guvēju mainīgās vajadzības. Pēdējā laikā plaši apspriesta tēma ir digitālo tehnoloģiju ieviešana izglītības procesā. Jāpievērš uzmanība arī dažādām vērtēšanas metodēm un paņēmieniem, ko digitālā pasaule var piedāvāt pedagogiem.

Pastāv divu veidu vērtēšana: summatīvā vērtēšana (kas notiek pēc tam, kad mācību process jau ir beidzies, lai izdarītu secinājumus, kā mācību rezultāti atbilst sākotnējiem mācīšanās mērķiem) un formatīvā jeb veidojošā vērtēšana (kas notiek mācību procesa laikā, lai noteiktu vājās un stiprās puses, sniegtu atgriezenisko saiti un veiktu nepieciešamās izmaiņas informācijas sniegšanas metodēs).

Daudzi pētnieki vērtēšanai jau veiksmīgi ir lietojuši uz spēlēm balstītas mācību platformas, īpaši tiešsaistes mācību spēļu platformu *Kahoot!*. Iepriekšējie pētījumi par *Kahoot!* lietošanu kā vērtēšanas instrumentu ir noveduši pie (1) izglītības guvēju līdzdalības un iesaistīšanās pieauguma; (2) attiecību stiprināšanas ar grupas biedriem; (3) labākas komunikācijas starp pedagogiem un izglītības guvējiem; (4) augstākiem mācību rezultātiem; (5) motivācijas paaugstināšanas.

Šī darba mērķis ir izpētīt *Kahoot!* kā vērtēšanas līdzekli svešvalodu nodarbībās. Pētījumam izvēlēta bakalaura studiju programmas *Muitas administrēšana un nodokļi* 1. kursa studentu grupa. Studenti piedalījās četrās *Kahoot!* viktorīnās, no kurām viena bija kā iesildīšanās darbība, iepazīstinot studentus ar tēmu, divas viktorīnas tika veiktas kā veidojošās vērtēšanas rīki, lai izpētītu vājās un stiprās puses mācībās, bet pēdējā bija paredzēta kā summatīvās vērtēšanas līdzeklis kombinācijā ar *Moodle* testu. Pēc tam studenti piedalījās aptaujā, kuras mērķis bija izpētīt ieteikumus, komentārus, kopējo apmierinātības līmeni ar *Kahoot!*, ka arī tā ietekmi uz viņu motivāciju, iesaistīšanos mācību procesā un mācību rezultātiem.

Kopumā secināms, ka *Kahoot!* ir jāizmanto kā vērtēšanas metode, ņemot vērā iespējas, ko tā piedāvā pedagogiem, piemēram, viktorīnas formu daudzveidību, ziņojumu ar vissarežģītākajiem jautājumiem, kā arī faktus. *Kahoot!* ir ērti lietojama bezmaksas platforma. Studenti arī izteica gandarījumu par *Kahoot!* lietošanu, secinot, ka tā izmantošana ir interesanta, radoša, motivējoša, izklaidējoša pieeja studijām, kas pozitīvi ietekmējusi viņu zināšanu veidošanos un izaugsmi, vārdu krājuma apguvi un mācību progresu. Tāpat tika norādīts uz *Kahoot!* spēļu un sacensību dabu. Tomēr pedagogam jābūt piesardzīgam, integrējot *Kahoot!* izglītībā un sniedzot atbilstošu atgriezenisko saiti par vissarežģītākajiem aspektiem, jo *Kahoot!* lietošana joprojām ir daļa no mācībām, nevis atpūta no mācībām studentiem vai pedagogam. Ir jāpārlicinās, ka studentiem tiek dots pietiekami daudz laika jautājuma apstrādei, ņemot vērā, ka dažādiem studentiem ir atšķirīgs uztverei un atbildei nepieciešamais laiks.

Atslēgvārdi: platforma *Kahoot!*, spēlē balstīta mācīšanās, summatīvā vērtēšana, veidojošā vērtēšana.

8. un 9. klases skolēnu vārdu krājuma apguve vācu valodā, izmantojot un neizmantojot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas

Vocabulary Expansion of Pupils with and without Information and Communication Technologies in German Lessons in the 8th and 9th Grade Classes

Jūlija ZĀLĪTE

Ulbrokas vidusskola

julijakokina@gmail.com

Laikā, kad informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (IKT) tiek izmantotas visās izglītības jomās, rodas jautājums, vai mobilie tālruņi un dažādi digitālie rīki var palīdzēt svešvalodas apguvē. Šajā pētījumā ir analizētas 8. un 9. klases vācu valodas stundas, kurās paredzēts apgūt jaunu leksiku par dabu, gan izmantojot IKT, gan neizmantojot tās.

Pētījuma mērķis ir noskaidrot, kā skolēni efektīvāk apgūst jaunu vārdu krājumu – izmantojot jaunākās tehnoloģijas vai apgūstot vārdus tradicionālā veidā ar vārdnīcu un piezīmju grāmatiņu palīdzību.

Veicot nodarbību analīzi, konstatēts, ka īstermiņā ar IKT palīdzību apgūtais leksikas daudzums ir līdzvērtīgs bez datora un mobilajiem tālruņiem apgūtās leksikas daudzumam. Tomēr ilgtermiņā skolēni labāk atceras jaunus vārdus, kas apgūti, izmantojot drukātās vārdnīcas un piezīmju grāmatiņas/kartītes.

Atslēgvārdi: vārdu krājums, vārdu krājuma paplašināšana, vācu valoda kā svešvaloda, informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, digitālie mācību līdzekļi.

Ievads

Laikā, kad informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (IKT) tiek izmantotas visās izglītības nozarēs, aktuāls kļūst jautājums, vai mobilie tālruņi un dažādie digitālie rīki spēj palīdzēt apgūt svešvalodu. Šī pētījuma mērķis ir noteikt, kādā veidā skolēni veiksmīgāk apgūst vārdu krājumu saistībā ar tematu „Daba”, proti, izmantojot jaunākās tehnoloģijas vai mācoties vārdus klasiskajā veidā ar vārdnīcas un pierakstu burtnīcas

palīdzību. Pētījumā piedalījās 8. un 9. klases skolēni, kuri apgūst vācu valodu kā otro svešvalodu. Detalizētākai analīzei tika izvēlēti divi aspekti: skolēnu spēja atcerēties jauno vārdu (1) pareizrakstību un (2) tulkojumu.

Šobrīd Latvijas skolās vācu valodu apgūst tikai 26 000 jeb 12 % skolēnu, bet krievu valodu apgūst 87 000 jeb 42 % skolēnu (Kuzmina 2022), tomēr drīzumā šī situācija varētu mainīties, jo no 2026./2027. mācību gada (Anstrate 2022) visās izglītības iestādēs plānots par otro svešvalodu² nodrošināt kādu no Eiropas Savienības valodām, līdz ar to apgūt vācu valodu vēlēšies arvien vairāk skolēnu. Vācu valodu apgūs ne tikai tie skolēni, kuri to sāks mācīties no sākuma, bet noteikti būs arī tādi skolēni, kuri mēģinās iekļauties vācu valodas mācību grupās, kurās citi šo valodu apgūst jau kādu laiku. Vārdu krājuma apguve ir viens no svarīgākajiem uzdevumiem valodas apguves procesā, tāpēc jautājums par to, kā visātrāk un veiksmīgāk apgūt pēc iespējas lielāku vārdu krājumu, ir un būs ļoti aktuāls (Engelbert 2012; Gutzmann, Nodari, Pols 2019).

Iesaistoties verbālajā komunikācijā svešvalodā, vārdu krājumam ir nozīmīga loma, jo tas palīdz izteikties precīzāk un skaidrāk. Tāpēc īpaši svešvalodā ir svarīgi regulāri paplašināt savu vārdu krājumu un zināt, kur un kā var apgūt jaunus vārdus, lai brīdī, kad mācītā valoda jāsāk izmantot reāli, nebūtu pārpratumu un sarunas traucējumu. Viens no galvenajiem izteikumiem, kurš skaidro vārdu krājuma apguves nozīmi, ir šāds: „*Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar.*”³ (Lewis 1997, 15). Maikls Levis (*Michael Lewis*) tādējādi uzsver, ka vārdu krājums komunikācijas vajadzībām ir valodas apguves galvenais mērķis. No tā izriet, ka svešvalodu stundās īpaši liela uzmanība ir jāpievērš vārdu krājuma apguvei. Lai arī paši skolēni visvairāk mācīšanās stratēģiju var uzskaitīt tieši vārdu krājuma apguvei, nevis kādai citai valodas apguves jomai (Ender 2007, 37), tikai retais lieto kādu no šīm stratēģijām, patstāvīgi apgūstot jauno vārdu krājumu. Lielākais darbs ar jauno vārdu krājumu risinās mācību stundu laikā, nevis mājās.

