



Liepājas Universitāte

Baiba Kačanova
**LEKSIKAS LINGVODIDAKTISKAIS SATURS
ANĢĻU VALODAS KĀ SVEŠVALODAS MĀCĪBĀ
LATVIJĀ**

Promocijas darbs
filoloģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai
valodniecības nozares lietiskās valodniecības apakšnozarē

Darba zinātniskā vadītāja –
profesore Diāna Laiveniece, Dr. paed.

Promocijas darbs izstrādāts ESF projektā “Doktora studiju attīstība Liepājas
Universitātē” Vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018



Liepāja 2017

Saturs

IEVADS	4
I. ANGLŪ VALODAS LEKSIKAS LINGVODIDAKTISKAIS SATURS	22
1. Leksikas nozīme svešvalodas apgūvē	26
2. Leksikas saturs un apjoms angļu valodas kā svešvalodas mācību programmās un grāmatās	32
2.1. Leksikas aspekts svešvalodas mācību programmās Baltijas valstīs	39
2.2. Leksikas piedāvājums Latvijā izmantotajās mācību grāmatās un līdzekļos	55
3. Svešvalodā apgūstamās leksikas izvēles un atlases pamatprincipi	70
II. LEKSISKO VIENĪBU GRUPĒŠANAS IESPĒJAS SVEŠVALODAS APGŪVEI	75
1. Semantiskā lauka teorijas izmantojamība angļu leksikas apgūvē	76
1.1. Semantiskā lauka teorijas terminoloģijas apskats	76
1.2. Semantiskā lauka teorija lingvistikā	78
1.3. Semantiskā lauka teorija svešvalodas apgūvē	84
2. Leksiskā pieeja angļu valodas kā svešvalodas apgūvē	90
2.1. Leksiskās pieejas teorētiskais pamats	90
2.2. Leksiskās pieejas izmantojamība angļu leksikas apgūvē	96
3. Kolokāciju (fiksēto vārdkopu) nozīme angļu leksikas apgūvē	98
4. Vārddarināšanas zināšanu nozīme angļu leksikas apgūvē	101
5. Semantiski kognitīvās kartes kā leksikas grupēšanas līdzeklis	107
III. LEKSIKAS APGUVES LINGVODIDAKTISKĀ MODEĻA KONCEPCIJA UN APROBĀCIJA	112
1. Leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija angļu valodas kā svešvalodas apgūvē	113
1.1. Apgūstamās leksikas izvēle un atlase mācību materiālam	114
1.2. Uzdevumi un mācību darbības leksikas apguvei	119
1.2.1. Jaunapgūstamo leksikas vienību aktualizācija	119

1.2.2. Leksiskās pieejas izmantojums valoddarbības veidu attīstībai	123
1.2.3. Semantiski kognitīvo karšu veidošana leksisko vienību sistematizēšanai	125
1.2.4. Apgūtās leksikas nostiprināšana mutvārdos un rakstveidā	126
2. Leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa darbības produktivitātes pārbaude	127
2.1. Pētījuma iecere, bāze un dalībnieki	128
2.2. Pētījumā izmantotās metodes	128
2.3. Pētījuma rezultātu analīze	130
NOBEIGUMS	145
AIZSTĀVĒŠANAI IZVIRZĪTĀS TĒZES	148
BIBLIOGRĀFIJA	149
Avoti	149
Izmantotā literatūra	153
PIELIKUMI	

Valoda ir tauta. Valoda ir dzeja. Valoda ir vēsture.

Valoda ir zinātne. Valoda ir cilvēks.

(Jānis Klīdzējs)

Ievads

21. gadsimta cilvēki dzīvo vispasaules saziņas laikmetā, kur valoda ir saziņas „valūta” (ES 2010, 2). Valoda ir daudzveidīgs un ietilpīgs instruments, kas katram ir dabas dots un tiek izkopts pasaules izzināšanas gaitā. Strauji lingvistiskās asimilācijas tempi, multilingvisms kā nākotnes cilvēka iezīme, globālās informācijas apmaiņas sistēmas, ekonomiskās integrācijas tendences mūsdienu pasaulē rada aizvien lielāku valodu konkurenci (VVPS 2014, 4). Zināms, ka dzimtā valoda atklāj plašu pasauli, bet vēl vairākkārt plašāku to paver svešvalodas. Līdz ar to mērķi, kādēļ tiek apgūtas svešvalodas, var būt dažādi un tie nosaka apgūstamo svešvalodu izvēli, skaitu un līmeni.

Pirmkārt, svešvalodu zināšanas paaugstina konkurētspēju darba tirgū. Globalizācijas procesi mūsdienās dod plašas iespējas studijām un darba meklējumiem ne tikai Latvijā, bet arī ārzemēs. Starptautiskos uzņēmumos arī tepat, Latvijā, darbiniekam ar vadītāju nereti nepieciešams sazināties svešvalodā. Šo apgalvojumu apliecina dati Eiropas Komisijai (turpmāk tekstā EK) sagatavotajā ziņojumā *Europeans and Their Languages* (latv. *Eiropieši un viņu valodas*). Pētījumā minēts, ka 67 % Latvijas iedzīvotāju uzskata, ka viena no būtiskākajām priekšrocībām, ko dod svešvalodas apguve, ir iespēja strādāt citā valstī; 50 % respondentu apgalvo, ka svešvaloda nepieciešama darbā; 50 % uzskata, ka svešvalodas apguve dotu iespēju viņiem iegūt labāku darbu Latvijā; 56 % Latvijas iedzīvotāju uzskata, ka svešvalodas apguve sniedz iespējas studēt ārzemēs (EC 2012, 65). Arī Eiropā vidējie dati ir līdzīgi: svešvalodas apguve sniedz iespēju strādāt citā valstī (61 %); svešvaloda nepieciešama darbā (53 %); varētu iegūt labāku darbu savā valstī (45 %); svešvalodas apguve dotu iespēju studēt ārzemēs (43 %) (EC 2012, 63).

Salīdzinot pētījuma rezultātus Latvijā un Eiropā, var secināt, ka Latvijas iedzīvotāji svešvalodas apguvei piešķir nozīmīgāku lomu attiecībā uz konkurētspēju darba tirgū savā valstī un ārpus tās. Tāpat salīdzinājumā ar citām 26 pētījumā iesaistītajām Eiropas valstīm (Beļģiju, Bulgāriju, Čehiju, Dāniju, Igauniju, Īriju, Grieķiju, Spāniju, Itāliju, Franciju, Kipru, Lietuvu, Luksemburgu, Ungāriju, Maltu, Nīderlandi, Austriju, Poliju, Portugāli, Rumāniju, Slovēniju, Slovākiju, Somiju, Zviedriju, Lielbritāniju un

Ziemeļīrijas Apvienoto Karalisti) Latvijas iedzīvotāji lielāku nozīmi piešķir svešvalodas apguvei, domājot par studijām ārzemēs.

Otrkārt, svešvalodu zināšanas veicina ātrāku jaunas informācijas ieguvī un apmaiņu (ar to saprotot informācijas tehnoloģiju piedāvātās plašās iespējas e-vidē, daiļliteratūru, zinātnisko literatūru, filmas un ceļojumus), kā arī palīdz pilnveidot sevi un vienkārši sniedz intelektuālu gandarījumu. Pēc EK sagatavotajā ziņojumā sniegtajiem datiem, 41 % Latvijas iedzīvotāju uzskata, ka svešvalodu apguve ir būtiska, dodoties atpūtas braucienos uz ārzemēm; 42 % iedzīvotāju mācās svešvalodas, lai tiktos ar cilvēkiem no citām valstīm; 21 % Latvijas iedzīvotāju svešvalodas izmanto interneta lietojumā un 23 % iedzīvotāju apgūst svešvalodas, lai vienkārši gūtu gandarījumu (EC 2012, 65).

Salīdzinot EK ziņojumā dotos datus par Eiropas valstīm un Latviju, var secināt, ka Eiropā vidēji par 6 % vairāk iedzīvotāju svešvalodas apgūst, lai vienkārši gūtu gandarījumu (29 % no Eiropas iedzīvotājiem). Arī atpūtas braucienos salīdzinājumā ar Latviju Eiropas iedzīvotāji svešvalodām piešķir lielāku nozīmi. 47 % Eiropas iedzīvotāju uzskata, ka svešvalodu zināšanas sniedz priekšrocību, dodoties atpūtas braucienos; savukārt svešvalodas zināšanas kā priekšrocību, lai tiktos ar cilvēkiem no citām valstīm, atzīmējuši tikai 29 % eiropiešu, kas ir par 13 % mazāk nekā Latvijā. Savukārt Latvijas iedzīvotāji svešvalodu zināšanām piešķir lielāku nozīmi, izmantojot internetu. Pēc pētījumā gūtajiem datiem, Eiropā tie ir tikai 14 %, bet Latvijā – 21 %. (EC 2012, 63)

Jāatzīst, ka mērķi, kāpēc cilvēki apgūst svešvalodas, aptuveni pēdējo 50 gadu gaitā nav daudz mainījušies. Piemēram, pirms 12 gadiem letonists, žurnālists un tulkotājs Juris Cibuļs, runājot par svešvalodu apguves mērķiem, raksta, ka „galu galā cilvēki mācās valodas arī tādēļ, ka to darīt ir interesanti un patīkami” (Cibuļs 2004, 9). Gandrīz pirms 50 gadiem – 1968. gadā – valodnieks Jānis Loja grāmatā *Valodniecības pamatjautājumi*, lietodams gan citus vārdus, min tos pašus mūsdienās aktuālos iemeslus svešvalodu apguvei: „Svešvalodu mācāties galvenokārt praktiskos nolūkos. Ar to palīdzību mēs apgūstam cilvēces uzkrātās garīgās vērtības, veicinām tautu tuvināšanos [...]. Svešvaloda dod iespēju [...] sarunāties un sarakstīties ar citu tautu piederīgajiem, lasīt literatūru citās valodās un tādējādi paplašināt redzesloku un zināšanas [...]”¹ (Loja 1968, 32) Vienīgā atšķirība, ko būtu vērts minēt, ir tā, ka tolaik ar vārdu *sarakstīties* tika domāta vēstuļu

¹ Šeit un turpmāk citātos saglabāta oriģinālā rakstība un izteiksmes veids.

rakstīšana, bet mūsdienās ar to galvenokārt tiek domāta e-pastu rakstīšana un saziņa sociālajos tīklos, piemēram, *Facebook* vai *Twitter*.

Arī aptuveni pirms 90 gadiem – 1927. gadā – diskutējot par to, kuru svešvalodu mācīt pamatskolā, kritēriji, pēc kuriem tiek izvēlēta apgūstamā svešvaloda, galvenokārt sakrīt ar J. Lojas izteikto viedokli. “Kā mēs uz šo svešvalodu skatāmies – kā uz maizes pelnīšanas, vai kā uz kultūras ieroci. [...] pamatskolā svešvalodu mācīdami, mēs vispirmām kārtām gribam, lai ar šī ieroča palīdzību mūsu bērni tiktu pie cilvēces kultūras avotiem, kuri latviešu valodā nav tik viegli un plaši pieejami. Pats par sevi saprotams, ka es nenoraidu arī maizes pelnīšanas principu, bet tas nespēlē te galveno lomu.” (Veterans 1927, 74)

Mērķi, kādēļ tiek apgūtas svešvalodas, var būt arī atšķirīgi, tomēr kopīgais tiem visiem ir veicināt komunikāciju, informācijas apmaiņu un sadarbību starp cilvēkiem un tautām. Svešvalodai, jo īpaši angļu valodai, mūsdienās ir nozīmīga loma ne tikai informācijas apmaiņas veicināšanā, bet jo īpaši konkurētspējas veicināšanai darba tirgū. Eiropas Savienībā (turpmāk tekstā ES) būtībā vairs nav robežu, un visiem pilsoņiem ir tiesības dzīvot, mācīties un strādāt tajā ES valstī, kurā viņi vēlas, tomēr nepietiekamā valodu prasme joprojām rada neredzamus šķēršļus brīvajai kustībai, savukārt, apgūstot svešvalodu, var uzlaboties iespējas brīvi pārvietoties (ES 2010, 4).

Svešvalodas tiek piedāvātas vispārizglītojošās skolas kursā, lai veidotu jaunieša valodas, komunikatīvo un sociokultūras kompetenci, lietojot svešvalodas mācībās, saziņā un sadarbībā mainīgajā daudz kultūru pasaulē (Svešvaloda 2014), lai sekmētu skolēna kā radošas personības izaugsmes pilnveidošanu, veicinot svešvalodu kompetentu lietošanu saziņā, mūžizglītībā un kultūru dialogā mūsdienu sabiedrībā (Svešvaloda 2008; 2013).

Jēdziens *svešvaloda* un pati svešvalodu mācīšana tiek izprasta dažādi. Pirmais jautājums skar valodas varianta izvēli. Lielākajā daļā valstu pašlaik pirmā svešvaloda ir angļu valoda, kaut gan dažās Āzijas valstīs dod priekšroku ķīniešu valodai, romāņu zemēs – franču vai spāņu valodai un dažas bijušās Padomju Sociālistisko Republiku Savienības (turpmāk tekstā PSRS) dalībvalstis pēc inerces krievu valodai. Izvēles pamatā var būt vēsturiski (bijušās kolonijas statuss), ģeogrāfiski (populāra reģionālā valoda) vai ekonomiski (galvenais tirdzniecības partneris) faktori. Šeit atkal jāreķinās ar dažādu valodas politikas veidotāju pārliecību vai vērtībām. Nacionāli noskaņotas centrālās valdības parasti uzsver vēsturiskās saites; vecāki parasti domā par valodas lomu bērnu karjerā, skolas parasti aizstāv pastāvošo kārtību, jo ir sagatavoti gan skolotāji, gan mācību materiāli. (Spolskis 2011, 133)

Tas, kuru svešvalodu apguvi skolā nosaka konkrētā valstī, kā jau iepriekš minēts, ir atkarīgs no daudziem faktoriem, un šie faktori nosaka ne tikai mācāmo valodu piedāvājumu, bet bieži vien arī secību, kādā svešvalodas tiek apgūtas.

Vairumā gadījumu kā pirmā tiek izvēlēta tā svešvaloda, kas saskaņā ar „noderīguma principu” tiek uzskatīta par nozīmīgāko. Lai arī angļu valoda nav no tām valodām, kam ir vislielākais dzimtās valodas runātāju skaits (šo vietu pašlaik ieņem mandarīnu valoda), tomēr angļu valoda pašlaik tiek pozicionēta kā globāla *lingua franca* (Harmer 2007; Gētes Institūts 2015), kas nozīmē to, ka valoda tiek plaši lietota, saziņā ar cilvēkiem, kuru dzimtās valodas atšķiras.

Angļu valodas lietojums pēdējās desmitgadēs ir neticami audzis. Jau 1983. gadā lingvists un žurnālists Brajs Kačru (*Braj Kachru*) prognozēja: „Ja angļu valodas izplatība turpināsies šādā ātrumā, tad līdz 2000. gadam svešvalodas runātāju skaits pārsniegs angļu valodas kā dzimtās valodas runātāju skaitu.” (Kachru 1983, 3) B. Kačru minējums izrādījās patiess, bet daudz lielākā mērā, nekā viņš varēja iedomāties. Aprēķini nedaudz atšķiras, bet angļu kā dzimtās valodas runātāju proporcija pret svešvalodas runātājiem ir ap 1:2 (Rajogopalan 2004, 116) vai 1:3 (Crystal 2003b, 69), un šī starpība turpina augt.

Angļu valoda kā svešvaloda Eiropā ieņem līderes pozīciju, ko apstiprina dati no jau pieminētā EK sagatavotā ziņojuma. Pētījuma autori secina, ka no piecām Eiropā visplašāk lietotajām svešvalodām angļu valodā sazinās 38 %, franču valodā – 12 %, vācu valodā – 11 %, spāņu valodā – 7 % un krievu valodā – 5 % ES iedzīvotāju (EC 2012, 5). Angļu valoda ir visplašāk lietotā svešvaloda 19 no 25 dalībvalstīm, kur tā nav oficiālā valoda (izņemot Īriju un Lielbritānijas un Ziemeļīrijas Apvienoto Karalisti, kur angļu valoda ir oficiālā valoda). Ziņojumā secināts, ka sekot līdz ziņām radio un televīzijā angļu valodā var 25 % Eiropas iedzīvotāju, franču vai vācu valodā – 7 %, spāņu valodā – 5 %, krievu valodā – 3 % un itāļu valodā – 2 %. Rezultāti laikrakstu un žurnālu lasīšanā arī ir ļoti līdzīgi: 44 % Eiropas iedzīvotāju varētu lasīt rakstus kādā no svešvalodām, proti, 25 % – angļu valodā, 7 % – franču valodā, 6 % – vācu valodā, 4 % – spāņu, 2 % – krievu vai itāļu valodā. 39 % Eiropas iedzīvotāju apgalvo, ka pārvalda kādu svešvalodu, lai varētu komunicēt tiešsaistē, piemēram, izmantojot e-pastu, *Twitter*, *Facebook* u. c. Visbiežāk lietotā svešvaloda atkal ir angļu valoda – 26 %, franču vai vācu – 5 %, spāņu – 3 %, krievu vai itāļu – 1 %. (EC 2012, 6)

Salīdzinājumā ar 2005. gadā iegūtajiem datiem, var secināt, ka svešvalodu nozīme ir pieaugusi divās jomās: lietojot internetu (+ 10 %) un skatoties filmas/televīziju vai klausoties radio (+ 8 %). Ievērojami mazāk ir Eiropas iedzīvotāju, kas regulāri neizmanto

svešvalodas, – procentuālā attiecība no 13 % 2005. gadā ir samazinājusies līdz 9 % 2012. gadā. (EC 2012, 7)

Par angļu valodas kā svešvalodas dominējošo lomu šajā globalizācijas laikmetā raksta daudzi. Ina Druvieta uzskata, ka valodu pasaule atrodas nepārtrauktā dinamikā un valodas kolektīvu pāreja uz politiski un ekonomiski dominējošām valodām ir nenovēršama globalizācijas un integrācijas pavadone (Druvieta 2010, 150). Jau pirms 10 gadiem Juris Cibuļš minējis faktus, kas apstiprina angļu valodas līderes pozīcijas ne tikai Eiropā, bet visā pasaulē: „Angļu valodu kā oficiālo vai pusoficiālo valodu lieto aptuveni 60 pasaules valstīs, un tai ir ievērojama loma vēl 20 zemēs. Angļu valoda dominē vai ir iekarojusi stabilas pozīcijas visos kontinentos. [...] Aptuveni divas trešdaļas zinātnieku raksta savus darbus angļu valodā; trīs ceturtdaļas pasta sūtījumu ir angļu valodā; 80 % elektroniskās informācijas arī ir šajā valodā. Raidstacijas angļu valodā klausās aptuveni 150 miljoni cilvēku 120 zemēs. Aptuveni 50 miljoni bērnu mācās angļu valodu kā papildu valodu pamatskolās un aptuveni 80 miljoni to apgūst vidusskolās (te nav ietverti dati par Ķīnu).” (Cibuļš 2004, 29)

Andrejs Veisbergs, balstoties uz Latviešu valodas aģentūras rezultātu ziņojuma *Latviešu valodas apguvi ietekmējošie faktori un lietojuma vide* (LVA 2010) datiem, apgalvo, ka „angļu valodas globālais raksturs, prestižs un augstā ekonomiskā vērtība padara to ļoti pievilcīgu – piemēram, Latvijas skolēnu un to vecāku vidē tās zināšana tiek vērtēta augstāk nekā dzimtās valodas zināšana” (Latviešu 2010, skatīts no Veisbergs 2012, 329). Angļu valoda neapšaubāmi ieņem arī līderes pozīciju starp svešvalodām, kas tiek piedāvātas apguvei skolā. Analizējot Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas (turpmāk tekstā IZM) padotībā esošā Valsts izglītības satura centra (turpmāk tekstā VISC) arhīva materiālos pieejamos datus, var secināt, ka no svešvalodām vispopulārākās ir angļu, vācu, krievu un franču valoda. Statistika rāda, ka skolēnu skaits, kas apgūst angļu valodu kā svešvalodu, turpina pieaugt. To apstiprina VISC pieejamā informācija par skolēnu skaitu, kuri mācās svešvalodas vispārizglītojošajās dienas mācību programmās no 2009./2010. mācību gada līdz 2015./2016. mācību gadam (sk. 1. tabulu 9. lp.).

**Valsts izglītības satura centra arhīva materiālu dati par skolēniem,
kas mācās svešvalodas vispārizglītojošajās dienas mācību programmās
no 2009./2010. m. g. līdz 2015./2016. m. g.**

mācību gads	angļu valoda (%)	krievu valoda (%)	vācu valoda (%)	franču valoda (%)
2009./2010.	82,24	35,00	12,11	1,81
2010./2011.	81,54	34,11	11,68	1,98
2011./2012.	82,59	33,09	11,73	2,09
2012./2013.	82,63	32,22	11,47	1,97
2013./2014.	82,99	31,17	11,29	2,14
2014./2015.	91,05	30,78	11,06	2,34
2015./2016.	97,39	30,18	11,02	2,26

Avoti: VISC 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016

Salīdzinot VISC sniegtos datus, var secināt, ka septiņu gadu laikā skolēnu skaits, kuri apgūst angļu valodu kā svešvalodu, ir pieaudzis par 8,81 %. Kā redzams 1. tabulā, piecu gadu laikā no 2009./2010. m. g. līdz 2013./2014. m. g. vērojams pakāpenisks pieaugums par 0,75%, bet iepriekšējā mācību gadā (2014./2015. m. g.) bija ļoti straujš kāpums – 8,06 %, kas turpinās arī nākamajā (2015./2016. m. g.) – 6,34 %. Tas skaidrojams ar to, ka 2014./2015. m. g. valdība lēmusi īstenot “trīs gadus finansējuma trūkuma dēļ atlikto svešvalodas apguves uzsākšanu no 1. klases” (Bērziņa 2013, 9). Laikrakstā *Diena* 2013. gada 7. augustā publicētajā rakstā *No 2014./2015.m.g. svešvalodas plāno mācīt jau no 1. klases* sniegtā informācija apstiprina, ka interese par angļu valodas apguvi ir bijusi jau agrāk, jo “lai gan Izglītības un zinātnes ministrija nevarēja norādīt jaunākos datus, cik šobrīd svešvaloda tiek mācīta pirmajās klasēs, tomēr 2010. gadā tās bija 62 skolas, no kurām angļu valodu mācīja 57, franču – divās, bet vācu valodu – trīs skolās” (Bērziņa 2013, 9).

Savukārt krievu valodai (sk. 1. tabulu) septiņu gadu laikā ir vērojams vērā ņemams kritums – 4,82 %. Arī vācu valodu kā svešvalodu izvēlas apgūt arvien mazāk skolēnu – to skaits pakāpeniski ir samazinājies par 1,09 %. Salīdzinot pieejamos datus, var secināt, ka arī franču valoda kā svešvaloda piesaista arvien lielāku skolēnu uzmanību. Interese par franču valodas kā svešvalodas apguvi ir palielinājusies par 0,45 %.

Līdz ar to jāsecina, ka angļu valodas kā svešvalodas apguvēju skaits ievērojami dominē salīdzinājumā ar pārējām svešvalodām un angļu valodas apguvēju skaits turpina

pieaugt, neskatoties uz to, ka teorētiski pastāv iespēja izvēlēties, kuru no svešvalodām apgūt kā pirmo.²

Svarīgi ir apzināties un, mācot angļu valodu, paturēt prātā, ka šī pieaugošā popularitāte nav tik „nevainīga”, kā sākotnēji var šķist, jo tajā tiek saskatīti arī draudi citām valodām. Roberts Filipsons (*Robert Phillipson*), analizējot vispārīgu tendenci dēvēt angļu valodu par *lingua franca* jeb starpnāciju saziņas valodu, norāda, ka šāds formulējums rada maldīgu iespaidu, ka angļu valoda ir tikai neitrāls instruments starptautiskai saziņai to lietotāju starpā, kam nav kopīgas dzimtās valodas. Autors norāda, ka valodnieks Džons Sveils (*John Swales*) mūža darbā ar zinātnisko angļu valodu ir nonācis pie atziņas, ka angļu valoda kā monstra valoda (*lingua tyrannosaura*) iznīcina citu valodu potenciālu un perspektīvas zinātniskajā darbā. Saistībā ar mācībām akadēmiskajā vidē angļu valoda iegūst arī *lingua cucula* jeb dzeguzes olas pazīmes, pamazām izspiežot vietējās valodas. (Phillipson 2008, 251)

Arī I. Druviete piekrīt šim apgalvojumam, rakstot: „Šķiet, ka taisnība būs R. Filipsonam: „Angļu valodu varētu uzskatīt par lingvistisku dzeguzi, kas pārņem citu valodu vēsturiskās ligzdošanas vietas un piespiež citu valodu runātājus pieņemt angļu valodu un uzvedību.”” (Druviete 2010, 159)

Deivids Bloks (*David Block*), rakstot par globalizāciju un angļu valodas kā svešvalodas mācīšanu, uzsver, ka kaut arī angļu valoda tās lietojuma ziņā tiek uzskatīta par vispasaules valodu, tomēr svarīgi būtu akli nepārņemt pasaulē izmantotās metodes un mācību līdzekļus, bet gan tos kritiski izvērtēt un pielāgot attiecīgās valsts izvirzītajiem mērķiem un ideoloģijai. D. Bloks skaidro, ka ar vārdu *globāls* nav jāsaprot tikai vietējā *pārņemšana*, drīzāk *specifiskā* un *universālā* saplūšana notiek *vispasaules* jeb *globālā* un *vietējā* saskarsmē.” (Block 2013, 292) Par globalizācijas un glokalizācijas saskares punktiem ir aizsākta diskusija arī Latvijā (piemēram, sk. Lauze 2016).

Latvijā šo jautājumu angļu valodas apguves aspektā ir pētījusi Margarita Fedjukova promocijas darbā *Angļu valodas mācību satura izveide sākumskolā nacionālā kultūrvīdē*. Viņa secina, ka „vecu padomju laika angļu valodas mācību grāmatu vietā ar steigu tiek praktizētas Anglijā un Amerikā izdotas grāmatas; lai gan metodiski interesanti izveidotas, tās ne vienmēr viegli uztveramas latvietim, it īpaši sākumskolas skolēnam.

²2014. gadā mācību priekšmeta programmas paraugi svešvalodai no 1. klases izdoti angļu, vācu un franču valodai kā sešvalodām (www.visc.gov.lv).

Anglijā un Amerikā izstrādātās sākumskolas angļu valodas mācību grāmatas neatbilst bērnu mentalitātei, neatklāj starpkultūru saikni.” (Fedjukova 1998, 5–6)

Angļu valoda ir viena no vispopulārākajām Eiropā un arī pasaulē saziņā lietotajām svešvalodām, un arī Latvijas skolās angļu valodu kā pirmo un otro svešvalodu, salīdzinājumā ar krievu, vācu un franču valodu, apgūst visvairāk skolēnu, tomēr, kā iepriekš minēts, lai saglabātu savas valsts identitāti šajā *globalizācijas laikmetā*, ir svarīgi prast kritiski izvērtēt plaši lietotos mācību līdzekļus, prast tos pielāgot un, tēlaini izsakoties, atverot citas durvis, neaizvērt tās durvis, pa kurām iznācām, vai, kā teicis Rabindranats Tagore: „Es gribu, lai dažādu kultūru gars pēc iespējas būtu brīvāks visur: tik negribētu, lai tas mani notriec no kājām.”

Pētījuma pamatkategorijas

Latvijā angļu valoda kā svešvaloda pēc skolām izstrādātajām mācību programmām tiek mācīta jau aptuveni simt gadu (pirmā mūsdienās pieejamā mācību programma angļu valodai kā svešvalodai Latvijā izdota 1928. gadā), tomēr vēl nav neviena fundamentāla pētījuma par angļu valodas kā svešvalodas mācību Latvijā jeb, citiem vārdiem sakot, angļu valoda nav tikusi pētīta lingvodidaktiskā aspektā. Lai varētu veidot jaunas mācību programmas vai mācību līdzekļus, nepieciešams apzināt līdz šim gūto pieredzi un sasniegto. Daudz pētījumu ir pedagoģijā, pievēršoties angļu valodas kā svešvalodas mācību metodikai. Piemēram, Dagnijas Deimantes-Hartmanes promocijas darbs *Vidusskolas vecāko klašu skolēnu vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide angļu valodas mācību procesā* (Deimante-Hartmane 2013), Larisas Sardiko promocijas darbs *Angļu valodas mācīšanas metodika sākumskolā* (Sardiko 1997), Ludmilas Rumjancevas promocijas darbs *Angļu valodas mācību līdzekļu sastādīšanas pamatprincipi pedagoģiskajā augstskolā* (Rumjanceva 1997).

Runājot par mācību saturu, norādāms, ka ļoti maz uzmanības ir veltīts leksikas līmenim, kas ir svarīgs, jo bez leksikas nav iespējams nodrošināt veiksmīgu komunikāciju. Līdz šim leksika ir bijusi viena no vismazāk sistematizētiem valodas vienību kopumiem, un tieši leksikas aspektam svešvalodas mācīšanā ir veltīta vismazākā uzmanība, salīdzinot ar citām valodas struktūras daļām. Ārvalstīs pēdējo 30 gadu laikā publicēti vairāki pētījumi par semantiskā lauka teorijas izmantošanas iespējām leksikas strukturēšanā un tās efektīvākai apguvei (Crow, Quigley 1985; Brown, Payne 1994; Changhong 2010). Pēdējo 10 gadu laikā promocijas darbu līmenī veikti vairāki pētījumi,

kur analizēti vārdu semantiskie lauki krievu, tadžiku, vācu un angļu valodā (Зинцова 2009; Лалаева 2007; Мун 2004; Обвинцева 2010; Околенова 2010).

Pētījuma **iecere** ir plaša:

- pirmkārt, izpētīt angļu valodas kā svešvalodas leksikas līmeņa apguvi Latvijas izglītībā laika periodā no 1928. gada līdz 2016. gadam, balstoties uz skolām izstrādātajām svešvalodu mācību programmām, metodiskajiem rakstiem par angļu valodas apguvi pedagoģiskajā presē un Latvijas Valsts arhīvā pieejamo informāciju par angļu valodas kā svešvalodas apguvi;
- otrkārt, izpētīt leksikas līmeni angļu valodas kā svešvalodas apgūvē, noskaidrojot, kā teorētiski tiek izvēlēta un atlasīta apgūstamā leksika, konkrētāk – pēc kādiem kritērijiem atlase veicama un kā tas tiek realizēts praktiski, piemēram, mācību grāmatās, cik leksisko vienību valodas apgūvējam būtu jāapgūst un kā izvēlēta leksika būtu sistematizējama, lai tās apguve būtu efektīva;
- treškārt, pamatojoties uz vēsturiskajā un teorētiskajā pētījumā gūtajām atziņām, izstrādāt leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju, kur doti ieteikumi, kā izvēlēties apgūstamo leksiku un kā strādāt ar jaunapgūstamo leksiku, lai tā kļūtu par valodas apgūvēja aktīvās leksikas daļu. Aprobējot izstrādātā leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju, iecerēts veikt tās darbības produktivitātes pārbaudi.

Pētījuma **problēma** ir saistīta ar fundamentālu pētījumu trūkumu angļu valodas kā svešvalodas apgūvē Latvijā, jo īpaši tādu pētījumu, kas teorētiski aktualizētu jautājumu par leksikas apguvi svešvalodā un piedāvātu tam praktiskus lingvodidaktiskus risinājumus. Promocijas darbā tiek meklēta atbilde uz jautājumu, vai semantiskā lauka teorija un leksiskā pieeja ir pielāgojama svešvalodas mācībai Latvijā un izmantojama angļu valodas leksikas produktīvākai apguvei.

Tādējādi par promocijas darba **tematu** izvēlēts **leksikas lingvodidaktiskais saturs angļu valodas kā svešvalodas mācībā Latvijā**, galveno uzmanību pievēršot angļu valodas apgūvēja leksikai un produktīvākai tā ieguvei un paplašināšanai.

Termins *lingvodidaktika* promocijas darbā lietots, atsaucoties uz *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā* doto definīciju, proti, valodas didaktika jeb lingvodidaktika ir „valodniecības un pedagoģijas starpnozare, kurā pēta valodas apguves, mācīšanas un mācīšanās procesa teorētiskos pamatus, mērķus, uzdevumus, valodas mācību saturu, valodas mācību principus, pieejas, metodes, metodiskos paņēmienus, kā

arī valodas mācību organizācijas formas un valodas mācīšanas un mācīšanās sasniegumu vērtēšanas sistēmu” (LTSV 2011, 94). Akceptējot lingvodidaktiku kā lietīšķās valodniecības izpētes jomu, tajā ietilpināms viss, kas saistīts ar valodas apguves saturu, tā izvēli, strukturēšanu un piedāvājumu.

Zinātniskās un populārzinātniskās publikācijās par valodām un to apguvi vērojama tendence, ka termini *vārdu krājums* un *leksika* lietoti paralēli un bez īpaša nozīmes šķīruma. Konstatēts, ka avotos rakstīts „valodas vārdu krājums jeb leksika” (piemēram, sk. Nītiņa 2007, 87; 1991, 81; Laua 1974, 3; 1969, 5; Briģe 1968, 337 u. c.), tādējādi norādot uz šiem terminiem kā absolūtiem sinonīmiem. Termini kā sinonīmi tiek lietoti arī plašākās terminoloģiska rakstura vārdkopās, piemēram, „aktīvā leksika jeb aktīvais vārdu krājums” (Reformatskis 1975, 103) un „pasīvā leksika jeb pasīvais vārdu krājums” (Reformatskis 1975, 104). Promocijas darba izstrādes procesā aktuāls kļuvis jautājums, vai šie abi termini apzīmē vienu un to pašu jēdzienu un ir lietojami kā sinonīmi, vai tomēr to nozīme ir atšķirīga, līdz ar to terminu lietojums būtu precizējams (vairāk par šo sk. Kačanova 2017). Promocijas darbā, runājot par *vārdu krājumu*, tiek lietots termins *leksika*, izņemot citākus, kur tiek lietots cits termins.

Pētījuma metodoloģija

Pētījuma objekts

Leksika angļu valodas kā svešvalodas mācībā formālās izglītības vidē (skolā, augstskolā, pieaugušo izglītībā).

Pētījuma priekšmets

Angļu valodas leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcijas satura izstrāde un piedāvājums svešvalodas mācībai Latvijā.

Pētījuma mērķis

Rast jaunus risinājumus produktīvākai svešvalodas leksikas apguvei, raksturojot leksikas teorētiskos aspektus un analizējot angļu valodas kā svešvalodas lingvodidaktisko saturu leksikas aspektā Latvijā.

Pētījuma uzdevumi

1. Apzināt leksikas lingvodidaktisko saturu angļu valodas mācībā Latvijā salīdzinājumā ar svešvalodas mācību nostādnēm Igaunijā, Lietuvā u. c.

2. Izpētīt nozīmīgākās teorijas par leksikas aspektu svešvalodas apguvē.
3. Analizēt teorētiskos pētījumus par leksikas atlases un grupēšanas principiem.
4. Izzināt semantiskā lauka teorijas un leksiskās pieejas izmantojuma iespējas, lai izstrādātu leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju angļu valodas kā svešvalodas apguvei.
5. Aprobēt leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju angļu valodas kā svešvalodas mācībā, analizēt pētījumā iegūtos datus un formulēt secinājumus par tās produktivitāti.

Pētījuma hipotēze

Ja angļu valodas kā svešvalodas mācībā izmanto leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju, kas izstrādāta, balstoties uz semantiskā lauka teorijas un leksiskās pieejas nostādnēm, valodas apguvēju sasniegumi ir augsti neatkarīgi no viņu vecuma, dzimuma un iepriekšējā valodas apguves līmeņa.

Promocijas pētījuma loģika

Promocijas darba III daļas 1. nodaļā aprakstīta leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija angļu valodas kā svešvalodas mācībai, 2. nodaļā atklājot tā produktivitātes apstiprinājumu. Leksikas apguves lingvodidaktiskais modelis prezentē materiālu, kurā lingvodidaktiskie ieteikumi apvienoti ar praktiskiem piemēriem (uzdevumiem un mācību darbībām) leksikas apguvei un pilnveidei, par ilustratīvo piemēru izvēloties tematisko jomu *Darbs*. Materiāla izstrādes pamatā ir semantiskā lauka teorijas un leksiskās pieejas nostādnes, kas raksturotas promocijas pētījuma II daļā, balstoties uz vēsturiskas ievirzes pētījumā gūtajām atziņām par apgūstamās leksikas apjomu, izvēli, atlasī un strukturēšanu, kā tas atspoguļots darba I daļā.