² „Svešvaloda – valoda, kuru parasti apgūst apzinātā pedagoģiski organizētā mācību procesā, taču saziņā apkārtējā vidē to nelieto.” (Šalme 2011, 24)

³ Valodu veido gramatikalizēta leksika, nevis leksikalizēta gramatika.

Vārdu krājuma nozīme svešvalodas apguves procesā un tā vieta „Skola2030” programmā

Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā terminam *vārdu krājums*⁴ ir šāds definējums: „Kādas valodas vārdu kopums, ko šīs valodas lietotājs saprot un izmanto runā vai rakstos. Par vārdu krājumu parasti runā saistībā ar atsevišķu personu, literārā darba autoru, zinātnes nozari u. tml.” (VPSV 2007, 437) Tātad vārdu krājums ir cilvēka apgūts vārdu kopums, kuru tas izmanto savā runā vai rakstītā tekstā.⁵ Protams, to, cik liels ir katra cilvēka vārdu krājums, nosaka gan vide, kurā tas dzīvo, gan izglītības iespējas, gan tradīcijas ģimenē un arī citi faktori. Vārdu krājuma apmērs un kvalitāte ir katra runātāja individuāla iezīme ne tikai dzimtajā valodā, bet arī svešvalodā. Vārdu krājumam⁶ ir vairāki līmeņi. Atkarībā no tā, cik veiksmīgi vārdu krājums ir apgūts un kāds ir šī vārdu krājuma lietojuma biežums, var izšķirt trīs līmeņus:

- 1) vārdu krājums, ko runātājs saprot, – pasīvais jeb receptīvais vārdu krājums (vārdu *Verstehenswortschatz*);
- 2) vārdu krājums, ko runātājs var lietot, – aktīvais jeb produktīvais vārdu krājums (vācu *Mitteilingswortschatz*);
- 3) vārdu krājums, ko runātājs var nojaust, – potenciālais vārdu krājums.⁷

Vācu valodā runātāja vidējais vārdu krājums ir no 30 000 līdz 50 000 vārdu, taču jau ar 2000 vārdu zināšanu var saprast 80 % no ikdienas sarunām.⁸ Tādējādi var secināt, ka katram, kurš mācās vācu valodu kā svešvalodu, vajadzētu apgūt vidēji 2000 vārdu skolas mācību laikā⁹, taču bieži vien uzmanība no vārdu krājuma apguves tiek pārorientēta uz gramatiku, un tieši gramatikai tiek veltīts pārāk liels

⁴ Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā ir teikts, ka terminam *vārdu krājums* sinonīms ir *leksika* (LTSV 2011, 100), taču šajā publikācijā lietots pirmais termins, jo tas tiek izmantots arī mācību stundās sarunā ar skolēniem.

⁵ Eiropas vienotās valodu prasmes noteikšanas sistēmā jēdzienu *valodas krājuma zināšana* raksturo šādi: tā ir vārdu/vārdu savienojumu izpratne un spējas šos zināmos vārdus/vārdu savienojumus lietot kontekstā (Europarat 2001, 111).

⁶ Vācu valodā vārdu krājumu iedala saturiskajos vārdos un funkcionālajos jeb struktūrveidojošajos vārdos (tādi ir artikuli, personu vietniekvārdi, prievārdi, saikļi, partikulas, apstākļa vārdi), kā arī frazeoloģismos, t. i., vārdu savienojumos, kurus atsevišķi – vārdu pa vārdam – analizēt nevar un kas jāmācās kā atsevišķs vārdu sakopojums.

⁷ Šis vārdu krājuma dimensiju izkārtojums ir minēts Elēnas Šultes-Bunertes (*Ellen Schulte-Bunert*) lekcijā „Wortschatzarbeit” 2020. gada oktobrī Flensburgas Universitātē (Vācijā).

⁸ Fakti minēti E. Šultes-Bunertes lekcijā.

⁹ Ja pieņem, ka skolēnam, sākot no 4. klases, nedēļā ir 2 vācu valodas stundas, un prakse rāda, ka stundas laikā skolēns spēj apgūt vidēji 3 vārdus kopā ar kādu gramatikas tēmu, tad līdz 11. klases beigām skolēnam veidojas aptuveni 2000 liels vārdu krājums (mācību gada laikā vidēji 240 vārdu).

laiks.¹⁰ Šo faktu jau 1995. gadā norādījis Rainholds Freidenštains (*Reinhold Freudenstein*) rakstā *Der rechte Weg: Vokabeln statt Grammatik* (1995), kurā viņš pārmet svešvalodu skolotājiem, ka vairāk nekā puse no mācību stundas tiek veltīta gramatikai. Arī Stīvens Krašens (*Stephen Krashen*) atzīst: „*When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries.*”¹¹ (Krashen no Kostrzewa 2010).

Kā iepriekš minēts, vārdu krājuma apguve svešvalodā ir viens no svarīgākajiem aspektiem, kam skolas laikā būtu jāpievērš uzmanība, taču, iepazīstoties ar Valsts izglītības satura centra izstrādāto programmu „Skola2030”, rodas iespaids, ka vārdu krājuma apgūšanai ir doti vien divi gadi: 4. un 5. klases programmas aprakstā kā galvenais uzdevums valodas apgūvē ir norādīts atrast „tekstā nezināmus vārdus” un pasvītrot/iekrāsot, noskaidrot „jauno vārdu nozīmi, sadarbojoties ar citiem” (Skola2030, 24). Sākot ar 6. klasi, norāde par to, ka skolēnam jāapgūst jauns vārdu krājums, pazūd. Tiek formulēti citi galvenie uzdevumi:

- atrod grafikus ar nepieciešamo informāciju virtuālajā vidē un izvēlas savam mērķim atbilstošo;
- sašķiro dotos tekstu fragmentus pēc tekstveides principiem (teksta formāts, izteiksmes forma, stils);
- sakārto teikumus rindkopās un rindkopas tekstā (Skola2030, 38).

Tādējādi var secināt, ka skolēnam, kurš vācu valodu apgūst divus gadus, no 6. klases darbs ar vārdu krājumu nenotiek.

Vārdu krājuma apguve ar informācijas un komunikācijas tehnoloģijām

Lai atbildētu uz šā rakstā sākumā izvirzīto jautājumu, vai mobilie tālruņi un dažādie digitālie rīki spēj palīdzēt apgūt svešvalodu, laikā no 2023. gada 20. marta līdz 14. aprīlim veikts pētījums 8. un 9. klasē. Šajā laikā organizētas vairākas stundas ar mērķi apgūt jaunu vārdu krājumu, izmantojot IKT¹² (no 20. marta līdz 31. aprīlim) un neizmantojot tās (no 3. aprīļa līdz 14. aprīlim). Pētījumā piedalījās 19 skolēni no 8. klases un 21 skolēns no 9. klases. Šī vecuma grupa tika izvēlēta, jo klasēs ir līdzīgs

¹⁰ Barbara Hingere (*Barbara Hinger*) pētījumā (2011), kurā viņa analizējusi spēju valodas apguvi kā svešvalodu vācu skolās, nonāca pie secinājuma, ka 19 mācību stundās no 20 tika mācīta gramatika, bet vārdu krājums tika apgūts tikai 12 mācību stundās. Šī pētījuma rezultāti atbilst Inezes de Florio-Hansenas (*Inez de Florio-Hansen*) apgalvojumam, ka skolas laikā vārdu krājuma apguve ir tā valodas apguves joma, kas visbiežāk tiek atstāta novārtā (De Florio-Hansen 2004, 85).

¹¹ Kad skolēni/studenti dodas ceļojumā, viņi neņem līdzi gramatikas grāmatas, viņi ņem vārdnīcas.