Pētījuma metodes

1. Teorētiskās pētījuma metodes:
 - zinātniskās literatūras interpretējoša analīze;
 - pētījuma primāro avotu – angļu valodas kā svešvalodas mācību priekšmeta standartu, programmu, mācību grāmatu, kā arī Latvijas Valsts arhīva materiālu – izlases analīze.

2. Empīriskās pētījuma metodes:

- kvantitatīvo datu ieguve, aprobējot leksikas apguves lingvodidaktiska modeļa koncepciju;
- datu matemātiskās statistikas apstrādes metodes: kvantitatīvo datu apstrāde ar *prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūras pakotni SPSS 16.0 Windows* (angl. *Statistical Package for the Social Sciences*; turpmāk SPSS), izmantojot korelācijas koeficientus un neparametriskos testus (Hī kvadrāta testu (angl. *Chi-square*), Vilksoksona rangu zīmju testu (angl. *Wilcoxon Signed Rank Test*), Kruskala–Vallisa testu (angl. *Kruskal–Wallis Test*) un Spīrmena rangu korelācijas metodi (angl. *Spearman Rank Order Correlation*)).

Pētījuma bāze

Liepājas Raiņa 6. vidusskolas 11.–12. klašu skolēni (no 2013./2014. mācību gada līdz 2014./2015. mācību gadam).

Nacionālo bruņoto spēku (turpmāk tekstā NBS) Mācību vadības pavēlniecības (turpmāk tekstā MVP) Liepājas Mācību grupas (turpmāk tekstā LMG) Valodu skolas kursanti (no 2013. gada augusta līdz 2015. gada maijam).

Liepājas Universitātes bakalaura studiju programmas *Pamatskolas skolotājs* 1. kursa studenti (no 2013./2014. akadēmiskā gada līdz 2014./2015. akadēmiskajam gadam).

Pētījuma teorētiskā pamata raksturojums

Pētījuma avoti (kopā 295 vienības)

- angļu valodas kā svešvalodas mācību priekšmeta standarti un mācību programmas (kopā 61 vienība): standarti un programmas, izdotas Latvijā (41 vienība), Igaunijā (10 vienības) un Lietuvā (10 vienības) laikā no 1928. gada līdz 2014. gadam, kā arī latviešu valodas un literatūras programmas (4 vienības);
- disertācijas resp. promocijas darbi (10 vienības);
- Latvijas Valsts arhīva materiāli un VISC nepublicētie materiāli (10 vienības).

Promocijas darba vajadzībām skatīto Latvijas Valsts arhīva materiālu skaits ir daudz lielāks, nekā tas iekļauts avotu sarakstā, proti, 56 vienības (6 vienības no arhīva līdz 1940. gadam un 50 vienības no arhīva pēc 1940. gada), taču šajos dokumentos nebija rodami būtiski fakti un informācija par angļu valodas kā svešvalodas apguvi leksikas aspektā.

- zinātniskā literatūra, tostarp monogrāfijas, zinātniskie raksti, grāmatas, enciklopēdijas, vārdnīcas un metodiskie raksti par angļu valodas apguvi pedagogiskajā presē: izdevumā *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts* (1920–1939) un žurnālā *Mūsu Nākotne* (1920–1934) u. c. (kopā 155 vienības);
- angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatas, kas izdotas gan Latvijā, gan Lielbritānijā un ASV un kas izmantotas mācību procesā Latvijā no 1920. gada līdz 2016. gadam (55 vienības).

Promocijas darba vajadzībām skatītais pedagogiskās preses izdevumu klāsts ir daudz plašāks (*Audzinātājs* (1925–1939), *Skolotāju Avīze* (1948–1987), *Padomju Latvijas Sieviete* (1952–1966), *Skola un Ģimene* (1964–1971), *Izglītība un Kultūra* (1994–2009), *Skolotājs* (1997–2007) u. c., taču tajos nebija būtisku publikāciju par angļu valodas kā svešvalodas apguvi leksikas aspektā.

Pētījuma teorētiskais pamats

Teorētisko pamatu veido pētījumi par angļu valodas leksiku un valodas apguvējam nepieciešamo leksiku, pētījumi par semantiskā lauka teoriju un leksisko pieeju, kā arī lingvodidaktiskā literatūra par angļu valodas kā svešvalodas apguvi:

- angļu valodas leksika un valodas apguvēja leksika: Carter 1998; Crystal 1995; 1998; 2003a; 2003b; Nation 1983; 1990; 2001; 2004;
- semantiskā lauka teorija un tās izmantošana svešvalodas apguvē: Roget 1852 (skatīts no Crystal 1998); Trier 1931 (skatīts no Fāters 2010); Baumgärtner 1967; Lehrer 1974; Crow, Quigley 1985; Brown, Payne 1994; Schmitt 1999; Changhong 2010;
- leksiskā pieeja: Lewis 1993; 1997; 2000;
- angļu valodas kā svešvalodas apguve: Carter, McCarthy 1988; Willis 1990; Schmitt 2000; 2010; Thornbury 1998; 2002.

Promocijas pētījuma zinātniskā aktualitāte un novitāte

Saistībā ar 21. gadsimtā pieaugošo interesi par angļu valodas kā svešvalodas apguvi darba zinātniskā **aktualitāte** saskatāma nepieciešamībā izvērtēt angļu valodas mācības tradīcijas Latvijā, izpētot vēsturisko pieredzi angļu valodas kā svešvalodas mācīšanā kopš 1920. gada, īpašu uzmanību pievēršot mācību saturam leksikas līmenī, un tā attīstībai līdz mūsdienām (2016. gadam). Svešvalodas mācību priekšmeta izpēte tā

hronoloģiskajā attīstībā dod iespēju objektīvi izvērtēt tā pozitīvās un negatīvās tendences, kā arī rast jaunus risinājumus svešvalodas produktīvākai apguvei.

Pētījuma **novitāti** nosaka tas, ka pirmo reizi latviešu lingvodidaktikā ir izpētīta semantiskā lauka teorijas izmantojamība svešvalodas leksikas apguvei, savukārt leksiskās pieejas aktualizēšana kontekstā ar semantiskā lauka teoriju uzskatāma par novitāti ar tālejošu praktisko vērtību ne vien angļu valodas, bet arī citu svešvalodu apguvei, jo ieteikumi produktīvākai leksikas apguvei ir vispārināmi.

Promocijas darba saturs

Promocijas darba **struktūru** veido ievads, 3 daļas ar 10 nodaļām, 12 apakšnodaļām un 4 apakšnodaļu sadaļām, nobeigums un aizstāvēšanai izvirzītās tēzes, kā arī avotu saraksts, izmantotās literatūras saraksts un 9 pielikumi. Darbā ievietotas 4 diagrammas, 14 attēli un 42 tabulas.

Ievadā raksturota pētījuma iecere un problēma, pamatojot promocijas darba temata izvēli, sniegts ieskats pētījuma metodoloģijā, formulējot pētījuma objektu un priekšmetu, izvirzot promocijas darba mērķi un galvenos uzdevumus tā sasniegšanai, kā arī izvirzot pētījuma hipotēzi; aprakstīta izmantotā teorētiskā bāze un pētnieciskās metodes, raksturota pētījuma aktualitāte un novitāte Latvijā.

Promocijas darba I daļā analizēts ar leksikas apguvi saistītu terminu lietojums: *vārds; valodas apguve*; dokumentā “Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvē: mācīšanās, mācīšana un vērtēšana” (turpmāk tekstā EKPVA) *līmeņu nosaukumi latviešu valodā; aktīvā un pasīvā leksika*. 1. nodaļā raksturota leksikas mainīgā loma svešvalodu apguvē laika periodā no 20. gadsimta 30. gadiem līdz mūsdienām (2016. gadam). Savukārt 2. nodaļā apkopota un analizēta teorētiskā literatūra, lai noteiktu ieteicamo apgūstamās leksikas apjomu atbilstoši EKPVA noteiktajiem svešvalodas apguves līmeņiem un sniegts vēsturisks ieskats par angļu valodas kā svešvalodas attīstību Baltijas valstīs, analizējot leksikas aspektu un svešvalodas mācību programmās noteikto leksikas apjomu. Vēsturisko ieskatu papildina leksikas izpēte Latvijā izmantotajās mācību grāmatās un līdzekļos. 3. nodaļā aprakstīti svešvalodā apgūstamās leksikas izvēles un atlasē principī, aktualizējot valodu korpusu izmantošanu leksikas mācību satura plānošanā.

Promocijas darba II daļā apzinātas un analizētas leksisko vienību grupēšanas iespējas svešvalodas vajadzībām. 1. nodaļā analizēts terminu *semantiskais lauks*, *tematiskais lauks*, *leksiskais lauks* un *leksiski semantiskais lauks* lietojums, kā arī sniegti

ierosinājumi turpmākam terminoloģijas lietojumam. Apkopota un analizēta informācija par semantiskā lauka teoriju lingvistikā un citviet pasaulē gūto pieredzi semantiskā lauka teorijas izmantošanā svešvalodas apguvē. 2. nodaļā aplūkots leksiskās pieejas teorētiskais aspekts angļu valodas kā svešvalodas apguvē, analizēti leksiskās pieejas pozitīvie un negatīvie aspekti, balstoties uz zinātnieku un pedagogu gūto pieredzi pasaulē. 3. nodaļā raksturotas „kolokācijas (angl. *collocation*) jeb fiksētās vārdkopas” un to nozīme sistemātiskai angļu valodas leksikas apguvei. Savukārt 4. nodaļā pētītas vāddarināšanas izmantošanas iespējas sistemātiskai leksikas apguvei angļu valodā kā svešvalodā. 5. nodaļā aplūktas semantiski kognitīvās kartes kā vārdu grupēšanas līdzeklis.

Promocijas darba III daļā aprakstīta leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija, kura teorētisko pamatu veido semantiskā lauka teorija un leksiskā pieeja. Dotas norādes un ieteikumi: kā izvēlēties mācību materiālus un aktīvi apgūstamo leksiku; kā strādāt ar leksiku, lai vienlaikus pilnveidotu lasīšanas, klausīšanās, runāšanas un rakstīšanas prasmi un nostiprinātu gan apgūstamo leksiku, gan arī dažādas gramatiskās struktūras, radot ne tikai izpratni par atsevišķu vārdu nozīmi, bet arī dziļāku izpratni par to lietojumu kontekstā. Tāpat doti ieteikumi semantiski kognitīvo karšu veidošanā un izmantošanā, apgūstot svešvalodu. 2. nodaļā analizēti leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcijas aprobācijā gūtie rezultāti, daļēji apstiprinot pētījumā izvirzīto hipotēzi – ja angļu valodas kā svešvalodas mācībā izmanto leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju, kas sagatavota, balstoties uz semantiskā lauka teoriju un leksisko pieeju, valodas apguvēju sasniegumi ir augsti neatkarīgi no viņu vecuma, dzimuma un iepriekšējā valodas apguves līmeņa.

Nobeigumā ir apkopotas promocijas darba galvenās teorētiskās un praktiskās atziņas un aizstāvēšanai izvirzītās tēzes.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Par dažādiem promocijas pētījuma aspektiem nolasīti **16 referāti** (tostarp kopautorībā) starptautiskās zinātniskās un valsts nozīmes konferencēs Latvijā un ārvalstīs (Lietuvā, Igaunijā un Slovākijā): Liepājā (2012, 2013, 2015), Rīgā (2012, 2013, 2014), Klaipēdā (2013), Viļņā (2014), Žilinā (Slovākijā) (2014), Tartu (2014), Kauņā (2015).

1. Baiba Kačanova. „Pašreizējā situācija un nākotnes perspektīvas svešvalodu apguvē: viltusdraugi angļu un latviešu valodā”. Liepājas Universitātes (turpmāk LiepU) IX starptautiskā zinātniskā konference *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, Liepājā 2012. gada 12. aprīlī.

2. Baiba Kačanova. "Teaching English Today and about 100 Years ago". The 12th Baltic IATEFL & LATE 20-Year Anniversary Conference *Back to the Future: ELT Past, Present and Future*, Rīgā 2012. gada 23.–24. augustā.
3. Baiba Kačanova. „Angļu valodas kā svešvalodas apguve Latvijā: leksikas aspekts”. LiepU 17. starptautiskā zinātniskā konference *Vārds un tā pētīšanas aspekti*, Liepājā 2012. gada 29.–30. novembrī.
4. Baiba Kačanova. „Leksikas aspekts angļu valodas kā svešvalodas apguvē Latvijā un Igaunijā”. LiepU un Ventspils Augstskolas (turpmāk VeA) II starptautiskā jauno lingvistu konference *Via Scientiarum*, Liepājā 2013. gada 7.–8. martā.
5. Baiba Kačanova. „Leksiskā pieeja angļu valodas kā svešvalodas mācībai”. LiepU X starptautiskā zinātniskā konference *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, Liepājā 2013. gada 11. aprīlī.
6. Baiba Kačanova. "Semantic Field Theory in Teaching English as a Second Language". Klaipēdas Universitātes starptautiskā zinātniskā konference *Semantics and Structure of Linguistic Units*, Klaipēdā (Lietuva) 2013. gada 14. jūnijā.
7. Baiba Kačanova. "Lingvodidactic Aspects of Vocabulary: Teaching English at Seconadry School." The 13th Baltic IATEFL & LATE 21st Annual Conference *Successes and Challenges in ELT*, Rīgā 2013. gada 22.–23. augustā.
8. Baiba Kačanova. „Angļu valodas kā svešvalodas lingvodidaktiskais saturs Baltijas valstīs: leksikas aspekts”. LiepU 18. starptautiskā zinātniskā konference *Vārds un tā pētīšanas aspekti*, Liepājā 2013. gada 28.–29. novembrī.
9. Sintija Sudmale, Baiba Kačanova. "Plagiarism Elimination Possibilities in Learning English as a Second Language Using Computer Supported Collaborative Learning". *The 2nd Global Virtual Conference 2014*, Žilinā (Slovākija) 2014. gada 7.–11. aprīlī.
10. Baiba Kačanova. "Semantic Field Theory in Teaching Vocabulary in English: Lexico-semantic Groups of Topics in Education, Work and Career". Tartu Universitātes, Igaņu valodas institūta un Tallinas Universitātes starptautiskā konference *Mapping Methods: Approaches to Language Studies*, Tartu (Igaunija) 2014. gada 8.–10. maijā.
11. Baiba Kačanova, Sandra Kalniņa. „Semantiskais lauks, tematiskais lauks vai leksiskais lauks?”. Latvijas Universitātes (turpmāk LU), LiepU un VeA *Valodniecības nozares doktorantu zinātniskais seminārs*, Rīgā 2014. gada 16.–17. maijā.

12. Baiba Kačanova. "Semantic Field Theory in Teaching Vocabulary in English". Igaunijas Nacionālās aizsardzības koledžas starptautiskā konference *Keeping up with Today's Learner*, Tartu 2014. gada 29.–30. aprīlī.
13. Baiba Kačanova. „Leksiski semantiskā lauka teorija angļu valodas kā svešvalodas apgūvē”. LiepU 19. starptautiskā zinātniskā konference *Vārds un tā pētīšanas aspekti*, Liepājā 2014. gada 27.–28. novembrī.
14. Baiba Kačanova. "Changes of English Course Books in Latvia: where are we going?". Lietuvas izglītības zinātņu universitātes starptautiskā zinātniskā konference *Learning Materials in the 21st Century: creation and application*, Viļņā (Lietuva) 2014. gada 4. decembrī.
15. Baiba Kačanova, Inga Bliska. „Crosslinguistic Influence in Learning Lexis in English and French at Secondary School in Latvia”. 9. Lietuvas valodu skolotāju asociācijas un 3. Vytautas Magnus universitātes svešvalodu institūta starptautiskā zinātniskā konference *Sustainable Multilingualism: Language, Culture and Society*, Kauņā (Lietuva) 2015. gada 29.–30. maijā.
16. Baiba Kačanova. „Mācību materiālu izstrāde angļu valodā kā svešvalodā: leksiskā pieeja un semantiskā lauka teorija”. LiepU XII starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, Liepājā, 2015. gada 5. jūnijā.

Nozīmīgākie promocijas pētījuma aspekti izstrādāti zinātniskajos rakstos un publicēti **11** starptautiski recenzētos zinātniskos izdevumos, kā arī tēzēs starptautisko zinātnisko konferenču materiālos.

Publicētie raksti

1. Kačanova, Baiba. Pašreizējā situācija un perspektīvas svešvalodu apgūvē: viltusdraugi angļu un latviešu valodā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, IX: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2013, 148.–159. lpp.
2. Kačanova, Baiba. Angļu valodas kā svešvalodas lingvodidaktiskais saturs Latvijā: leksikas aspekts. *Vārds un tā pētīšanas aspekti*: rakstu krājums, 17 (2). Liepāja: LiePA, 2013, 54.–64. lpp.
3. Kačanova, Baiba. Angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatās iekļautais vārdu krājums: laika posms no 1920. gada līdz mūsdienām. *Daugvpils Universitātes 56. starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājums*. Daugavpils: Saule, 2014, 64.–70. lpp.

4. Kačanova, Baiba. Angļu valodas kā svešvalodas lingvodidaktiskais saturs Baltijas valstīs: leksikas aspekts. *Vārds un tā pētīšanas aspekti*: rakstu krājums, 18 (2). Liepāja : LiePA, 2014, 115.–125. lpp.
5. Kačanova, Baiba. Leksiskā pieeja angļu valodas kā svešvalodas apguvē. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XI: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2015, 38.–49. lpp.
6. Kačanova, Baiba. Semantiskā lauka teorija angļu valodas kā svešvalodas apguvē. *Vārds un tā pētīšanas aspekti*: rakstu krājums, 19 (2), Liepāja: LiePA, 2015, 129.–139. lpp.
7. Kačanova, Baiba, Bliska, Inga. Profesiju nosaukumu semantiskās robežas angļu un franču valodā: mācību konteksts vidusskolā. *Sustainable Multilingualism*: rakstu krājums, 6. Kaunas: Vytautas Magnus University, 2015, pp. 44–59.
8. Kačanova, Baiba. Leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija angļu valodas kā svešvalodas apguvei. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XII: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2016, 129.–145. lpp.
9. Sudmale, Sintija, Kačanova, Baiba. Plagiarism Elimination Possibilities in Learning English as a Second Language Using Computer Supported Collaborative Learning. *GV-Proceedings: the 1st Global Virtual Conference*, Vol 2. Zilina: EDIS, 2014. Pieejams: [http://www.gv-conference.com/archive/? vid=1&aid=2&kid=30201-75](http://www.gv-conference.com/archive/?vid=1&aid=2&kid=30201-75)

Publicēšanai pieņemts raksts

Kačanova, Baiba. Leksika un vārdu krājums vai leksika jeb vārdu krājums? *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XIII: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja : LiePA, 2017.

Tēzes

Kačanova, Baiba. Angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatās iekļautais vārdu krājums: laika posms no 1920. gada līdz mūsdienām. *Daugavpils Universitātes 56. starptautiskās zinātniskās konferences tēzes*. Daugavpils: Saule, 2014, 148. lpp.

Svešvalodas apguvi varētu salīdzināt ar jauna viedokļa apguvi līdzšinējā pasaules skatījumā, jo katra valoda ietver sevī kādas cilvēku daļas priekšstatu veidu un jēdzienu tīklu.
(Vilhelms Humbolts)

I. Angļu valodas leksikas lingvodidaktiskais saturs

Ikviens var apgūt savu dzimto valodu pietiekami labā līmenī, bet diemžēl šo pašu līmeni nevar sasniegt, apgūstot svešvalodu. Ir atzīts, ka atšķiras arī dzimtās valodas un svešvalodas apguves procesi: jo vēlāk sāk apgūt svešvalodu, jo lielākas grūtības sagādā sintakse un jo īpaši morfoloģija, kas ir cieši saistīta ar leksiku, un gramatiskās formas, to iezīmes un tipi (RLE 2010, 296). Otrās un visu nākamo valodu apguve dzīves laikā nav iespējama gluži tādā pašā veidā kā pirmā valoda. To izjūt katrs, kas mācās jaunu valodu: uztveres, iegaumēšanas un valodas producēšanas kvalitatīvie un kvantitatīvie rādītāji ir ļoti individuāli. Latviešu valodas pētnieks Arvils Šalme uzskata, ka tas daudziem raisa pārdomas – cik tālu vēl līdz iztēlotajam „ideāla runātāja” sniegumam (Šalme 2011, 15–16). Mācoties svešvalodu, kā „ideāls runātājs” – mērķis, uz kuru tiekties, – tiek izvirzīts dzimtās valodas runātājs. Par to, vai iespējams sasniegt šo ideālu un cik liels vārdu krājums nepieciešams, lai veiksmīgi komunicētu svešvalodā, ir viens no galvenajiem šajā daļā aplūkotojām jautājumiem.

Leksikas nozīme svešvalodas mācīšanā ir bijusi mainīga atkarībā no konkrētajā laikā praktizētās pieejas: leksikas mācīšanai ir veltīts daudz uzmanības, gan arī uzskatīts, ka leksika tiek apgūta it kā pati no sevis lasot un klausoties, tādēļ promocijas darba I daļas 1. nodaļā sākotnēji sniegts vispārīgs ieskats leksikas nozīmei svešvalodu apgūvē laika posmā no 1920. gada līdz 2016. gadam. 2. nodaļā analizēts apgūstamās leksikas saturs un apjoms angļu valodā kā svešvalodā. Vispirms aplūkotas teorētiskās prasības leksikas apjomam un pēc tam analizēts leksikas aspekts svešvalodas mācību programmās visās trijās Baltijas valstīs laika periodā no 1928. gada (kad izdota pirmā mūsdienās pieejamā mācību programma Latvijā) līdz 2014. gadam (kad izdots svešvalodas programmas paraugs “Angļu valoda 1. – 6. klasei”). Savukārt 3. nodaļā sniegts ieskats par svešvalodā apgūstamās leksikas atlases principiem un analizēta leksika Latvijā izmantotajās mācību grāmatās un līdzekļos laika periodā no 1920. gada (kad izdota viena no pirmajām mūsdienās Latvijā pieejamām mācību grāmatām angļu valodā) līdz 2016. gadam.

Leksika ir svarīgs aspekts, kas jāņem vērā, veidojot mācību materiālus. Promocijas pētījumā ir būtiski noskaidrot, cik daudz leksisko vienību valodas apguvējam būtu jāapgūst dažādos valodas apguves posmos. Parasti, leksikas apjoma sakarā, tiek runāts par vārdu skaitu. Vārds ir valodas pamatvienība, un *Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā* termina *vārds* definīcijā minēts, ka vārdā apvienojas fonētiskā, gramatiskā un semantiskā pazīme (VPSV 2007, 436). Diskutējot par leksikas apjomu, ko valodas apguvējam nepieciešams apgūt, vienmēr aktuāls kļūst jautājums: „Ko zinātnieks, skolotājs vai valodas apguvējs saprot ar *vārdu*?”

Parasti ir kļūdainas viedoklis par otrās valodas mācību – ka tā nozīmē vienkārši otrās valodas ekvivalentu iemācīšanos, kas ir atbilstoši pirmās valodas vārdiem. Zināt vārdu, tas nenozīmē zināt tikai tā nozīmi. Tas, ka runātājs var pateikt kāda vārda nozīmi vai nozīmes, vēl nebūt nenozīmē, ka viņš tiešām izprot šo vārdu. Pastāv dažādi viedokļi par to, kas tiek saprasts ar *vārdu*.

Angļu valodas pētniece Loreta Toda (*Loreto Todd*) rokasgrāmatā „Ievads lingvistikā” (angl. *An Introduction to Linguistics*) uzsver, ka vārdu nevar uzskatīt par atsevišķu vienību, jo daļa vārdu, piemēram, artikuli *a*, *an* vai *the* netiek lietoti kā atsevišķas vienības. Tāpat daudzi vārdi nav viennozīmes, bet gan daudznozīmju, piemēram, vārds *table* var nozīmēt gan ‘galds’, gan arī ‘tabula’. Aplūkojot vārdu, tiek nošķirtas četras vārda visbiežāk lietotās netiešās nozīmes:

1) ortogrāfiskā (ar ko tiek saprasti tekstā ar atstarpēm atdalīti vārdi, kas paši par sevi uzskatāmi par atsevišķām vienībām);

2) morfoloģiskā (ar to tiek saprasta vārda unikālā forma, kad tiek ņemta vērā tikai vārda forma, bet ne tā iespējamās nozīmes, piemēram, vārds *ball* (‘bumba’, ‘balle’, ‘lode’) ir unikāls vārds, neņemot vērā, ka tam varētu būt vairāk kā viena nozīme);

3) leksiskā (aptver vienības dažādās formas, kurām ir tuvi saistītas nozīmes, piemēram, *chair* (‘krēsls’) un *chairs* (‘krēsli’));

4) semantiskā (aptver valodas vienības, kas morfoloģiski ir vienādas, bet atšķiras to nozīmes, piemēram, iepriekš minētais piemērs *table*, kas ir viens un tas pats morfoloģiskais vārds, bet divi semantiskie vārdi, jo to nozīmes nav cieši saistītas) (Todd 1997, 49–50).

Savukārt Pols Neišens (I. S. *Paul Nation*), balstoties uz Džeka Ričarda (*Jack C. Richards*) pētījumu, min deviņus dažādus aspektus, kas būtu jāņem vērā, lai varētu runāt par vārda apguvi. Šos aspektus var sadalīt trīs plašākās grupās: (1) forma, (2) nozīme un (3) izmantojamība. Katrai no šīm grupām var šķirt produktīvo (P – produktīvās

zināšanas) un receptīvo (R – receptīvās zināšanas) aspektu (sk. 2. tabulu) (Richards 1976, skatīts no Nation 2001, 27).

2. tabula

Leksikas zināšanu aspekti

Forma	Mutvārdu	R	Kā vārds skan?
		P	Kā vārdu izrunā?
	Rakstveida	R	Kāds ir vārda grafiskais attainojums?
		P	Kāda ir vārda rakstība?
	Vārda daļas	R	Kuras vārda daļas ir zināmas?
		P	Kuras vārda daļas ir nepieciešamas, lai izteiktu vārda nozīmi?
Nozīme	Forma un nozīme	R	Par kuru nozīmi šī vārda forma signalizē?
		P	Kura vārda forma var tikt izmantota, lai izteiktu šo nozīmi?
	Jēdziens un referenti	R	Kas ir iekļauts šajā jēdzienā?
		P	Kas var attiekties uz šo jēdzienu?
	Asociācijas	R	Par kuriem citiem vārdiem šis vārds liek domāt?
		P	Kuri citi vārdi varētu tikt lietoti šī vārda vietā?
Lietojums	Gramatiskās funkcijas	R	Kurās gramatiskās struktūrās šis vārds parādās?
		P	Kurās gramatiskās struktūrās šis vārds ir lietojams?
	Fiksētās vārdkopas	R	Kuri vārdi vai vārdu veidi parādās kopā ar šo vārdu?
		P	Kurus vārdus vai vārdu veidus ir jālieto kopā ar šo vārdu?
	Ierobežojumi lietošanā	R	Kur, kad un cik bieži šis vārds ir sastopams?
		P	Kur, kad un cik bieži šo vārdu var izmantot?

Avots: Nation 2001, 27

Deils Brauns (*Dale Brown*), pamatojoties uz P. Neišena izstrādātajiem leksikas apguves aspektiem, veicis pētījumu, skatot deviņas 3 līmeņu³ (pamata līmeņa 1. pakāpes (A1), vidējā līmeņa 1. pakāpes (B1) un 2. pakāpes (B2)) mācību grāmatas, lai noskaidrotu, cik liela uzmanība tajās veltīta iepriekš minētajiem leksikas zināšanu aspektiem. (Brown 2011, 86)

Pētījumā secināts, ka mācību grāmatās visvairāk uzmanības tiek veltīts formai un nozīmei (vairāk nekā puse no visiem uzdevumiem), tad – gramatiskajām funkcijām (29 %) un mutvārdu formai (14 %); pārējiem sešiem aspektiem veltītā uzmanība ir pavisam niecīga: fiksētām vārdkopām – 8 %, asociācijām – 7 %, jēdzienam un referentiem – 6 %, rakstveida formai – 3 %, ierobežojumiem – tikai 0,7 %, bet vārda

³ Detalizētu pamatojumu un analīzi par svešvalodu līmeņu nosaukumu lietojumu latviešu valodā sk. 2. nodaļā (33.–35. lp.)

daļām iesācēju līmenī vispār netiek veltīta uzmanība (augstākos līmeņos pavisam nedaudz) (Brown 2011, 90–91). Tāpat vērojamas tendences atsevišķu aspektu lietojumā konkrētos līmeņos. Piemēram, fiksētās vārdkopas gandrīz netiek aplūkotas pamata līmeņa 1. pakāpē (A1), bet nosacīti vairāk vidējā līmenī (B1 un B2), savukārt gramatiskās funkcijas vairāk tiek aplūkotas pamata līmeņa 1. pakāpē (A1), bet, līmeņiem paaugstinoties, proporcionāli sarūk, kas varētu būt izskaidrojams ar to, ka vidējā līmenī (B1 un B2) skolēni zināšanas par gramatiskajām funkcijām gūst no gadījuma mācīšanās. D. Brauna secina, ka mācību grāmatās nepieciešams iekļaut vairāk uzdevumu, lai varētu aplūkot pēc iespējas vairāk leksikas zināšanu aspektus un skolēniem būtu vairāk iespēju atkārtoti lietot jau apgūto leksiku. (Brown 2011, 92–93)

Arī Džina Makārtņija (*Jeanne McCarten*), pedagoģe un vairāku angļu valodas mācību grāmatu autore, rosina uz diskusiju par to, kas tiek saprasts ar terminu *vārds*, kā piemēru minot vārdu *run* ('skriet'), kurš varētu tikt uzskatīts par vienu vārdu vai arī ar to var saprast radniecīgu vārdformu saimi: *run* ('skriet'), *runs* (darbības vārda 'skriet' 3. personas vienskaitļa forma tagadnē), *running* ('skriešana'), *ran* (darbības vārda 'skriet' pagātnes forma), *runner* ('skrējējs'), *runners* ('skrējēji'). Ž. Makārtņija rosina diskutēt, vai *run a marathon* ('skriet maratonu') un *run a company* ('vadīt uzņēmumu') ir uzskatāmi par vienu vai tomēr diviem vārdiem. (McCarten 2007, 1)

Lai arī līdz šim galvenokārt ir tikai diskutēts, kas tiek saprasts ar vārdu, un, kā jau iepriekš aprakstīts, tam ir vairāki skaidrojumi, tomēr valodnieki ir centušies novērtēt dzimtās valodas runātāja leksikas apjomu un, balstoties uz to, sprieduši, kurus vārdus būtu nepieciešams apgūt, mācoties svešvalodu. Svarīgi piebilst, ka, runājot par apgūstamās leksikas apjomu un veidojot apgūstamo vārdu minimumu (resp. apgūstamo vārdu sarakstu, kas ir uzskatāms par minimumu, lai varētu lietot kādu svešvalodu), vispirms tiek skaitīti atsevišķi vārdi, kā iepriekš minētais piemērs ar *run*.

Promocijas pētījumā ar vārdu un vārdu skaitu, tiek domāta viena leksiskā vienība, ņemot vērā tās pamatnozīmi vai attiecīgajam tematam atbilstošo papildnozīmi, bet neņemot vērā šī vārda radniecīgo saimi, morfoloģiskās formas un arī fiksētās vārdkopas, ko šī leksiskā vienība veido un kas tiek uzskatīti par atsevišķiem vārdiem.

1. Leksikas nozīme svešvalodas apguvē

Runājot par angļu valodas lingvodidaktisko saturu mūsdienu lingvodidaktikas zinātniskajā literatūrā, tiek lietotas divas vārdkopas ar termina nozīmi – valodas apguve un valodas mācīšanās. Terminu *valodas apguve* lieto vispārinātā nozīmē un ar to apzīmē jebkuru veidu – gan apzinātu, gan neapzinātu –, kā valodu iemācās. Savukārt ar terminu *valodas mācīšanās* saprot valodas lietojuma prasmju, pieredzes, zināšanu ieguvī galvenokārt apzinātā, pašorganizētā izziņas procesā gan formālā, gan neformālā veidā. Lingvodidaktikas teorijā tiek lietoti jēdzieni *formālā* un *neformālā valodas apguve*. Par *formālo valodas apguvi* tiek runāts tajos gadījumos, ja mācības notiek pedagoga vadībā, organizētā mācību vidē, kur, izmantojot konkrētu pieeju, metodes un paņēmienus, noteiktu mācību programmu valodas apguvējs iegūst zināšanas par valodu un iemācās lietot valodu saziņā; savukārt *neformālā valodas apguvē* prasmes, zināšanas un pieredze tiek iegūta aktīvas saziņas vidē, valodu lietojot neapzināti. (Šalme 2011, 119) Promocijas darbā galvenokārt tiek runāts par formālo valodas apguvi, taču tas neizslēdz arī neapzinātu valodas apguvi ārpus izglītības iestādes, tāpēc promocijas darbā tiek lietots termins *valodas apguve*.

Pamatojoties uz pedagoģiskajā praksē gūto pieredzi, secināts, ka lielākā daļa no tiem, kas ir mācījušies svešvalodu, kā vienu no galvenajām grūtībām saziņā min nepietiekamu vārdu krājumu. „Leksikas apguve un bagātināšana, vārdu izvēle un atbilstošs to lietojums tekstā ir viens no valodas apguves satura pamatjautājumiem.” (LTSV 2011, 51) Var apgalvot, ka leksika ir viens no svarīgākajiem aspektiem svešvalodas apguvē. Arī kādā Kembridžas skolā veiktajā aptaujā divas trešdaļas skolēnu atzina, ka tieši nepietiekams vārdu krājums bijis par iemeslu grūtībām, kas radušās, komunicējot ar cilvēkiem, skatoties televīziju un lasot. Skolēni apgalvoja, ka skolotāji galveno uzmanību veltījuši gramatikas mācīšanai un izrunas uzlabošanai. (Morgan, Rinvoluceri 1991, 4)

Sistemātisks darbs ar leksiku svešvalodas apguves procesā netika veikts līdz pat 20. gadsimtam. 1933. gadā *Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā* publicētajā rakstā “Kā iegūt un nostiprināt vārdu krājumu svešās valodās” uzsvērts, ka par galveno uzdevumu svešvalodu mācīšanā jāuzskata plašāka vārdu krājuma iegūšana. Raksta autors Fricis Štrauhs apgalvo, ka „nevienam nav noslēpums, ar kādām zināšanām pamatskolu

absolventi iestājas vidusskolās: katru gadu starp viņiem ir zināms skaits tādu, kam nav nekāda vārdu krājuma svešajā valodā.”⁴ (Štrauchs 1933, 108)

20. gadsimta 30. gados tika izveidota *Vocabulary Control Movement*⁵, kuras pamatā bija skolotāju pārliecība, ka leksikas atlasī nepieciešams sistematizēt. Šeit ir vērts minēt Čarlza Keja Ogdena (*Charles Kay Ogden*) grāmatu *Pamata angļu valoda* (angl. *Basic English*) (Ogden 1935) un Maikla Vesta (*Michael West*) visbiežāk lietoto vārdu sarakstu *A General Service List* (latv. *Vispārlietojamās leksikas vārdu saraksts*⁶) (turpmāk tekstā *GSL*) (West 1953).

Pēc pirmā autora uzskatiem, angļu valodas leksika jāierobežo līdz minimumam, kas nepieciešams, lai izteiktu skaidru ideju. Č. K. Ogdena mācību grāmatas *Pamata angļu valoda* mērķis bija noteikt minimāli apgūstamo leksiku angļu valodā, kas sastāvēja no 850 vārdiem (sk. 1. pielikumu). Latviešu valodā tā tika izdota 1935. gadā. *Pamata angļu valoda* ir normālās jeb „standarta” angļu valodas ievērojams vienkāršojums. Par vienkāršošanas principu tiek atzīts minimāls apgūstamo darbības vārdu skaits. Lingvists P. Neišens ir atzinis, ka *Pamata angļu valodā* centrā ir segums, proti, ar sarakstā iekļauto leksiku iespējams pārfrāzēt pat sarežģītas domas, un vieglums, proti, atlasītā leksika ir viegli apgūstama (Nation 1990, 21).