¹² “Tehniskā aprīkojuma kopums, kas ar datoru un sakaru līdzekļu starpniecību nodrošina jebkuras informācijas iegūšanu, glabāšanu un izplatīšanu.” (Informācijas tehnoloģijas pamatjēdzieni 2009)

skolēnu skaits, līdzīgs meiteņu un puīšu sadalījums, kā arī iespēja izvēlēties vienu tēmu, kas pēc „Skola2030” programmas paredzēta abās klasēs¹³.

Vācu valodas mācību stundas 8. un 9. klasē ar IKT izmantošanu veidotas pēc šāda plāna: sākumā skolotājs, izmantojot videofragmentu, iesaista skolēnus diskusijā par to, kāds varētu būt stundas temats, vienlaikus atkārtojot iepriekšējās stundas tematu – saliktās tagadnes veidošana. Kad noskaidrots stundas temats *Ausflug in die Natur* un tas ir uzrakstīts uz tāfeles, skolēniem tiek izdalīti portatīvie datori un parādīti uzdevumi, kas jāveic, strādājot ar jauno vārdu krājumu. Desmit vārdi, ar kuriem mācību stundas laikā tika strādāts, bija šādi:

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. der Ausflug (izbrauciens) | 6. besichtigen (apmeklēt) |
| 2. die Welt (pasaule) | 7. aufs Land fahren (braukt uz laukiem) |
| 3. der Himmel (debesis) | 8. wandern (iet garā pārgājienā) |
| 4. das Meer (jūra) | 9. der Wald (mežs) |
| 5. die Wiese (pļava) | 10. frische Luft (svaigs gaiss) |

Pirms uzdevumu veikšanas skolēni tika iepazīstināti ar digitālo vārdnīcu¹⁴, lai vācu vārdiem atrastu tulkojumu angļu valodā, tādējādi mācību stundā ietverts arī starpdisciplinārais aspekts.

Galvenajā stundas daļā tika paredzēts, ka skolēni datorā vai mobilajā tālrunī individuāli meklē jauno vārdu tulkojumu un pilda skolotāja sagatavotos interaktīvos uzdevumus.¹⁵ Pirmajā uzdevumā visiem desmit jaunajiem vārdiem bija sajaukti burti, un skolēniem vajadzēja burtus sakārtot pareizā secībā (sk. 1. attēlu 298. lpp.). Par katru pareizo atbildi skolēni saņēma punktus. Šis uzdevums skolēnus ļoti uzjautrināja, un daudzi sāka sacensības, kurš ātrāk izpildīs uzdevumu, tādējādi to pildot atkal un atkal. Nākamais uzdevums bija digitālās vārdu kartītes (sk. 2. un 3. attēlu). Skolēniem vajadzēja godīgi atzīmēt, vai pēc pirmā uzdevuma izpildīšanas un vārdu tulkojuma atrašanas viņi atceras attiecīgā vārda nozīmi. Šī uzdevuma izpildes laikā varēja novērot, ka skolēni tomēr ieskatās savos pierakstos un meklē atsevišķu vārdu tulkojumu, lai iegūtu pēc iespējas labāku rezultātu. Kaut arī stundas sākumā tika norādīts, ka rezultāts šoreiz netiks vērtēts un skolēniem

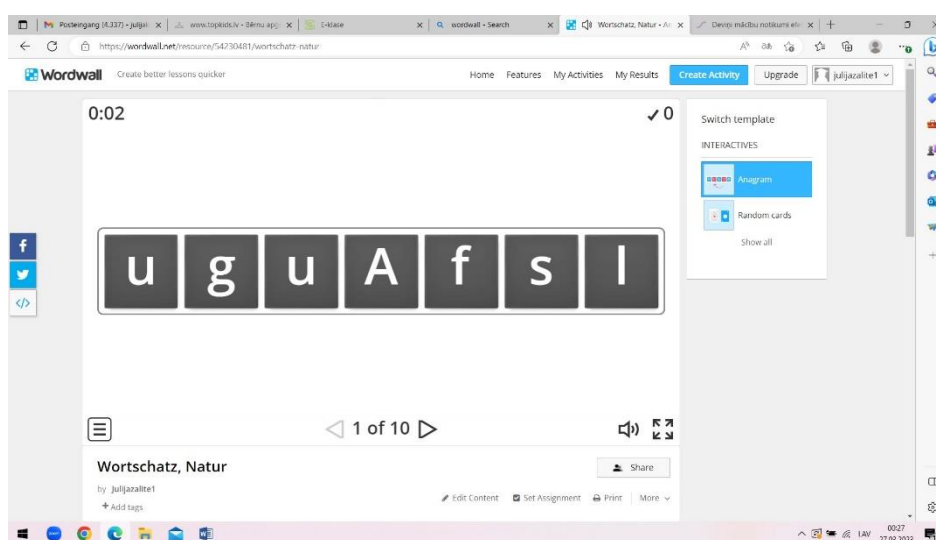
¹³ „Skola2030” programmā kopīgā tēma *Ich und die Welt*.

¹⁴ <https://dict.leo.org/german-english/>

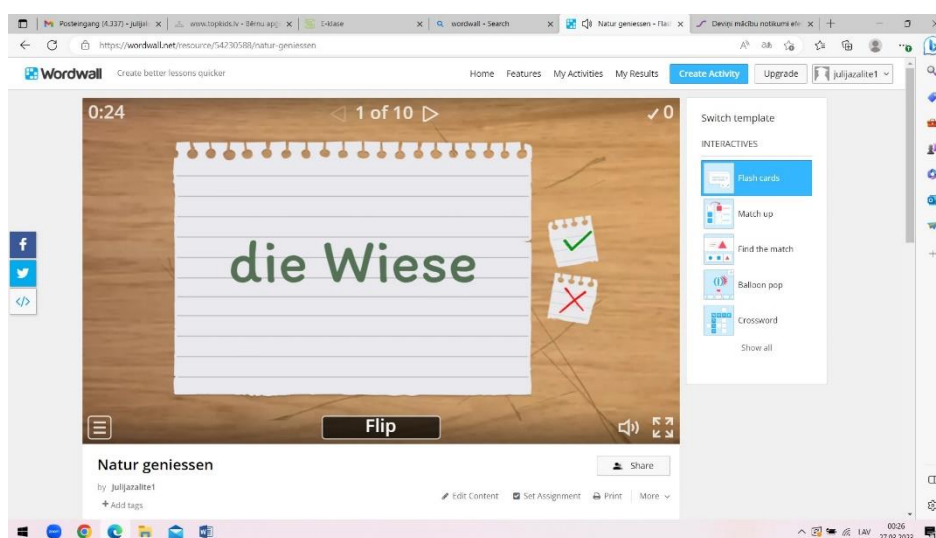
¹⁵ <https://wordwall.net/resource/54230481/wortschatz-natur>

8. un 9. klases skolēnu vārdu krājuma apguve vācu valodā, izmantojot un neizmantojot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas

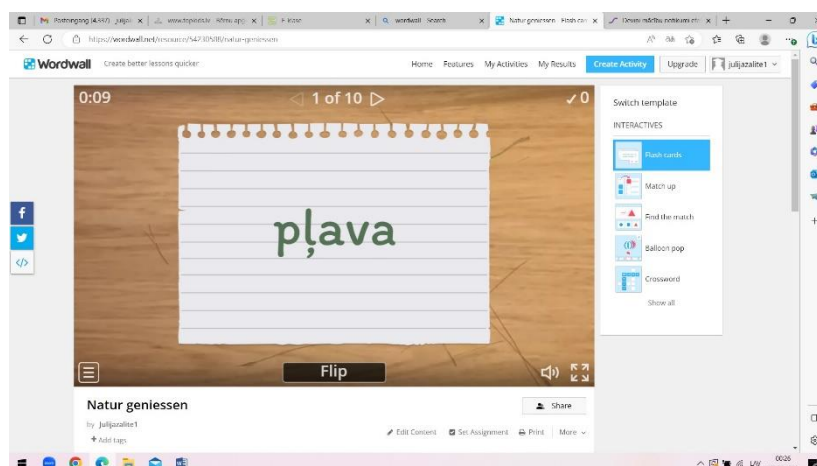
uzdevumu izpildes laikā jābūt godīgiem, jauniešiem pašiem ir ļoti svarīgs pēc iespējas lielāks punktu skaits (pozitīva atgriezeniskās saite), lai savā starpā varētu ar to dalīties. Pēdējā uzdevumā skolēniem vajadzēja ievietot atbilstošu vārdu attiecīgajā kontekstā (sk. 4. un 5. attēlu).