Č. K. Ogden lieto tikai 18 visnepieciešamākos darbības vārdus: *to come* (‘nākt’), *to get* (‘dabūt’), *to give* (‘dot’), *to go* (‘iet’), *to keep* (‘turēt’), *to let* (‘ļaut’), *to make* (‘taisīt’), *to put* (‘likt’), *to seem* (‘šķist’), *to take* (‘ņemt’), *to be* (‘būt’), *to do* (‘darīt’), *to have* (‘piederēt’), *to say* (‘teikt’), *to see* (‘redzēt’), *to send* (‘sūtīt’), *may* (‘drīkstēt’), *will* (‘vēlēties’) (Ogden 1935, 38–39). Pārējie pamatvārdi – tādu kopumā ir 850 – sastāv, pirmkārt, no t. s. virziena vārdiem, kas lielākoties ir prievārdi, apstākļa vārdi un saikļi, otrkārt, no 150 īpašības vārdiem un galvenokārt no 600 lietvārdiem, no kuriem 200 ir t. s. zīmējamie vārdi, t. i., tie apzīmē uzskatāmas lietas. Lietvārdi, kā redzams, veido angļu valodas leksisko pamatu. Tomēr tie nav tikai lietvārdi, daži no tiem ir „maskēti” darbības vārdi, no kuriem var atvasināt divdabjus ar galotni *-ing* (tagadnē) un *-ed* (pagātnē), piemēram, *walking* (‘staigājošs’) un *walked* (‘staigājis’). Ar angļu valodas pamatvārdu, atvasinājumu, salikteņu (piemēram, *raincoat* ‘lietus mētelis’) un arī ar skaitļa vārdu un

⁴ Šeit un visā darbā citātos saglabāta oriģināla ortogrāfija un interpunkcija, leksika, stils un izteiksmes veids.

⁵ Kustība, kuru 20. gadsimta 20.–30. gados izveidoja angļu valodas kā svešvalodas skolotāji.

⁶ *A General Service List* ir angļu valodā visbiežāk lietoto vārdu saraksts, kas izveidots studentiem vai skolēniem, kas apgūst angļu valodu kā svešvalodu (sk. <http://www.newgeneralservicelist.org>) un tādēļ nosaukums latviski nav tulkots burtiski, bet gan pēc atbilstības.

svešvārdu (piemēram, *sport*) palīdzību skolēnam ir iespējams veidot teikumus un pilnīgi saprotami izteikties par jebkādu tematu. (Ogden 1935)

Uzsākot svešvalodas mācīšanu, ieteicams sākt ar lietvārdiem, jo vārdi, kas apzīmē priekšmetus, ir vieglāk uztverami. Č. K. Odgena *Pamata angļu valodā iekļautie lietvārdi* (600 vārdu) proporcionāli sastāda lielāko daļu no sarakstā iekļautajām vārdšķirām, tomēr jāsecina, ka sarakstā iekļautie darbības vārdi (18 vārdu) ir nesamērīgi maz. Angļu valodas skolotāja Ābele⁷ referātā „Jauno vārdu izmācīšana un nostiprināšana” uzsver, ka nepilnība darbā ar šo grāmatu 5. kursā ir darbības vārdu trūkums ievadkursā. (LVA 700, 123)

Maikls Vests (*Michael West*) 1953. gadā izveidoja 1 200 pamatvārdu sarakstu, kas nepieciešams, lai skolēns angļu valodā varētu pateikt gandrīz visu, ko vēlas. M. Vesta visbiežāk lietoto vārdu sarakstu veido 2000 vārdu, kas ņemti no 2 līdz 5 miljonu vārdu korpusa. Tiek apgalvots, ka, zinot šos vārdus, iespējams saprast no 80 % (Carter; McCarthy 1988, 7) līdz 81 % (Nation 1983, 13) jebkāda rakstveida teksta. Lai gan šis saraksts tika izmantots vairāk nekā 60 gadus un vērtēts kā noderīgs rīks valodas apguvējam, tomēr pēdējo gadu laikā tas tika arī daudz kritizēts, piemēram, tādi iebildumi, ka tas ir novecojis, jo lielākā daļa saraksta izveidei izmantotie teksti publicēti līdz 1930. gadam. Saraksts esot pārāk mazs jaunajiem standartiem (analizēts 2,5 miljonu vārdu liels korpus) un promocijas pētījuma I daļas sākumā minētā problēma, ka neesot pietiekami skaidri noteikts, kas tiek saprasts ar jēdzienu *vārds* (Browne 2014, 1).

60 gadus vēlāk – 2013. gadā – Brents Kaligans (*Brent Culligan*), Jozefs Filips (*Joseph Phillips*) un Čarlzs Braune (*Charles Browne*) paziņoja par jaunizveidoto *New General Service List* (latv. *Jauns vispārēja rakstura apkalpošanas saraksts*; pieejams: www.newgeneralservicelist.org) (turpmāk tekstā *NGSL*). Jaunajā sarakstā iekļauti 2800 visbiežāk lietotie vārdi, kuru atlasei par pamatu izmantots divus miljardus plašais *Cambridge English Corpus* (latv. *Kembridžas angļu valodas korpus*). Saraksta izveides procesā ievēroti M. Vesta veiktie soļi, veidojot *GSL*, kā arī ņemti vērā P. Neišena, kurš ir viens no ievērojamākajiem speciālistiem leksikas apguves jautājumos, ieteikumi (Browne 2014, 1).

Pieminēšanas vērta ir arī Eduarda Lī Torndaika (*Edward Lee Thorndike*) veidotā *Teacher's Word Book* (latv. *Skolotāja vārdu grāmata*), kas publicēta 1921. gadā un pēc tam papildināta līdz 20 000 vārdiem un atkārtoti publicēta 1931. gadā. Sadarbībā ar

⁷ Latvijas Valsts arhīva materiālos nav minēts skolotājas vārds un no kuras skolas viņa bija.

Ērvingu Lordžu (*Irving Lorge*) tā vēlreiz papildināta līdz 30 000 vārdiem un atkārtoti publicēta 1944. gadā (Thorndike, Lorge 1944). Grāmatā pieejamas pilnīgas norādes par to, kurā klasē kādus vārdus mācīt un kā šo materiālu izmantot gan angļu valodas mācīšanās, gan testu veidošanā (sk. 2. pielikumu). Piemēram, vārdi, kuri ir T kolonnā, norāda uz vārdu biežumu lasāmgrāmatās, mācību grāmatās un Bībelē. L kolonnā vārdi grupēti pēc to biežuma tā laika populārākajos preses izdevumos. Svarīgi piebilst, ka valoda mainās, un iespējams, ka vārdi, kuri bija bieži lietoti tā laika presē, var nebūt vairs tik populāri mūsdienās. J kolonnā iekļautie vārdi ieteicami gan zēniem, gan meitenēm no 3. klases līdz 8. klasei.

Šajā laikā (20. gadsimta 40. gados) tika praktizēta neparasta metode, kā noteikt, cik plaša ir skolēna leksika; piemēram, skolotājs atver kādu atvērumu vārdnīcā, un skolēnam jāiztulko visi vārdi, ko viņš saprot. Ja atvērumā ir, piemēram, 20 vārdu un skolēns zina 10 no tiem, tiek secināts, ka viņš saprot 50 % no atvērumā esošajiem vārdiem, un šīs zināšanas tiek attiecinātas uz visiem vārdiem. Tas nozīmē – ja vārdnīcā ir 30 000 vārdu, tad tiek pieņemts, ka skolēns zina 15 000 vārdu. Par šo metodi gan jāpiebilst: jau toreiz uzskatīja, ka tas nav pārāk ticams un objektīvs vērtējums. Arī gatavojot testus, nebija iespējams pārbaudīt, vai skolēns zina visus vārdus no visbiežāk lietoto vārdu sarakstiem, tāpēc vispirms tika atlasīti vārdi, kuriem nav nozīmes, piemēram, artikuli, prievārdi u. c., pēc tam no atlikušo vārdu saraksta tika izvēlēts katrs desmitais vārds. (Nation 1990)

Tika uzskatīts: lai runātu svešvalodā, nepieciešams zināt pēc iespējas vairāk vārdu, respektīvi, apgūstot konkrētu vārdu skaitu, iespējams apgūt svešvalodu. Tomēr, lai runātu svešvalodā, nepietiek tikai ar konkrētām leksiskām vienībām, ir arī jāsaprot, kā ar šiem vārdiem veidot teikumus. Tas bija viens no iemesliem, kādēļ turpmāk – no 1940. gada līdz 1960. gadam – tik liels uzsvars likts uz gramatikas apguvi, pakāpeniski nostiprinot pārliecību, ka leksika svešvalodā tiks apgūta pati no sevis.

20. gadsimta 50. gados valodnieki konstatēja, ka leksikas apguve ir sarežģītāks process, nekā tikai attiecīgā vārda ekvivalenta apguve konkrētajā svešvalodā, un jauno vārdu skaidrošanai tiek veltīts pārāk daudz uzmanības, kā rezultātā neatliek laika nekam citam. Tika secināts, ka pat elementāra leksika bez minimālām gramatikas zināšanām nav uztverama un saprotama. (French 1983, 2)

Šajā laikā – 20. gadsimta 50. gados – vislielākā ietekme bija Čārlza Karpentera Fraisa (*Charles Carpenter Fries*) darbam *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (latv. *Angļu valodas kā svešvalodas mācīšana un apguve*), kas publicēts

1945. gadā (Fries 1945). Tajā galvenais uzsvars likts uz gramatikas fonoloģiskās sistēmas apguvi. Pēc šīs teorijas, leksika bija vienkārša un jaunie vārdi jāapgūst tikai tik daudz, lai būtu iespējams nodrošināt atkārtotu vingrinājumu veikšanu par valodas gramatisko un fonoloģisko struktūru. (Celce-Murcia 2001, 285)

Balstoties uz praksē gūto pieredzi un mācot angļu valodu kā svešvalodu kopš 2001. gada, var apgalvot, ka šīs metodes ietekme jūtama arī mūsdienu svešvalodu mācību procesā un mācību grāmatās, proti, vēl joprojām liels uzsvars tiek likts uz gramatiku un apgūstamās tēmas parasti ir pakārtotas gramatiskajām tēmām, jo tās ir vieglāk sistematizējamas nekā leksika.

Pastiprināta interese par leksikas pētniecību aizsākās 20. gadsimta 60. gados. Ronalds Kārters (*Ronald Carter*) un Maikls Makarti (*Michael McCarthy*) grāmatā *Vocabulary and language teaching* (latv. *Vārdu krājuma un valodas mācīšana*) raksta, ka 1690. gadā filozofs Džons Loks (*John Locke*) ticēja, ka konkrētus vārdus vislabāk attēlot ar bildēm, nekā tos pārfrāzēt vai definēt; savukārt 1880. gadā francūzis Fransuā Guēns (*François Gouin*) izmēģināja jaunu leksikas mācīšanas sistēmu, kas sastāvēja no vārdu sistematizēšanas komplektos atbilstoši darbību un procesu tipiskai secībai (Carter, McCarthy 1988, 39). Patiess ir uzskats, ka pieredze ir vislabākā leksikas skolotāja. Tikai sastopoties ar piemēriem, kā tiek lietota valoda, iespējams izprast vārdu nozīmju lietojumu attiecīgajā kontekstā, jo dažas no nozīmēm nav atrodamas pat vārdnīcās (French 1983, 4).

Vēl šajā laika periodā – 20. gadsimta 60. gados – pieminēšanas vērti ir valodu korpusi, piemēram:

- *British National Corpus* (pieejams: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>);
- *Collins Birmingham University International Language Database* (turpmāk tekstā *COBUILD*) (šī valodas korpusa detalizētāku analīzi sk. II daļas 2. nodaļas 1. apakšnodaļā kontekstā ar leksiskās pieejas analīzi angļu valodas kā svešvalodas apguvei);
- *Corpus of Contemporary American English* (turpmāk tekstā *COCA*) (pieejams: <http://corpus.byu.edu/coca/>);
- *Corpus Sampler* (pieejams: <http://www.harpercollins.co.uk/about-harpercollins/Imprints/collins/Pages/Collins.aspx>);
- *Michigan Corpus of Academic Spoken English* (pieejams: <http://quod.lib.umich.edu/m/micase/?type=revise>) u. c.

Valodas tekstu korpusi ir „īpaši sagatavoti reprezentatīvi elektroniski runāto vai rakstīto tekstu vai to daļu kopumi, kas paredzēti valodas (fonoloģijas, leksikas, sintakses) vai sociālo parādību analīzei. Valodas apguvēju korpusi apkopo valodas apguvēju veidotus tekstus, to analīze ļauj spriest par valodas elementu apguves dabisko kārtību un uzlabo mācību materiālu efektivitāti.” (LTSV 2011, 94) Rakstveida teksti, piemēram, avīzes un žurnāli, tiek ieskenēti, un mūsdienās korpusā tiek iekļauti arī internetā pieejamie teksti. Mutvārdu teksti, piemēram, sarunas, tiek ierakstītas un pēc tam transkribētas un ievadītas datu bāzē. Valodas tekstu korpusi parasti tiek sastādīti vai nu kādam konkrētam mērķim, vai kādam konkrētam laika periodam.

Lai izmantotu valodas korpusu mācību materiālu izstrādē, vispirms nepieciešams izlemt, kādam mērķim mācību materiāls tiek veidots (sarunvalodas, biznesa angļu valodas vai akadēmiskās angļu valodas apguvei), jo korpusā iespējams atlasīt konkrētajam mērķim paredzēto leksiku. Piemēram, vārds *nice* (‘jauks’) ir sarunvalodā visbiežāk lietoto 15 vārdu sarakstā, bet tas ir reti sastopams rakstveida tekstos (McCarten 2007, 2). Korpusā iespējams noteikt:

- 1) vārdu biežumu, respektīvi, kuri vārdi ir biežāk lietoti un kurus lieto retāk;
- 2) atšķirības starp rakstveida un mutvārdu tekstu, kuri vārdi biežāk tiek lietoti mutvārdos un kuri – rakstveida tekstos;
- 3) kontekstu, kurā vārdus lietot, respektīvi, kādās situācijās kurus vārdus labāk izvēlēties;
- 4) fiksētās vārdkopas, proti, kuri vārdi tiek lietoti pāri;
- 5) gramatiskās sistēmas, proti, kā vārdi ir kombinējami pēc gramatikas likumiem, lai veidotu teikumus;
- 6) leksikas stratēģisko lietojumu, t. i., kurus vārdus un izteicienus izmantot, lai organizētu un vadītu diskursu. (McCarten 2007, 3)

Attiecībā uz kāda noteikta valodas aspekta akcentēšanu svešvalodas apguvē ir vērojama tendence atkārtoties – spirālveida attīstībai līdzīgs process. Analizējot svešvalodas apguves metodiku – gan vēsturiskā aspektā, gan kā kopveselumu –, var secināt, ka līdz šim svešvalodas apguve ir bijusi fragmentāra, galvenokārt akcentējot kādu vienu konkrētu valodas aspektu, piemēram, leksiku vai gramatiku. Respektīvi, sākotnēji – 20. gadsimta 30. gados – akcents tika likts uz leksikas apjomu, tad pastiprināta uzmanība tika veltīta gramatikas apguvei un pēdējos gados atkal tiek aktualizēts jautājums par leksikas nozīmi svešvalodas apguvē.

Pamatojoties uz 1. nodaļā analizēto materiālu, var pieņemt, ka, akcentējot tikai kādu no minētajiem aspektiem, piemēram, gramatiku vai leksiku, nav iespējama sekmīga svešvalodas apguve. Būtu svarīgi turpmāk labot situāciju, ņemt vērā valodnieku pētījumu rezultātus un, analizējot līdzšinējo pieredzi un gūtās atziņas svešvalodu apguvē, rast labākus risinājumus. Analizējot 1. nodaļā minētās tendences svešvalodas apguvē, var pieņemt, ka lielākā kļūda ir bijusi galvenokārt viena aspekta akcentēšana: vai nu mācīt vārdus, vai tikai koncentrēties uz gramatiku vai kādu citu aspektu.

Svešvalodas apguve būtu jāskata kā kopveselums, ko ļoti precīzi ir raksturojusi angļu valodas pētniece Patona Tabora (*Patton Tabors*), norādot, ka valoda ir jāuztver kā sistēma, kuru viņa salīdzina ar „puzli”, ko veido vairāki kopā savienoti gabaliņi. Viņasprāt, valodas prasme izveidojas tad, ja visus tās fragmentus – fonoloģiju, leksiku, gramatiku, diskursu un pragmatiku – saliek saskanīgi vienotā veselumā. (Tabors 1997, 7)

Latvijā par kopveseluma pieeju audzināšanā ir rakstījusi profesore Daina Lieģeniece. Viņa uzskata, ka cilvēks lietas uztver kopumā, bet, lai izprastu veselo, ir jāskata katras daļas sistēma, struktūra un saturs (Lieģeniece 1999). Neskatoties uz to, ka kopveseluma pieeja galvenokārt tiek aplūkota audzināšanas kontekstā, tajā paustā ideja, ka uz lietām jāskatās kopeselumā, ir attiecināma arī uz svešvalodas apguvi, jo iepriekš izteiktie secinājumi liecina, ka koncentrēšanās tikai uz vienu lietu, piemēram, leksiku vai gramatiku, un uzskatot, ka pārējais jau tiks apgūts tāpat, cieš neveiksmi. Respektīvi, var tikt akcentēts kāds aspekts (šajā darbā tas ir leksikas aspekts), bet uz svešvalodas apguvi praksē jācenšas skatīties kopveselumā, neaizmirstot par citiem aspektiem, piemēram, gramatiku, fonētiku u. c.

Turpmāk promocijas darba I un II daļā pētīti un analizēti aspekti, kurus būtu svarīgi ņemt vērā, runājot par svešvalodas apguvi leksikas kontekstā. III daļā – aprakstīta leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija, ievērojot kopveseluma principu.

2. Leksikas saturs un apjoms angļu valodas kā svešvalodas mācību programmās un grāmatās

Kā jau iepriekš I daļas preambulā minēts par leksikas apjomu, ko būtu nepieciešams apgūt, mācoties svešvalodu, kā ideālais mērķis, uz ko tiekties, ir dzimtās valodas runātāja leksikas apjoms, kas arī mēdz būt ļoti atšķirīgs dažādiem indivīdiem. Piemēram, izglītota cilvēka, kam dzimtā valoda ir angļu valoda, krājumā var būt ap 17 000 vārdus, citā avotā minēts ap 20 000 (Thornbury 2002, 20). Jānis Loja, aprakstot

atsevišķa cilvēka leksiku, min interesantus faktus: „Pēc Makša Millera⁸ ziņām, kāda lasīt nepratēja angļu zemnieka vārdu krājums bijis 300 vārdu, dzejnieka Milтона – 8 000 vārdu, V. Šekspīra – ap 24 000 vārdu.” (Loja 1968, 129) Arī Jānis Rozenbergs min Šekspīra piemēru un Aleksandra Puškina vārdnīcu, kurā ir 21 000 vārdu (Rozenbergs 1995, 127). Neskatoties uz to, ka iepriekš minētie skaitļi ir atšķirīgi, apgūstot svešvalodu, svarīgi būtu ņemt vērā apgalvojumu, ka „Jo vairāk vārdu jūs zināsiet, jo lielāka iespējamība, ka jūs varēsiet pateikt svešvalodā to, ko vēlaties” (Johnson 2008, 378).

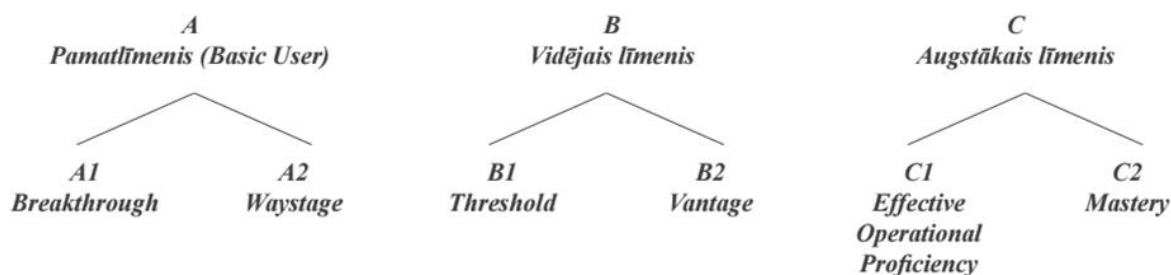
Izglītota dzimtās valodas runātāja leksikas apjoms ne vienmēr būs sasniedzams valodas apguvējam, tādēļ šis jautājums skatāms formālās izglītības kontekstā. 2013. gadā izdotajos *Noteikumos par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību standartiem un izglītības programmas paraugiem centralizētajos eksāmenos* rosina sasniegt noteiktu valodas prasmes B1, B2 vai C1 līmeni un sertifikātā rakstīt tikai šo līmeni (ja eksāmenā nav sasniegts B1 līmenis, tad sertifikātā tiek norādīts uzdevumu izpildes koeficients procentos) (Svešvaloda 2013)

Dokuments *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei* (turpmāk tekstā EKPVA), kas tulkots no 2001. gadā Eiropas Padomes publicētā izdevuma angļu valodā *Common European Framework Reference for Languages*, kalpo par vadlīnijām svešvalodu apguvē (EKPVA 2006). EKPVA dotie līmeņu apraksti ir vispārīgi, un tie raksturo prasmes un darbības, ko svešvalodas runātājs var veikt. Tabulā, kur dotas norādes par apgūstamo leksikas apjomu atbilstoši līmeņiem, minēts vien, ka ir „pamata vārdu krājums, ko veido atsevišķi vārdi un frāzes” (A1 līmenī), „pamata vārdu krājums, lai veiktu ierastas ikdienišķas sarunas” (A2 līmenī), „pietiekams vārdu krājums, lai izvairītos no dažiem jautājumiem, varētu izteikties par lielāko daļu ar savu ikdienas dzīvi saistītiem tematiem” (B1 līmenī), „plašs vārdu krājums, kas ļauj nezināmos vārdus aizstāt ar citiem” (C1 līmenī) un „ļoti plašs vārdu krājums, kurā ietilpst idiomātiski izteicieni un sarunvalodas vārdi” (C2 līmenī) (EKPVA 2006, 102).

Pievēršot uzmanību līmeņu skaidrojumiem, konstatēts, ka EKPVA galvenokārt līmeņu apzīmēšanai lietoti iepriekš minētās burtu un ciparu kombinācijas – A1, A2, B1, B2, C1 un C2 – un latviski doti tikai klasiskie līmeņi: A – pamata līmenis, B – vidējais līmenis un C – augstākais līmenis. EKPVA tiek minēts, ka „dažas no Eiropas Padomes sniegtajām līmeņu specifikācijām ir grūti tulkojamas (piemēram, *Waystage*, *Vantage*)

⁸ Friedrich Max Müller – vācu izcelsmes angļu lingvists.

(EKPVA 2006, 28), tādēļ piedāvāts zīmējums, kurā attēlota līmeņu sazaršanās, saglabājot oriģinālos nosaukumus angļu valodā (sk. 1. attēlu)⁹.



1. attēls. EKPVA līmeņu apzīmējumi un nosaukumi angļu valodā

Avots: EKPVA 2006, 28

Arī VISC (www.visc.gov.lv), runājot par svešvalodu apguvi, tiek lietoti vai nu iepriekš minētie apzīmējumi A1, A2, B1, B2, C1 un C2 atbilstoši konkrētajam svešvalodas līmenim, vai arī doti līmeņu apraksti, kas raksturo skolēnu svešvalodu prasmes. Iepriekš pieminētajā dokumentā *Centralizēto eksāmenu svešvalodās rezultātu pielīdzināmība Eiropas valodu kopīgajās pamatnostādnēs noteiktajiem valodas prasmes līmeņiem* vien minēts, ka „valodas apguvēju vispārējās komunikatīvās kompetences ir aprakstītās sešu līmeņu sistēmā (A1, A2, B1, B2, C1, C2, kur A1 ir viszemākais līmenis un C2 – visaugstākais)”, bet nav doti nosaukumi katram līmenim.

Atbilstošu nosaukumu trūkumam latviešu valodā par iemeslu var būt fakts, ka visbiežāk, runājot par līmeņiem svešvalodā, lielākajai daļai šīs jomas speciālistu ir skaidrs, par ko tiek runāts, un nerodas nepieciešamība pēc terminu latviskošanas. Runājot par latviešu valodas kā valsts valodas prasmes līmeņiem, arī tiek lietotas iepriekš minētās burtu un ciparu kombinācijas līmeņu apzīmēšanai un tām VISC mājaslapā doti detalizētāki skaidrojumi, kas noteikti 2009. gada 7. jūlija Ministru kabineta (turpmāk tekstā MK) noteikumu Nr. 733 trešajā nodaļā. MK noteikumos teikts, ka valsts valodas zināšanu apjoms ir iedalīts trijos valodas prasmes līmeņos:

- pamata līmenis – A;
- vidējais līmenis – B;
- augstākais līmenis – C.

⁹ Attēls ir saglabāts oriģinālā un tas nav mainīts, lai gan ir konstatēts, ka līmeņu aprakstos (pamatlīmenis, vidējais līmenis un augstākais līmenis) nav ievērota konsekvence, jo pamatlīmenim iekavās ir norādīts nosaukums angļu valodā, bet pārējiem līmeņiem nav.

Katram valsts valodas prasmes līmenim ir divas pakāpes: zemākā – 1. pakāpe un augstākā – 2. pakāpe, piemēram, A1 – pamata līmeņa 1. pakāpe, A2 – pamata līmeņa 2. pakāpe, B1 – vidējā līmeņa 1. pakāpe utt. (MK 733 2009). Promocijas darbā tiek rosināts lietot uz valsts valodas prasmes līmeņiem attiecināmo terminoloģiju, runājot arī par svešvalodu prasmes līmeņiem.

Kā jau secināts iepriekš, EKPVA, kas kalpo par vadlīnijām svešvalodu apguvē, dotas ļoti vispārīgas norādes par apgūstamās leksikas apjomu. Zinātnieki ir veikuši vairākus pētījumus, kuru mērķis bijis noskaidrot, cik plašai ir jābūt leksikai, lai sasniegtu attiecīgo EKPVA noteikto līmeni. Turpmāk tekstā salīdzināti divos pētījumos gūtie dati.

Vienā no pētījumiem Pols Mīre (*Paul Meara*) un Džeimss Miltons (*James Milton*) pierāda korelāciju starp leksikas apjomu un līmeni svešvalodā (sk. 3. tabulu).

3. tabula

Aptuvenais vārdu skaits pēc EKPVA noteiktajiem līmeņiem

EKPVA līmenis	Kembridžas eksāmeni	Vārdi (max 5000)
A1 (pamata līmeņa 1. pakāpe)	Starters, Movers and Flyers	<1500
A2 (pamata līmeņa 2. pakāpe)	Kernel English Test	1 500–2500
B1 (vidējā līmeņa 1. pakāpe)	Preliminary English Test	2 750–3250
B2 (vidējā līmeņa 2. pakāpe)	First Certificate in English	3 250–3750
C1 (augstākā līmeņa 1. pakāpe)	Cambridge Advanced English	3 750–4500
C2 (augstākā līmeņa 2. pakāpe)	Cambridge Proficiency in English	4 500–5000

Avots: Milton 2010, 224 (pielāgots no Meara, Milton 2003, 8)

Pētījuma aprakstā gan nav minēts, vai norādītais leksikas apjoms attiecināms uz pasīvo vai aktīvo leksiku, bet, ņemot vērā turpmāk apakšnodaļā salīdzinātos viedokļus par svešvalodā nepieciešamo leksiku, var pieņemt, ka tas attiecināts uz aktīvo leksiku. Tādējādi var secināt, ka, beidzot vidusskolu, skolēna minimālajai leksikai angļu valodā jābūt ap 2 500 un maksimālajai – ap 4 500 vārdiem, kas atbilst B1–C1 līmenim.

Savukārt citā pētījumā P. Mīre min, ka cilvēkam, kurš plāno kārtot *Cambridge FCE (First Certificate Examination)*¹⁰, kas pēc EKPVA atbilst B2 līmenim, pasīvajai leksikai jābūt vismaz 5000 leksikās vienības, savukārt aktīvā leksika varētu būt aptuveni puse no šī apjoma, kas atbilst 2500 leksiskajām vienībām (Meara 1992, skatīts no Thornbury 2002, 21). Abos pētījumos minētajos datos par *FCE* nepieciešamo leksiku –

¹⁰ Šī sertifikāta ieguve apliecina, ka angļu valodas kā svešvalodas zināšanas ir virs vidējā līmeņa (*upper-intermediate*), kas ir pietiekami, lai angļu valodā varētu sazināties studējot un strādājot.

iepriekš 2 500 un 3 250 (sk. 3. tabulu 35. lp.) – ir ap 750 vārdu liela atšķirība, kas ir vērā ņemama, jo atšķirība starp līmeņiem ir vidēji 500 vārdu, tomēr, pamatojoties uz to, ka tiek izteikts aptuvens minējums, respektīvi, kā iepriekš rakstīts „aptuveni puse no šī apjoma”, tad var uzskatīt, ka šī starpība nav vērā ņemama un lielāka ticamība ir iepriekš 3. tabulā attēlotajiem datiem.

Lai gūtu plašāku skatījumu par svešvalodā apgūamo leksikas apjomu, salīdzināmi arī citi valodnieku un pētnieku apgalvojumi par leksikas apjomu. Piemēram, tiek minēts, ka angļu valodas leksikas apjoms sasniedz simt tūkstoš vienību, bet ikdienas sarunās cilvēks neizmanto vairāk par 4 000 līdz 5 000 vārdu (Laua 1981, 13). Kā arī, ka lielākā daļa pieaugušo, kas apgūst svešvalodu, sasniedz 5 000 vārdu līmeni tikai pēc vairāku gadu studijām. Ir izteikts pieņēmums, ka, apgūstot svešvalodu tikai mācību nodarbībās, būtu nepieciešams vairāk nekā 18 gadu ilgs mācību process, lai sasniegtu tādu pašu rezultātu, kā apgūstot valodu dabīgos apstākļos gada laikā (Thornbury 2002, 20). P. Neišens, uzskata, ka, lai skolēns varētu lietot valodu, izmantojot visus četrus valoddarbības veidus (runāšanu, klausīšanos, rakstīšanu un lasīšanu), viņam vajadzētu apgūt 3 000 vārdu aktīvajam lietojumam un vēl tikpat daudz – pasīvajam lietojumam (Nation 1990, 5). Savukārt Vincents Peiss (*Vincent Pace*) apgalvo, ka 250 visbiežāk lietotie vārdi ir tie, kurus apgūstot ir iespējams veidot vienkāršus teikumus. Apgūstot 750 visbiežāk lietotos vārdus, ir iespējams piedalīties ikdienas sarunā, bet, apgūstot 2 500 vārdus, valodas apguvējs jau var izteikt gandrīz visu, ko vēlas. Neizglītota dzimtās valodas runātāja vārda krājums ir 5 000 vārdu liels, un 10 000 vārdu jau ir dzimtās valodas runātājam ar augstāko izglītību. (Pace 2013)

Visbiežāk pētnieciskajos materiālos par svešvalodu apguvi tiek minēts no 2000 līdz 5000 vārdu. Norberts Šmits (*Norbert Schmitt*), kurš sarakstījis vairākas grāmatas par leksikas apguvi svešvalodā: *Vocabulary in Language Teaching* (latv. *Vārdu krājums, mācot valodu*) (Schmitt 2000); *Researching Vocabulary: a vocabulary research manual* (latv. *Vārdu krājuma izpēte: vārdu krājuma izpētes rokasgrāmata*) (Schmitt 2010), – uzskata, ka katrā mācību nodarbībā valodas apguvēja produktīvajai leksikai vajadzētu papildināties par 8–12 vārdiem atbilstoši viņa zināšanu līmenim (Schmitt 2000, 43). Valodas apguvēji, kuru zināšanu līmenis nav pārāk augsts, pēc 125 stundu ilga mācību kursa formālos apstākļos būs papildinājuši savu aktīvo leksiku par 1000 vārdiem. (Campillo 1995, 43). Aprēķināts, ka, nedēļā apgūstot 50 svešvalodas vārdus, būtu nepieciešamas 40 nedēļas vai aptuveni viens akadēmiskais gads, lai apgūtu 2 000 vārdus. (Thornbury 2002, 21)

Svešvalodas apguvējam, beidzot vidusskolu, vajadzētu apgūt ap 2 000 vārdu. Apgūstot 2 000 angļu valodā visbiežāk lietoto vārdu, būtu iespējams saprast no 80 % (Decarrico 2001, 287) līdz 90 % lielāko daļu rakstveida teksta (Thornbury 2002, 21), kas nepieciešams, lai bez grūtībām patstāvīgi varētu lasīt tekstu svešvalodā. Kādā citā avotā minēts šāds fakts: lai saprastu 88,7 % teksta, nepieciešams zināt 5 000 vārdu (Francis, Kučera 1982). Ir aprēķināts, ka 100 visbiežāk lietoto vārdu veido līdz pat 50 % no gandrīz visiem tekstiem, taču jāsaprot, ka ar tik niecīgu vārdu krājumu ir gandrīz neiespējami uztvert teksta domu. 10 visbiežāk lietotie vārdi angļu valodā ir *the, to, of, a, and, in, I, was, for, that* (Thornbury 2002, 21), bet tas nebūt nenozīmē, ka, apgūstot šos vārdus, iespējams uzsākt sarunu. Patiesībā no šiem vārdiem nemaz nav iespējams izveidot loģiski sakarīgu teikumu.

Jau iepriekš pieminētā Kolinsa Birmingemas Universitātes starptautiskās valodas datu bāzes (*COBUILD*) korpusa datu analīzes rezultātā secināts, ka angļu valodā, apgūstot 700 visbiežāk lietoto vārdu, var saprast 70 % teksta, apgūstot 1 500 vārdu, var saprast 76 % teksta un, apgūstot 2 500 vārdu, var saprast 80 % teksta (Willis 1990, 46). Arī P. Neišens un Roberts Varings (*Robert Waring*), analizējot mūsdienu amerikāņu angļu valodas Brauna Universitātes standarta korpusu (angliski *Brown University Standard Corpus of Present-Day American English*) jeb Brauna korpusu (angliski *Brown corpus*), kurā apkopoti 1 000 000 vārdi no visiem angļu valodas dialektiem, nonākuši pie ļoti līdzīgiem rezultātiem (Nation, Waring 1997). Piemēram, apgūstot 1 000 visbiežāk lietoto vārdu, var saprast 72 % teksta, un, apgūstot divreiz vairāk vārdu, t. i., 2 000 vārdu, efektivitāte palielinās tikai par aptuveni 7 % un var saprast 79,7 % teksta (sk. 4. tabulu).

4. tabula

Saistība starp leksikas apjomu un teksta izpratni procentos

Visbiežāk lietoto vārdu skaits	Teksta izpratne procentos
1000	72 %
2000	79,7 %
3000	84 %
4000	86,8 %
5000	88,7 %
6000	89,8 %
15 851	97,8 %

Avots: Nation, Waring 1997

Nedaudz atšķirīgi dati publicēti 1966. gadā. 300 biežāk lietotie vārdi veido 65 % no visiem teksta vārdiem. Tātad, zinot 300 vārdu, cilvēks var saprast gandrīz divas trešdaļas teksta. Zinot 500 vārdu, viņš saprot ap 70 %, zinot 1 000 vārdu, – ap 80 % teksta (Gariks 1966, 13–14). Šīs būstiskās atšķirības varētu būt skaidrojamas ar to, ka 1966. gadā tehnoloģijas nebija tik attīstītas kā 20. gadsimta 90. gadu beigās, kas ļauj daudz plašāk pētīt valodu.

Tātad, ja valodas apguvējs saprot ap 75–80 % vārdu un teksts ir par viņam zināmu tematu, viņš to var lasīt, izmantojot vārdnīcu vai skolotāja palīdzību. Lai šos procentos izteiktos faktus labāk izprastu, ir lietderīgi priekšstatīt kādu konkrētu tekstu, kurā valodas apguvējam nav zināms katrs piektais vārds, t. i., 80 % teksta ir saprotams. Katrs piektais vārds nav saprotams¹¹, kas veido apjomu, kurš ir 20 % no visa teksta:

My XXXXX used to make us XXXXX by the fire and XXXXX it, she said later, and XXXXX have repeated it to XXXXX over and over in all the XXXXX since.

Pēc tam otrajā tekstā – katrs ceturtais vārds nav saprotams, t. i., 75 % no teksta apjoma veido saprotami vārdi:

But the XXXX of her childhood XXXX is only one of XXXX satisfactions for Mrs. Halo XXXX, Spry and unspoken, she has XXXX something of a XXXX for many Greeks. XXXX daughter Tea, after XXXX Mrs. Halo to Turkey XXXX 1989 to try to XXXX the village of her XXXX's birth, decided to XXXX chronicle her mother's XXXX.

Vai pat katrs trešais vārds nav saprotams, t. i., 60 % teksta ir saprotams, kā tas redzams trešajā tekstā:

On this XXX, Thea Halo XXX from her XXX, her mother XXX, the audience's XXX full of XXX and meaning. The XXX to Turkey XXX her mother XXX convinced her XXX her mother's XXX could allow XXX to tell of 'XXX land, my people and my XXX.' (Kees, Wander, Verspoor 2005, 60–61)

Visi iepriekš minētie piemēri parāda leksikas nozīmīgo lomu informācijas uztverei svešvalodā. Par to, ka nepieciešams daudz laika un sistemātisks darbs leksikas apguvei un nostiprināšanai svešvalodas mācīšanās procesā, ir daudz pētījumu un publikāciju, piemēram, 2011. gadā *British Council* (latv. *Britu Padomes*) mājaslapā publicētajā rakstā *Revising lexis: quality or quantity?* (latv. *Leksikas atkārtojums: kvalitāte vai kvantitāte?*) skolotāju mentors un mācību materiālu veidotājs Leo Selivans (*Leo Selivan*) uzsver, ka angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatās pietiekami daudz

¹¹Valodas apguvējam nesaprotamie vārdi tekstā apzīmēti ar X kāršojumu.

uzmanības netiek veltīts leksikai. Mūsdienās mācību grāmatas tiek strukturētas pa tēmām un tikai dažas mācību grāmatas nodrošina apgūtās leksikas atkārtošanu un nostiprināšanu. Pētījumā minēts, ka vislabākais intervāls vārdu apguvei un nostiprināšanai ir 10 minūtes, 1 diena, 1 nedēļa, 1 mēnesis un 6 mēneši. (Selivan 2011)

“Lai iemācītais kļūtu par skolēna garīgo īpašumu, nepieciešama vingrināšanās un atkārtošana vai – vēl labāk – atkārtošana vingrinoties, t.i., iegūto zināšanu lietošana regulāri, jaunās situācijās un kombinācijās, izmantojot daudzveidīgus atkārtošanas veidus” (Laiveniece 2011, 50). Arī P. Neišens apgalvo, ka, lai apgūtu vārdu, nepieciešams, lai tas tiktu atkārtots 5–16 reizes (Nation 1990). Savukārt Suzanas Rotas (*Susanne Rott*) veiktajā pētījumā secināts, ka vārdu atkārtošanās tekstā 6 reizes ievērojami palielina vārdu krājuma pieaugumu (Rott 1999).

Apkopojot visos pieminētajos pētījumos secināto, jāsaprot, ka, beidzot vidusskolu, skolēnam ieteicamais svešvalodas vārdu skaits ir vismaz no 3 000 līdz 5 000 vārdu, jo, sasniedzot šo apjomu (jāņem vērā iepriekš minētajos avotos nedaudz pretrunīgā informācija), skolēns saprot ap 80–90 % teksta, kas ir būtiski, lai izprastu tajā iekļauto dziļāko jēgu. Vārdi, kas reti sastopami, jāatmet, lai nenoslogotu skolēna atmiņu, tomēr jāraugās, lai jaunie vārdi atkal un atkal atkārtotos turpmākajos lasāmajos tekstos un tā nostiprinātos skolēna atmiņā. Skolēnam jābūt neatkarīgam, bet tas jābūt pamatīgi. Lai jaunos vārdus iemācītos, skolotājam jāraugās, ka vingrinājumos vienmēr atgriežas pie iepriekšējās leksikas un mācītie vārdi tiek izmantoti no jauna atkārtoti vismaz 6 reizes. Tikai tad iespējams cerēt uz panākumiem.

2.1. Leksikas aspekts svešvalodas mācību programmās Baltijas valstīs

Ir izpētīta svešvalodu mācības vēsture Latvijā ar tās ligvodidaktiskajiem sasniegumiem un neveiksmēm, sniedzot arī ieskatu par situāciju pārējās divās Baltijas valstīs – Lietuvā un Igaunijā. No 1928. gada līdz 2016. gadam angļu valodas nozīme mācību procesā ir bijusi mainīga visās Baltijas valstīs. Tā periodiski ir bijusi gan kā pirmā, gan otrā svešvaloda, ko skolēni izvēlas apgūt skolā.

Runājot par svešvalodu apguvi skolā, mācību programmās tiek lietoti tādi termini kā *vispārējā leksika*, *aktīvā leksika*, *pasīvā leksika*. Turpmāk tekstā detalizētāk aplūkoti šie ar svešvalodu apguvi saistītie termini.

Vispārlietojamā leksika ir “katras valodas vārdu krājuma pamats” (LE 2007, 88); “vārdi, ko lieto (var lietot) jebkurā funkcionālajā stilā atšķirībā no vārdiem, kurus lieto tikai atsevišķā funkcionālā stila robežās” (VPSV 2007, 456).

Katram valodas lietotājam gan svešvalodā, gan arī dzimtajā valodā ir aktīvā un pasīvā leksika. *Aktīvā leksika* jeb *aktīvais vārdu krājums* ir „kādas valodas vārdu kopums, ko cilvēki saziņā brīvi lieto savā dzimtajā valodā vai spēj brīvi lietot svešvalodā” (VPSV 2007, 24). Svešvalodu programmās 20. gadsimta 50. gados ticis lietots termins *produktīvais vārdu krājums*, ar ko tiek saprasti „vārdi, kas skolēniem patstāvīgi jālieto sarunu valodā un rakstos” (Svešvalodu programma 1953, 10). Mūsdienās šis termins vairs netiek lietots pārāk plaši. Arī 2007. gadā izdotajā *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīcā* ir iekļauts tikai termins *aktīvais vārdu krājums*.

Pasīvā leksika jeb *pasīvais vārdu krājums* ir „kādas valodas kopums, ko cilvēki saprot, bet saziņā parasti nelieto (savā dzimtajā valodā) un nespēj lietot (svešvalodas saziņā)” (VPSV 2007, 290). Svešvalodu programmās ir ticis lietots arī termins *receptīvais vārdu krājums*, ar to apzīmējot vārdus, „kas skolēniem jāsaprot, lasot un klausoties runu svešvalodā” (Svešvalodu programma 1953, 10). Mūsdienās šis termins – līdzīgi kā iepriekš minētais termins *produktīvais vārdu krājums* – pārāk plaši vairs netiek lietots. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīcā* ir iekļauts tikai termins *pasīvais vārdu krājums*.

Šajā pētījumā tiek lietoti termini *aktīvā leksika*, runājot par vārdiem, ko skolēns zina un prot lietot mutvārdos un rakstveidā, un *pasīvā leksika*, kas šajā darbā netiek pētīts, bet tiek attiecināts uz leksiku, kas nepieciešama, lai valodas apguvējs saprastu tekstus klausoties un lasot.

Aktīvās un pasīvās leksikas jēdziens ir ļoti svarīgs tiem, kas mācās svešvalodu, bet starp aktīvo un pasīvo leksiku nav stingru robežu: gluži otrādi, pasīvās leksikas vārdi vajadzības gadījumā viegli var pāriet aktīvajā leksikā, bet aktīvās leksikas vārdi – pasīvajā leksikā (Reformatskis 1975, 104).

Runājot par aktīvo un pasīvo leksiku, jāsaņem, ka to apjoms parasti ir atšķirīgs. Izglītots dzimtās valodas runātājs „zina” vairākus tūkstošus vārdu, ar „zināt” saprotot to, ka viņam nesagādā grūtības dzirdētas vai lasītas informācijas uztvere (pasīvā leksika). Vienlaikus šis pats cilvēks, iespējams, ikdienas sarunās izmanto tikai ap 2 000 vārdu (aktīvā leksika). Tas var šķist pārsteidzoši, ka dzimtās valodas runātājs pārvalda tikai 2 000 vārdu, bet tas ir pietiekami, lai komunicētu angliiski runājošā kopienā. Palielinot valodas apguvēja leksiku, ne vienmēr uzlabosies arī runas plūdums. Turpinot paplašināt leksiku, apgūtās leksiskās vienības kļūst arvien mazāk un mazāk vērtīgas, jo tās ir jau specifiskas un retāk lietotas. (Lewis, Hill 1985, 99)

Profesors Martins Lešmanis (*Martin Löschmann*) nošķir vēl vienu kategoriju – potenciālā leksika, kas norāda uz prasmi „minēt” nezināmu vārdu nozīmi vai veidot jaunus vārdus (piemēram, darbības vārdiem pievienojot prefiksus) (Löschmann 1992, 312).

Leksikas analīzei izmantotas Latvijā, Lietuvā un Igaunijā apstiprinātās mācību programmas un standarti laika periodā no 1928. gada līdz 2014. gadam. Mācību programmas jēdziens *Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā* ir definēts kā skolas izglītības programmas sastāvdaļa, kas attiecas uz atsevišķu mācību priekšmetu, ievērojot konkrētas skolas, klases, grupas mācīšanās īpatnības. Tajā formulēti mācīšanas mērķi un uzdevumi, mācību saturs, tā apguves loģiskā secība, plānojums, norādes par izmantojamiem mācību līdzekļiem, optimālo metodisko nodrošinājumu un skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas veidiem, metodēm, kritērijiem un kārtību. (PTSV 2000, 96)

Pētījumā analizēts tikai programmās un standartā ietvertais mācību saturs, galvenokārt pievēršoties leksikas aspektam angļu valodas kā svešvalodas apguvē. Izpētot angļu valodas kā svešvalodas mācību programmas šajā laika posmā, iespējams apkopot datus par leksisko vienību skaitu, kas jāsasniedz katrā klasē. Norādītais leksisko vienību skaits jāapgūst līdz mācību gada 2. pusgadam (sk. 5. tabulu 42. lp.). No 1928. gada līdz 1990. gadam mācību programmās tika norādīts apgūstamās leksikas apjoms. Pēc 1990. gada mācību programmās vairs netiek norādīts apgūstamās leksikas apjoms, vien dotas norādes par leksikas apguvi.

Angļu valodā apgūstamās leksikas apjoms¹²

Gads	1.kl.	2.kl.	3.kl.	4.kl.	5.kl.	6.kl.	7.kl.	8.kl.	9.kl.	10.kl.	11.kl.	12.kl.	Kopā	Basic English
1928 1935													850	
1946					350									словарь-минимум
1950	Produktīvais Receptīvais Kopā				250 200 450	500 450 950	750 800 1550	800 1200 2000	900 1800 2700	1000 2500 3500	1200 3000 4200		1200 3000 4200	
1951	Produktīvais Receptīvais Kopā				250 200 450	500 450 950	750 800 1550	800 1200 2000	900 1800 2700	1000 2500 3500	1200 3000 4200		1200 3000 4200	
1953	Produktīvais Receptīvais Kopā				250 200 450	500 450 950	750 800 1550	800 1200 2000	900 1800 2700	1000 2500 3500	1200 3000 4200		1200 3000 4200	
1955					350	700	1050	1300	1700	2000	2400		2400	
1957					350	700	1050	1300	1700	2000	2400		2400	
1958					350	700	1050	1300	1700	2000	2400		2400	
1959					350	700	900	1300	1700	2000	2400		2400	
1960					350	700	900	1150	1700	2000	2400		2400	
1961					350	700	900	1150	1700	2000	2400		2400	
1962													2000	
1965								1150	1400					
1966					350	700	900	1150	1400	1700	2000			
1969					350	700	900	1150	1350	1550	1750		1750	
1973					350	600	850	1100	1300	1500	1700		1700	
1978					300	500	700	900	1100	1300	1400		1400	
1980				300										
1981					500									
1982				300	500	700	850	1000	1100	1150	1200		1200	
1984				300	500	700	850	1000	1100	1150	1200		1200	
1987				300	500	700	850	1000	1100	1150	1200		1200	
1990					300	500	700	900	1100	1300	1500	1700	1700	
1992														
1993														
1995														
1996														
1998														
2001														
2002														
2006														
2008														
2013														
2014														

Avoti: Latvijas tautskolu programmas 1928; Pamatskolas programma 1935; Svešvalodu programa 1946; 1950; 1951; Svešvalodu programmas 1953; 1955; 1957; 1958; 1959; 1960; 1961; 1962a; 1962b; 1963; 1965a; 1965b; 1966; 1966, II eks.; Svešvalodu programmas 1969a; 1969b; 1973; 1978; 1980; 1981; 1982; 1984; 1987; Svešvalodu programma 1990; Pamatizglītības standarts 1992; Vidējās izglītības standarts 1993; Valsts pamatizglītības standarts 1998; Angļu valoda 1996; 2001a; 2001b; 2008; Svešvalodas 2001; 2002; Svešvaloda 2006; 2008; 2013; 2014

¹² Sākot no 1992. gada leksikas apjoms mācību proramās un standartos vairs netiek norādīts.

Turpmāk mācību programmās un standartos dotās norādes par leksikas atlasī un apguvi pētījuma tekstā tiek hronoloģiski analizētas.

Pārskats ir sākts no 1928. gada, kad tika izdota pirmā mūsdienās pieejamā mācību programma, tomēr 1925. gads varētu būt uzskatāms par angļu valodas kā svešvalodas **mācību satura izveides pirmsākumu**, jo tad laikraksta *Mūsu Nākotne* 12. numurā publicēts raksts “Angļu valodas programmas projekts pamatskolā”, kur dotas norādes par angļu valodas mācīšanu pirmajos divos gados. Rakstā uzsvērts, ka sākotnēji jāsniedz neliels ieskats angļu fonētikā. Vēlāk, apgūstot vienkāršus vārdus, sāk veidot arī teikumus. Sarunās ne tikai skolotājs uzdod jautājumus, bet iemācītās vielas nostiprināšanai arī skolēni cits citam uzdod apgūtos jautājumus. Tātad, pirmkārt, svešvalodas apguvē tiek uzsvērtā t. s. sistematisku vingrinājumu izstrādes (angl. *drill*) nozīme apgūtās vielas nostiprināšanai; otrkārt, svarīgs ir sistematiskums, jo jautājumu uzdošanā tiek ieteikts ieturēt zināmu sistēmu. Svešvalodas apguve jā sāk ar lietvārdiem, runājot par priekšmetiem, kas ir apkārt. Piemēram, vispirms iemāca vārdu *pen* (‘pildspalva’), pēc tam frāzi *this is a pen* (‘šī ir pildspalva’). Skolēns trenējas lietot šo frāzi, liekot klāt citus vārdus. Pēc tam veido jautājuma teikumus: *Is this a pen?* (‘Vai šī ir pildspalva?’); *What is this?* (‘Kas ir šis/šī?’). Tā ir kārtība, kādā veicama jaunās vielas un vienlaikus leksikas apguve, – vispirms priekšmets, tad tā nosaukums, rakstība. Lasīšanas uzdevumus sāk pildīt tikai tad, kad ir pārrunāti un izskaidroti visi vārdi. Arī rakstu darbos tiek izmantota zināma sistēma. Sāk ar vienkāršu kopēšanu jeb pārrakstīšanu, tad tiek uzrakstīti klasē noliktie vai esošie priekšmeti un beidz ar priekšmetu aprakstīšanu. Svarīgi, lai rakstu darbi nebūtu pārāk nogurdinoši, ne arī tikai mehāniski, bet lai tie sākotnēji būtu īsi, labi saprotami un interesanti, kur bērniem vienmēr ir jāpadomā. Tiek uzskatīts, ka nepieciešamās gramatikas zināšanas skolēni pirmajā mācību gadā apgūst runājot, rakstot un lasot. Sākotnēji tiek ieteikts, lai mācību materiāls būtu tikai tagadnē, nedaudz pavingrināties nākotnē un pēc tam pārējo laiku veltīt tekstu pārveidošanai pagātnē. Otrajā mācību gadā tiek pievērsta lielāka uzmanība gramatikas apguvei, tomēr tiek uzsvērts, ka daudz būtiskāk ir lietot gramatiskās konstrukcijas mutvārdos un rakstu darbos, nevis gramatikas likumus mācoties no galvas. Otrā mācību gada beigās skolēniem jāiemāca strādāt ar vārdnīcu, lai viņi jau patstāvīgi varētu lasīt ar vārdnīcas palīdzību. (Angļu valodas projekts pamatskolā, 1925).

Tātad rezumējot – sākotnējā nostāja ir sākt no vienkāršā un pamazām veidot arvien sarežģītākas konstrukcijas, kas jānostiprina, pildot sistematiskus vingrinājumus, kas, iespējams, daudzviet nenotiek mūsdienu mācību procesā.

Laika posmā no 1928. gada līdz 1949. gadam Latvijā kā vadlīnijas angļu valodas mācībā par pamatu kalpojusi jau iepriekš pieminētā angļu psihologa un valodnieka Č. K. Ogdena grāmata *Pamata angļu valoda*, kas Latvijā izdota 1935. gadā. Latvijas Universitātes docētājs, letonists, anglists un tulkotājs Metjūss Viljams (*Matthews William*)¹³ recenzijā par šo grāmatu raksta: „„Pamata angļu valoda” ir jāuzskata par dzīvo angļu valodu, t. i., par tādu, kā to varam dzirdēt no tiem, kas runā angļiski vienkārši un dabiski. Būdama dzīva un dzīves spēcīga valoda pamata angļu valodai ir lielākas tiesības saukties par angļu valodu nekā tai stīvai, jau vecumā ieslīgušai valodai, ko diemžēl tik bieži sastopam dažādās mācību grāmatās unursos.” (LVA 1632, 57) Recenzijas autors uzskata, ka „Pamata angļu valoda” visādā ziņā ir ieteicama ikvienam, kas interesējas par angļu valodas mācīšanu un mācīšanos.

1935. gadā Izglītības ministrijas Mācību līdzekļu nodaļas dotajos norādījumos *Pamatskolas programma angļu valodas mācīšanai 5. klasē* teikts, ka sākumā skolēniem jāapgūst tādi vārdi, kas satur latviešu valodā sastopamas skaņas un izrunā ir līdzīgi latviešu valodā, piemēram, *pen, ruler, sit, put* u. c. (Pamatskolas programma 1935, 93). Plaša un atbilstoša leksika ir viens no būtiskākajiem aspektiem veiksmīgai svešvalodas apguvei. Tas tiek uzsvērts arī 1946. gadā izdotajā *Svešvalodas programmā 5. – 12. klasei*: „Kā jau agrāk aizrādīts, vārdu krājums ir bāze, bez kuras nav iespējams pozitīvs darbs ne lasīšanā, ne sarunās. Tāpēc katrā mācību gadā skolotājs sprauž sev par mērķi iemācīt noteiktu skaitu jaunu vārdu” (Svešvalodu programma 1946, 10). Jāsecina gan, ka pašā mācību programmā konkrēts vārdu skaits dots tikai 5. klasei – 350 vārdi (Svešvalodu programa 1946, 13).

Jāpiebilst, ka interesants ir fakts, ka tieši 1946. gadā programma tiek veidota 12 klasēm, bet, piemēram, turpmāk tekstā aplūkotās un raksturotās programmas no 1950. gada līdz 1989. gadam tiek veidotas tikai līdz 11. klasei – atbilstoši tā laika mācību pakāpju dalījumam. Piemēram, Igaunijā 1946. gadā mācību programma veidota 11 klasēm (Lääne-Euroopa keeled: inglise, saksa ja prantsuse keel 1946). Savukārt Latvijā, salīdzinot ar citu mācību priekšmetu programmām, piemēram, latviešu valodas un literatūras programmām, var secināt, ka no 1945. līdz 1947. gadam mācību programmas ir veidotas 12 klasēm (Programa 1945; 1946; 1947) un no 1950. gada programma ir izstrādāta 11 klasēm (Programa 1950).

¹³ Metjūss Viljams Krēsmanis (tā minēts citā avotā), strādādam Rīgā, rūpējies par mācību līdzekļu sagatavošanu, sarakstījis mācību grāmatas angļu valodas fonētikā, kā arī piedalījies pirmās angļu–latviešu vārdnīcas sastādīšanā.

20. gadsimta 40. gados tiek uzsvērtā svešvalodu programmā noteiktās minimālās leksikas rūpīga apguve. „Lai skolēni tiešām varētu paturēt atmiņā no konteksta izdalītos vārdus, vārdu skaits stingri jāierobežo. Nedrīkst pārslogot skolēnu atmiņu ar lieku vārdu balastu, kas mācāmās tematikas aspektā maz lietoti un nevajadzīgi. Tādēļ no mācību grāmatas vielas jāizmeklē visnepieciešamākie vārdi, ņemot vērā programmā noteikto tematiku. Šī vārdu minimuma skaitu nosaka programma, un svešie vārdi pamatīgi jāiemāca.” (Svešvalodu programma 1946, 10)

Analizējot programmas, secināms, ka 1946. gadā Igaunijā un Latvijā izdotajās mācību programmās 5. klasei norādes par apgūstamo leksiku ir identiskas – 350 vārdi, kas var būt skaidrojams ar to, ka gan Latvija, gan Igaunija norādītajā laika posmā bija daļa no PSRS. Lai labāk ilustrētu apgūstamās leksikas apjomu, izveidota pārskata tabula (sk. 6. tabulu).

6. tabula

Angļu valodā apgūstamās leksikas apjoms Latvijā (1946. gads) un Igaunijā (1946. gads): vārdu skaits

	Latvija (1946)¹⁴	Igaunija (1946)
5. klase	350	350
6. klase		600
7. klase		800
8. klase		1050
9. klase		1300
10. klase		1550
11. klase		1800

Avoti: Svešvalodu programma 1946;
Lääne-Euroopa keeled: inglise, saksa ja prantsuse keel 1946

Lietuva šajā pārskata periodā nav iekļauta, jo pētījuma procesā nav bijis iespējams iegūt materiālus. Diemžēl nav iespējams veikt vairāk secinājumu, jo tie būtu tikai pieņēmumi. Ir nepieciešams iegūt vēl datus, piemēram, par Lietuvu.

Salīdzinot mācību programmās iekļautās tēmas, kurās apgūst jaunos vārdus, jāsecina, ka tās izvēlētas atbilstoši tā laika tendencēm un atšķirības ir pavisam nelielas.

¹⁴ 1946. gadā Latvijā izdotajā svešvalodu mācību programmā apgūstamās leksikas apjoms norādīts tikai 5. klasei, un tas ir tāds pats kā Igaunijā – 350 vārdi, bet vairāk datu salīdzināšanai nebija un tādēļ šī informācija nav iekļauta tabulā.

Piemēram, 1946. gadā Latvijā un Igaunijā izdotajās mācību programmās kopīgi iekļautās tēmas ir:

- 1) *skola un pionieri*;
- 2) *ģimene un bērna dzīve ārpus skolas*;
- 3) *daba: gadalaiki, ekskursijas, ceļojumi, iepazīstināšana ar PSRS un citu zemju dabu*;
- 4) *darbaļaužu dzīve un darbs PSRS un ārzemēs*;
- 5) *revolūcijas svētki un atceres dienas*.

Igaunijā vēl bez iepriekš minētajām tiek apgūta tēma *Lielā Tēvija un Sociālistiskā rekonstrukcija*, bet Latvijā skolēnam jāapgūst arī šādas tēmas: *Mūsu izpostītās dzimtenes atjaunošana, Darba varoņu sasniegumi un Plašais celtniecības vēriens ceturtajā piecgadē*.

Sākot ar 1950. gadu, leksikas atlasei par pamatu sāk izmantot *словарь-минимум* (latv. *Minimālās leksikas vārdnīca*), ko izdevis Pedagoģijas zinātņu akadēmijas Mācību metožu pētīšanas institūts I. Rachmanova¹⁵ (krievu val. *И. В. Рахманов*) redakcijā 1951. gadā (Svešvalodu programma 1950, 7).

Veicot pētījumu par leksikas apguvi Latvijā, secināms: kopš 1950. gada izdotajās mācību programmās netiek dotas norādes, pēc kā būtu jāizvēlas skolēniem mācāmā leksika. Zināms gan, ka šajā laika periodā nodarbībās galvenokārt tika izmantots viens mācību līdzeklis, t. i., *English Reader* (latv. *Angļu valodas lasāmgrāmata*), kas tiek izdota kopš 1963. gada, līdz ar to varētu pieņemt, ka apgūstamā leksika un saturs varētu būt visiem vienāds.

Par leksikas apguves lielo nozīmi un minimāli apgūstamās leksikas saraksta projektu tiek rakstīts ziņojumā par svešvalodām 1949./1950. m. g. otrajā pusē un uzsvērtā leksikas nozīme, apgūstot svešvalodu: „Divus pēdējos gadus gan apvienību sanāksmju svešvalodu sekcijās, gan arī konferencēs ar referātiem un vairākkārtējās kopējās pārrunās ar skolotājiem un skolotāju aktīvs kabinets pastiprināti centies skolotāju masas novest pie atziņas, ka bez noteikta vārdu krājuma nav iespējami gūt panākumus svešvalodu mācīšanās. Kā nevēlamas „didaktiskās metodes” atliekas skolotāju apziņā vēl stipri iesakņojies aizspriedums pret vārdu iemācīšanu, ko bieži sajauc ar mehānisku iekalšanu. Lai zināmu vārdu krājuma iemācīšanu padarītu skolēniem pa spēkam un lai radītu zināmu vienvērtību, kabinets izstrādājis katrā klasē mācāmo produktīvo vārdu minimuma

¹⁵Uzvārdā saglabāta tā laika latviešu rakstība; personvārdu pašreizējā pētījuma stadijā vēl nav izdevies noskaidrot.

saraksta projektu, kuru tuvākā laikā publicēs.” (LVA 700, 105) Jaunapgūto leksiku skolēniem pārbauda katrā stundā.

1955. gadā izdotajā *Svešvalodu programā 5.–11. klasei* kā mērķis vidusskolā tiek izvirzīts iemācīt skolēnus lasīt un ar vārdnīcas palīdzību saprast vidēji grūtus svešvalodu oriģināltekstus, kā arī dot pamatzināšanas sarunām svešvalodā. Skolēniem, beidzot vidusskolu, jāprot gan rakstiski, gan mutiski tulkot no svešvalodas stilistiski vienkāršus populārzinātniskās literatūras darbu fragmentus, kuros ir ne vairāk kā 15–20 % nepazīstamu vārdu, tātad skolēnam jāsaprot 80–85 % teksta. (Svešvalodu programmas 1955, 3)

1960. gada *Svešvalodu programmā 5.–11. klasei* noteikts, ka, apguvis tikai noteiktu vārdu, frazeoloģisku izteicienu krājumu, skolēns var iegūt programmā paredzētās zināšanas, kā arī attiecīgās iemaņas un prasmes. Visā svešvalodu apguves laikā – no 5. klases līdz 11. klasei – katram skolēnam pilnīgi jāapgūst 2 400 vārdu un visbiežāk lietojamo frazeoloģisko izteicienu. Izmantojot šo leksiku un ievērojot apgūtos vārddarināšanas likumus un arī kontekstu, skolēnam jāsaprot un jāprot iztulkot no angļu valodas dzimtajā valodā salikteni un atvasināti vārdi, kas neietilpst programmā noteiktajā minimumā. Leksiku skolēni apgūst analītiskās un sintētiskās lasīšanas procesā, mācoties to lietot, atstāstot tekstu, kā arī izpildot vingrinājumus un iemācoties vārdus un frazeoloģiskus izteicienus. Stundās regulāri jāpārbauda skolēnu zināšanas. Skolēniem sistemātiski jāizdara ieraksti speciālās vārdu burtņīcās. (Svešvalodu programmas 1960, 6)

Turpmākā laika periodā, **no 1960. gada līdz 1979. gadam**, mācību programmās arī ir noteikts apgūstamās leksikas apjoms, tomēr tieši šim posmam raksturīgs, ka bez īpaša pamatojuma noteiktais leksikas apjoms gandrīz katru gadu ir atšķirīgs (sk. 7. tabulu 48. lp.).

Lai vizualizētu izmaiņas, 7. tabulā (sk. 48. lp.) un 10. tabulā (sk. 51. lp.) tiek izmantotas bultiņas, kas virzienā uz augšu norāda, ka leksikas apjomam ir tendence palielināties salīdzinājumā ar iepriekšējo periodu, bet virzienā uz leju tās norāda, ka leksikas apjomam ir tendence samazināties salīdzinājumā ar iepriekšējo periodu. Salīdzinot iegūtos datus, var secināt, ka gan Latvijā, gan Igaunijā ir apgūstamās leksikas apjoms ir lielāks, savukārt Lietuvā, salīdzinot visas trīs Baltijas valstis, mācību programmās noteiktais leksikas apjoms ir vismazākais.

**Angļu valodā apgūstamās leksikas apjoms Latvijā, Igaunijā un Lietuvā:
vārdu skaits (1960.–1979. gads)**

	Latvija	Igaunija	Lietuva
5. klase	350	300–350	250–300
6. klase	700 ↑	550–700↑	450–550
7. klase	900 ↑	800–1000↑	625–750
8. klase	1150 ↑	1000–1 200↑	800–950
9. klase	1350–1700 ↑	1200–1450↑	1000–1150
10. klase	1550–2000 ↑	1400 –1700↑	1200
11. klase	1750–2400 ↑	1600–2000↑	1400

Avoti: Svešvalodu programma 1960; 1961;
Svešvalodu programma 1969a; 1969b; 1978;
Programas Užsienio kalbos 1966; 1968; 1969; 1970; 1971; 1972; 1973;
Inglise Keel Kaheksaklassilise koolija keskkooli programmid 1965;
Kaheksaklassilise kooli keskkooli ja õhtikooli programmid 1973;
Koolide programmid inglise ja saksa keel 1979

Kā jau iepriekš minēts, no 1960. gada līdz 1979. gadam svešvalodas apguvē raksturīgas izteiktas svārstības apgūstamās leksikas apjomā. Lai noskaidrotu, vai pastāv saistība starp mācību priekšmetam atvēlēto stundu skaitu un apgūstamo leksikas apjomu, ir izdarīts salīdzinājums starp plānoto stundu skaitu un apgūstamās leksikas apjomu vienā mācību gadā. Salīdzinājumam izvēlēts 1973. gads, jo šim gadam bija pieejamas mācību programmas gan Latvijā, gan Igaunijā, gan Lietuvā (sk. 8. tabulu 49. lp.).

Salīdzinot iegūtos datus, var secināt, ka Latvijā un Lietuvā nepastāv korelācija starp noteikto apgūstamo leksikas apjomu un plānoto stundu skaitu. Piemēram, Latvijā apgūstamās leksikas apjoms katru gadu pieaug par 250 vārdiem, bet plānoto stundu skaits svārstās no 68 līdz 105 stundām. Savukārt Lietuvā leksikas apjoms pieaug no 200 līdz 250 jauniem vārdiem gadā, bet attiecīgi plānoto stundu skaitam ir tendence pieaugt un samazināties, tādējādi tas nav skaidrojams saistībā ar apgūstamās leksikas apjomu.

**Angļu valodā apgūstamās leksikas apjoma un
plānoto stundu skaita korelācija 1973. gadā Latvijā, Igaunijā un Lietuvā**

	Latvija		Igaunija		Lietuva	
	stundu skaits	vārdu skaits	stundu skaits	vārdu skaits	stundu skaits	vārdu skaits
5. klase	105	350	140	300	105	300
6. klase	105	600	105	550	105	550
7. klase	87	850	105	800	70	750
8. klase	68	1 100	70	1 000	70	950
9. klase	70	1 350	70	1 200	105	1 150
10. klase	70	1 550	70	1 400	70	1 200
11. klase	70	1 750	70	1 600	68	1 400
Kopā:	575	1 750	630	1 600	593	1 400
Vidēji¹⁶:	3 vārdi stundā		2,5 vārdi stundā		2,36 vārdi stundā	

Avoti: Svešvalodu programma 1973;
Kaheksaklassilise kooli keskkooli ja õhtikooli programmīd 1973;
Programos Užsienio kalbos 1973

Igaunijā ir vērojams leksikas apjoma pieaugums saistībā ar plānoto stundu skaitu. Pirmajā gadā, kad skolēnam jāapgūst 300 jauni vārdi, ir plānots visvairāk stundu, t. i., 140 stundas. Otrajā un trešajā mācību gadā skolēnam jāapgūst 250 jaunu vārdu, kam plānotas 105 stundas. No 8. klases līdz 11. klasei angļu valodas apguvei tiek plānotas 70 stundas gadā, kuru laikā skolēnam jāapgūst 200 jaunu vārdu katrā klasē. Igaunijā izmantotais modelis atzīstams par visveiksmīgāko, jo sākotnēji tiek plānots vairāk stundu, lai apgūtu lielāku apjomu jauno vārdu, bet pēc tam, atkārtojot un lietojot apgūto leksiku, pakāpeniski tiek samazināts stundu skaits un proporcionāli – arī jauno vārdu skaits.

Latvijā skolēnam jāamācās viscītīgāk, jo katrā nodarbībā viņam jāapgūst vidēji 3 jauni vārdi. Atšķirība nav liela, tomēr 7 gadu laikā apgūtās leksikas apjoms var atšķirties no 150 līdz 350 vārdiem.

Apgūstamās leksikas apjoms un tās apguvei atvēlēto stundu skaits kā noteikts rādītājs ir bijis ne tikai Baltijas valstīs, bet arī citur. Par to liecina, piemēram, Viljama Frānsiss Makeja (*William Francis Mackey*) 1969. gadā veiktais pētījums par leksikas apjomu pirmajā mācību gadā vairākās pasaules valstīs (sk. 9. tabulu 50. lp.). V. F. Makejs apgalvo, ka šie dati sniedz tikai ieskatu un būtu nepieciešams veikt daudz plašāku

¹⁶ Aprēķini veikti pieņemot, ka Baltijas valstīs vienas mācību stundas garums ir bijis vienāds.

pētījumu, lai varētu izdarīt konkrētākus secinājumus par apgūstamās leksikas apjomu dažādās valstīs (Mackey 1969, 70).

9. tabula

**Apgūstamās aktīvās leksikas vienību skaits
pirmajā mācību gadā**

Pētījuma vieta	Vārdu skaits	Mācību stundu skaits gadā	Mācību stundas garums	Skolēnu vecums	Vidējais apgūstamo vārdu skaits vienā mācību stundā
Francija	200	100	-	-	2
<i>Ecole Active Bilingue</i>	300	60	20	-	5
Vācija	600	200	45	10	3
Berlīne (eksperiments)	150	80	20	8	2
Polija	250	100	45	11	3,5
Spānija	250	164	60	10–11	1,5–2,5
Ukraina ¹⁷	300	80	45	-	3
PSRS	350	100	45	-	3
Apvienotā Karaliste (Nuffield eksperiments)	250	95	30	10–14	2,5

Avots: Mackey 1969, 70

Salīdzinot tieši pirmo mācību gadu 8. tabulā (sk. 49. lp.) iepriekš analizētos datus par apgūstamo leksiku un attiecīgajā mācību gadā atvēlēto stundu skaitu Baltijas valstīs ar 9. tabulas datiem par leksikas apjoma korelāciju ar atvēlēto stundu skaitu pirmajā mācību gadā dažādās pasaules valstīs (Francijā, Vācijā, Polijā, Spānijā, Ukrainā, PSRS un Apvienotajā Karalistē), var secināt, ka Latvijā izvirzītās prasības sakrīt ar prasībām Vācijā, Ukrainā, arī PSRS. Tas šķiet likumsakarīgi, jo Latvija un Ukraina tolaik bija daļa no PSRS, kaut dati liecina arī par to, ka izvirzītās prasības ir varējušas atšķirties, proti, tās varēja netikt attiecinātas uz visu PSRS, jo, piemēram, Igaunijā un Lietuvā izvirzītās prasības, ja tās tiek skatītas leksikas apguves apjoma un atvēlēto mācību stundu aspektā, leksikas apgūvē drīzāk pielīdzināmas prasībām Spānijā, nevis PSRS.