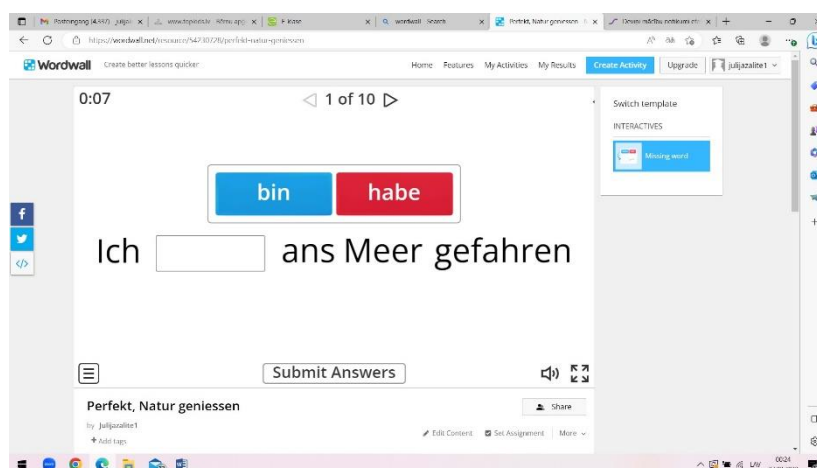
1. attēls. Uzdevums „Burtu jampadracis” tematam *Ausflug in die Natur* (ekrānuzņēmums)



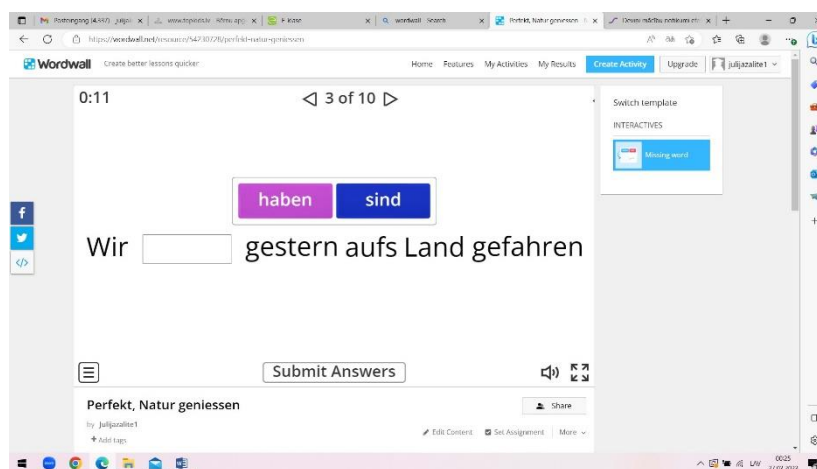
2. attēls. Uzdevums „Digitālās vārdu kartītes 1” tematam *Ausflug in die Natur* (ekrānuzņēmums)



3. attēls. Uzdevums „Digitālās vārdu kartītes 2” tematam *Ausflug in die Natur* (ekrānuzņēmums)



4. attēls. Uzdevums „Ievieto atbilstošo vārdu” tematam *Ausflug in die Natur* (ekrānuzņēmums)



5. attēls. Uzdevums „Ievieto atbilstošo vārdu 2” tematam *Ausflug in die Natur* (ekrānuzņēmums)

Lai izvērtētu, kā skolēni ir apguvuši jauno vārdu krājumu, izmantojot IKT, tika izvēlēti divi aspekti: jauno vārdu pareizrakstība un jauno vārdu tulkojums. Abu aspektu pārbaude ir iespējama mācību stundas laikā, un tieši pareizrakstību un vārdu tulkojumu skolēni trenējās apgūt attiecīgajā mācību stundā. Pareizrakstības pārbaude tika veikta mācību stundas beigās un pēc nedēļas. Konstatējamas šādas atšķirības: stundas beigās 8. klases skolēni varēja atcerēties deviņu¹⁶ un devītās 9. klases skolēni – astoņu vārdu pareizrakstību (sarakstā bija desmit iepriekš mācītie vārdi); pēc nedēļas apgūtā pareizrakstība bija jau aizmirsusies un skolēni varēja atcerēties pareizrakstību tikai sešiem vārdiem (sk. 1. tabulu).

1. tabula

**Skolēnu spēja atcerēties jauno vārdu pareizrakstību
(mācībās izmantotas IKT)**

| Pareizrakstība | Vārdu pārbaude mācību stundas beigās | Vārdu pārbaude pēc nedēļas |
|-----------------------------|---|-----------------------------------|
| 8. klases skolēnu rezultāti | 9 vārdi | 6 vārdi |
| 9. klases skolēnu rezultāti | 8 vārdi | 6 vārdi |

Savukārt, pārbaudot vārdu nozīmes zināšanas, konstatējams, ka skolēni, mācoties, izmantojot digitālās vārdnīcas un tulkošanas rīkus, mācību stundas beigās spēj atcerēties sešu līdz astoņu vārdu tulkojumu, bet pēc nedēļas 8. klases skolēni varēja atcerēties vidēji tikai četrus vārdu tulkojumu un 9. klases skolēni – piecus vārdu tulkojumu no desmit apgūtajiem vārdiem (sk. 2. tabulu).

2. tabula

**Skolēnu spēja atcerēties jauno vārdu tulkojumu
(mācībās izmantotas IKT)**

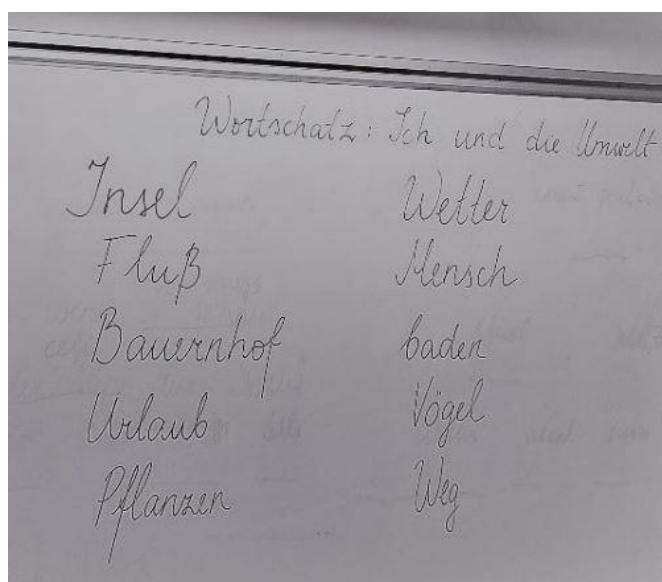
| Tulkojums | Vārdu pārbaude mācību stundas beigās | Vārdu pārbaude pēc nedēļas |
|-----------------------------|---|-----------------------------------|
| 8. klases skolēnu rezultāti | 6 vārdi | 4 vārdi |
| 9. klases skolēnu rezultāti | 8 vārdi | 5 vārdi |

¹⁶ Pētījuma laikā skolēnu apgūtā vārdu krājuma apjoms tika aprēķināts šādi: 1) noskaidrots, cik skolēnu piedalās pārbaudes darba rakstīšanā; 2) pārbaudītas katra skolēna atbildes; 3) par katru pareizu atbildi skolēnam ielikts viens punkts (ja pareizrakstībā vai tulkojumā pieļauta kaut viena kļūda, tad atbilde netika ieskaitīta); 4) saskaitīti visu skolēnu pareizo atbilžu punkti; 5) iegūtais kopīgo punktu skaits sadalīts ar skolēnu skaitu, cik piedalās šajā pārbaudes darbā (t. i., izrēķināts vidējais aritmētiskais).

Vārdu krājuma apguve, neizmantojot IKT

Nākamajā pētījuma posmā vācu valodas mācību stundās 8. un 9. klasē skolēni pildīja visus tos pašus uzdevumus, ko nedēļu iepriekš, tikai neizmantoja IKT. Uz baltās tāfeles saistībā ar tematu *Ausflug in die Natur II* tika uzrakstīti desmit vārdi (sk. 6. attēlu):

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Insel (sala) | 6. Urlaub (atvaļinājums) |
| 2. Fluß (upe) | 7. Wetter (laikapstākļi) |
| 3. Bauernhof (lauku sēta) | 8. Mensch (cilvēks) |
| 4. Pflanze (augš) | 9. baden (peldēties) |
| 5. Weg (ceļš) | 10. Vögel (putns) |



6. attēls. Apgūstamais vārdu krājums, uzrakstīts uz baltās tāfeles

Lietvārdiem netika doti artikuli, jo tie skolēniem bija jāatrod pašiem. Salīdzinoši daudz laika skolēniem vajadzēja, lai sameklētu visu desmit vārdu tulkojumu vārdnīcā un ierakstītu kladē. Tālākajā stundas daļā skolēni gatavoja vārdu kartītes uz mazām lapiņām, kuras viņi paši izveidoja no A4 lapas. Kad lapa bija sadalīta vienādās daļās un sagriezta, skolēni uz vienas puses rakstīja vārdu vācu valodā un uz otras puses – tā atbilsti latviešu valodā. Ar izveidotajām vārdu kartītēm skolēni darbojās pāros; viņu uzdevums bija pārbaudīt, cik daudz vārdu katrs ir iegaumējis, veicot iepriekšējos uzdevumus

Kad vārdu krājums tika apgūts, izmantojot IKT, skolēniem mācību process stundā ļoti patika. Visi aktīvi iesaistījās un bija gatavi cits citam palīdzēt. Pārbaudot jauno vārdu pareizrakstību un tulkojumu mācību stundas beigās, skolēni uzrādīja augstus rezultātus, spējot atcerēties lielāko daļu no visiem vārdiem, ar kuriem pildīja uzdevumus un kuru tulkojumu meklēja digitālajā vārdnīcā. Savukārt, kad vārdu pareizrakstība un tulkojums tika pārbaudīts nedēļu vēlāk, rezultāti vairs nebija tik labi: vārdu rakstību un nozīmi skolēni spēja atcerēties tikai aptuveni pusei apgūto vārdu.

3. un 4. tabulā ir apkopoti 8. un 9. klases skolēnu rezultāti jauno vārdu pareizrakstības apgūvē un nozīmes (tulkojuma) iegaumēšanā, mācoties bez IKT.

Redzams (sk. 3. tabulu), ka mācību stundas beigās gan 8., gan 9. klases skolēni vienlīdz labi spēj atcerēties jauno vārdu pareizrakstību (8. klasē skolēni vidēji atcerējās deviņu vārdu pareizrakstību un 9. klasē – astoņu vārdu pareizrakstību). Pārbaudot apgūtā vārdu krājuma pareizrakstību pēc nedēļas, rezultāti bija nedaudz sliktāki: 8. klases skolēni atcerējās vidēji astoņu vārdu pareizrakstību un 9. klases skolēni – septiņu vārdu pareizrakstību.

Pārbaudot vārdu tulkojuma precizitāti, konstatējams, ka 8. klases skolēni mācību stundas beigās spēja atcerēties septiņu vārdu, bet 9. klases skolēni – astoņu vārdu tulkojumu (sk. 4. tabulu). Pārbaudot skolēnu zināšanas pēc nedēļas, redzams, ka skolēni spēj atcerēties gandrīz tikpat daudz vārdu, cik mācību stundas beigās, kad tika veikti uzdevumi ar jauno vārdu krājumu. Abās klasēs tie ir seši vārdi no desmit (sal. ar 2. tabulu – 8. klasē četri vārdi, 9. klasē pieci vārdi).

3. tabula

**Skolēnu spēja atcerēties jauno vārdu pareizrakstību
(mācībās nav izmantotas IKT)**

| Pareizrakstība | Vārdu pārbaude mācību stundas beigās | Vārdu pārbaude pēc nedēļas |
|-----------------------------|---|-----------------------------------|
| 8. klases skolēnu rezultāti | 9 vārdi | 8 vārdi |
| 9. klases skolēnu rezultāti | 8 vārdi | 7 vārdi |

**Skolēnu spēja atcerēties jauno vārdu tulkojumu
(mācībās nav izmantotas IKT)**

| Tulkojums | Vārdu pārbaude mācību stundas beigās | Vārdu pārbaude pēc nedēļas |
|-----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|
| 8. klases skolēnu rezultāti | 7 vārdi | 6 vārdi |
| 9. klases skolēnu rezultāti | 8 vārdi | 6 vārdi |

Kā liecina visu datu izvērtējums, pareizrakstības apguve skolēniem sagādā mazāk grūtību, nekā vārda nozīmes (tulkojuma) iegaumēšana.

Secinājumi

Mācību stunda, kurā jaunu vārdu apguve notika, izmantojot IKT, skolēniem šķita interesantas, visi ar lielu aizrautību pildīja visus uzdevumus. Arī rezultāti šīs stundas beigās bija labi – skolēni apguve gandrīz visu desmit jauno vārdu pareizrakstību un tulkojumu. Līdzīgi rezultāti bija arī tās mācību stundas beigās, kad jaunais vārdu krājums tika apgūts, neizmantojot IKT. Šajā stundā skolēni strādāja ar klasiskajām vārdnīcām, pierakstu burtnīcām un paši veidoja savas vārdu kartītes.

Lielākās atšķirības ir vērojamas atkārtotajā vārdu pārbaudē pēc nedēļas. Secināms, ka jaunie vārdi, kurus skolēni apguva, neizmantojot IKT, atmiņā ir palikuši labāk – gan to pareizrakstība, gan tulkojums bija precīzāks. Lai arī darbs ar klasisko vārdnīcu un pierakstu burtnīcu prasīja lielāku piepūli, tomēr ilgtermiņā tas izrādījās efektīvāks, jo skolēni vairāk spēja atcerēties, savukārt uzdevumu izpilde ar digitālo rīku palīdzību bija izklaidējošs un aizraujošs process, bet nenesa gaidīto rezultātu – apgūt pēc iespējas plašāku vārdu krājumu.

Literatūra

Anstrate, Vita (2022). *IZM plāns: No 2026./2027. mācību gada skolās kā otrā svešvaloda nevarēs būt krievu valoda*, 21.11.

<https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/izm-plans-no-20262027-macibu-gada-skolas-ka-otra-svesvaloda-nevares-but-krievu-valoda.a483418/>

Ender, Andrea (2007). Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache. *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen*. Frankfurt am Main: Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, 213–225.

Engelbert, Thaler (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Europarat 2001 = *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). Berlin, München: Langenscheidt.

Florio-Hansen de, Inez (2004). Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 83–113.

Freudenstein, Reinhold (1995). Der rechte Weg: Vokabeln statt Grammatik. Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 63–72.

Gutzmann, Mario, Nodari, Claudio, Pols, Regina (2019). *Deutsch als Zweitsprache*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien in Berlin-Brandenburg.

Hinger, Barbara (2011). *Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben. Empirische Einsichten in den schulischen Spanischunterricht – eine Fallstudie*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Informācijas tehnoloģijas pamatjēdzieni 2009 = *Informācijas tehnoloģijas pamatjēdzieni* (2009). https://macities.digitalaiscentrs.lv/wp-content/uploads/2020/03/IT_pamatjedzieni.pdf

Kostrzewa, Frank (2010). *Wortschatzvermittlung im DaF- und DaZ-Unterricht*. https://www.academia.edu/11598192/Wortschatzvermittlung_im_DaF_und_DaZ_Unterricht

Kuzmina, Ilze (2022). Vecāku un skolu argumenti par labu krievu valodai ierastie: Latvijā bez krievu valodas neiztikt. *LA.LV*, 02.12. <https://www.la.lv/valodu-apsve-jo-projam-neesam-eiropa>

Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Michigan: Language Teaching Publications.