Šajā laikā – 20. gadsimta 70. gados – Latvijā tiek akcentēts, ka, mācoties svešvalodu, ir svarīgi apgūt patstāvīgā darba iemaņas. Tikai dažas norādes saistībā ar

¹⁷ Pētījumā nebija minēts, kāpēc Ukraina ir īpaši izdalīta no PSRS.

leksikas apguvi tiek dotas aprakstā par patstāvīgā darba veidiem. 1978. gada *Svešvalodu programmās 5.–11. klasei* tiek dotas norādes, ka, sākot ar 7. klasi, skolēns patstāvīgi strādā ar divvalodu vārdnīcu un pieraksta vārdus vārdu burtnīcās, savukārt, sākot ar 8. klasi, tiek veikta leksikas apkopošana un tematisks leksisko vienību izraksts, kā arī skolēns cenšas saprast nepazīstamo vārdu nozīmes pēc konteksta (*Svešvalodu programmas* 1978, 5).

1987. gada *Svešvalodu programmā 4.–11. klasei* leksika tiek minēta, runājot par klausīšanās un lasīšanas prasmi saistībā ar procentuāli pieļaujamo nezināmās leksikas apjomu tekstos un ierakstos. Piemēram, 7. klasē skolēniem jāsaprot skaņu ieraksts (tajā pieļaujami 2 % nepazīstamu vārdu, kuru nozīmi var uzminēt pēc konteksta). Aprakstā par lasīšanas prasmi ir teikts, ka skolēniem jāprot lasīt un saprast mācību tekstus, kuros ir 4.–7. klasē apgūtā valodas viela, uzminēt nezināmo vārdu (ne vairāk par 3 %) nozīmi pēc konteksta. (*Svešvalodu programma* 1987, 11) Programmā tiek runāts par attiecīgajās klasēs apgūstamo valodas vielu, tomēr vairāk detalizēti apraksti par to, kas ar to tiek saprasts, nav. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka tajā laikā mācījās pēc vienas grāmatas un tādēļ nebija nepieciešams detalizētāks apraksts.

No **1980. gada līdz 1989. gadam** vērojamas jaunapgūstamās leksikas apjoma svārstības gan uz augšu, gan uz leju salīdzinājumā ar iepriekšējo laika posmu (1960.–1979. gadu), un gandrīz visās valstīs (Igaunijā, Latvijā un Lietuvā) konstatējama tendence samazināt apgūstamās leksikas apjomu (sk. 10. tabulu).

10. tabula

**Angļu valodā apgūstamās leksikas apjoms Igaunijā, Latvijā un Lietuvā:
vārdu skaits (1980.–1989. gads)**

	Latvija	Igaunija	Lietuva
4. klase	300 ↓	250 ↓	350 ↑
5. klase	500 ↓	450 ↓	550 ↓
6. klase	700 ↓	650 ↓	600 ↓
7. klase	850 ↓	850 ↓	700 ↓
8. klase	1000 ↓	1000 ↓	900 ↓
9. klase	1100 ↓	1200 ↓	1100 ↓
10. klase	1150 ↓	1300 ↓	1400 ↑
11. klase	1200 ↓	1400 ↓	1600 ↑

Avoti: Svešvalodu programma 1980; 1981; 1982; Svešvalodu programma 1987; Metoodiline kiri inglise keele 1980; Inglise Keel Kaheksaklassilise koolija keskkooli programmi 1981; 1985; Abiks inglise keele õbstajale 1986; Üldhariduskooli programmi inglise keel 1987; Programos Užsienio kalbos 1981; 1983; 1985

Norādes par leksikas mācīšanu ir ļoti vispārīgas, un tas nozīmē, ka leksikas materiāla un tā apjoma izvēle tiek atstāta katra skolotāja ziņā.

Interesants ir fakts, ka Lietuvā 1985. gadā Viļņas Valsts pedagoģiskais institūts ir izdevis *Active Lexical Minimum* (latv. *Aktīvās leksikas minimumu*), kurā iekļauts arī skolā mācīšanai noteiktais leksikas minimums, ko veido 800 leksiskās vienības (Piesaržkas, Stasiulevičiūtē 1985, 92–99), kas nesakrīt ne ar vienu Lietuvas mācību programmās noteikto mācāmo leksikas minimumu.

Sākot no 1990. gada, Latvijā tiek pāriets no 11. uz 12. klašu izglītību. Šis ir arī viens no pēdējiem gadiem, kad mācību programmās norādīts apgūstamās leksikas apjoms. Svešvalodu programmā rakstīts, ka 5. klasē jāapgūst 300 jaunu vārdu un ar katru nākamo mācību gadu vēl pa 200 jauniem vārdiem un, sasniedzot 12. klasi, skolēna aktīvās leksikas apjomam jābūt 1 700 vārdu (Svešvalodu programma 1990).

Būtiskas izmaiņas Latvijas izglītībā, kas ietekmē arī angļu valodas kā svešvalodas mācību, notiek 1993. gadā, kad pirmo reizi mācību saturs tiek noteikts ar standarta, nevis mācību programmas starpniecību. *Vispārējās vidējās izglītības standartā* angļu un vācu valodai vairs netiek norādīts apgūstamās leksikas apjoms. Tiek sniegtas tikai vispārīgas norādes par iegūstamajām prasmēm un rezultātiem, piemēram, „svešvalodas mācīšanas pamatmērķis ir audiēšanas, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas iemaņu un prasmju attīstīšana līdz tādām līmenim, lai skolēns varētu šīs prasmes lietot dabiskā komunikācijas procesā. Tas ietver gramatikas struktūru un leksiskā materiāla apguvi un to praktiskās lietošanas prasmes receptīvajā un reproduktīvajā izpausmē.” (Vidējās izglītības standarts 1993)

Laika posmā **no 1993. gada līdz 2014. gadam** Latvijā norādes par leksikas apguvi svešvalodas mācībā ir ļoti vispārīgas, un tas nozīmē, ka leksiskā materiāla un tā apjoma izvēle tiek atstāta katra skolotāja ziņā, kā tas vēsturiski jau ir bijis agrāk. Vairs nav noteikts apgūstamās leksikas apjoms ar noteiktu vārdu skaitu, kā tas bija iepriekšējos 50 gadus. Pētot iepriekš minēto periodu, Igaunijā bija pieejama viena mācību programma, kurā, līdzīgi kā Latvijā, dotas ļoti vispārīgas norādes par leksiku un nav norādīts apgūstamās leksikas apjoms (Üldhariduskooli programmid inglise keel 1995). Savukārt Lietuvā par šo periodu materiāli netika atrasti, tādēļ var tikai izteikt pieņēmumu, ka situācija visās trijās Baltijas valstīs ir bijusi līdzīga.

Sešus gadus pēc *Vispārējās vidējās izglītības standarta* ieviešanas – 1999. gadā – Arvīds Šalme raksta, ka ir svarīgi konstatēt kādu „atskaites punktu” – „nosacītu minimumu”, ar kuru pabeigt noteiktu valodas apguves pakāpi vai posmu. Bieži vienu un

to pašu tēmu ar līdzīgu saturu mācīja gandrīz visos valodas kursu līmeņos, tāpēc skolēnam bieži zuda interese vai pašapjausma par to, kādā pakāpē un kvalitātē viņš valodu ir spējīgs lietot. Mūsdienīgā valodas mācīšanas kursā jāietver mērķtiecīgi izstrādāts apgūstamās vielas jēdzieniskais kodols, kurā dominē skolēncentrēta pieeja un kas piemērots noteiktam cilvēku grupas vecuma, zināšanu un prasmju līmenim. (Šalme 1999, 76)

Balstoties uz vairāku gadu praksē gūto pedagogisko pieredzi, var tikai pievienoties A. Šalmes teiktajam, ka ir jābūt kādam „atskaites punktam”. Praksē ir pieredzēts, ka valodas apgūvējam zūd interese, ja sasniedzamais mērķis ir pārāk plašs un vispārīgs. Tomēr jāatzīst, ka arī turpmāk (līdz pat mūsdienām) standartos izvirzītie mācību mērķi ir ļoti plaši un sasniedzamie rezultāti aprakstīti ļoti vispārīgi. Piemēram, 2006. gadā izdotajā *Mācību priekšmeta standartā 3.–9. klasei svešvalodā* izvirzītais mērķis ir veidot skolēnu valodas komunikatīvo un sociokultūras kompetenci, lietojot svešvalodu mācībās, saziņā un sadarbībā mainīgajā daudz kultūru pasaulē (Svešvaloda 2006).

Kā jau iepriekš 2. nodaļas ievadā minēts, 2001. gadā Eiropas Padome publicē izdevumu *Common European Framework Reference for Languages* (CEFR 2001), kas kalpo par vadlīnijām svešvalodu apgūvē un kas latviski tiek publicēts 2006. gadā ar nosaukumu *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana* (EKPVA 2006). Ap šo laiku dokuments tiek publicēts arī Lietuvā un Igaunijā nacionālajās valodās. Līdz ar to gan Latvijā, gan Igaunijā, gan Lietuvā standarti un mācību programmas tiek izstrādātas atbilstoši šajā dokumentā sniegtajām vadlīnijām.

2013. gada izdotajos MK noteikumos Nr. 281 par valsts vispārējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem 2. pielikumā *Svešvaloda. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts* ir izvirzīts mērķis: turpinot pirmās un otrās svešvalodas apguvi vidusskolā, rosināt skolēnu sasniegt komunikatīvo un sociokultūras kompetenci atbilstoši noteiktajam valodas prasmes B2–C1 līmenim (Svešvaloda 2013). Standartā noteikts, ka atbilstoši B2 līmenim skolēns spēj:

- saprast galveno domu sarežģītos tekstos gan par konkrētiem, gan abstraktiem tematiem, arī diskusijās par profesionāliem jautājumiem savā specialitātē;
- sarunāties samērā brīvi un spontāni, saziņai ar dzimtās valodas lietotājiem jānoris bez aizķeršanās;
- skaidri un detalizēti izteikties par dažādiem tematiem, pamatot savu viedokli, izklāstot dažādu variantu priekšrocības un trūkumus.

Savukārt atbilstoši C1 līmenim noteikts, ka skolēns spēj:

- saprast dažādas tematikas sarežģītus, garus tekstus un uztvert zemtekstus;
- izteikties radoši un spontāni, īpaši nemeklējot vārdus;
- atbilstoši un prasmīgi lietot valodu sociālajā, akadēmiskajā un profesionālajā jomā;
- izveidot skaidru, labi strukturētu, detalizētu tekstu par sarežģītiem jautājumiem, labi pārzinot tekstveides principus, lietojot atbilstošus saistījuma un saskaņojuma līdzekļus (Svešvaloda 2013).

Salīdzinot mācību standartā un EKPVA vadlīnijās izvirzītos mērķus, var secināt, ka vadlīnijas ir pārņemtas, nepielāgojot tās attiecīgajai mērķauditorijai. EKPVA ir ļoti vispārīgas, lai tās varētu pielāgot mācību programmām, sākot no sākumskolas līdz pieaugušo mācībām ikvienā Eiropas Savienības (turpmāk tekstā ES) valstī un ārpus tās – visā Eiropā. Vadlīnijas saturiski ir plašas un iekļauj gandrīz visu, par ko liecina, piemēram, norādes par leksikas atlases principiem: atlasīt noteiktas tematikas atslēgvārdus un vārdu savienojumus; atlasīt biežāk lietojamos vai specifiskas tematikas vārdus; atlasīt autentiskus mutvārdu un rakstveida tekstus un apgūt visus tajos sastopamos vārdus; iepriekš neplānot vārdu krājuma attīstību, bet ļaut tam attīstīties dabīgi atbilstoši valodas apguvēju vajadzībām, kad viņi iesaistās saziņas procesā (EKPVA 2006, 132). Norādēs ir iekļauti visi iespējamie leksikas atlases principi, un katrai valstij atbilstoši konkrētajai mērķauditorijai būtu jāizvēlas, kurus atlases principus izmantot.

Analizējot mācību programmās dotās norādes par leksikas apguvi svešvalodā, var secināt, ka ir svarīgi skaidri noteikt minimāli apgūstamo apjomu – kā jau iepriekš minētais A. Šalmes apzīmējums – „nosacītu minimu”. Izvērtējot laika posmu no 1928. gada līdz 1990. gadam, kad Latvijā izdotajās angļu valodas kā svešvalodas mācību programmās tika noteikts apgūstamās leksikas apjoms, secināts, ka tas svārstījies no 200 vārdiem 5. klasē līdz pat 2 400 vārdiem 11. klasē, vidēji katru gadu skolēnam piedāvājot apgūt 150–400 jaunu vārdu (Kačanova 2013b, 57). Tas savukārt liecina, ka, skolēnam apgūstot tajā laikā mācību programmās noteikto leksikas apjomu, respektīvi, ap 2 400 vārdu, leksikas apjoms būtu pietiekams. Šāds apgalvojums izsakāms, pamatojoties uz promocijas pētījuma I daļas 2. nodaļas sākuma daļā gūtajiem secinājumiem, ka ar 2 000 vārdu plašu leksiku vidēji iespējams uztvert 80 % teksta, tātad – valodas apguvējs var saprast galveno domu tekstā un piedalīties sarunā, kā arī izteikt savu viedokli. Lai leksikas apguve būtu produktīvāka un pārāk daudz laika netiktu tērēts reti lietojamu vārdu apguvei, aktīvi apgūstamās leksikas atlasei par pamatu ieteicams izmantot jau izveidotos

visbiežāk lietoto vārdu sarakstus, piemēram, *NGSL* vai izmantot valodu korpusus, piemēram, *COBUILD*.

2.2. Leksikas piedāvājums Latvijā izmantotajās mācību grāmatās un līdzekļos

Šajā apakšnodaļā analizēts leksikas aspekts Latvijā un ārvalstīs, galvenokārt Anglijā un Amerikā, izdotajās angļu valodas mācību grāmatās laika posmā no 1920. gada līdz 2016. gadam, kas Latvijā apstiprinātas kā oficiāli mācību procesā izmantojami mācību līdzekļi. No vienkāršā uz sarežģīto vai no konkrētā uz abstrakto – tā īsumā varētu raksturot angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatas Latvijā laika posmā no 1920. gada līdz mūsdienām.

No 1920. gada līdz 1990. gadam angļu valodas kā svešvalodas apguvei tikusi izmantota viena vai dažas mācību grāmatas. Piemēram, Eiženijas Turkinas *Angļu valodas mācības grāmata Latvijas vidusskolām* (Turkina 1920), Redžinalda Urha (*Reginald O. G. Urch*) *Angļu valodas mācību grāmata* (angl. *English*) (Urch 1921; 1924; 1925; 1927), Paula Glēzera (*Paul Glaeser*) mācību grāmatu „Angļu valoda” (angl. *English*) (Glēzers 1928). Kā jau minēts promocijas darba I daļas 1. nodaļā, lielu ievērību guvusi Č. K. Ogdena grāmata „Pamata angļu valoda” (angl. *Basic English*) (Ogden 1935), kas Latvijā izmantota angļu valodas apguvei.

Turpmāk nodaļā apkopotas vērtīgākās svešvalodas mācīšanas atziņas, kas sniedz liecības par tā laika tendencēm leksikas apguvē. Vēlāk, no 1935. gada līdz 1980. gadam, mācību procesā tikušas izmantotas angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatas, kurām līdz 1958. gadam saglabāts nosaukums *English* (latv. *Angļu valoda*) (Belova, Toda 1958a; 1958b; Glēzers 1939; Godļiņņiks, Kuzņecs 1956, 1957), un, sākot ar 1959. gadu, mācību grāmatām dots nosaukums *My English Reader* (latv. *Mana angļu valodas lasāmgrāmata*). Grāmatas veidotas atbilstoši katrai klasei, sākot no *Class 3* līdz *Class 9*, kas mācību iestādē atbilst no 5. līdz 11. klasei (Andersone, Siliņa 1973; Bergmane u. c. 1967; 1969; 1971; Jurka u. c. 1971; Liepiņa, Siliņa 1963; 1967a; 1967b; 1972; Millere u.c. 1959; 1965; 1967a; 1967b; 1968; 1969).

Angļu valodas mācību grāmatas priekšvārdā Eiženija Turkina raksta: „Atsevišķu vārdu mācīšanās no galvas ir nederīga. Tāpat nesasniedz savu mērķi atsevišķu nesakarīgu teikumu sastādīšana. Šajā ziņā stipri grēko Berlitz¹⁸ metode, kas caur dažādās variācijās

¹⁸Citātā saglabāta uzvārda oriģinālā rakstība (domāta Berliza metode).

atkārtotiem, nesakarīgiem, liekiem teikumiem tikai notrulina skolēna uzmanību, bet neiemāca lietot piesavināto patstāvīgi, loģiskā sakarā ar citiem izteicieniem. Savā grāmatā esmu vairāk vērības piegriežusi Gouina¹⁹ metodei, tā sauktai grupu metodei. Visi jaunie vārdi ir savienoti sakarīgos teikumos, un pēdējie grupās. Jau no trešās stundas, t. i., tiklīdz vārdu krājums to atļauj, skolēniem tiek sniegti sakarīgi gabaliņi vienkāršos teikumos. Vienkārši teikumi, kas izteic kādas darbības loģisko gaitu, ļoti viegli iespiežas atmiņā.” (Turkina 1920, 5)

E. Turkina uzskata, ka katras svešvalodas pasniegšanas pamatos ir divi principi: uzskatāmība un loģisks sakars. Priekšvārdā turpināts, ka gramatikas likumiem ir ierādāma vieta grāmatas beigās un tie valodas mācībā ieņem blakus vietu un tiek pilnīgi dabīgi apgūti no lasāmā teksta. Aiz priekšvārda izveidota mūsdienu mācību grāmatām netipiska sadaļa „Daži aizrādījumi skolotājiem, grāmatu lietojot”. Šeit autore pauž stingru nostāju attiecībā uz nodarbībās izmantojamo leksiku. Viņa atbalsta skolotāja improvizāciju ar tekstu un atbalsta arī to jauno vārdu izmantošanu, kas nav doti grāmatā, bet īpaši uzsver, ka skolēniem var dot tikai tādus vārdus, kas atkārtojas tekstā. Tāpat autore uzskata, ka skolēniem vārdi nav jāmacās no galvas, bet jālasa teksts, kurā šie vārdi ir, un pašiem jāveido savi teikumi ar šiem vārdiem (sk. 2. attēlu 57. lp.). Tas ir veids, kā skolēni apgūst un nostiprina jaunos vārdus. (Turkina 1920)

¹⁹Citātā saglabāta uzvārda oriģinālā rakstība (domāta Guēna metode).

FIRST PART.

Lesson one. 1.

The first (1st) lesson.

I am here. You are here. We are here. We are in a room. **This** is a room. This is a wall. This is a window. **That** is a door. The door is there. What is this? This is the floor. What is that? That is the ceiling. **These** are windows. Show me a window, the windows; a wall, the walls; the door, the doors. The floor is here, the ceiling is there.

This is a book. I am opening the book. I am shutting the book. What am I doing? You are shutting the book. Open the door, please! What are you doing? I am opening the door. Shut the door! Are you opening the door? No, I am not opening the door, I am shutting the door. Open the window, please! Are you shutting the window? No, I am not shutting the window, I am opening the window. The book is open. It is open. The windows are shut. They are shut. Open these windows!

Questions: Where am I? Where are you? Where are we? Is this a room? Is that a window? Are the windows open? Is this a book? Where is the ceiling? Is the book shut? Are you showing the wall? Where is the door? What is there? Are you opening the window? What is this? What are these? What is that? What are these?

2. attēls. Piemērs no Eiženijas Turkinas „Angļu valodas mācību grāmatas”

Avots: Turkina 1920, 7

Arī angļu valodas skolotāja prakse parāda, ka gramatikas likumu mācīšanai šajā valodā nav veltāma liela nozīme. Gramatisko konstrukciju apguvē un izpratnē neatsverama nozīme ir grāmatu lasīšanai. Agrāk, kad skolēni vairāk lasīja, kā mājas darbu bija produktīvi uzdot mājas lasīšanu. Tad nebija nepieciešams veltīt daudz mācību nodarbību gramatikas likumu apguvei. Skolēni tos ļoti ātri uztvēra un gramatiskās formas lietoja pareizi. Šo gadu laikā ir novērota likumsakarība, ka, samazinoties skolēnu interesei par grāmatu lasīšanu, palielinās laiks, kas nepieciešams, lai izprastu kādu konkrētu gramatikas likumu, un skolēniem grūtības sagādā tā reālais lietojums valodas praksē. Pieļaujams, ka skolēni, lasot tekstu, it kā organiski uzņēma šīs gramatiskās struktūras un viņiem tās nebija vairs jāmacās, viņi tās uztvēra kā pašsaprotamas. Vēl jāpiemin

novērojums par skolēniem, kas valodu apgūst no televīzijas raidījumiem. Viņiem ir plaša leksika, laba izruna, lai arī gramatiku viņi nav mācījušies; viņi ir apguvuši gatavas frāzes un intuitīvi izjūt, kad lietot pareizo gramatikas konstrukciju; viņiem ir izveidojusies ļoti laba svešās valodas izjūta.

1925. gada laikrakstā *Mūsu Nākotne* ir publicēti vairāki raksti par svešvalodu apguvi, minot piemērus gan no vācu, gan angļu valodas. Publikācijās vērojama tendence uzsvērt, ka svešvalodu apguve jāsāk ar lietvārdu mācīšanu, pakāpeniski pievienojot darbības vārdus, īpašības vārdus un vietniekvārdus, pamatojoties uz psihologa Viljama Šterna (*William Stern*) noteiktajām bērna valodas attīstības 4 stadijām. Pirmajā stadijā bērnam ir tendence iepazīties ar priekšmetiem – tas nozīmē iemācīties lietvārdus. Otrajā stadijā – darbības vārdus, trešajā – īpašības vārdus, un ceturtajā stadijā jau tiek veidoti divu vārdu teikumi. Lai arī šīs stadijas ir attiecinātas uz bērnu, kas apgūst dzimto valodu, tomēr to pašu var attiecināt uz svešvalodas apgūvēju, lai arī valodas apguve sākas tikai no 7 gadu vecuma. Tiek uzskatīts, ka, mācoties svešvalodu, gramatikas likumu mācīšana nav efektīva. Gramatiku var iemācīt, skolēnam mācot vienkāršas teikumu struktūras, kurās tiek mainīta izmantojamā leksika, un pakāpeniski pārejot uz sarežģītākām teikuma struktūrām. (Gravelsin[a] 1925, 2017)

Iepriekš raksturoto stadiju praktiskajai vizualizācijai noderīgs ir P. Glēzera grāmatas *Angļu valoda* (Glēzers 1928) uzdevums (sk. 3. attēlu 59. lp.).

4. What is the blackboard like?

The blackboard is large. The pen is small.
The ruler is long. The pencil is short.
The table is broad. The form is narrow.
The wall is high. The chair is low.
The book is thick. The copy-book is thin.
The ruler is long and narrow. The wall is high
and broad.

What is large? The wall is large. The floor is large.
What is high? The door is high. The room is high.
Is this book thick or thin? It is thin.
This pencil is long, that pencil is short.
The desk is high, but the form is low.

5. Where is the book? The book is on the table.
The pencil is in the pencil-box. The ink is in the ink-
stand. The blotting-paper is in the copy-book. The
picture is on the wall. The blackboard is in the class-room.

What is here? Here is a book. What is there?
There is a pencil. Here is an inkstand, there is a picture.
Is the book on the table? Yes, it is.

Is the ruler in the satchel? No, it is not; it is not
in the satchel; it is on the table.

Is the chair high? No, it is not. What is high?
The window is very high.

3. attēls. Piemērs no Paula Glēzera grāmatas „Angļu valoda”

Avots: Glēzers 1928, 18

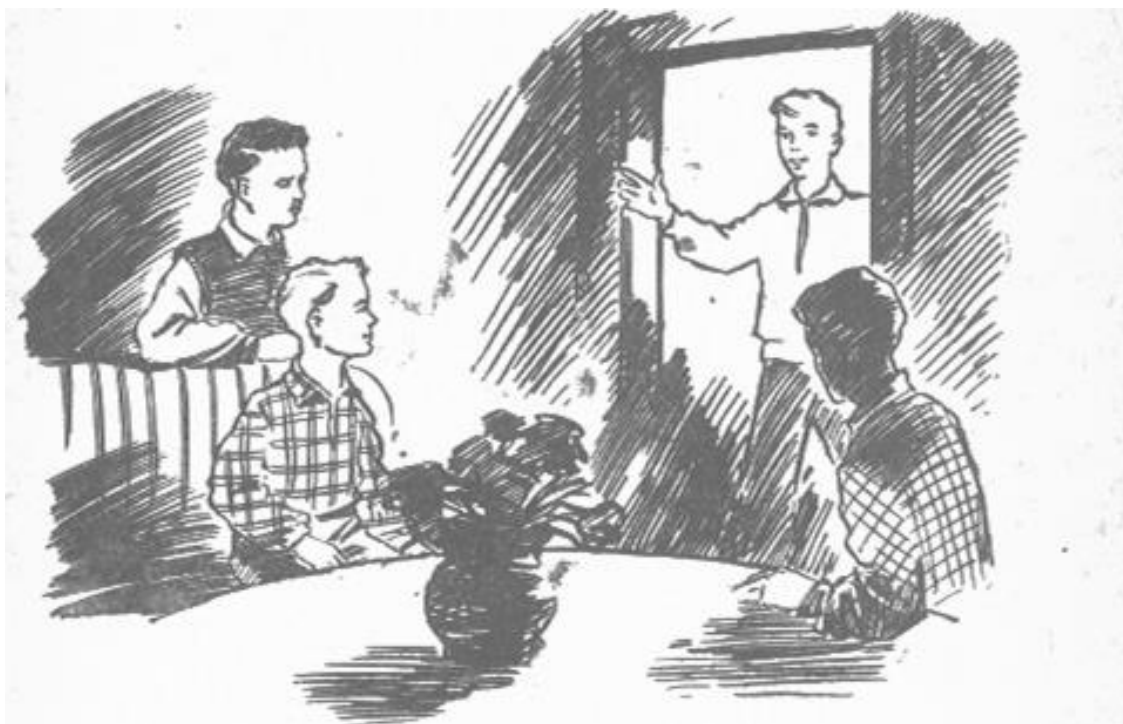
1925. gadā skolotāja un rakstniece Antonija Melnalksne rakstā *Kāds vārds par svešu valodu mācīšanu* uzsver, ka vispirms jāapgūst lietvārdi, kas nosauc apkārtējos priekšmetus, un tad tiem jāpievieno darbības vārdi. Piemēram, *zēns stāv, meitene sēd* utt. Pēc tam lietvārdu vietā var likt vietniekvārdus, un skolēns pats, veicot darbību, pasaka, ko viņš dara un ko dara viņa klasesbiedrs. Pēc tam pievieno akuzatīvu: *Kas tā ir?; Tā ir grāmata.; Ko es ņemu?; Es ņemu grāmatu.* Pēc akuzatīva pāriet uz citiem locījumiem, un tā pamazām tiek paplašināts leksikas apjoms. Tiek uzskatīts, ka, šādi strādājot, pamazām var iemācīt gramatikas pamatus, nekad nemācot gramatikas likumus vai definīcijas. A. Melnalksne raksta, ka „tas esot pārpratums, ja uzskata, ka jaunās metodes neatzīst gramatikas mācīšanu. Tas tiek skaidrots tā, ka skolēnam nevajag mācīt gramatikas likumus un tad gaidīt, lai viņš tos pielietotu, jo viņš to vēl neprot, tāpat kā neprot nosaukt

lietas svešvalodā, kamēr tas nav ierādīts. Tādēļ vajag praktiski mācīt vajadzīgākās gramatikas formas, lai skolēns zinātu, kā tās pielietot.” (Melnalksne 1925, 171)

Savukārt Lūcija Gravelsiņa(a) (*Lucija Gravelsin*) rakstā *Par jauno valodu mācīšanu* apgalvo, ka gramatika pati par sevi neko nedod. Tā var palīdzēt tikai vienā otrā kļūmīgā gadījumā. Tāpēc gramatikā ir dodams nepieciešamais optimums, nevis maksimums. Kā piemēru viņa min gadījumu no savas prakses. Zēns viņai sākotnēji jautā: *Kā ir ‘siļķe’ vācu valodā?* un pēc tam: *Kā ir ‘kartupelis’?*, un tikai pēc tam viņš jautā: *Kā ir ‘es dabūju’?* Noskaidrojis nepieciešamo leksiku, skolēns izveido teikumu: *Es dabūju siļķi un kartupeļus.* (Gravelsin[a] 1925, 208)

20. gadsimta 20. gados angļu valoda Latvijas pamatskolās mācīta salīdzinoši reti – tikai 33 skolās, tādēļ arī attiecīgo mācību grāmatu skaits ir ļoti mazs – pavisam tikai 11 dažādas grāmatas, kuru kopējā tirāža bija 976 eksemplāri. No tām visbiežāk lietota vācu lingvista un Berlica valodu skolas dibinātāja Maksimiliāna Delfinius Berlica (*Maximilian Delphinus Berlitz*) *Illustrated Edition for Children* (latv. *Ilustrētais izdevums bērniem*) (220 eksemplāri), E. Turkinas *Angļu valodas lasāmgrāmata* (219 eksemplāri) un R. O. G. Urha *Angļu valodas mācības grāmata.* (Kronlins 1928, 211)

Vēlāk, **no 1935. gada līdz 1980. gadam**, mācību procesā tikušas izmantotas angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatas, kurās arī izmantota iepriekš aprakstītā sistēma leksikas apguvei, proti, pirmie tiek mācīti lietvārdi un tikai pēc tam darbības vārdi, jo angļu valodā lietvārdus ir vieglāk iemācīties un skolēnu atmiņa netiek pārāk noslogota ar jaunajiem vārdiem. Kā redzams 4. attēlā (sk. 61. lp.) un 5. attēlā (sk. 62. lp.), tad vienā stundā skolēni apgūst 3 jaunus vārdus, no kuriem viens ir lietvārds – ‘dzīve’ (angl. *life*), viens ir darbības vārds – ‘klauvēt’ (angl. *knock*) un viens ir vietniekvārds – ‘ikviens’ (angl. *everybody*).



There is a knock at the door. Roy goes to open the door. There are Roy's schoolmates there. They are all very gay. They laugh. Roy asks them to come in.

"Hallo [hə'lou], Roy!"

"Hallo, boys!"

They shake hands with one another. They shake hands with Roy's brother.

They ask, "How are you, Roy? How are your parents? How is your sister Eve?"

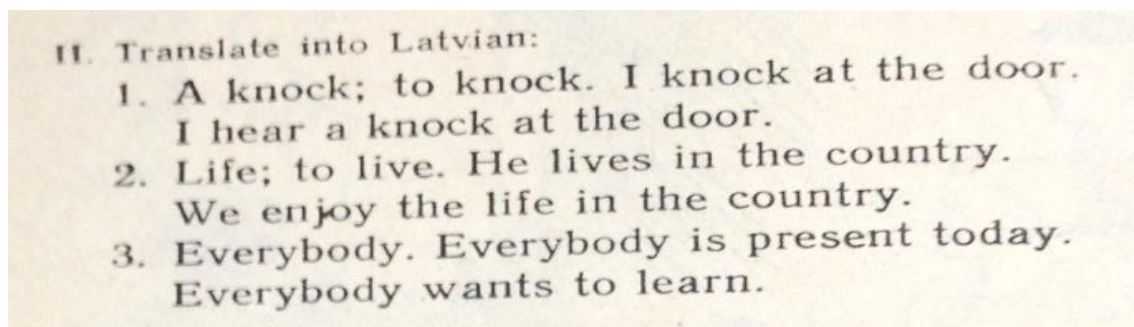
It is the last day before school. They are all at home again. They are very glad to see one another. They have so much to talk about the life in the country. Everybody wants to speak. Everybody wants to tell about his holidays.

The new words: knock, life, everybody.

4. attēls. Piemērs no grāmatas „My English Reader Class 7”

Avots: Millere u. c. 1969, 3

Pozitīvi vērtējams, ka pēc teksta, kurā ir iekļauti jaunie vārdi, (1) tie tiek iesaistīti citos teikumos (sk. 5. attēlu 61. lp.) un (2) darbības vārdam tiek dota arī lietvārda forma, savukārt lietvārdam – darbības vārda forma. Šeit ievērots vārdu atkārtošanās princips, kas ir svarīgs, lai nostiprinātu jaunus vārdus, kas tekstos atkārtojas 4 – 6 reizes.



5. attēls. Piemērs no grāmatas „My English Reader Class 7”
Avots: Millere u. c. 1969, 4

Sākot no 20. gadsimta 90. gadiem, kad tika pasludināta Latvijas neatkarība, vērojamas lielas pārmaiņas. Kā liecina presē publicētie materiāli, tad tiek uzskatīts, ka iepriekš izmantotie mācību līdzekļi nav pietiekami kvalitatīvi, bet arī jaunu mācību līdzekļu, ar ko tos aizvietot nav.

1992. gadā Latvijas laikrakstā *Laiks* Ilga Grava, angļu un vācu valodas skolotāja no Sietlas (Amerikā), ieradusies Latvijā, lai mācītu angļu valodu, stāsta par darba apstākļiem Latvijas skolā. Viņa uzsver, ka pēc stundu novadīšanas vēl daudz darba mājās, jo ar kopējām mašīnas palīdzību jāsagatavo visa mācību viela, to ņemot no tekstiem, kas atsūtīti no Amerikas. Īstas mācību vielas Latvijā nav (Spilners 1992a, 6).

Arī Džeimss Kenijs (*James Kenny*), ASV vēstniecības pirmais sekretārs kultūras un informācijas jautājumos, intervijā apstiprina, ka galvenā problēma ir mācību materiālu trūkums Latvijā. Nav labu angļu valodas darba burtņīcu un mācību pasniegšanas instrukciju skolotājiem. Tās, ko publicēja Padomju Savienības varas laikā, ir sliktas kvalitātes. (Spilners 1992b, 8)

Sūzana Holdena (*Susan Holden*), viena no starptautiski atzītām autoritātēm angļu valodas mācības jautājumos, uzsver, ka skolotājiem ir liela brīvība izmantot mācību līdzekļus pēc saviem ieskatiem. Starptautiskajā angļu valodas skolotāju asociācijas IATEFL pirmajā Baltijas reģionālajā konferencē viņa norāda uz aspektu, kas kļūst aktuāls, mainoties situācijai pasaulē: „Agrāk angļu valodas mācīšana tika orientēta uz abstraktu iespēju nokļūt Anglijā, t. i., mācību materiāls aptvēra informāciju par angļiem un Angliju, toties pēdējos gados angļu valoda ienāk dažādās valstīs kā starptautiskā valoda. Tāpēc nepieciešama kļūst vajadzība un prasme informēt viesus, svešzemniekus par savu zemi un cilvēkiem. Jābūt spējai anglicki iepazīstināt Latvijas viesus ar Latviju.” (Grunte 1993, 9)

1994. gadā Latvijas laikrakstā *Labrīt* publicētajā rakstā *Svešvalodu mācīšana Baltijas valstīs mainās* raksturota situācija Baltijas valstīs. Igaunijas Izglītības ministrijas angļu valodas inspektore Kristi Mere (*Kristi Mere*) atzīst, ka arī igauņiem ir problēmas gan ar svešvalodas mācīšanas metodiku, gan mācību līdzekļiem. Grāmatām, kas tulkotas un pārņemtas no citām valstīm, trūkst igauniska pamata, tās reizēm nav piemērotas atbilstīgā vecuma skolēnu vispārējam zināšanu līmenim. Savukārt pašmāju mācību grāmatās grūti operatīvi iekļaut jaunos mācību materiālus. Lietuvā situācija ir labāka. Stase Skapiene (*Stasė Skapienė*), Lietuvas Izglītības un zinātnes ministrijas speciāliste, kas atbildīga par svešvalodu mācību programmu izstrādāšanu, informē, ka jau kopš 1988. gada ir reorganizēta iepriekšējā izglītības sistēma un izstrādātas jaunas, nacionālajā kultūrā balstītas mācību programmas, grāmatas un mācību materiāli. (Ozoliņa 1994, 6)

Latvijā ir bijuši vairāki mēģinājumi izstrādāt jaunas un Latvijas situācijai atbilstošas angļu valodas mācību grāmatas. Piemēram, *Enjoy!* (latv. *Baudi!*) (Krīgere, Toropova, Jēriņa 2000), *Challenge* (latv. *Izaicinājums*) (Matisāne 2000) un *Look Ahead* (latv. *Skaties uz priekšu*) (Nauton, Hopkins, Potter 1996) ir Latvijā gadsimtu mijā izdotās grāmatas. Tāpat 90. gados tikušas izmantotas arī ārvalstīs, galvenokārt Lielbritānijā izdotās grāmatas, piemēram, *Discoveries* (latv. *Atklājumi*) (Abbs, Freebairn 1995) un *Headway* (latv. *Panākumi*) (Soars 1996).

Situāciju, kāda bija svešvalodu apguvē Latvijā 20. gadsimta 90. gados, spilgti raksturo Rasma Mozere, Latvijas Universitātes (turpmākajā tekstā LU) Svešvalodu fakultātes docētāja, uzskatot, „ka par kādu būtisku lietu nav runāts. Lai skolotājs būtu labs, viņam nepieciešami labi darba apstākļi. Protams, starptautiskā mērogā, viesu lektoriem negaudīsies, ka tāfeles ir tādas, uz kurām nevar uzrakstīt, ka nav magnetafona, videoiekārtu, ka tekstu pavairošana ir problēma, jo kopējamās iekārtas apkalpotājs to sargā no pārlietas pārpūles kā personisko bērnu, ka nav papīra, ka trūkst tā un šitā... Galu galā tā nav skolotāja problēma [...]. Tas, ka skolotājam jātērē sava enerģija lai sastutētu izļodzītu krēsli, jātērē nauda no saviemniecīgajiem iztikas līdzekļiem, lai nopirktu papīru darbam, ir administrācijas un personāla neizdarītā lāpīšana. Skolotājam ir jādara savs darbs, nevis citu neizdarītais. Pārprastās darba varonības laiks tā kā būtu beidzies.” (Grunte 1993, 9)

Kopš 20. gadsimta 90. gadiem angļu valodas mācību praksē notiek nemitīgas pārmaiņas, ko varētu pielīdzināt sniega bumbas efektam. Anglijā un ASV izdoto angļu valodas mācību grāmatu īpatsvars salīdzinājumā ar Latvijā izdotajām ir ievērojami

pieaudzis un turpina pieaugt. Agrāk bija problēmas iegūt mācību materiālus, taču tagad ir materiālu pārbagātība, un tās rezultātā radušās jaunas problēmas.

Pašreiz angļu valodā kā svešvalodā IZM VISC apstiprināto mācību līdzekļu klāsts ir daudzveidīgs un grāmatu nosaukumi ir cits par citu interesantāki, lai piesaistītu pedagogu un skolēnu uzmanību, un no plašā klāsta tiktu izvēlēts tieši šis izdevums. Piemēram,

Access (latv. *Piekļuve*) (Evans, Dooley 2007);

Challenge (latv. *Izaicinājums*) (Matisāne 2000);

English Adventure (latv. *Angļu valodas piedzīvojums*) (Hearn 2007);

Enjoy (latv. *Baudi!*) (Krīgere u. c. 1999);

Fairyland (latv. *Pasaku zeme*) (Dooley, Evan 2008);

Family and Friends (latv. *Ģimene un draugi*) (Tamzin, Naomi 2014);

Happy House (latv. *Laimīgā māja*) (Maidment, Roberts 2003);

Happy Street (latv. *Laimīgā iela*) (Maidment, Roberts 2005);

Fly High (latv. *Lido augstu!*) (Jeanne 2011);

Incredible English (latv. *Neticamā angļu valoda*) (Phillips u. c. 2012);

Matrix (pirmā grāmata tika izdota 1 gadu pēc zinātniskās fantastikas filmas „Matrix”) (Gude, Wildman 2000);

On Screen (latv. *Uz ekrāna*) (Evans, Dooley 2012b)

New Opportunities (latv. *Jaunas iespējas*) (Harris, Mower, Sikorzuńska 2007);
„Prēmija” (angl. *Premium*) (Cosgrove 2009);

Prime Time (latv. *Visdārgākais telereklāmas laiks*) (Evans, Dooley 2012a);

Real Life (latv. *Patiesā dzīve*) (Cunningham, Bygrave 2011);

Solutions (latv. *Risinājumi*) (Krantz u. c. 2013);

Success (latv. *Veiksme*) (McKinlay, Hastings 2007);

Upstream (latv. *Pret straumi*) (Obee, Evans 2011) u. c.

Aplūkojot interneta vidē pieejamajā IZM VISC apstiprinātajā mācību literatūras sarakstā iekļauto mācību literatūras vienību skaitu (t. sk. mācību grāmatām, darba burtnīcām, skolotāju grāmatām, diskkiem, pārbaudes darbu burtnīcām), secināts, ka tajā iekļauto vienību skaitam vērojama tendence strauji palielināties. Pašlaik angļu valodā šis skaits ir sasniedzis jau 906 vienības (sk. 11. tabulu), kas ir par 311 vienībām vairāk nekā pirms četriem gadiem (sk. 11. tabulu 65. lp.).

**Izglītības un zinātnes ministrijas Valsts izglītības satura centra
apstiprinātajā mācību literatūras sarakstā iekļauto valodu mācību literatūras
vienību skaits**

	2011. gads	2015. gads	Pieaugums (skaitliski)	Pieaugums (procentos)
Angļu valoda	595	906	311	52
Vācu valoda	107	139	32	30
Latviešu valoda	241	260	19	8
Krievu valoda	116	118	2	2
Franču valoda	-	16	-	-

Avots: VISC dati

Angļu valodā, salīdzinot ar citiem valodu priekšmetiem (franču, krievu, latviešu un vācu valodu), tiek apstiprināts visvairāk mācību līdzekļu. Tādējādi ikvienam angļu valodas skolotājam jābūt ļoti kompetentam, lai spētu izvērtēt, kurš mācību līdzeklis no plašā klāsta ir visatbilstošākais.

Ņemot vērā, ka iepriekš 11. tabulā apkopotie dati reprezentē mācību literatūras vienību skaitu un vienam mācību līdzeklim var būt vismaz ap četrām vienībām (mācību grāmata, darba burtnīca, skolotāju grāmata un diski), tad 12. tabulā apkopoti dati par mācību līdzekļu skaitu, atsevišķi neizdalot vienību skaitu. VISC apstiprināto mācību līdzekļu nosaukumi, autori un apstiprināšanas gadu, kā arī apstiprinātās vienības skatīt 3. pielikumā.

12. tabula

Valsts izglītības satura centra apstiprināto mācību līdzekļu skaits

Gads	Angļu valoda	Vācu valoda	Krievu valoda	Franču valoda	Latviešu valoda
03.2016	1	4	0	0	1
2015	16	2	1	9	3
2014	39	4	0	0	4
2013	43	5	5	0	3
2012	18	4	1	0	3
KOPĀ	117	19	7	9	14

Avots: VISC dati

Salīdzinot katrai valodai apstiprināto mācību līdzekļu skaitu, var secināt, ka angļu valodai apstiprināto mācību līdzekļu skaits ir ļoti liels, jo laika periodā no 2012. gada līdz

2015. gadam katru gadu vidēji tiek apstiprināti 29 mācību līdzekļi. Ņemot vērā, ka mācību līdzekļi tiek apstiprināti izmantošanai no 1. līdz 12. klasei, tad katru gadu katrā klasē vidēji tiek apstiprinātas divas un vairāk jaunas mācību grāmatas.

Kā redzams 13. tabulā, tad no 2012. gada līdz 2014. gadam angļu valodā katrā klasē (1.–12. kl.) tiek apstiprināts kāds jauns mācību līdzeklis. Tabulā izmantotie saīsinājumi: A – angļu valoda; V – vācu valoda; L – latviešu valoda; F – franču valoda, K – krievu valoda.

13. tabula

**Valsts izglītības satura centra apstiprināto mācību līdzekļu
sadalījums pa klasēm un valodām**

klase	2016	2015	2014	2013	2012
1.		A L	A L	A L V	A L
2.		A	F A L	A	A
3.	L	A	F A L	A	A
4.		A L	F A	A	A
5.		A	F A	A	A
6.		A	F A	A V	A
7.	V	A	F A V	A V K	A
8.	V	A	F A V	A K	A K
9.	V	K	F A	A	A
10.			F A	A L V K	A V
11.	V	V	F A V	A L V K	A L
12.	A V	V	F A V	A L V K	A L

Avots: VISC dati

Angļu valodā izmantojamo mācību līdzekļu izvēle ir ļoti plaša, kā rezultātā rodas jaunas problēmas. Izpētot VISC apstiprinātajā mācību literatūras sarakstā iepriekš un tagad iekļauto svešvalodas mācību līdzekļu saturu, atklājas, ka vienam līmenim paredzētajās mācību grāmatās ietvertā leksika ir atšķirīga. Šī problēma ir tikusi konstatēta jau iepriekš arī citviet pasaulē, un vairākkārt par to ir ticis spriests dažādos laika posmos. Turpmākajā tekstā detalizētāk – par divu pētījumu rezultātiem.

1966. gadā žurnālā *Padomju Latvijas Sieviete* rakstīts par pētījumu ASV skolās, kur salīdzinātas mācību procesā izmantotās franču valodas mācību grāmatas. Analizējot 16 franču valodas mācību grāmatas, ko lieto ASV skolās, zinātnieki konstatējuši pārsteidzošu faktu: tajās bija 600 dažādu vārdu, bet no tiem tādu, kas iekļauti visās mācību grāmatās, tikai 134. Autors secina: „Tas nozīmē, ka divi cilvēki, kas mācījušies franču

valodu pēc dažādām grāmatām, tomēr nespēs saprasties, jo viņu zināšanu pūrā būs tikai 134 tādi vārdi, kurus zina viņi abi. Šāds fakts diemžēl nav vienīgais.” (Gariks 1966, 13–14)

2000. gadā izdotajā grāmatā *Young Learners of English: Some Research Perspectives* (latv. *Gados jaunie angļu valodas apguvēji: pētīšanas perspektīvas*) Šēlaga Riksons (*Shelagh Rixon*) iepazīstina ar pētījumu, kurā arī salīdzināta leksika septiņās starptautiski pieejamās mācību grāmatās, kas izdotas sešās dažādās izdevniecībās Lielbritānijā. Šis pētījums veikts 90. gados, kad grāmatās iekļautajai leksikai netika pievērsta pārāk liela vērība. Visas grāmatas plānotas iesācēju līmenim. Skolēniem tas ir pirmais mācību gads, viņu vecums – 8 gadi, mācību saturs apgūstams 90 stundās, un grāmatas ir izdotas pēdējo desmit gadu laikā. Dažos materiālos tiek norādīts, ka leksika jāapgūst produktīvā (kontekstā saprotama leksika, bet netiek lietota) un receptīvā (leksika, ko lieto rakstos un runā) līmenī. Grāmatās tiek pētīts katrā nodaļā iekļautās leksikas apjoms, kas ir ļoti atšķirīgs – no 181 līdz 459 vārdiem. (Rixon 2000, 55)

Visās Š. Riksona pētījumam izvēlētajās grāmatās kopā konstatētas 889 atšķirīgas leksiskās vienības, no kurām tikai 113 vārdi parādījās piecās un vairāk grāmatās, piemēram,

- 5 no 7 grāmatām atkārtojās 41 vārds: *animal* ('dzīvnieks'), *behind* ('aiz'), *boy* ('zēns'), *can* ('var'), *cat* ('kaķis'), *down* ('lejā'), *family* ('ģimene'), *fat* ('resns'), *fish* ('zivs'), *football* ('futbols'), *friend* ('draugs'), *girl* ('meitene'), *good* ('labs'), *goodbye* ('uz redzēšanos'), *grey* ('pelēks'), *happy* ('laimīgs'), *have got* ('pieder'), *here* ('šeit'), *house* ('māja'), *how many* ('cik daudz'), *ice-cream* ('saldējums'), *look* ('skatīties'), *of* ('no'), *open* ('atvērt'), *please* ('lūdzu'), *purple* ('purpursarkans'), *put* ('likt'), *right* ('pareizi'), *say* ('teikt'), *see* ('redzēt'), *sit down* ('apsēsties'), *sock* ('zeķe'), *square* ('kvadrāts'), *stop* ('apstāties'), *tall* ('garšs'), *taxi* ('taksis'), *toe* ('kājas pirksts'), *tooth/teeth* ('zobs/zobi'), *tree* ('koks'), *window* ('logs'), *write* ('rakstīt');

- 6 no 7 grāmatām atkārtojās 43 vārdi: skaitļa vārdi no 13 līdz 21, *arm* ('rokas augšējā daļa'), *bag* ('soma'), *bird* ('putns'), *brother* ('brālis'), *car* ('mašīna'), *chair* ('krēsls'), *dog* ('suns'), *door* ('durvis'), *ear* ('auss'), *eye* ('acs'), *father* ('tēvs'), *foot* ('pēda'), *feet* ('pēdas'), *go* ('iet'), *hair* ('mati'), *hello* ('sveiki'), *listen* ('klausīties'), *long* ('garš'), *mouse* ('pele'), *mouth* ('mute'), *name* ('vārds'), *number* ('skaitlis'), *OK* ('labi'), *range* ('amplitūda', 'diapazons', 'virkne'), *pen* ('pildspalva'), *rabbit* ('trusis'), *rubber* ('gumija'), *ruler* ('lineāls'), *short* ('īss'), *small* ('mazs'), *snake* ('čūska'), *stand up* ('piecelties'), *table* ('galds'), *television* ('televīzija' arī 'televizors');

- visās septiņās grāmatās atkārtojās tikai 29 vārdi: skaitļa vārdi no 1 līdz 12, *be* ('būt'), *big* ('liels'), *black* ('melns'), *blue* ('zils'), *book* ('grāmata'), *brown* ('brūns'), *draw* ('zīmēt'), *green* ('zaļš'), *in* ('iekšā'), *nose* ('deguns'), *on* ('uz'), *pencil* ('zīmulis'), *pink* ('rozā'), *red* ('sarkans'), *sister* ('māsa'), *white* ('balts'), *yellow* ('dzeltens'). (Rixon 2000, 69)

Š. Riksons secina, ka 20. gadsimta 60. gados, salīdzinot ar 90. gadiem, leksikas atlase tikusi veikta daudz rūpīgāk, jo tajā laikā tika ierakstītas 5–6 gadu vecu bērnu sarunas, kuriem angļu valoda ir dzimtā valoda, tās tika rūpīgi analizētas, lai pēc tam, balstoties uz iegūtajiem rezultātiem, varētu veidot mācību materiālus. Autors secina: lai gan tajā laikā tehnoloģijas nebija tik attīstītas, kā tas ir šodien, un datu ieguve un analīze nebija tik viegli veicama, tomēr iegūtie dati tika izmantoti daudz produktīvāk nekā tie, kas ir pieejami mūsdienās. Toreiz tika analizēts, kurus vārdus būtu nepieciešams apgūt sākumskolas skolēnam. Lai arī mūsdienās ir pieejami valodas korpusi *Cobuild Corpus* Birmingamas Universitātē un *British National Corpus* Oksfordas Universitātē, tomēr tajos nav sadaļas, kur īpaši tiktu atlasīti vārdi, ko lieto bērni, kuru dzimtā valoda ir angļu valoda. Šo valodas korpusu materiālus vislabāk var izmantot, gatavojot materiālus vidusskolēniem vai pieaugušajiem. (Rixon 2000, 55–63)

Problēmai, ka vienam līmenim paredzētajās mācību grāmatās ir iekļauta atšķirīga leksika, līdz mūsdienām risinājums tā arī vēl nav atrasts un problēma ir kļuvusi vien aktuālāka. Ja mācību grāmatās iekļautā leksika ir atšķirīga, tas var apgrūtināt valodas apguvēju savstarpējo saziņu, kā arī skolas gala pārbaudījumu kārtošānu, ja skolēni ir mācījušies no atšķirīgām grāmatām ar atšķirīgu leksiku.

Lai noskaidrotu, kādu leksiku skolēns apgūst, mācoties no dažādajiem VISC apstiprinātiem mācību līdzekļiem, promocijas pētījuma vajadzībām tika izvēlētas astoņas mācību grāmatas vai darba burtnīcas (Gude, Duckworth 2002; Harris, Reilly u. c. 2006; Kilbey u. c. 2009; Cunningham, Moor 2010b; Evans, Dooley 2011; 2012a; 2014; Krantz u. c. 2013). Pētījumam izvēlēta mācību grāmata vai darba burtnīca atkarībā no tā, kurā no izdevumiem ir sakopota nodaļā apgūstamā leksika. Mācību līdzekļi izdoti laikā no 2002. līdz 2014. gadam un pētījumā apkopota visa šajos mācību līdzekļos apgūstamā leksika – sarakstā iekļautie profesiju nosaukumi (sk. 4. pielikumu). Mācību līdzekļi, kuru satura izveide atbilst EKPVA (2006), pielikumā dotajā tabulā ir atzīmēti ar *.

Atbilstoši promocijas pētījuma iecerei, izpētei tika izvēlēta tematiskā joma *Darbs*. Lai precīzāk attēlotu esošo situāciju, tika salīdzināta šaura vārdu grupa *Profesijas*. Pētījumā konstatēts, ka astoņos izraudzītajos mācību līdzekļos kopā izmantoti 94 dažādu

profesiju nosaukumi. Mācību līdzekļos iekļauto vārdu skaits, kas jāapgūst, skatot tematu *Profesijas*, ir atšķirīgs: no 8 līdz pat 32 vārdiem. Analizējot datus, secināts, ka nav neviena profesijas nosaukuma, kas būtu iekļauts visos mācību līdzekļos; tikai viens vārds – *shop assistant* ('pārdevējs') – ir iekļauts piecos mācību līdzekļos. 5 % no vārdiem ir iekļauti četros mācību līdzekļos, 13 % vārdu atkārtojas trijos izdevumos, 19 % – tikai divos mācību līdzekļos un 62 % no mācību līdzekļos iekļautajiem profesiju nosaukumiem ir izmantoti tikai vienā izdevumā. Turklāt trijiem mācību līdzekļiem – *Acess 4* (Evans, Dooley 2011), *Prime Time* (Evans, Dooley 2012a) un *Upstream* (Evans, Dooley 2014) – ir vieni un tie paši autori, bet tikai seši šajos mācību līdzekļos iekļautie vārdi atkārtojas divos no trim mācību līdzekļiem.

Faktu, ka mācību līdzekļu autoru vidū nav vienprātības par mācību grāmatās iekļaujamo leksiku – un tā ir problēma, ar ko saskaras valodas apguvēji visā pasaulē, apstiprina vēl viens pētījums, kurā gūtie rezultāti ir pārsteidzoši līdzīgi iepriekš aprakstītajiem. 1995. gadā veiktajā pētījumā D. Lī (*D. Li*) un Džeks Ričards (*Jack C. Richards*) salīdzinājuši piecas ķīniešu valodas Kantonas dialekta kā svešvalodas mācību grāmatas iesācējiem. Visas grāmatas paredzētas valodas apguvējiem bez priekšzināšanām. Pētījuma mērķis bijis noskaidrot, kuras leksiskās vienības tiek uzskatītas par nozīmīgākajām ārzemniekiem, lai apgūtu Kantonas dialekta pamatus. (Li, Richards 1995, skatīts no Richards 2001, 5)

Pētījumā secināts, ka visās pētījumam izvēlētajās mācību grāmatās kopā iekļauti aptuveni 1 800 dažādi vārdi, bet ne visi – visās piecās mācību grāmatās. 63,4 % vārdu iekļauti tikai vienā no grāmatām, kas ir ļoti līdzīgs rezultāts iepriekš aprakstītajam pētījumam par profesiju nosaukumiem, kur 62 % no mācību līdzekļos iekļautajiem profesiju nosaukumiem ir izmantoti tikai vienā izdevumā; 17,4 % vārdu iekļauti vismaz divās no piecām grāmatām (salīdzinājumam – pētījumā par profesijām 19 % vārdu bija iekļauti tikai divās no astoņām grāmatām); 8,6 % vārdu izmantoti trijās, 6,3 % – četrās un tikai 4,3 % – visās piecās grāmatās. D. Lī un Dž. Ričarda pētījums uzrāda nedaudz labākus rezultātus, salīdzinot ar promocijas pētījumā iekļauto profesijas nosaukumu lietojuma biežumu, kurā tikai 5 % vārdu konstatēti četros no astoņiem mācību līdzekļiem, bet neviens profesijas nosaukums nebija iekļauts visās astoņās grāmatās. D. Lī un J. Ričarda pētījumā secināts, ka valodas apguvējs, mācoties svešvalodu un izmantojot jebkuru no pētījumā iekļautajām piecām grāmatām, daudz laika velta leksikas apguvei, kas, iespējams, nemaz nav nozīmīga (Li, Richards 1995, skatīts no Richards 2001, 6).

Apkopojot galvenās atziņas par 2. nodaļas 2. apakšnodaļā analizēto leksikas piedāvājumu Latvijā izmantotajās mācību grāmatās un līdzekļos, secināms, ka no 1920. gada līdz 1990. gadam – tātad 70 gadu ilgā periodā – parasti tikusi izmantota viena mācību grāmata, kā rezultātā visā valstī skolēni apguvuši vienādu leksiku, savukārt kopš 1990. gada izkristalizējušās divas mūsdienās aktuālas svešvalodu leksikas mācību problēmas Latvijā:

1) mainoties situācijai pasaulē, rodas nepieciešamība spēt angliiski iepazīstināt Latvijas viesus ar Latviju, bet mācību procesā izmantotajās Anglijā un ASV izdotajās mācību grāmatās galvenokārt iekļauta informācija par t. s. angliiski runājošajām valstīm, tādējādi, izmantojot šo mācību materiālu un tajā iekļauto leksiku, nevar tikt pilnveidota prasme pastāstīt par savu valsti – Latviju.

2) vairākās pasaules valstīs veiktajos pētījumos ir secināts, ka dažādu autoru veidotajās mācību grāmatās tiek iekļauta ļoti atšķirīga leksika. Promocijas darbā šis secinājums vēlreiz apstiprināts, veicot pētījumu, kurā salīdzināta leksika (profesiju nosaukumi) astoņās Latvijā izmantotajās mācību grāmatās. Problēmai, ka vienam līmenim paredzētajās mācību grāmatās ir iekļauta atšķirīga leksika, līdz mūsdienām risinājums vēl nav atrasts, un problēma ir kļuvusi vien aktuālāka. Ja mācību grāmatās iekļautā leksika ir atšķirīga, tas var apgrūtināt valodas apguvēju savstarpējo saziņu, kā arī skolas gala pārbaudījuma (CE) kārtošānu, ja skolēni ir mācījušies no atšķirīgām grāmatām un atšķirīgu leksiku.

Angļu valodas mācību grāmatu klāsts ir ļoti plašs un tādējādi skolotājam jābūt ļoti kompetentam, lai spētu izvērtēt, kurš mācību līdzeklis no plašā klāsta ir visatbilstošākais. Lai skolotājs, izvēloties mācību līdzekli, spētu kritiski izvērtēt tā atbilstību un kvalitāti, viņam būtu svarīgi zināt katram līmenim atbilstošo leksikas apjomu un saturu.

3. Svešvalodā apgūstamās leksikas izvēles un atlases pamatprincipi

Valodas apguve noteikti nenožīmē tikai leksikas apguvi, tā aptver vairāku kompetenču ieguvu, un viena no svarīgākajām ir lingvistiskā kompetence, kas iekļauj leksisko kompetenci jeb leksikas pārzināšanu. EKPVA, pēc kurām pēdējos gados vadās svešvalodu standartu un mācību programmu izstrādātāji, norādīts, ka „valodas apguvēja lingvistiskās kompetences attīstība ir galvenais aspekts, kas aptver leksiku, gramatiku, izrunu un pareizrakstības prasmes” (EKPVA 2006, 131).

Savukārt valodas prasmes novērtēšanā un valodas apguves procesa plānošanā EKPVA kā galvenie aspekti tiek minēti leksikas apjoms, plašums un lietošanas kontrole. Ja mācību grāmatu izstrādātājiem ir rūpīgi jāpārdomā, kurus vārdus iekļaut mācību līdzekļos, tad programmu veidotājiem tas nav obligāti. Būtu tikai vēlams, lai viņi izglītojošo materiālu caurskatāmības un vienotības nolūkā noteiktu galvenās vadlīnijas, piemēram, cik leksisko vienību gadā atbilstoši noteiktam valodas prasmes līmenim būtu jāapgūst, kuras leksiskās vienības kā minimums jāprot lietot produktīvi (rakstot un runājot) atbilstošajā valodas apguves līmenī (EKPVA 2006, 132). Skolotājiem, mācību grāmatu autoriem un mācību materiālu veidotājiem ir rūpīgi jāizvērtē, kurus vārdus izvēlēties, lai valodas apguvēji tos iegaumētu mācību procesā, un cik daudz uzmanības tiem veltīt (to nosaka mērķis – vai valodas apguvējam šie vārdi nepieciešami kā aktīvā vai pasīvā leksika). Kā jau teikts promocijas pētījuma I daļas preambulā – zināt vārdu nenozīmē tikai zināt tā nozīmi, ir jāzina daudz vairāk.

Lai izlemtu, cik plaša un kāda leksika būtu apgūstama, veidojot mācību kursu vai mācību materiālus, jāņem vērā, kādam nolūkam valodu mācās un kādu līmeni valodas apguvējs vēlas sasniegt. Ja skolotājam tiek uzdots jautājums: „Kāpēc jūs izlaidāt šo vārdu vai „pārlēcāt” šim vārdam?” vai „Kāpēc jūs tik daudz laika veltījāt, palīdzot skolēniem uzminēt šī vārda nozīmi?” – skolotājam būtu jāspēj pamatot, kāpēc tieši šī vārda apguvei tiek pievērsta tik liela vērība, bet cits vārds savukārt tiek tikai pieminēts, īpaši neanalizējot tā lietojumu. Leksikas mācīšanai nevajadzētu būt nejauši izvēlētu vārdu apguvei, bet gan argumentētai valodas apguvēja leksikas veidošanai. (Nation 2004, 28)

Sākot no 2006. gada, kad Latvijā iznāk EKPVA, tiek piedāvāti vairāki leksikas atlases principi:

- atlasīt noteiktas tematikas atslēgvārdus un vārdu savienojumus, lai realizētu valodas apguvēja komunikatīvās vajadzības;
- atlasīt vārdus un vārdu savienojumus, kas raksturo kultūras atšķirības, šajā valodā runājošu sociālu grupu nozīmīgas vērtības un pārliecības, principus;
- atlasīt biežāk lietojamus vai specifiskas tematikas vārdus;
- atlasīt autentiskus mutvārdu un rakstveida tekstus un apgūt visus tajos sastopamos vārdus;
- iepriekš neplānot leksikas attīstību, bet ļaut tam attīstīties dabīgi atbilstoši valodas apguvēju vajadzībām, kad viņi iesaistās saziņas procesā. (EKPVA 2006, 132)

Pirmkārt, visbiežāk vārdi tiek atlasīti noteiktai tematikai. Ir jāpievērš uzmanība vārdu savienojumu atlasei, kas nepieciešami, lai īstenotu saziņas vajadzības un valodas apguvējs varētu sarunāties par konkrēto tematu.

Otrkārt, viens no leksikas atlases kritērijiem ir vārda lietošanas biežums. Svarīgi, lai skolotāji un mācību grāmatu autori, izraugoties apgūstamo leksiku, ņemtu vērā vārda lietošanas biežumu un zemākajos valodas prasmes līmeņos sāktu mācīt visbiežāk lietotos vārdus un, līmenim pakāpeniski paaugstinoties, mācību saturā palielinātu retāk lietoto vārdu īpatsvaru. Par pamatu vārdu atlasei var izmantot 1. nodaļas ievadā minētos visbiežāk lietoto vārdu sarakstus vai angļu valodas korpusus, piemēram, *GSL* (1953), *NGSL* (2013), *Academic Word List* (2000), *COBUILD* Corpus u.c.

Pirms izvēlēties sarakstu, no kura atlasīt apguvei plānotos vārdus, ir jānoskaidro, kādam mērķim konkrētais vārdu biežuma saraksts vai korpus ir veidots, jo, piemēram, lektore Averilas Koksedas (*Averil Coxead*) 2000. gadā izveidotais *Academic Word List* (latv. *Akadēmisko vārdu saraksts*) domāts izmantošanai tikai augstākajiem valodas prasmes līmeņiem – pēc EKPVA, B2 līmenim un augstāk. Tādējādi šajā sarakstā nav iekļauti 2 000 angļu valodā visbiežāk lietotie vārdi, jo A. Kohedas pētījuma galvenais mērķis bijis noskaidrot vissvarīgākos vārdus, lai palīdzētu skolēniem saprast vidēji grūtus lasīšanas tekstus. Pētījumā analizēti 3,5 miljoni vārdu no 414 rakstītiem tekstiem. Saraksts sastāv no 570 vārdu saimēm, bet tajā nav iekļauti vārdi no sarunvalodā izmantotās leksikas. (Rogers 2013, 52)

Tāpat svarīgi noskaidrot, no kādu materiālu bāzes šie vādi ir atlasīti, piemēram, vai no mutvārdu korpusa, un tad šos vārdus var izmantot runāšanas prasmju pilnveidē, vai arī no zinātniskajiem rakstiem. Salīdzinot vairākos korpusos un sarakstos (sk. 14. tabulu 73. lp.) iekļautos profesiju nosaukumus, jāsecina, ka arī korpusos un vārdu sarakstos iekļautā leksika atšķiras ne tikai to lietojuma biežuma ziņā (tabulā dotie skaitļi norāda vārda vietu biežumu sarakstos – jo biežāk lietots vārds, jo mazāks dotais skaitlis), bet arī ar to, ka ne visos ir iekļauti vieni un tie paši vārdi (plus zīme norāda, ka vārds ir iekļauts sarakstā, savukārt mīnuss zīme norāda, ka vārds nav iekļauts attiecīgajā sarakstā).

Temats Profesijas: visbiežāk lietoto vārdu sarakstu salīdzinājums

	<i>COCA</i>	<i>SSS</i>	<i>Longman 3000</i>	<i>NGSL</i>	<i>AKL</i>	<i>GSL</i>
<i>teacher</i>	372	539	+	525	-	-
<i>doctor</i>	571	866	+	822	-	307
<i>author</i>	686	1148	+	859	-	-
<i>artist</i>	737	-	+	1228	-	-
<i>lawyer</i>	819	-	+	1471	-	1201
<i>reporter</i>	1294	-	+	1813	-	-
<i>actor</i>	1507	-	+	1813	+	-
<i>secretary</i>	2025	-	+	1228	-	-

Treškārt, vārdi ar konkrētu nozīmi ir vieglāk iemācāmi nekā vārdi ar abstraktu nozīmi, un leksiskās nozīmes interpretāciju sarežģī tas, ka vārdi mēdz būt daudznozīmīgi jeb polisēmiski. Viens vārds var ietvert vairākas savstarpēji saistītas un tomēr zināmā mērā patstāvīgas nozīmes. „Valodā ir samērā maz viennozīmīgu vārdu, lielākā daļa ir daudznozīmīgi.” (Laua 1981, 15) Bieži lietojamiem vārdiem mēdz būt vairāk leksiski semantisko variantu, reti lietojamiem – mazāk (Laua 1981, 31). Skolotājam vai mācību grāmatas autoram nepietiek tikai ar to, ka tiek izvēlēti vārdi, kurus apgūt, ir jāpieņem arī lēmums, kuru no izvēlēto daudznozīmīgo vārdu nozīmēm ir būtiski iemācīt un kura varbūt attiecīgajā līmenī pat nav pieminēšanas vērts.

Apkopojot promocijas pētījuma I daļā izklāstīto, izkristalizējami vairāki priekšlikumi, kas kopumā sniegtu ieguldījumu angļu valodas kā svešvalodas leksikas apguves situācijas uzlabošanā:

Pirmkārt, būtu pārskatāmas EKPVA norādes un pielāgojamas konkrētai mērķauditorijai, piemēram, pamatskolas vai vidusskolas skolēniem, jo pašreizējā programmā iekļautās norādes var tikt attiecinātas gan uz vidusskolēniem, gan arī uz pieaugušajiem, kas apmeklē svešvalodu kursus.

Otrkārt, standartu un programmu veidotājiem būtu nepieciešams izlemt, pēc kādiem kritērijiem izvēlēties un atlasīt minimālo apgūstamās leksikas apjomu, lai vismaz vienā valstī, piemēram, Latvijā, visi valodas apgūvēji, kas pretendē uz vienu valodas apguves līmeni, apgūtu iespējami vienādu pamatvārdu krājumu un lai pārbaudes darbos to tiešām varētu arī iekļaut un pārbaudīt. Par pamatu ieteicams izmantot 1987. gada svešvalodu programmā dotās norādes, ka klausīšanās uzdevumos nezināmie vārdi veido 2 % un lasīšanas uzdevumos 3 %. Beidzot vidusskolu, skolēna leksikas apjomam

vajadzētu būt vismaz 2 000 vārdu, jo, kā pētījumos apstiprināts, tad ar šādu leksisko vienību skaitu iespējams saprast 80 % teksta. Apgūstamās leksikas atlasei par pamatu ieteicams izmantot visbiežāk lietoto vārdu sarakstus vai valodu korpusus. Valodas korpusu izmantošana Latvijā gan nav plaši izplatīta svešvalodu skolotāju vidū un lielākā daļa skolotāju par tiem nemaz nav dzirdējuši. Noteikti būtu nepieciešams organizēt tālākizglītības kursus, lai svešvalodu skolotājus informētu par valodu korpusiem un ieteiktu, kā tos izmantot, strādājot jau ar izveidotu mācību materiālu vai pašiem tos izstrādājot.

Treškārt, VISC būtu vēlams izstrādāt vairāk detalizētus kritērijus ieteicamo mācību līdzekļu atlasei, lai vienā valstī skolēni kā pamatmateriālu svešvalodu apguvei izmantotu vienu vai pāris mācību līdzekļu, kas, protams, pieļauj arī papildmateriālu izmantošanu pēc skolotāju izvēles.

Ceturtkārt, aktualizējams jautājums par nacionālajā kultūrā balstītas mācību programmas, grāmatas un mācību materiālu izveidi.

Leksikas aspektam ir būtiska loma svešvalodas apgūvē, un, kā jau I daļā secināts, pēdējo 15 gadu laikā apgūstamās leksikas atlase un apguve svešvalodas mācīšanas procesā ir katra skolotāja ziņā un šobrīd trūkst visiem kopīgu vadlīniju. Apzinoties leksikas nozīmīgo lomu teksta izpratnē, jāmeklē risinājumi efektīvākai leksikas paplašināšanai. Tādēļ promocijas darba II daļā pētītas semantiskā lauka teorijas un leksiskās pieejas izmantošanas iespējas leksisko vienību grupēšanai.

Valoda līdzinās logam, caur kuru mēs uztveram pasauli, bet par šī loga rūtīm ir kļuvušas valodas vienības un to lietošanas gadu tūkstošu tradīcijas.

(Sarma Kļaviņa)

II. Leksisko vienību grupēšanas iespējas svešvalodas apguvei

„Praksē ir izveidojušies vairāki vārdu klasificēšanas principi, kas cenšas atspoguļot leksikas daudzveidību un tās funkcijas.” (Rozenbergs 1976, 69) Valoda nav tikai atsevišķu vārdu savirknējums, tā ir savstarpēji saistītu vārdu struktūra. Valoda tiek uztverta kā zīmju sistēma. „Saprotot valodu kā sistēmu, kā savstarpēji saistītu vienību jeb elementu kopumu, galvenais uzdevums ir valodas uzbūves jeb struktūras izzināšana un aprakstīšana, tās vienību un to savstarpējo sakarību un attieksmju izteikšana.” (Nītiņa 2007, 22) Arī Eduards Daugats rakstījis, ka valoda jāuztver nevis kā atsevišķu vārdu kopums, bet gan kā smalki veidota sistēma: „... valodu veido, no vienas puses, izolētas vārdformas un vārdu grupas un, no otras puses, sistēmā sakārtotas strukturālas shēmas.” (Daugats 1981, 60) Vārdi valodā ir dažādi, tie atšķiras pēc savas morfoloģiskās struktūras un sintaktiskajām funkcijām, pēc leksiskās un gramatiskās nozīmes, pēc stilistiskām un etimoloģiskām pazīmēm, pēc profesionālās, sociālās un teritoriālās diferenciacijas.