LTSV 2011 = *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2011). <https://valoda.lv/wp-content/uploads/docs/E-Gramatas/08-Vardnica.pdf>

Skola2030 = Skola2030. *Vācu valoda (otrā svešvaloda) 4.–9. klasei: mācību priekšmeta programmas paraugs*. <https://mape.gov.lv/catalog/materials/83E37219-6FFA-4E90-B69B-D13894C27CC5/view>

Šalme, Arvils (2011). *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra. https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2020/02/Met_LAT_3.pdf

VPSV 2017 = *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca* (2017). Rīga: LU Latviešu valodas institūts.

Summary

In an age where information and communication technologies are being used in all areas of education, the question arises whether mobile phones and various digital tools can help in learning a foreign language. This study analyzes 8th and 9th grade German language lessons where a new vocabulary about nature was taught with and without the use of information and communication technologies. The aim of this study is to determine how students learn new vocabulary more effectively, using the latest technologies or learning words in the traditional way with the help of dictionaries and notebooks.

Through the analysis of the lessons, it was found that in the short term, the vocabulary learned with the help of communication and technology is practically equal in quantity to the vocabulary learned without computers and mobile phones. However, in the long term, students remember better the new words learned with the help of printed dictionaries and notebooks/flashcards.

Keywords: vocabulary, expanding vocabulary, German as a foreign language, information and communication technologies, digital learning tools.

Культурные символы в преподавании французского языка как иностранного

Kultūras simboli franču valodas kā svešvalodas mācīšanā

Cultural Symbols in Teaching French as a Foreign Language

Олег БЕЛЯЕВ

RTU Liepājas akadēmijas

Humanitāro un mākslas zinātņu centrs

Olegs.Belajevs@rtu.lv

В статье рассматриваются вопросы, связанные с преподаванием французской культуры на практических занятиях французским языком. Подход основан на лингводидактическом положении о том, что культура является неотъемлемой частью содержания предмета, в данном случае курса французского языка. Такая методика дает студентам возможность получить знания о Франции, включая изучение актуальных тем. Работая с культурой, студенты могут углубить и сформировать систематические знания о стране, ее истории, географии, населении, политической системе, литературе и культуре, что также помогает понять особенности, традиции и обычаи французского народа. В данной статье в первую очередь рассматривается французский язык, лексика и орфография в современном состоянии.

При обучении современному французскому языку следует активизировать лингвистические и культурологические ресурсы о национальных чертах характера, убеждениях и ценностях, поведении, чувстве юмора, отдыхе и удовольствиях, а также о национальной кухне, повседневных привычках и социальной жизни. Эффективность использования культурологических материалов при изучении французского языка опирается на систематическое и планомерное включение этих материалов в учебный процесс на протяжении всего периода преподавания предмета.

Ключевые слова: французы, страноведение, культурный диалог, культура, язык.

Проблема «языка» и «культуры» является одной из центральных при обучении иностранным языкам. Язык, по словам

Якоба Грима, есть «как история, так и наследие... Без языка, поэзии и своевременного изобретения письменности и затем книгопечатания могли бы истощиться лучшие силы человечества.» (Березин (отв. ред.) 1987) Объектом исследования в данной работе является эффективное использование культурных символов Франции в лингводидактическом процессе при обучении французскому языку как иностранному при реализации университетской программы *Eiropas valodu un kultūru studijas* ('Изучение европейских языков и культуры').

Для данного исследования важно учитывать французскую и общеевропейскую концепцию слияния страноведения с обучением языку (Харитоновна, Самохотская 2001, 5; Orcier 2015). Также следует отметить, что в работах по лингвистике, психологии, педагогике и методике обучения языкам большое внимание уделяется особенностям межкультурной коммуникации, исследуемой в рамках различных подходов (Grand-Clément 1996; Карамышева, Иванченко 2001; Жирнова 2003):

- лингвокультурологический,
- лингвострановедческий,
- транскультурный,
- социокультурный,
- этнопсихологический.

Культурологически направленный подход в рамках обучения иностранному языку является аксиомой. Лексика языка выражает содержание, которое вписывается в определённую культуру, и может быть понятна обучаемым только с позиций данной культуры. Этнокультурное содержание языкового образования способствует культурной автономии молодого человека путём создания у него представления о культурном измерении языка и своём месте в этом пространстве. (Orcier 2015; Степанов 1985; Лейбовиц 2020)

Это является важной педагогической целью вместе с задачей обогащения учащегося представлениями, касающимися общечеловеческих нравственных ценностей, развитию его готовности к диалогу культур. Также в процессе обучения, как в школе, так и в университете необходимо познакомить учащихся с реалиями жизни современной Франции в различных аспектах и проявлениях и с особенностями менталитета носителей языка. При

этом мы ориентируемся на современные средства массовой коммуникации (*RFI, TV 5 MONDE, France 24, le Monde, Figaro*).

Язык выражает культуру народа, который говорит на этом языке. Следовательно, обучать иностранному языку нужно не только как новому коду, как новому средству выражения мыслей, но и как источнику новых сведений о национальной культуре народа – носителя изучаемого языка (Mathiex 1996; Робинсон 2008; Кларк 2009; Доррен 2018). Обучать французскому языку в Латвии – значит одновременно знакомить учащихся с современной французской культурой. Речь идёт о тесной сопряжённости в преподавании языка и культуры. На практике это выражается в переносе страноведческих сведений из истории Франции, общественной жизни, экономики, внешней и внутренней политики, быта, досуга непосредственно на занятия по французскому языку.

Определение круга необходимых знаний по страноведению для различных сторон обучения языку – задача в достаточной степени сложная. Здесь требуется учёт не только возраста людей, изучающих французский язык, но и степени их общей подготовки, их индивидуальных особенностей.

Учёт культурной составляющей в преподавании французского языка способствует овладению и укреплению европейских ценностей. Во Франции в большом количестве издаются публикации, рассматривающие аспекты культуры, языка и истории. Они являются незаменимым ресурсом для преподавателя французского языка как иностранного и позволяют организовать преподавание в соответствии с актуальными тенденциями романистики и лингвистики. Например, «*La diplomatie culturelle*» (Lombard 2022); «*La Révolution française. Vérités et légendes*» (Boulant 2023); «*Jean Moulin. Le politique, le rebelle, le résistant*» (Azéma 2023); «*Sous le soleil de l'exil. Georges Bernanos au Brésil*» (Lapaque 2023); «*Economie et politique en France*» (Mistral 2023); «*L'invention d'une région: les Alpes françaises*» (Veitl 2014); «*La structure des langues*» (Hagège 2023); «*Théâtre et dramathérapie*» (Klein 2023); «*Les 100 mots de Proust*» (Erman 2022); «*Les 100 mots de la poésie*» (Maulpoix 2021a); «*Les 100 mots de Verlaine*» (Maulpoix 2021b); «*Histoire de la langue française*» (Chaurand 2021).

В преподавании мы реализуем общее требование дидактики о сочетании обучения с воспитанием. Такой подход – это не только

новый канал ознакомительной работы преподавателя французского языка как иностранного, но он пробуждает у учащихся чувство уважения и любви к стране изучаемого языка. Мы полагаем, что обучение французскому языку как иностранному не представляется возможным вне изучения истории и культуры (Walter 1988; Beļajevs 2005; Солова 2008). Изучать иностранный язык – это значит войти в новый, доселе неизвестный мир, стать открытым другой ментальности, а это влечёт за собой психическую трансформацию, развитие новых качеств личности: альтруизма, доброжелательности, сочувствия, терпимости, основанных на понимании и знании приоритетов и особенностей другого народа (Japs, Sirets 2002). Следует также отметить, что культурный компонент просматривается не только на уровне лексики или устойчивых словосочетаний, но и на уровне словообразования, морфологии и синтаксиса, что особенно очевидно в стилистике и менее очевидно на фонетическом уровне.

Страноведение – это не только возможность ознакомительной работы преподавателя. Учебный предмет пробуждает у учащихся чувство уважения к стране изучаемого языка. При таком подходе преследуются как минимум две цели: научить французскому языку как средству коммуникации и одновременно ознакомить учащихся с культурой страны в том её виде, как она отражена языком. При таком подходе страноведение представляет собой аспект работы преподавателя французского языка как иностранного по своей значимости сопоставимый с традиционными аспектами в преподавании: лексика, грамматика, фонетика, стилистика, а по результату превосходящий все эти аспекты вместе взятые.