Valodas leksiski semantisko sistēmu raksturo tās atšķirīgās pazīmes:

Pirmkārt, valodas elementu skaitu nav iespējams noteikt, jo valodas leksiskā un leksiski semantiskā sistēma (mazāk – gramatiskā sistēma) vienmēr ir atvērta un mainīga. Salīdzinot ar citām sistēmām, tā ir atkarīga no ekstralingvistiskās realitātes. Leksiski semantiskais līmenis, no vienas puses, aptver visu leksiku, kas ir individuāla katram runātājam, bet, no otras puses, atspoguļojas arī kā objektīvais faktors – kodificēta leksika, ko mēģina ietvert vārdnīcas un leksikoni. (Klijūnaitē 2004, 4)

Otrkārt, leksiski semantiskajai sistēmai piemīt dalāmības pazīme. Vārdi, kuru nozīmes ir cieši saistītas, klasificējami grupās un viegli dalāmi valodas lietotāja prātā. Vārdu grupējumi var būt dažādi – pēc jēdzieniskām un sociālām kategorijām. Atmiņa vārdus fiksē nevis izolēti, bet gan semantiska tīklojuma veidā, kurā vārdi ir saistīti gan savstarpēji, gan ar valodas lietotāja zināšanām par pasauli. Leksiski semantiskajai sistēmai ir raksturīga apakšsistēmu hierarhiskā struktūra, apakšsistēmu savstarpējā saistība, leksiskās nozīmes jēgas realizēšana. Leksiski semantiskās sistēmas plašākās apakšsistēmas ir semantiskie lauki. Semantiskais lauks ir definēts kā liels valodas

leksiskās sistēmas grupēšanas veids, un to veido vārdi, kas ir apvienoti grupās, pamatojoties uz vismaz vienu semantisko pazīmi. (Klijūnaitē 2004, 4)

Piemēram, vienu semantisko lauku veido koku nosaukumi, kādu citu – cilvēka ķermeņa daļu nosaukumi, vēl kādu citu – vārdi, kuru nozīmes ir saistītas ar kustību, utt. Analizējot leksiski semantisko līmeni un vārda semantiskās pazīmes, tiek pētītas semantiskās attiecības – vārdu polisēmija, hiponīmija, homonīmija, sinonīmija, antonīmija. Lauku sistēmas jēdziena lingvistisko faktu izveidošana uzskatāma par vienu no nozīmīgākajiem 20. gadsimta sasniegumiem lingvistikā.

Turpmāk šajā daļā raksturotas vārdu grupēšanas iespējas svešvalodu apguvei, par pamatu izmantojot semantiskos laukus, vārddarināšanas paņēmienus un ievērojot fiksētās vārdkopas, kas ir viens no galvenajiem aspektiem leksiskajā pieejā.

1. Semantiskā lauka teorijas izmantojamība angļu leksikas apgūvē

Analizējot pētījumus par semantiskā lauka teoriju, jāsecina, ka termins *semantiskais lauks* nav uzskatāms par pilnīgi skaidru jeb viennozīmīgu, jo materiālos tiek lietots plašs terminu klāsts ar dažēji līdzīgu nozīmi, piemēram, *semantiskais lauks*, *leksiskais lauks*, *leksiski semantiskais lauks*, *leksiski semantiskās grupas*, *tematiskais lauks*, *tematiskās grupas*. Valodniecībā vēl joprojām nav stingri noteikts termina *semantiskais lauks* lietojums. Arī izpratne par lauka lielumu ir ļoti atšķirīga. Lauki var būt ļoti šauri, piemēram, apkopojot leksiku, kas atbilst sēmai ‘krēsls’, vai – tieši otrādi – ļoti plaši, piemēram, ietverot leksiku, kas atbilst sēmai ‘mēbeles’, kurā var tikt iekļauts arī ap sēmu ‘krēsls’ veidotais lauks. Ņemot vērā plašo terminu lietojumu, sākotnēji aplūkoti iepriekš minētie termini un, analizējot materiālus, doti ieteikumi termina lietošanai.

1.1. Semantiskā lauka teorijas terminoloģijas apskats

Iepriekš minētā termina apzīmējumi lietoti atsevišķi – dažādos pētījumos, bet dažviet publikācijās termini *semantiskais lauks* un *leksiskais lauks* lietoti arī kā sinonīmi. Daudzu teorētisko pētījumu praksē izpratne par leksisko lauku un semantisko lauku daudz neatšķiras. Piemēram, britu lingvista Deivida Kristala (*David Crystal*) darbā termins *semantiskais lauks* tiek lietots kā alternatīva terminam *leksiskais lauks* (Crystal 1995, 157). Savukārt Adriane Lērere (*Adrienne Lehrer*) ir mēģinājusi nošķirt

terminu *leksiskais lauks* un *semantiskais lauks* lietojumu, definējot *leksisko lauku* kā savstarpēji saistītus vienas vārdšķiras vārdus (Lehrer 1974, 22) un *semantisko lauku* – kā vārdu grupu, kurā vārdu nozīmes ir cieši saistītas un ietilpināmas vispārīgāka termina kategorijā (Lehrer 1974, 1). Iepriekš minēto apstiprina arī *Encyclopedia of Language & Linguistics* (latv. *Valodas un lingvistikas enciklopēdijā*) dotais skaidrojums, ka *leksisko lauku* var veidot, grupējot vienas vārdšķiras vārdus (ELL 2006, 80).

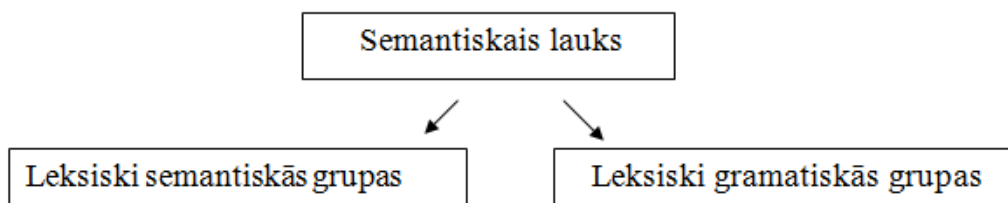
Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā termins *semantiskais lauks* definēts kā valodas līdzekļu kopums, kas atspoguļo kādu īstenības jomu un ko vieno kāds vispārīgs semantisks elements, piemēram, laika semantiskais lauks apvieno gan leksiskos, gan gramatiskos līdzekļus, kas izsaka laika nozīmi (VPSV 2007, 349–350).

Latviešu valodā tiek lietots arī termins *leksiski semantiskā grupa* – vienas vārdšķiras vārdu grupa, ko apvieno viens vai vairāki vispārīgi semantiski elementi, piemēram, runāšanas verbu grupa, krāsu nosaukumu grupa (VPSV 2007, 212); šis skaidrojums atbilst A. Lēreres dotajai definīcijai terminam *leksiskais lauks*. Ņemot vērā faktu, ka lauka lielums nav skaidri noteikts un tie var būt šaurāki un plašāki, jāsecina, ka *semantiskais lauks* ir termins plašākas kopas apzīmējumam, jo tas apvieno gan leksiskos, gan gramatiskos līdzekļus, un *leksiskais lauks* ir šaurākas nozīmes termins, jo ietver tikai vienas vārdšķiras vārdus. Iespējams, termina *leksiskais lauks* vietā ieteicamāk būtu lietot apzīmējumu *leksiski semantiskā grupa*, jo tas latviešu valodā jau tiek lietots un izsaka termina *leksiskais lauks* skaidroto būtību.

Krievu valodā bez termina *semantiskais lauks* lietoti vēl divi citi termini. Bieži minēts termins *Лексически семантическое поле* (latv. *leksiski semantiskais lauks*), kas skaidrots kā vienas vārdšķiras lingvistisko vienību sakārtots grupējums ap galveno sēmu (Мун 2004; Лалаева 2007; Зинцова 2009; Обвинцева 2010), kas arī atbilst iepriekš skaidrotajam terminam *leksiski semantiskā grupa*. Otrs termins ir *поле семантическое лексико-грамматическое* (latv. *leksiski gramatiskais semantiskais lauks*), kas skaidrots kā viens no lauku veidiem, kurš ietver dažādu vārdšķiru vārdus (СЛТ 2010).

Semantiskais lauks ir būtiska valodas leksiski semantiskās sistēmas vienība, kas tiek iedalīta leksiski semantiskajās grupās. Ņemot vērā, ka lauku lielums nav noteikts un lauki var būt plašāki vai šaurāki, tad, runājot par plašākiem laukiem, var tikt lietots termins *lauki*, bet attiecībā uz šaurākiem var lietot apzīmējumu *grupas*. No iepriekš aplūkotā var secināt, ka, lietojot terminu *semantiskais lauks*, tiek apzīmēta plaša valodas elementu grupa, kas apvieno gan leksiskos, gan gramatiskos līdzekļus, savukārt termini

leksiski semantiskās grupas un *leksiski gramatiskās grupas* apvieno mazāka apjoma valodas elementu kopumu, kas veido semantiskos laukus (sk. 6. attēlu).



6. attēls. **Semantiskā lauka hierarhiskā struktūra**

Bez saturiska nošķīruma tiek lietoti arī termini *tematiskais lauks* un *tematiskā grupa*. Marina Platonova skaidro termina *tematiskais lauks* lietojumu, runājot par semantisko kategoriju sastatāmajās valodās. *Tematiskais lauks* – savstarpēji saistītu jēdzienu kopums, kas parasti ir izveidots ap vienu atslēgas vārdu (Platonova 2007). Runājot par plašākām grupām, var tikt lietots termins *tematiskais lauks*, bet attiecībā uz leksēmu grupām, kas var būt arī savā starpā semantiski nesaistītas, tiek lietots termins *tematiskās grupas*, kurš tomēr būtu nošķīramas no semantiskajiem laukiem un skatāmas atsevišķi, jo tajās var ietilpt semantiski nesaistītas leksēmas.

Terminoloģijas daudzveidība ietver būtisku jautājumu par to, ko iekļaut semantiskajā laukā. Valodas apguves vajadzībām svarīgi ir saprast, ka laukos ir iekļaujami gan leksiskie, gan gramatiskie valodas elementi un dažādu vārdšķiru vārdi, bet grupās iekļaujami tikai vienas vārdšķiras vārdi. Šajā promocijas pētījumā, runājot par leksikas strukturēšanu, lietots termins *semantiskais lauks*, kura izmantošana ir vairāk atbilstoša, jo valodas apguves procesā būtiskas ir gan atsevišķas leksiskās vienības (vārdi), gan plašākas valodas vienības, kas līdzās leksiskajam komponentam ietver semantiskās nozīmes dažādību un, iespējams, – gramatiskos līdzekļus.

1.2. Semantiskā lauka teorija lingvistikā

Valodnieki vairākkārt ir atzinuši, ka attiecsmes starp vārdiem, to kopīgās īpašības, kā arī savstarpējās atšķirības ir aplūkojamas kādā noteiktā fragmentā, kas ņemts no pētāmās valodas kopējā vārdu krājuma (Fāters 2010, 159). Šāds fragments ir *lauks*. Lauka teorijas pirmsākumi meklējami 20. gadsimta 20. – 30. gados, un par šo teoriju ir rakstījuši galvenokārt vācu zinātnieki. Tomēr, pēc Džona Laiona (*John Lyons*) uzskatiem, lauka teorijas pirmsākumi datējami vismaz ar 19. gadsimta vidu un vairāk vispārīgi saistāmi ar

filozofu Vilhelma fon Humbolta (*Wilhelm von Humboldt*) un Johana Gotfrīda Herdera (*Johan Gottfried Herder*) atziņām (Lyons 1977, 250). Valodniecībā terminu *semantiskais lauks* ieviesa neohumboltieši (LPE 1986, 648).

Pirmo reizi terminu *lauks* lietojis vācu lingvists Gunters Ipsens (*Gunther Ipsen*) darbā *Der alte Orient und die Indogermanen* (latv. *Vecais orientāls un indoģermāņi*) 1924. gadā, „ar to apzīmējot valodas vienību kopumu, ko apvieno kāda integrāla semantiskā pazīme, kam piemīt kāds kopīgs netriviāls nozīmes komponents. Semantiskā lauka elementus saista regulāras un sistēmiskas attiecības.” (Nātriņa 2011, 5)

20. gadsimta 30. gados sāk runāt par vārda lauka analīzi. Šie lauki tiek dēvēti dažādi – *vārda lauks*, *nozīmes lauks*, *semantiskais lauks*. Vācu zinātnieks Josts Trīrs (*Jost Trier*) tos nosaucis par *saprāta jēdzieniskajiem apcirkņiem*. Viņš apraksta, kādā veidā tādas semantiski līdzīgas leksēmas kā *gudrs*, *vieds*, *attapīgs* savstarpēji norobežojas valodas lietotāja apziņā un kā tās grupējas „saturiskā mozaīkā” (Trier 1931, skatīts no Fāters 2010, 159). Savukārt vācu lingvists Valters Porcigs (*Walter Porzig*) šajā procesā kā „reālas nozīmes attieksmes” iesaista arī sintaktiskās attieksmes (Porzig 1934, skatīts no Fāters 2010, 159), uzskatot, ka viena vārda nozīmes skaidrošanā ir jāņem vērā citi vārdi, ar kuriem šis konkrētais vārds acīmredzami (tekstos) vai netieši (valodas sistēmā) veido vārdkopas, jo, piemēram, ir grūti izskaidrot vārdu *laizīt*, neminot vārdu *mēle*, vai *kost*, neminot vārdu *zobi*.

Lai arī leksiskā lauka teorētisko bāzi veidojis Leo Veisgerbers (*Leo Weisgerber*), tomēr kā vēsturiski visietekmīgākais pētījums par leksiskā lauka teoriju tiek atzīta J. Trīra monogrāfija *Der Deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: Die Geschichte eines sprachlichen Feldes* (latv. *Vācu leksika jēdziena prāts semantiskajā laukā: semantiskā lauka vēsture*), kas izdota 1931. gadā. Šajā darbā J. Trīrs sniedz *lauka* teorētisko formulējumu un pēta, kā mentālo īpašību terminoloģija attīstās no senaugšvācu līdz pat 13. gadsimta sākumam. 1932. un 1934. gadā darbs papildināts ar vidusaugšvācu terminoloģiju, bet pētījums, kurā J. Trīrs sākotnēji bija iecerējis apspriest *leksisko lauku* tā laika vācu valodā, tā arī netika pabeigts.

Semantiskā lauka centrā atrodas koncepts – semantiska dominante, kas ir tādu semantisko pazīmju kopums, kuras saista kopīgs jēdziens, ģints jēdziens vai tēma (priekšmetiskā piederība). Tas, ka centrā ir komponents ar vairākām sēmām, ļauj to izvērst tādā veidā, ka samazinās semantisko pazīmju skaits un analizējamā vienība attālinās no centra. Malējie perifērie elementi atrodas dažādā attālumā no semantiskās dominantes un līdz ar to iegūst savu semantisko noteiktību, kuru var raksturot kā

semantiskās pievilksnās un semantiskā attāluma pakāpi. Šo pakāpi aprēķina pēc dažādiem likumiem, sevišķi leksikoloģijas praksē, sintaktiskās transformācijās, psiholingvistiskos eksperimentos un valodas loģiski matemātiskā modelēšanā. (Koduhovs 1987, 240) Apgūstot svešvalodu, visbiežāk semantisko lauku veido, grupējot vārdus, kas piederīgi vienai tēmai.

Līdz šim bijuši vairāki mēģinājumi pētīt semantiskos laukus jeb, precizējot terminu lietojumu, leksiski semantisko grupu struktūru: militārā dienesta pakāpju hierarhiju, krāsas un radniecību. Piemēram, termina *radniecība* leksiski semantiskā grupa ietver leksēmas *tēvs, māte, dēls, meita, brālēns, māsīca, brāļadēls, māsasdēls, tēvocis, tante, vectētiņš, vecmāmiņa* utt. Līdz šim angļu valodā pētītas šādas leksiski semantiskās grupas: ēdiena gatavošanas verbi (Lehrer 1969); tilpnes (*containers*) (Lehrer 1970); tiesvedības verbi (Fillmore 1971); telpiskie termini (Clark 1973); laika termini (Leech 1969). (Kreidler 1998, 89)

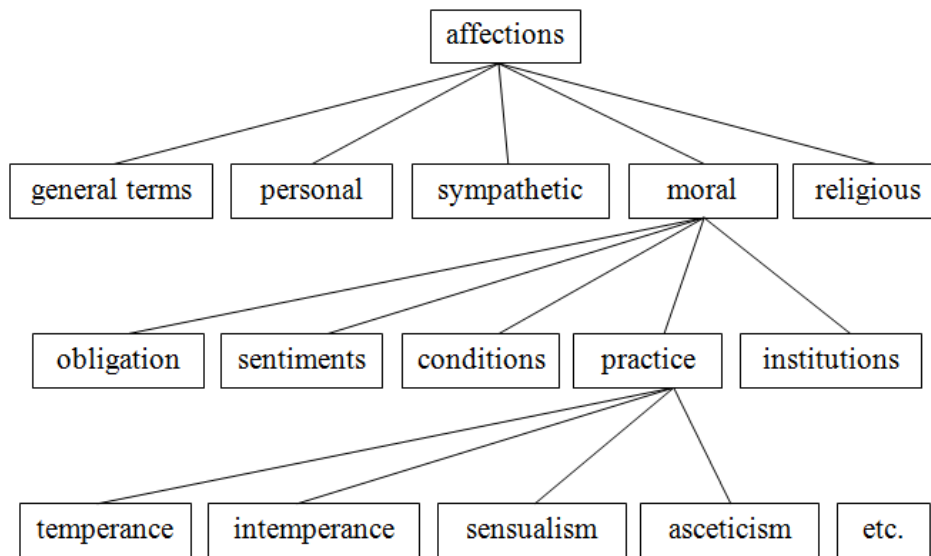
Viens no pilnīgākajiem semantisko lauku aprakstiem rodams Kļausa Baumgertnera (*Klaus Baumgärtner*) teorijā. Viņš uzsver, ka, modelējot nozīmes lauku, svarīgi ir divi kritēriji: loģiski semantiskais kritērijs un sintaktiskais kritērijs. Piemēram, darbības vārdi, kas izsaka pārvietošanos: *brist, slāt, tipināt, gāzelēties* u. tml., – izsaka kādu kustību, bet patieso semantiku atklāj lietojums kontekstā. Pārvietošanās verbu iedala vairākās apakšgrupās:

- 1) pēc pārvietošanās vidē (gaisā, uz zemes, ūdenī u. c.);
- 2) pēc kustības veida attiecīgajā vidē (stāvus, peldus, rāpus u. c.);
- 3) pēc transporta līdzekļa vai citu palīgmehānismu izmantojuma (slidas, velosipēds, laiva u. c.).

Katrā no apakšgrupām var veidot savu semantisko lauku. (Baumgärtner 1967)

Semantiskais lauks tiek izmantots kā organizēšanas princips un viens no ietekmīgākajiem un populārākajiem ir Pītera Marka Rodžeta (*Peter Mark Roget*) izveidotais Rodžeta tēzauris (angl. *Roget's Thesaurus*), kur uzskaitīti vārdi ar līdzīgām nozīmēm. Šī vārdnīca jeb tēzauris pirmo reizi publicēts 1852. gadā. P. M. Rodžets leksiku iedalījis 6 kategorijās: (1) *abstract relations* ('abstraktu jēdzienu saistība'), (2) *space* ('telpa'), (3) *matter* ('saturs'), (4) *intellect* ('prāts'), (5) *volition* ('griba') un (6) *affections* ('jūtas').

Katra kategorija iedalīta vēl sīkākās apkaškategorijās, veidojot kopā 1000 semantisko kategoriju, kā, piemēram, redzams 7. attēlā (sk. 81. lp.) (Crystal 1998, 104)



7. attēls. Leksiskās vienības *affections* ('jūtas') apakškategoriņu piemērs
Avots: Crystal 1998, 104

Valodas vienību semantiskās pazīmes var būt izteiktas dažādā mērā, un tām var būt atšķirīga līdzības pakāpe. Šīs valodas semantikas īpašības ir pamatā semantiskā lauka paņēmieniem, kā arī transformatīvajai metodikai. No paradigmu paņēmiena un opozīciju paņēmiena semantiskā lauka paņēmienš atšķiras vispirms ar to, ka tas prasa modeli veidot pēc principa „centrs–perifērija” un atzīst pakāpeniskas pārejas un semantisko pazīmju izvērsšanās nepārtrauktību. Centrā var atrasties semantiskas struktūras, kas konstruētas pēc privatīvo opozīciju, semantiskās paradigmas un semantisko pazīmju kūļa principa. (Fāters 2010, 158–160) Svešvalodas apguves kontekstā centrs ir attiecināms, piemēram, uz profesiju nosaukumiem un perifērija attiecas uz leksiku, kas norāda attiecīgās profesijas darba vietu, vai īpašības vārdi, kas raksturo attiecīgās profesijas pārstāvi u. c.

Semantiskā lauka metodika vispirms sāka lietot leksisko nozīmju pētīšanā, īpaši tādu leksiski semantisko grupu analīzē, kādas ir sinonīmu rindas. Tika atklātas dažādas leksiski semantiskās grupas un to izpētei lietotas dažādas metodikas, kas saistītas ar divu galveno semantiskā lauka paņēmienu: (1) jēdzieniskā lauka paņēmiena un (2) vārda semantiskās valences paņēmiena izstrādi.

1. Jēdzieniskā lauka paņēmiena paveidi ir vārda lauka un leksiski gramatiskā lauka metodika. Vārda lauka (jeb leksiski semantiskās vārda grupas) metodika balstās uz to, ka par semantisko centru, t. i., par semantisko dominanti, tiek pieņemta vārda

nozīme. Vārda nozīmi iedomājas kā semantisko pazīmju – monosēmu – kopumu. Tiek pētītas atsevišķās vārda nozīmes (leksiski semantiskie varianti, nianses) un vārda sakari ar citiem vārdiem, to atsevišķām nozīmēm. Semantiskie lauki jeb, precizējot terminu lietojumu, leksiski semantiskās grupas nav tikai vienkāršs vārdu saraksts par kādu tēmu, vārdi savā starpā ir saistīti. Lai gan vārdi ir atšķirīgi pēc nozīmes, tomēr leksika ir strukturēta. Piemēram, *krūms* ir mazāks nekā *koks*, pat ja tā nav acīmredzama atšķirība un robeža ir neskaidra, pat tad, ja daži lieli krūmi ir lielāki nekā daži mazie koki. Leksiski semantiskajās grupās var tikt grupēti vārdi ar līdzīgu un pretēju nozīmi – sinonīmi un antonīmi. Tiek uzskatīts, ka ir gandrīz neiespējami atrast sinonīmus, kuru nozīme sakristu pilnībā. Kā vienu no piemēriem var minēt *couch* ('kušete'), *settee* ('neliels dīvāns') un *sofa* ('dīvāns'), kuru nozīmes ir ļoti tuvas, bet tie tiek lietoti dažādos savienojumos. Cits piemērs: *glasses* ('brilles') un *spectacles* ('brilles'), kur otrais vārds ir stilistiski nedaudz formālāks apzīmējums.

2. Vārda semantiskās valences (jeb vārda spējas sintaktiski saistīties ar noteiktu semantisku kategoriju vārdu formām (VSPV 2007, 349)) paņēmiens, ko sauc arī par „nozīmes lauka” (vācu *Bedeutungsfeld*) jeb V. Porciga lauka paņēmieni, tuvojas distributīvajai metodikai, kas pētī vārda semantisko saistāmību: konkrēta lietvārda saistāmību ar darbības vārdiem vai īpašības vārdiem, konkrēta īpašības vārda saistāmību ar lietvārdiem utt. Distributīvā metodika un semantiskās valences metodika atgādina pozicionālo metodiku, kaut arī atšķiras no tās (Koduhovs, 1987, 241). No vārda semantiskās valences paņēmiena metodikām pazīstamākā ir pastāvīgā un mainīgā konteksta metodika, ko ierosinājusi izmantot Natālija Amosova (*Наталья Амосова*) brīvo un frazeoloģisko vārdu savienojumu pētīšanai (Амосова 1963), un semantiski sintaktisko distributīvo formulu metodika, ko izmanto galvenokārt darbības vārda semantikas pētīšanai.

Veidojot leksiski semantiskās grupas, kurās tiek grupēti vārdi ar pretējām nozīmēm, nepieciešams veikt precizējumus. Piemēram, antonīmi ir *wet – dry* ('slapjš' – 'sausš'), *up – down* ('augšā' – 'lejā'), *hot – cold* ('karsts' – 'auksts') utt. Taču arī šie apgalvojumi nav viennozīmīgi. Piemēram, vārds *dry* ('sausš'). Ja šim vārdam, izolētam no konteksta, tiktu prasīts antonīms, visticamāk tiktu minēts vārds *wet* ('slapjš'). Tomēr tas var tikt attiecināts tikai uz dažiem gadījumiem. Piemēram, *dry socks – wet socks* ('sausas zeķes' – 'slapjas zeķes'), *dry season – wet season or rainy season* ('sausš gadalaiks' – 'lietains gadalaiks') Savukārt, *dry wine – sweet wine* ('sausais vīns' – 'saldaiss

vīns'), *dry skin* – *moist skin* ('sausā āda' – 'mitra āda'). Tā varētu minēt vairākus līdzīgus piemērus. Piemēram, vārda *white* ('balts') loģisks antonīms būtu *black* ('melns'), bet salīdzinājumam – *white wine* – *red wine* ('baltvīns' – 'sarkanvīns'). Apgūstot svešvalodu, ne tikai sinonīmu un antonīmu apguve, bet arī atsevišķu vārdu apguve bez piemēriem nav efektīva, jo valodas apgūvējs vārdu savienojumus veido, balstoties uz analoģiskām zināšanām savā dzimtajā valodā (vai citā labi pārvaldītā valodā). Valodas apguves vai valodas mācību procesā vārdu savienojumi visbiežāk tiek veidoti, tieši tulkojot no savas dzimtās valodas, tomēr šādi vārdu savienojumi ne vienmēr atbilst arī svešvalodā. Piemēram, latviešu valodā vārdu 'klāt' attiecina gan uz gultu, gan galdu, bet angļu valodā tiek lietoti atšķirīgi vārdi – *lay* un *make*: *lay the table* ('klāt galdu') un *make the bed* ('klāt gultu').

No iepriekš analizētā var secināt, ka angļu valodas apguves procesā, atlasot leksiku, būtiski ir pievērst uzmanību vārdiem, kuri angļu valodā visbiežāk tiek lietoti kopā. Ieteicams ir nevis izvēlēties tikai vienu vārdu, piemēram, *table*, bet arī uzreiz piedāvāt apgūt to kopā ar darbības vārdu *lay*, lai jau sākotnēji valodas apgūvējam veidotos pareiza valodas izjūta.

Valodas leksiku veido daudzu vārdu savienojumi, kam ir dažāda saistība citam ar citu, dažreiz – loģiska vienādības saistība vai atšķirības saistība, bet dažreiz – neskaidra saistība viena semantiskā lauka robežās. Piemēram, runājot par zirgiem angļu valodā, tiek izmantota ļoti plaša un detalizēta leksika. Divu miljonu lielajā vārdu korpusā vārds *zirgs* tiek minēts 230 reizes savienojumos ar dažādiem vārdiem. To vidū ir vārdi, kas nosaka zirga veidu dalījumu (piemēram, *mare* – ('ķēve'), *pony* – ('ponijs'), *racehorse* – ('sacīkšu zirgs'), *thoroughbred* – ('tīrasiņu zirgs')); krāsu (*roan* – ('salns'), *bay* – ('bēris')); kustības, ko veic zirgi (piemēram, *bolt* – ('aizauļot'), *canter* – ('viegli rikšot'), *gallop* – ('aulekšot'), *rear* – ('saslieties pakāļkājās'), *trot* – ('rikšot')); aprīkojumu, ko izmanto zirgiem (piemēram, *harness* – ('iejūgs'), *horseshoe* – ('pakavs'), *reins* – ('groži'), *saddle* – ('segli')); cilvēkus, kas strādā ar zirgiem, un ar tiem saistītus arodus (piemēram, *blacksmith* – ('kalējs'), *cowboy* – ('kovbojs'), *jockey* – ('žokejs')); kā arī frāzes un idiommas, kurās ir iekļauts vārds *zirgs* (piemēram, *Don't look a gift horse in the mouth* – ('Dāvinātam zirgam zobos neskatās')); *You can take a horse to water, but you can't make it drink* – ('Ar varu nevienam mīlēt nepiespiedīsi'), *dark horse candidate* – ('bez pirmsvēlēšanu kampaņas izvirzīts vēlēšanu kandidāts'), *straight from the horse's mouth* – ('no pirmavota')). Bieži vārdi savienojas, jo daudzas lietas savienojas. Piemēram, lietvārds *zirgs* ar lietvārdu *sedli* un darbības vārdu *jāt*. (Stubbs 2005, 36)

Pēc semantiskā lauka teorijas nostādnēm valodas leksika būtībā ir dinamiska un labi sabalansēta sistēma, ko veido leksēmas, kas strukturētas pēc nozīmju saistības. Sistēma ir nemitīgi mainīgā procesā, ko ietekmē iepriekš eksistējošu leksēmu pazušana vai dažu leksēmu nozīmju paplašināšanās vai sašaurināšanās. Sistēma lielākoties tiek raksturota kā vispārēji – detalizēti un daļēji – pilnībā saistīta, kur saistība ir ne tikai starp atsevišķām leksēmām un leksiski semantiskajām grupām, kurās tie vislabāk atklāj savu būtību, bet arī starp konkrētiem semantiskajiem laukiem, kā arī valodas leksikā kopumā.

Leksikologi, kas mēģina grupēt angļu valodas vārdus leksiski semantiskajās grupās, saskaras ar vairākām grūtībām. Pēc D. Kristala uzskatiem, pastāv trīs veidu problēmas, ar ko jāsaskaras, grupējot vārdus.

Pirmkārt, dažas leksēmas pieder laukiem, kas ir nelieli vai grūti definējami. Piemēram, nav īsti skaidrs, pie kura lauka pieder vārdi *noise* ('troksnis') un *difficult* ('grūts').

Otrkārt, vairākas leksēmas var tikt pievienotas vairākiem laukiem. Piemēram, vārds *orange* ('oranžs', 'apelsīns') var tikt pievienots laukam *auglis* un arī *krāsa*; *tomato* ('tomāts') var tikt grupēts kā *fruit* ('auglis') vai *vegetable* ('dārzeņis').

Treškārt, grūtības var sagādāt leksiski semantisko grupu nošķiršana no citām leksiski semantiskajām grupām. Piemēram, vārdu *rocking chair* ('šūpuļkrēsls') var iekļaut leksiski semantiskajā grupā *krēsli* un arī *mēbeles*, vai arī šīs grupas var apvienot vienā semantiskajā laukā *mēbeles*, kur *krēsli* ir viena no leksiski semantiskajām grupām. (Crystal 1995, 157)

Lai semantiskos laukus varētu izmantot kā analītisku rīku valodas apguves, konkrētāk, svešvalodas leksikas apguves vajadzībām, nepieciešams iekļaut semantisko pazīmju analīzi un mācību materiālu veidotājiem jābūt gataviem pierādīt, kādēļ tieši šie izvēlētie vārdi ir piederīgi konkrētajam semantiskajam laukam. Lai semantiskos laukus varētu izmantot svešvalodu apguvē, mācību materiālu veidotājiem jāspēj pamatot, kāpēc attiecīgajā svešvalodas apguves līmenī tiek veidots un valodas apguvējiem piedāvāts tieši tik liels lauks un kāpēc tajā tiek iekļauti tieši šie konkrētie vārdi vai frāzes.

1.3. Semantiskā lauka teorija svešvalodas apguvē

Semantiskā lauka izmantošana svešvalodu apguvē ir jautājums, kam zinātnieki ir pievērsušies tieši pēdējo gadu laikā. Līdz šim ir veikti vairāki pētījumi par semantiskā lauka izmantošanas iespējām svešvalodas leksikas apguvē. Turpmāk pētījumā sniegts apkopojums par līdz šim veiktajiem pētījumiem un tajos gūtajām atziņām. Analizējot

šajos pētījumos gūtos rezultātus, iespējams nonākt pie priekšlikumiem semantiskā lauka teorijas izmantošanai angļu valodas kā svešvalodas apguvē Latvijā.

Valodas apguves praksē visbiežāk skolotājs sagatavo sarakstu ar jaunajiem vārdiem vai frāzēm, kas valodas apguvējam jāapgūst, vai arī vārdi tiek izvēlēti no mācību grāmatas beigās piedāvātā leksikas saraksta attiecīgajai nodaļai un norādīti valodas apguvējiem, lai mācītos tos no galvas. Kā jau iepriekš norādīts, viens no paņēmieniem leksikas strukturēšanai ir tā elementu grupēšana semantiskajos laukos. Visbiežāk leksiski semantiskajās grupās tiek grupēti lietvārdi, bet tikpat nozīmīgi ir darbības vārdi, tostarp frāžu verbi, īpašības vārdi un apstākļa vārdi. Atklājot un pamatojot trūkumus līdzšinējā mācībā un loģiski nonākot līdz semantiskā lauka teorijas izmantojumam leksikas apguvē, konkrētāk, vārdu izvēli un atlasī pakļaujot semantiskā lauka teorijas nostādņēm, promocijas pētījumā iecerēts izveidot leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju, kuru svešvalodas leksikas apguves praksē vairs neveidos situāciju, kad, piemēram, valodas apguvējam iemāca vārdu *tumsa* (*dark*) un *nakts* (*night*), bet lietvārdu *tumsa* (*darkness*) un darbības vārdu *satumst* (*darken*) viņš nezina. Šis piemērs ar sēmu ‘tumsa’ raksturo tipisku svešvalodas apguves situāciju, pareizāk sakot, rezultātu, mūsdienās.

20. gadsimta 80. gadu vidū Džons Krauvs (*John Crow*) un Džūna Kvigleija (*June Quigley*) izmantoja semantiskā lauka teoriju, lai izvērtētu leksikas apguvi, strādājot ar lasāmvielu. Viņu pētījuma mērķis bija salīdzināt tradicionālo leksikas mācīšanas veidu ar pieeju, kas balstīta uz lasāmvielā esošo vārdu semantiskajiem laukiem. Pētījuma rezultātā tika secināts, ka uz semantisko lauku balstītā pieeja ir efektīvāka. (Crow, Quigley 1985)

Lai, apgūstot leksiku, tiktu pilnveidoti visi četri valoddarbības veidi (runāšana, rakstīšana, lasīšana, klausīšanās), iepriekš minētās teorijas otro posmu, kur paredzēta leksikas apguve mutvārdos un rakstveidā, būtu vēl nepieciešams papildināt ar vārdformu apguvi, praktizējot lasīšanas un klausīšanās prasmi. Ir svarīgi saglabāt līdzsvaru starp visu valoddarbības veidu jeb valodas prasmju pilnveidi, ja vien mērķis nav padziļināti apgūt kādu vienu noteiktu prasmi, piemēram, runāšanu. Praksē novērots, ka, konkrētā laika posmā akcentējot vienu prasmi, sasniegumi citos valoddarbības veidos pazeminās un pārbaudē uzrāda salīdzinoši zemāku rezultātu. Č. Brauna un M. E. Paines izstrādātais modelis tālāk izmantots leksikas apguves lingvodidaktiskā materiāla koncepcijas izstrādē, kas aprakstīts promocijas darba III daļā.