С точки зрения культурологического подхода мы рассматриваем, с одной стороны, все без исключения источники информации о стране изучаемого языка, которые уже используются или могут быть использованы в учебном процессе. С другой стороны, в страноведении описывается совокупность приёмов и способов презентации, закрепления и активизации сведений из области истории и культуры Французской Республики. Объектом страноведения являются учебные тексты, зрительная наглядность, слуховая наглядность, беседы преподавателя о языке и культуре, книги для чтения, учебные фильмы, учебные словари, страноведческая подготовка преподавателя, средства массовой

коммуникации (*Apprendre et enseigner avec TV5 2015*). Самый же существенный источник информации о стране – это французский язык во всём многообразии его форм и значений. Всё, что имеет отношение к неязыковой информации в процессе изучения французского языка, входит в сферу деятельности страноведения (Леонтьев, Сорокин, Тарасов (ред.) 1977; Labrune 1994).

В практике создания и использования учебных пособий можно отметить несколько дискуссионных вопросов к содержанию учебных текстов. Во-первых, некоторые учёные считают возможным преподавать французский язык на материале родной для учащихся действительности, во-вторых, наблюдается попытка отразить в учебных текстах исключительно совпадающие элементы в культурах двух стран и народов, ориентировать учебное пособие только на общечеловеческую, абстрактную тематику. В-третьих, негативным подходом к содержанию учебных текстов называют ориентацию на национальную культуру исторически предшествующих периодов. Эта культура, без сомнения, входит в состав национального достояния, но не исчерпывает его. Руководствуясь общими принципами, следует настаивать на том, чтобы тексты учебного пособия по французскому языку отражали современную действительность. Наша позиция заключается в том, что преподавание французского языка предполагает две цели: коммуникативную, направленную на овладение умениями и навыками в чтении, письме, говорении, слушании. Вторая цель – общеобразовательная, позволяющая ученикам познакомиться со страной изучаемого языка.

Культура, несомненно, является высшим выражением взглядов и норм поведения народа. Культура в этом антропологическом смысле лучше всего выражена языком. Поэтому следует подчеркнуть важность эффективного использования языка в ситуациях, адекватных в культурном отношении. (Зелдин 1989; Вежбицкая 1996; Буржская 2019)

Лексический уровень теснее всего связан с культурой. В содержании слова присутствует так называемый культурный компонент, т. е. та информация, которая относится к специфике географических и природных условий жизни народа – носителя языка, его истории, экономики, искусству, быту, общественному устройству, национальной психологии и другим национальным

особенностям. К числу слов с культурным компонентом относятся слова, не имеющие устойчивых соответствий во французском языке и которые, таким образом, не могут быть поняты с помощью простого перевода. Например, *civet* (*un civet de lièvre, c'est du lièvre cuit longuement dans du vin*); *cassoulet* (*ragoût composé de haricots blancs et de diverses viandes: oie, canard, porc, mouton*) (Le Robert junior illustré 1994). Такая лексика отражает местную специфику в отечественной культуре и поэтому она очень ценна в страноведческом отношении. Актуализация такого пласта лексики французского языка приобретает форму развёрнутого рассказа о современной Франции (Гастрономический путеводитель 2003). Культурный компонент имеют и слова, которые не только сообщают информацию, но и оказывают эмоциональное воздействие. Так, например, Эйфелева башня для французов – это не просто наименование башни, а символ Парижа и даже всей Франции (Beļajevs 2007). Как Собор Парижской Богоматери, Лувр или Версаль. Эмоционально окрашены и наименования многих французских городов: ассоциативная окраска возникает здесь по большей части в историческом плане (*Paris, Lyon, Marseille, Lille, Toulouse, Tours, Toulon, Sèvres, Montreuil, Grenoble, Nice, Bordeaux* и т. д.) Тулуза, например, называется «розовый город». В этом же ряду находятся многие французские имена, фамилии, прозвища, псевдонимы, клички животных, названия улиц, домов, ресторанов. Во Франции, как и во всех странах с многовековой культурой, существует множество разновидностей старых «меток» и «знаков». Религиозных символов, масонских знаков, денежных знаков, клейм владельцев собственности, геральдических знаков, личных знаков печатников, пробирных клейм. Особенно следует отметить переход имён собственных в имена нарицательные. Например, слово «*la roubelle*» ‘урна’ происходит от имени собственного префекта Парижа. Также представляют большой интерес имена собственные в составе фразеологических единиц, имена собственные в художественной литературе (*Гаргантюа, Пантагрюель* у Рабле, *Фигаро* у Бомарше, *Жюльен Сорель* у Стендаля, *Гобсек* у Бальзака, *Эсмеральда* у Гюго и т. д.).

Культурный компонент свойственен «фоновым словам». Содержательный план таких слов не исчерпывается одним лексическим понятием. Такое слово вызывает в сознании любого

человека совокупность некоторых знаний, сопряжённых с этим словом, и эта совокупность называется фоном. Например, каждый француз на просьбу «рассказать о школе» во Франции может изложить определённые сведения об условиях обучения, о сроках обучения, о каникулах. В то время как полный ответ на этот вопрос требует подробного изложения и займёт много времени. В этой связи нельзя также не упомянуть устойчивые словосочетания – фразеологизмы, пословицы, поговорки, крылатые слова, афоризмы. Если англичанин знает что-либо очень хорошо, он говорит: знаю как кисть своей руки, а француз и немец – как собственный карман. А в латышском языке? А в русском языке?

После неприятных бытовых происшествий, например, падения или удара, англичане в этой ситуации видят звёзды, а французы – тридцать шесть подсвечников. Что же в таком случае видят представители других культур?

Французы о ситуации, которая никогда не случится, говорят: когда у кур будут зубы, англичане – когда полетят свиньи, немцы – когда собаки залают хвостами. А что говорят в Латвии? Подобный материал позволяет использовать такой актуальный подход, как диалог культур в обучении иностранным языкам.

В методике преподавания иностранных языков известен ряд приёмов актуализации лексики – перевод, опора на догадку (по контексту или на основании словопроизводства), использование смысловой близости слов (синонимии, антонимии, тематической сопряжённости), словесное описание и т. д. В числе этих приёмов центральное место занимает зрительная наглядность. Как известно, наглядность – доступность объекта, называемого словом, чувственному восприятию – это один из основных дидактических принципов, восходящих к именам Яна Коменского и Константина Ушинского. Нет ничего в интеллекте, чего бы раньше не было бы в чувствах, т. е. ощущения, восприятия, представления во времени опережают вербальное, абстрактное познание мира. Зрительно воспринятые факты легче становятся личным опытом ученика. Кроме того, очень часто визуальное восприятие не поддаётся изложению словами. Наконец, пропускная способность зрительного канала восприятия выше, чем слухового, поэтому в разъяснениях первый оказывается экономнее второго. Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Из выше сказанного следует, что

использование зрительной наглядности позволяет не просто актуализировать слова, но эффективно рассказывать о культуре страны изучаемого языка. Трудно себе представить, например, рассказ о художниках импрессионистах при отсутствии медиареальности на занятии по данной теме.

В качестве заключения можно сформулировать следующие выводы.

- Включение страноведческих сведений в преподавании французского языка как иностранного требуется не только по профессиональным причинам. Без овладения культурой изучаемого языка нельзя овладеть иностранным языком в содержательном отношении. Реалии жизни современной Франции в различных аспектах и проявлениях, а также особенности менталитета носителей языка являются условием для углубления знаний в области страноведения на современном материале. Особое внимание следует уделить вопросам народонаселения, повседневной жизни французов, политической системе, монетарной политике, туризму, моде, экономике, искусству, литературе, религии, европейскому строительству. (Les politiques des langues en Europe 2017; Orcier 2015)
- Культурологические знания необходимы не только для реализации обучающих и воспитательных целей учебной программы, но и для формирования мировосприятия современного человека, в котором Франция, образ жизни французов в историческом поступательном движении всего человечества является неотъемлемой частью культурно-исторических знаний. Французские учёные (Лавуазье, Кюри, Пастёр, Декарт и т. д.) внесли великий вклад во всемирную науку. Французские писатели (Вийон, Рабле, Монтень, Корнель Ларошфуко и т. д.) сыграли определяющую роль во всемирном художественно-литературном процессе. Творения французских художников Ренуара, Дега, Делакруа, Мане, Моне, Сезанна восхищают любого ценителя живописи. Без таких композиторов, как Бизе, Дебюсси, Оффенбах, Равель, Сен-Санс музыкальная культура на Земле неполна.
- Страноведческую информацию необходимо дополнить именами французских актёров, певцов, архитекторов,

спортсменов. В этой связи можно напомнить, что основателем современных Олимпийских игр является барон Пьер де Кубертен, автор девиза Олимпийских игр *Citius, altius, fortius*. В связи с тем, что в 2024 году в Париже состоятся летние Олимпийские игры, в текущем учебном году необходимо специальное детализированное обращение к этой теме, включающее лексическую, семантическую, грамматическую работу для формирования навыков устной и письменной речи по этой теме.

Таким образом, несмотря на наличие огромного количества аутентичных учебных, методических, медийных ресурсов перед преподавателем французского языка как иностранного стоит непростая задача отбора, осмысления, организации, методической и лингвистической адаптации содержания обучения для нужд конкретных студентов и конкретной программы.

Преподаватель французского языка на основе своей эрудиции, профессионального опыта, знания страны, любви и интереса к культуре может эффективно и регулярно вводить культурные символы Франции в свои учебные курсы, чтобы наряду и одновременно с изучением французского языка у студента сформировался стойкий интерес к французской культуре и глубокое уважение к ней.

Литература

Apprendre et enseigner avec TV5 2015 = TV5 le monde en français (2015). <http://www.tv5.org>

Azéma, Jean-Pierre (2023). *Jean Moilin – Le politique, le rebelle, le résistant*. Paris: Perrin.

Beļajevs, Oļegs (2005). *Aktuālas valsts mācības problēmas (Francija): mācību līdzeklis*. Liepāja: LiePA.

Beļajevs, Oļegs (2007). *Parīze. Pilsētas semiotika: mācību līdzeklis*. Liepāja: LiePA.

Boulant, Antoine (2003). *La Révolution française. Vérités et légendes*. Paris: Perrin.

Chaurand, Jacques (2021). *Histoire de la langue française*. Paris: Presses Universitaires de France.

Erman, Michel (2022). *Les 100 mots de Proust*. Paris: Presses Universitaires de France.

Grand-Clément, Odile (1996). *Savoir-vivre avec les Français. Que faire? Que dire?* Paris: Hachette Livre.

- Hagège, Claude** (2023). *La structure des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Japs, Niks, Sirets, Mišels** (2002). *Kas ir franči*. Tulk. Valda Melgalve. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
- Klein, Jean-Pierre** (2023). *Théâtre et dramathérapie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Labruno, Gérard** (1994). *La géographie de la France*. Avon: Nathan.
- Lapaque, Sébastien** (2023). *Sous le soleil de l'exil. Georges Bernanos au Brésil 1938–1945*. Paris: Perrin.
- Le Robert Junior illustré 1994 = Le Robert Junior illustré (1994). *Dictionnaire scolaire: 20 000 mots avec de vraies définitions*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Les politiques des langues en Europe 2007 = Ministère des Affaires étrangères et européennes, Ministère de la Culture et de la Communication (2007). *Les politiques des langues en Europe*. [https://www.snes.edu/IMG/pdf/EUROPE - rapport UE - politiques LV - 2007.pdf](https://www.snes.edu/IMG/pdf/EUROPE_-_rapport_UE_-_politiques_LV_-_2007.pdf)
- Lombard, Alain** (2022). *La diplomatie culturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mathiex, Jean** (1996). *Histoire de France*. Paris: Hachette Livre.
- Maulpoix, Jean** (2021a). *Les 100 mots de la poésie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maulpoix, Jean** (2021b). *Les 100 mots de Verlaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mistral, Jacques** (2023). *Economie et politique en France*. Paris: Gallimard.
- Orcier, Pascal** (2005). *La Lettonie en Europe. // Latvija Eiropā*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Veitl, Philippe** (2014). *L'invention d'une région: les Alpes françaises*. Fontaine: Presses Universitaires de Grenoble.
- Walter, Henriette** (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.
- Буржская, Ксения** (2019). *Франция. 300 жалоб на Париж*. Москва: АСТ.
- Вежбицкая, Анна** (1996). *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари.
- Гастрономический путеводитель 2003 = *Гастрономический путеводитель* (2003). Французско-англо-русский словарь. Санкт-Петербург: Нева.
- Доррен, Гастон** (2018). *ЛИНГВО. Языковой пейзаж Европы*. Москва: Колибри, Азбука-Аттикус.
- Зэлдин, Теодор** (1989). *Всё о французах*. Москва: Прогресс.
- Карамышева, Татьяна, Иванченко, Анна** (2001). *Уроки французского языка*. Санкт-Петербург: КАРО.
- Жирнова, Екатерина** (2003). *История Франции*. Санкт-Петербург: КОРОНА.
- Кларк, Стефан** (2009). *Наблюдая за французами. Скрытые правила поведения*. Москва: РИПОЛ классик.
- Лейбовиц, Дэвид** (2020). *Сладкая жизнь в Париже. Гастрономические авантюры в самом прославленном и противоречивом городе мира*. Москва: Эксмо.
- Леонтьев, Алексей, Сорокин, Юрий, Тарасов, Евгений** (ред.) (1977). *Национально-культурная специфика речевого поведения*. Москва: Наука.

Робинсон, Даниэль (2008). *Франция: Обычаи и этикет*. Москва: АСТ, Астрель.

Солова, Елена (2008). *Методика обучения иностранным языкам*. Москва: АСТ, Астрель.

Степанов, Юрий (1985). *В трёхмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства*. Москва: Наука.

Харитоновна, Ирина, Самохотская, Ираида (2001). *Франция как она есть*. Москва: ВЛАДОС.

Березин, Федор (отв. ред.) (1987). *Язык и культура: сборник обзоров*. Москва: ИНИОН.

Kopsavilkums

Rakstā aplūkoti metodikas jautājumi, kas saistīti ar franču kultūras klātesamības nodrošināšanu franču valodas praktiskajās nodarbībās, pievēršot uzmanību tam, ka kultūra ir neatņemama valodas sastāvdaļa, kas garantē valodas pilnīgu apguvi. Kultūras aspektu ietvērums nodarbībās dod studentiem iespēju iegūt zināšanas par Franciju, tostarp arī apgūt aktuālus tematus. Strādājot ar kultūras jautājumiem, studenti var padziļināt un veidot sistēmiskas zināšanas par valsti (Franciju), tās vēsturi, ģeogrāfiju, iedzīvotājiem, politisko sistēmu un literatūru, kā arī izprast franču tautas savdabību, tradīcijas un paražas. Šajā rakstā uzmanība primāri vērsta uz mūsdienu franču valodu, valodas vārdu krājumu un rakstību.

Mācot mūsdienu franču valodu, jārunā arī par francūžu rakstura īpašībām, uzskatiem un vērtībām, uzvedību, humora izpratni, atpūtu un baudām, tostarp ēšanu un dzeršanu, arī par veselību un higiēnu, tāpat – par franču valdību. Kultūras faktu izmantošanas efektivitāte franču valodas apgūvē ir atkarīga no to sistemātiska un sistēmiska lietojuma nodarbībās visa mācību gada garumā.

Atslēgvārdi: franču tauta, valsts mācība, kultūras dialogs, kultūra, valoda.

Summary

The article deals with methodological issues related to ensuring the presence of French culture in practical classes of French, with the focus that culture is an integral part of the language and provides comprehensive acquisition of the French language. This culturally related material during classes gives students the opportunity to gain knowledge about France, including current topics. When working with cultural issues students can deepen and build systematic knowledge of the country (France), its history, geography, population, political system, literature and more, as well as understand the French people's characteristics, traditions and customs. This article will mainly look at the contemporary French language, vocabulary and spelling.

In the process of teaching students modern French there is a need to discuss also French people's character traits, beliefs and values, behaviour, sense of humour, relaxation and entertainment, eating and drinking, health and hygiene, and the government. Efficient use of culture in learning French depends on its systematic and systemic classroom practice throughout the school year.

Keywords: French people, French Studies, cultural dialogue, culture, language.