20. gadsimta 90. gadu beigās Norberts Šmits (*Norbert Schmitt*) veic pētījumu, lai izvērtētu *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* (latv. *Angļu valodas kā*

svešvalodas tests) leksikas daļu. Tika noskaidrots, cik dziļa ir testa kārtotāju izpratne par testā iekļautajiem jautājumiem attiecībā uz vārdu asociācijām, fiksētām vārdkopām un zināšanām par vārdšķirām. Analizējot pētījumā gūtos rezultātus, autors secināja, ka valodas apguvējiem nav pietiekami plašu zināšanu, lai parādītu dziļāku izpratni par vārdiem, kas iekļauti testa jautājumos. (Schmitt 1999)

Guo Čanghonga (*Guo Changhong*) pētījusi semantiskā lauka teorijas produktivitāti angļu valodas leksikas apguvē studentiem. No pētījumā iegūtajiem rezultātiem var secināt, ka leksisko vienību saistību meklēšana, veidojot semantiskos laukus, paplašina studentu leksiku un padziļina viņu prasmi vārdu lietošanā. Autore uzsver, ka studentam neveidojas izpratne par vārdu pareizu lietojumu, ja skolotājs māca tikai vārda izrunu un nozīmi; skolotājam vajadzētu skaidrot arī semantisko saikni, vārda blakus nozīmes un fiksētās vārdkopas. (Changhong 2010)

Abos iepriekš minētajos pētījumos gan N. Šmits, gan G. Čanghonga secina, ka leksikas apguvē vajadzētu izvairīties no atsevišķu vārdu mācīšanas, bet gan mācīt fiksētās vārdkopas, jo šāda pieeja veicina valodas apguvēja dziļāku izpratni par pareizu vārdu lietojumu praksē un tā rezultātā ievērojami uzlabojas arī svešvalodas apguvēja runas plūdums. Vārdi var tikt klasificēti pēc galvenā vārda (angl. *headword*) nominālās grupās vai frāzēs (piemēram, *red flower* ('sarkana puķe'), kur galvenais vārds ir *puķe*), īpašības vārdu grupās (piemēram, *kind to people* ('laipns pret cilvēkiem'), kur galvenais vārds ir *laipns*), darbības vārdu grupās (piemēram, *to speak well* ('labi runāt'), kur galvenais vārds ir *runāt*) u. tml. Galvenajam vārdam grupās ne vienmēr ir jābūt pirmajam. Šāds sakārtojums valodas apguvējam palīdz leksiskās nozīmes vieglāk saprast un daudz efektīvāk iegaumēt nekā vienkārši mācīties no konteksta (piemēram, lasāmā teksta) izrautus vārdus. Līdz ar to secināms, ka, grupējot vārdus semantiskajos laukos, svarīgi ir arī attēlot šo vārdu lietojumu kontekstā un vērst valodas apguvēja uzmanību uz vārdiem, ar kuriem tie biežāk lietojami kopā.

Grupēšanu var veikt dažādi. Piemēram, Maikls Levis (*Michael Lewis*) un Džimijs Hills (*Jimmie Hill*) iesaka izmantot piecus vārdu grupēšanas veidus, lai valodas apguvējam būtu vieglāk iemācīties jaunos vārdus un papildināt savu leksiku. Viņi iesaka atsevišķi nošķirt:

- 1) sinonīmus, jo šo vārdu pamatnozīmes parasti ir tuvas, tomēr var atšķirties blakus nozīmes, piemēram, īpašības vārdiem *big* ('liels') – *large* ('liels') – *great* ('liels');
- 2) antonīmus, piemēram, īpašības vārdiem *hot* ('karsts') – *warm* ('silts') – *cool* ('vēss') – *cold* ('auksts') sākotnēji apgūst galējās nozīmes, respektīvi, augstāko un

zemāko temperatūras apzīmējumu sajūtu līmenī (*hot* un *cold*) un tikai pēc tam apgūst vidējās nozīmes, kas raksturo papildu temperatūras variācijas sajūtu līmenī no auksta līdz karstam (*warm* un *cool*);

3) kombinācijas, piemēram, *single* ('neprecējies') – *married* ('precējies'), jo šajā gadījumā ir viegli izskaidrot, ka *single* nozīmē *not married*. Šo ideju var paplašināt līdz nesaderīgu vārdu grupām, piemēram, *morning* ('rīts') – *afternoon* ('pēcpusdiena') – *evening* ('vakars') – *night* ('nakts');

4) pretējus apgalvojumus, piemēram, *parent* ('vecāks') un *child* ('bērns') vai *employee* ('darba ņēmējs') un *employer* ('darba devējs');

5) hiponīmus, piemēram, vārda *vehicle* ('transportlīdzeklis') hiponīmi ir *car* ('mašīna'), *van* ('busiņš'), *bus* ('autobuss'), *lorry* ('smagā automašīna') u. c. (Lewis, Hill 1985, 101)

Vēl cits veids, kā sakārtot materiālu, lai to piedāvātu valodas apguvējiem, ir grupēt vārdus pēc tematikas. Piemēram, var veidot stāstiņu, kurā iesaistītas kāda semantiskā lauka leksiskās vienības. Tā stāstiņā, ko sarakstījis Deivids Gatersons (*David Guterson*), ir vairāki vārdi, kas saistīti ar ideju par Ziemassvētkiem (*Christmas Eve* ('Ziemassvētku vakars'), *the Christmas tree* ('Ziemassvētku egle'), *lights* ('gaismas'), *carols* ('korālis')):

We are at my sister's house for Christmas Eve, fire in the fireplace, lights on the tree, Christmas carols playing on the stereo. Outside the window a light snow blew down. Icicles hung from the gutter and in the yard the grass looked sprinkled with powder. By morning everything would be white.

Ne vien iepriekš minētie vārdi, bet arī *snow* ('sniegs'), *icicles* ('lāstekas') un *fireplace* ('kamīns') var asociēties ar Ziemassvētkiem. (Thornbury 2002)

Cits piemērs rāda, kā vienus un tos pašus vārdus un frāzes (*red, blue, green, white, Saturday, Sunday, Monday, Tuesday, T-shirt, shoes, pants, sweater, long, tall, fresh, delicious, salad, strawberries, cream, tomatoes, fingers, eyes, hair, eyelashes, brother, sister, mother, father, play the piano, surf the Internet, listen to music, play tennis*) iespējams grupēt divos dažādos veidos, izmantojot par pamatu vai nu leksiski semantisko, vai tematisko principu (sk. 16. tabulu 88. un 89. lp.).

Leksikas grupēšanas veidi

Vārdu leksiski semantiskās grupas	Vārdu tematiskās grupas
1. nodaļa: krāsas red, blue, green, white	1. nodaļa: maltīte ar draugiem ārpus mājas <i>I like to go this restaurant on Saturday nights when they serve the most delicious fresh shrimp salads you have ever eaten!</i>
2. nodaļa: nedēļas dienas Saturday, Sunday, Monday, Tuesday	2. nodaļa: ceļojuma fotogrāfijas <i>This is a picture of my sister and me with some friends in Greece. See. We're both in front of the blue and white Greek flag. She's the tall girl on my left.</i>
3. nodaļa: apģērbs T-shirt, shoes, pants, sweater	3. nodaļa: došanās uz Vimblدون <i>My brother and I are tennis fanatics! In 2002, we went to Wimbledon! He surfed the Internet and found a great airfare. I loved the tennis, but I love the strawberries loaded with cream even more!</i>
4. nodaļa: īpašības vārdi long, tall, fresh, delicious	4. nodaļa: mēlošana <i>How can I tell if someone is lying? Well, I'm not very good at this, but I think the key is to look at the speaker's eyes. My mother is the real expert. She can find a lie so easily. She says the key is to look at the eyelashes – to watch how fast or slowly they move.</i>
5. nodaļa: ēdiens salad, strawberries, cream, tomatoes	5. nodaļa: kulinārija <i>Today is Tuesday, January 7, and we're going to learn how to cook fries green tomatoes. This is a special dish in the South (the U. S.)</i>
6. nodaļa: ķermeņa daļas fingers, eyes, hair, eyelashes	6. nodaļa: pirmdienas <i>I work in a accompany that has a unique dress code. Most companies now have what they call "Casual Fridays", when everyone is encouraged to dress down for a day. At my office, we have a different special clothing day: Medium Mondays. People don't like Mondays, so my boss says that is the day we should dress down. How casual can we go? Last Monday I wore a simple t-shirt, some khaki pants, and tennis shoes. It's called Medium Monday because we can't dress too casually, but we don't dress up either.</i>
7. nodaļa: ģimenes locekļi brother, sister, mother, father	7. nodaļa: brauciens uz jauno tirdzniecības centru <i>I guess you could say it was a weekend shopping mania! The news report said that about 20,000 people went to the new mall on Saturday. Another 10,000 went on Sunday, so the weekend total was 30,000 people. Can you believe these numbers? I know it's true because I was there. I guess I am now a little famous because my picture was on TV! I was easy to spot because I was wearing a bright red sweater.</i>

Vārdu leksiski semantiskās grupas	Vārdu tematiskās grupas
8. nodaļa: hobiji	8. nodaļa: randiņš
<i>play the piano, surf the Internet, listen to music, play tennis</i>	<i>A: "OK. I've told you about myself. Now you tell me about yourself."</i> <i>B: "Sure. I like to listen to music. I started playing the piano early. My father taught me when I was about 10 years old, and of course I love music. My father used to tell me that my long fingers would make me a natural at playing the piano, and he was right!"</i>

Avots: Folse 2004, 50–52

Leksikas grupēšana semantiskajos laukos ir vēl daudz pētāma joma. Lai arī līdz šim veiktie pētījumi pierāda, ka semantiskā lauka teorijas izmantošana angļu valodas kā svešvalodas apgūvē ir efektīva, nepieciešams veikt plašākus pētījumus, lai izstrādātu detalizētākus kritērijus leksikas grupēšanai un strukturēšanai un, vadoties pēc kritērijiem, izstrādātu mācību materiālus. Šobrīd trūkst detalizētu aprakstu par leksikas atlasī semantisko karšu veidošanai un leksikas organizēšanu semantiskajās kartēs, lai to varētu izmantot sistemātiskai leksikas apguvei, ne tikai kā papildu darbību uzdevumu dažādošanai mācību procesā, kā tas ir pašlaik. Promocijas pētījumā iecerētā leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija, kura ietver semantiskās kartes kā leksisko vienību attēlojuma veidu svešvalodas apguves vajadzībām, var tikt izmantota par pamatu mācību materiālu izstrādei, kas balstīts uz semantiskā lauka teorijas noteikto leksisko vienību izvēles un atlasē principu.

Semantiskā lauka teorija galvenokārt piedāvā atsevišķu vārdu vai fiksēto vārdkopu grupēšanu, bet tas ir tikai viens aspekts un kā jau iepriekš I daļas 1. nodaļas beigās minēts, ka materiāls jāskata kopveselumā un atsevišķu vārdu grupēšana var būt tikai "kāds no puzzles gabaliņiem" svešvalodas apgūvē. Respektīvi, nepieciešams rast risinājumus svešvalodas apgūvē, kā, izejot no leksikas, var apgūt un pilnveidot arī gramatiku, lasīšanas, klausīšanās, runāšanas un rakstīšanas prasmes. Analizējot semantiskā lauka teorijas ieviešanas iespējas svešvalodas apgūvē, tika secināts, ka atsevišķu vārdu grupēšana angļu valodā nav efektīva un svarīgi ir jau sākotnēji valodas apgūvējam norādīt uz vārdiem, kas bieži tiek lietoti kopā. Leksiskā pieejā galvenais uzsvars ir uz leksikas nozīmi svešvalodas apgūvē, īpaši tiek uzsvērtā fiksēto vārdkopu apguve, tajā pašā laikā uzsverot arī gramatikas nozīmi svešvalodas apgūvē. Kā viens no risinājumiem tiek piedāvāts vērtīgāko atziņu apkopojums no semantiskā lauka teorijas un leksiskās pieejas, kas turpmāk analizēta II daļas 2. nodaļā.

2. Leksiskā pieeja angļu valodas kā svešvalodas apgūvē

Kā jau vairākkārt iepriekš uzsvērts, mācot svešvalodu, ļoti daudz laika tiek veltīts gramatikas mācīšanai, un, pamatojoties uz pedagoģiskā praksē gūto pieredzi, var apgalvot, ka tikai nedaudzi skolotāji īpašu uzmanību velta svešvalodas leksikas apgūvei. Tradicionāli leksikas papildināšana notiek nejauši, galvenokārt mācot vārdus, kas iekļauti lasīšanas vai klausīšanās uzdevumos. Tiek uzskatīts, ka leksikas apgūve svešvalodā notiek, praktizējot valoddarbības veidus, piemēram, lasīšanas vai klausīšanās prasmi. Tomēr tas nav pietiekami, lai paplašinātu leksiku. Lai svešvalodas apgūvējam būtu pietiekami plaša leksika, tās ieguvei, tāpat kā, piemēram, gramatikas zināšanu ieguvei, nepieciešama sistemātiska pieeja. Deivids Vilkins (*David Wilkin*) ir viens no pirmajiem, kurš ierosinājis palielināt leksikas nozīmi valodas apgūves procesā, apgalvojot: „Bez gramatikas var izteikt maz, bez vārdu krājuma – nemaz.” (Wilkin 1974, 111) Pēdējo 20 gadu laikā ir palielinājusies interese par leksikas nozīmi svešvalodu apgūvē. Diskusiju temats bieži ir bijis leksiskās pieejas izstrāde un aktualizēšana 20. gadsimta 90. gadu sākumā. Arī mūsdienās diskusijas nav beigušās, un vēl arvien gan zinātnieki, gan pedagogi turpina analizēt leksiskās pieejas ieviešanas iespējas angļu valodas kā svešvalodas apgūvē.

Promocijas darbā leksiskās pieejas izpēte iekļauta tāpēc, ka šī teorija galvenokārt akcentē leksikas lielo nozīmi svešvalodas apgūvē, kas tāpat tiek uzsvērts, arī runājot par semantiskā lauka teoriju svešvalodas apgūvē, kas ir šī pētījuma centrā. Leksiskajā pieejā liela vērība tiek pievērsta fiksēto vārdkopu mācīšanai, un tas ir viens no aspektiem, kas iekļauts leksikas apgūves lingvodidaktiskā modeļa izveides koncepcijā.

2.1. Leksiskās pieejas teorētiskais pamats

Leksiskā pieeja no vienas puses nozīmē, ka galvenā uzmanība svešvalodas apgūves procesā ir pievērsta leksikas apgūvei, jo bez leksikas nav iespējams uztvert galveno domu tekstā un piedalīties sarunā, bet no otras puses tiek uzskatīts, ka arī gramatika ir svarīgs aspekts svešvalodas apgūvē. 1993. gadā M. Leviss nāca klajā ar leksisko pieeju svešvalodu apgūvē, kas izklāstīta darbā *The Lexical Approach* (Lewis 1993) (latv. *Leksiskā pieeja*). M. Leviss līdz šim tiek minēts kā viens no pirmajiem autoriem, kas īpaši lielu uzmanību veltījis leksikas apgūvei svešvalodā. Par šo jautājumu viņš sarakstījis vairākus darbus: jau pieminēto *The Lexical Approach* (Lewis 1993), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*, (Lewis 1997a)

(latv. *Leksiskās pieejas īstenošana: teorijas ieviešana praksē*) un *Teaching Collocation: Further Developments in Lexical Approach* (Lewis 2000) (latv. *Vārdu savienojumu mācīšana: leksiskās pieejas tālākā attīstība*).

M. Leviss uzsver, ka leksiskā pieeja nav tikai pāreja no gramatikas mācīšanas uz leksikas mācīšanu. Viņš uzskata, ka valodas mācīšana nav tikai gramatika un leksika to tradicionālā izpratnē. Valodu veido fiksētās vārdkopas (angl. *collocations*), frāzes un idiomas, kas sevī ietver gramatiskās konstrukcijas. Viņaprāt, tieši šo vārdkopu un frāžu zināšanas nodrošina raitu runas plūdumu. Tiek uzskatīts, ka valodas apguvējam, kurš mācās atsevišķus vārdus, nepieciešams daudz vairāk laika un pūļu, lai izteiktos svešvalodā. (Lewis 1997a)

Rakstot par leksisko pieeju svešvalodas apguvē, M. Leviss, pirmkārt, atsaucas uz Noemu Čomski (*Noam Chomsky*) un iedzimto universālo gramatiku. Apgalvojot, ka eksistē universāla gramatika, kas iekļauj visām pasaules valodām kopīgas kategorijas, pazīmes un funkcijas, N. Čomskis uzskata, ka bērnam ir iedzimts valodas apguves mehānisms (Chomsky 1965). Otrkārt, M. Leviss atsaucas uz Stīvena Krašena (*Stephen Krashen*) definēto dabisko pieeju. Tās pamatideja: valoda tiek apgūta neapzināti, izjūtot tās pareizību. S. Krašens secina, ka valodas pilnveide notiek tad, kad valodas apguvēji saņem saprotamu lingvistisku uzdevumu (angl. *input*) – leksiku vai gramatisko struktūru – vai tādu uzdevumu, kas ir mazliet augstākā līmenī nekā jau apgūtais (Krashen 1982).

M. Leviss ir pārliecināts, ka sākumskolas posmā skolēnam pēc iespējas vairāk jāklusās autentiski teksti svešvalodā vai jāskatās videomateriāli, lai apgūtu valodu, kas ir „dzīva”, lai dzirdētu izteicienus, un tādējādi zemapziņas līmenī viņam uzkrātos pareizas teikumu struktūras. Arī lasīšanai sākumskolas posmā tiek ieteikts izmantot autentiskus tekstus. Tie var būt attiecīgi īsāki, bet ne pārveidoti. Tas nepieciešams, lai skolēns jau sākotnēji strādātu ar autentisku materiālu, nevis pārveidotu vai vienkāršotu – adaptētu un lai viņš pierastu, ka tekstā var būt vārdi, kas viņam nav saprotami, taču tie netraucē uztvert teksta galveno domu. Šo aspektu var minēt kā vienu no galvenajām problēmām, ar ko jāsastopas vēlākajos valodas apguves posmos, kad valodas apguvējs ierauga tekstā nepazīstamus vārdus un pat necenšas izprast tekstu, jo uzskata, ka, nezinot dažus vārdus, neko nevar saprast. Nevajadzētu apstāties pie katra nezināmā vārda, jo tas apslāpē vēlmi lasīt. Ieteicams jau pašā sākumā mācīt uzminēt vārdu nozīmi no konteksta. Savukārt augstākajā līmenī ieteicams nodrošināt pēc iespējas vairāk tekstus lasīt svešvalodā. Šāds

uzdevums ne tikai palīdz jaunu vārdu apguvē un pasīvās leksikas pārvēršanai aktīvajā, bet arī neapzināti ļauj vieglāk uztvert gramatiskās struktūras.

Iepazīstoties ar materiāliem par leksisko pieeju, var secināt, ka tā daudzos aspektos sasaucas ar pedagoģiskajā praksē novēroto, ka bērni, kam skolā labi padodas svešvalodas, paši to ir apguvuši, skatoties raidījumus vai multfilmās svešvalodā. Skolēni, kas šādā veidā ir apguvuši svešas valodas pamatus, parasti neprot veidot noteiktas gramatiskās struktūras pēc norādes, bet intuitīvi jūt, kādām tām vajadzētu būt. Arī viņiem pirmais solis ir bijis tikai autentisku tekstu klausīšanās, un tā rezultātā viņu zemapziņā uzkrātas gatavas frāzes vai pat teikumi, kurus viņi lieto kā veselas leksiskās vienības.

Balstoties uz pedagoģiskajā praksē gūto pieredzi angļu valodas mācīšanās vidusskolā, var apgalvot, ka autentisku tekstu lasīšana ir labs līdzeklis ne tikai leksikas pilnveidē, bet arī gramatisko struktūru apguvē. Kā jau iepriekš tika minēts – ja mācību procesā tika praktizēts skolēniem uzdot mājas lasīšanu, jaunās gramatiskās vielas apguve notika viegli un ātri. Ar katru gadu proporcionāli samazinoties mājas lasīšanai, skolēniem pieaug problēmas gramatisko struktūru apguvē.

M. Leviss apgalvo, ka „gramatika nav valodas apguves pamatā, un pretējais viedoklis lingvistisko pētījumu salīdzinājumos skaidri tiek atzīts par spēkā neesošu” (Lewis 1993, 133). Leksiskā pieeja noraida uzskatu, ka gramatika un leksika ir divas pilnīgi atšķirīgas jomas, un tā vietā apgalvo, ka valodu veido fiksētās vārdkopas un vairākvārdu frāzes. Gramatisko likumu zināšanas vien nenodrošina gramatiski pareizu teikumu veidošanu. Neprotot pareizi sasaistīt vārdus, runa var šķist nedabiska, lai arī gramatiskās struktūras ir pareizas: „Valoda sastāv no „gramatikalizētiem” vārdiem, nevis no „leksikalizētiem” gramatikas.” (Lewis 1993, 95)

Lai uzskatāmāk attēlotu leksikas un gramatikas nozīmi saziņā, doti piemēri ar nepareizām gramatiskām struktūrām, bet pareizi lietotu leksiku un nepareizi lietotu leksiku pareizi izveidotās gramatiskās struktūrās. Jāsecina, ka teikumos iekļautais saturs, lai arī gramatiskās struktūras ir nepareizas, ir saprotams un nepārprotams (sk. 17. tabulu 93. lp.), savukārt, ja kļūdas ir leksikas lietojumā, tad var rasties nopietni pārpratumi (sk. 18. tabulu 93. lp.), piemēram, ja vārda *tomorrow* ('rīt') vietā tiks lietots vārds *yesterday* ('vakar') vai vārda *park* ('parks') vietā nejauši tiks pateikts vārds *zoo* ('zooloģiskais dārzs').

Gramatiski pareizi un nepareizi piemēri

Gramatiski pareizi	Gramatiski nepareizi
I went to the zoo yesterday.	I go to zoo yesterday.
I am going to the zoo now.	I go to zoo now.
I'll go to zoo tomorrow.	I go to zoo tomorrow.

Avots: Lackman b. g. Pieejams:
<http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>

Leksiski pareizi un nepareizi piemēri

Leksiski pareizi	Leksiski nepareizi
I go to zoo yesterday.	I go to zoo tomorrow.
I go to zoo now.	I go to park now.
I go to zoo tomorrow.	He go to zoo tomorrow.

Avots: Lackman b. g. Pieejams:
<http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>

Lai valodas apguvējs varētu efektīvi komunicēt mērķvalodā un piedalīties ikdienas sarunās, ir pieļaujamas neprecizitātes gramatisko struktūru lietojumā, neradot pārprotamu sniegtu informāciju.

Pārpratumu var notikt ikdienas situācijās, bet, ja līdzīgi pārpratumi notiek valsts līmenī, tas var izraisīt skandālu. Kā piemēru var minēt 1996. gadā notikušo nelāgo pārpratumu, kad kāds žurnālists īsi pirms prezidenta vēlēšanām vēlējās paziņot, ka Boriss Jeļcins nav pieejams, jo viņam ir angīna. Taču, to paziņojot angļu valodā, tika sniegta informācija, ka prezidenta kandidātam ir problēmas ar sirdi, kaut vainīgs bija tikai kakls. Angļu vārds *angina* ir cēlies no grieķu vārda *agkhonē* un nozīmē ‘žņaugšana, apspiešana’. Tālāk tas asimilējies latīņu vārdā *angere*. 16. gadsimta vidū angļu vārds *angina* tika lietots, runājot par žņaudzošām sāpēm, un attiecināts uz sāpošu kaklu – angīnu. Taču šo vārdu ar minēto nozīmi angļu valodā tagad lieto ļoti reti. 18. gadsimta vidū vārdu *angina* sāka lietot kā saīsinājumu no *angina pectoris* (sāpes krūtīs, ko izraisa nepietiekama sirds asins apgāde). Tā šis vārds tiek lietots arī mūsdienās. Krievu, tāpat kā latviešu, valodā ir saglabājusies 16. gadsimtā lietotā nozīme – ‘[kakla] angīna’. (Nicholls 2004, skatīts no Kačanova 2013a) Apgūstot svešvalodu, ir svarīgi apzināt iespējamus viltusdraugus. Par

šo leksisko vienību problemātiku Latvijā daudz pētījumu ir Jurim Baldunčikam, Andrejam Veisbergam un Vinetai Žīgurei (vairāk sk. Kačanova 2013a).

Leksiskajā pieejā tiek uzskatīts, ka svarīgākais ir paplašināti apgūt leksiku, kas ietver ne vien atsevišķus vārdus, bet arī fiksētās vārdkopas, idiomās un izteicienus. Fiksēto vārdkopu un frāžu mācīšanas nozīmi svešvalodas apguvē uzsver arī Gaļina Kavalauskienē (*Galina Kavaliauskienė*) un Violeta Januleviene (*Violeta Januleviėienė*), rakstot, ka studenti saprot atsevišķus vārdus un var tos iztulkot, bet nesaprot to veidoto saturu teikumā (Kavaliauskienė, Januleviėienė 2001). Savukārt Solanges Morass (*Solange Moras*) apgalvo, ka valodu apguvējiem, kas mācās atsevišķus vārdus, būs nepieciešams vairāk laika un pūļu, lai izteiktu to, ko vēlas, un viņu runa nebūs plūstoša (Moras, Sao 2001). Šādi apgalvojumi ir pamatoti, un pedagogiskajā praksē ir vairākkārt aktualizētas līdzīga satura atziņas. Ar problēmu, ka atsevišķi vārdi ir saprotami, bet nav iespējams saprast tekstā izteikto domu, visbiežāk saskaras valodas apguvējs zemākajos līmeņos. Piemēram, runājot par ikdienas darbībām, tiek lietots vārdu savienojums *make the bed* ('klāt gultu'). Ja šie vārdi tiek tulkoti atsevišķi, rodas cita nozīme ('taisīt gultu'), kas var radīt pārpratumus. Arī Sirina Bunjasakana (*Sirinna Boonyasaquan*) uzsver, ka svešvalodu apguves procesā īpaša uzmanība jāvelta fiksēto vārdkopu mācīšanai. Viņa ir pētījusi Bangkokas (Taizemē) studentu rakstu darbos lietotās fiksētās vārdkopas (Boonyasaquan 2013) un piedāvājusi praktisku uzdevumu paraugus, kā mācīt fiksētās vārdkopas (Boonyasaquan 2006). Izmantojot leksisko pieeju, līdztekus leksikas apguvei tiek iegūtas arī pareizas gramatiskās struktūras, tomēr tas nenozīmē, ka gramatika nebūtu jāapgūst. Leksiskajā pieejā gramatikas apguve nav galvenais mērķis atšķirībā no citām pieejām, kurās leksika parasti ir tikai līdzeklis gramatisko struktūru izveidē.

Iepazīstinot valodas lietotāju ar jaunapgūstamo leksiku, nepieciešams sniegt informāciju par to, ar ko šie vārdi ir savienojami, un ilustrācijai piedāvāt 1–2 teikumus. Angļu valodā ne tik daudz ir jāapgūst gramatika, kā darbības vārdi, kas savienojas ar lietvārdiem. Tādējādi, apgūstot vārdu savienojumus „darbības vārds + lietvārds” un ar piemēriem izprotot vārdu lietojumu, valodas apguvēja apziņā vairs nenotiek tulkošana no dzimtās valodas uz svešvalodu, lai izteiktu domu, un tā rezultātā uzlabojas runas plūdums.

Promocijas darba I daļā pieminētās datubāzes (*COBUILD*) dati atklāj, ka 15 neregulārie darbības vārdi ir starp 200 visbiežāk lietotajiem vārdiem: *to be* ('būt') tagadnes formas (*is, are, am*), pagātnes formas (*was, were*) un pagātnes divdabis (*been*); *to have* ('piederēt') tagadnes formas (*have, has*) un pagātnes un pagātnes divdabja forma (*had*); modālā darbības vārda *can* ('varēt') tagadnes forma (*can*) un pagātnes forma

(*could*); *to get* ('dabūt') tagadnes forma (*get*) un pagātnes forma (*got*); *to do* ('darīt') tagadnes forma (*do*) un pagātnes forma (*did*); *to think* ('domāt'); tagadnes forma (*think*), pagātnes un pagātnes divdabja forma (*thought*); *to say* ('teikt'); tagadnes forma (*say*), pagātnes un pagātnes divdabja forma (*said*); *to come* ('nākt'); tagadnes forma (*come*), pagātnes forma (*came*) un pagātnes divdabja forma (*come*); *to make* ('taisīt'); tagadnes forma (*make*), pagātnes un pagātnes divdabja forma (*made*); modālā darbības vārda *may* ('drīkstēt') tagadnes forma (*may*) un pagātnes forma (*might*); darbības vārdu *to know* ('zināt'), *to see* ('redzēt'), *to take* ('ņemt') tagadnes formas (*know*, *see*, *take*); darbības vārdam *to go* ('iet') tikai pagātnes forma *went* ('gāja'); darbības vārdam *to put* ('likt') forma *put*, kas atbilstoši kontekstam var būt gan tagadnes, gan pagātnes forma un arī pagātnes divdabja, kā arī 4 regulāro darbības vārdu tagadnes formas *want* ('gribēt'), *like* ('patīkt'), *mean* ('nozīmēt') un *look* ('skatīties') un 1 regulārā darbības vārda *to use* ('izmantot') pagātnes forma (*used*).

Kā jau iepriekš minēts, būtiskākais nav iemācīt šos atsevišķos darbības vārdus, bet atbilstoši katram valodas apguves līmenim izvēlēties lietvārdus, kas tiek lietoti savienojumā ar šiem darbības vārdiem. Lai uzskatāmāk parādītu fiksētās vārdkopas, ilustrācijai dots uzdevuma paraugs (sk. 8. attēlu).

Exercise type 2

Choose from these words four that make *strong word partnerships* in business English with each of the verbs below.

bill	presentation	invoice	discount	debt	lunch
deal	calculation	mistake	service	message	expenses
PAY { MAKE { GIVE {					

8. attēls. Uzdevuma paraugs fiksēto vārdkopu mācīšanai.

Avots: Lewis 1997b, 261

Pēc tam, kad valodas apguvējs ir iepazinis jaunapgūstamo leksiku, vajadzētu sekot vairākiem uzdevumiem, ar kuru palīdzību viņš mācās, kā jaunapgūtos izteicienus vai fiksētās vārdkopas izmantot. Kā viens no variantiem pēc darba ar tekstu tiek ieteikts valodas apguvējam veikt rakstu darbu, kuram ir noteikts atbilstošs temats, lai būtu iespējams praktizēt jaunapgūtās leksiskās vienības. Kā rāda pedagogiskā praksē gūtā pieredze, valodas apguvējam, kam ir laba valodas izjūta un labi padodas runāšanas vingrinājumu izpilde, dažkārt grūtības sagādā teksta izveide rakstu formā.

M. Leviss skaidro, ka ir četru veidu semantiski viegli paredzamas fiksētās vārdkopas un, „kad tās tiek kombinētas, veidojas nepārtraukts saistīts teksts” (Lewis 1997a, 7). Pirmā kategorija „vārdi” ir vislielākā, un tā satur atsevišķus patstāvīgi lietojamus vārdus, kā, piemēram, uz izkārtnes veikala logā *open* (‘atvērts’). Otrā kategorija ir fiksētās vārdkopas. Respektīvi, konkrēti vārdi, piemēram, tekstā vairumā gadījumu tiek lietoti kopā. Piemēram, *write/do homework* (‘rakstīt/pildīt mājasdarbu’) angļu valodā pareizi būtu lietot *do homework*. Trešā kategorija ir „fiksēti izteicieni”, piemēram, *It’s a lovely morning, isn’t it?* (‘Burvīgs rīts! Vai ne?’). Ceturtā kategorija ir „daļēji fiksēti izteicieni”, kas ir daudz biežāk sastopama valodas īpatnība angļu valodā nekā fiksētie izteicieni, piemēram, *Can you pass me..., please?* (‘Vai jūs, lūdzu, varētu pasniegt ...?’), kur viena mainīgā leksiskā vienība veido pavisam jaunu nozīmi, piemēram, ievietojot *salt* (‘sāls’) vai *pepper* (‘pipari’). (Lewis 1997a, 8)

2.2. Leksiskās pieejas izmantojamība angļu leksikas apgūvē

1993. gadā M. Leviss nāca klajā ar ideju par leksiskās pieejas izmantošanu svešvalodu apgūvē, taču viņam bija maz domubiedru un atbalstītāju, bet jau pēc pāris gadiem viņa ideja kļuva populāra un daudzi vēlējās šo pieeju izmēģināt praksē. M. Levisa ideju tālāk attīstīja Deivs Villiss (*Dave Willis*) darbā *The Lexical Syllabus* (latv. *Leksikas mācību programma*) (Willis 1990) un kopā ar Džeinu Villisu (*Jane Willis*) darbā *Collins COBUILD English Course* (latv. *Collins COBUILD angļu valodas kurss*) (Willis, 1988). *COBUILD* korpus tika izveidots 1980. gadā. Nozīmīgākais viņu veikums ir *Collins COBUILD English Language Dictionary* (latv. *Collins COBUILD angļu valodas vārdnīca*), kuras pirmais izdevums publiskots 1987. gadā.

Par leksisko pieeju ir ļoti dažādas atsauksmes – gan pozitīvas, gan ļoti kritiskas. Leo Selivans (*Leo Selivan*) atklāj, cik atšķirīgi ir viedokļi par leksisko pieeju. Skeptiķi kā galveno argumentu min faktu, ka valodu veido tūkstošiem fiksēto vārdkopu un frāžu un valodas apgūvējs to visu nevar iegaumēt, tāpēc – pastāv jautājums. Ar kurām frāzēm tad sākt? Turklāt oponenti uzskata, ka gramatikas likumu mācīšana ir vieglākais ceļš, kas palīdz valodas apgūvējam izveidot teikumus un nodrošina ātru progresu, bet tas nav ilgtermiņā. Fiksēto vārdkopu un frāžu apguve nodrošinātu valodas apgūvējam raitu runas plūdumu. (Selivan 2013)

Ir pamats uzskatīt, ka svarīgi jau pašā svešvalodas apguves sākumā apgūt fiksētās vārdkopas, nevis tikai atsevišķus vārdus, it sevišķi angļu valodā, jo atsevišķu vārdu zināšana, kā jau minēts, nenodrošina informācijas izpratni tekstā – angļu valodā ļoti bieži

tekstu nav iespējams tulkot vārds vārdā. Diemžēl jāsecina, ka par to gan tiek rakstīts un diskutēts, bet vēl nav rasts risinājums, kā mērķtiecīgi izvēlēties un sistematizēt fiksētās vārdkopas, lai valodas apguvējam būtu vieglāk tās apgūt. Tikpat svarīgi ir arī izstrādāt uzdevumus, ar kuru palīdzību valodas apguvējs var nostiprināt izraudzītās fiksētās vārdkopas un frāzes.

L. Selivans raksta, ka mācību grāmatās tiek iekļauti uzdevumi ar fiksētām vārdkopām, kā arī atsevišķas lapas ar sarunvalodā izmantojamām frāzēm, bet M. Levisa mērķis bijis daudz augstāks. Viņš vēlējās radikāli mainīt valodas apguvi, nevis tikai uzsvērt leksikas nozīmi svešvalodas apguvē. Tas, ka mācību grāmatās tiek iekļauti uzdevumi ar fiksētām vārdkopām un atsevišķas lapas ar sarunvalodā izmantojamām frāzēm, ir tas, kas panākts pēdējo 20 gadu laikā, un valodu skolotājiem jābūt pateicīgiem arī par to. (Selivan 2013)

Aivors Timmis (*Ivor Timmis*), analizējot Lielbritānijā populārākās angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatas, secina, ka materiāls tajās galvenokārt tiek kārtots pēc gramatikas tēmām, nevis leksiskās pieejas. Vairākās grāmatu nodaļās atrodami uzdevumi, kuros plānota fiksēto vārdkopu veidošana, ko arī varētu uzskatīt par vienīgo leksiskās pieejas ietekmi. A. Timmis atzīst, ka tas nebūt nav tas, ko bija domājis M. Leviss. (Timmis 2008, 5)

Kā iespējamie iemesli, kāpēc, veidojot mācību materiālus, galvenokārt dominē gramatiskā pieeja, nevis leksiskā pieeja, jāmin vairāki. Pirmkārt, leksiskās pieejas teorijā nav skaidri norādīts, kā notiek apgūstamo valodas vienību izvēle un atlase. Otrkārt, nav izstrādātas skaidras instrukcijas, kā veidot mācību materiālu, balstoties uz leksiskās pieejas nostādnēm. Treškārt, nav paraugu, kā veidot mācību materiālus nodarbībām, kas organizētas, balstoties uz leksisko pieeju. (Timmis 2008, 6)

Vairāki autori (Thornbury 1998; Moudraia 2001; Hameed, Qasim 2008; Selivan 2013) savās publikācijās atzīst, ka M. Levisa grāmatas ir uzskatāmas vairāk kā teorētisks materiāls, kam trūkst praktiski pielietojamu materiālu, tādēļ būtu nepieciešams izveidot metodisku materiālu par leksiskās pieejas izmantošanu mācību procesā, kā arī izstrādāt šai pieejai atbilstošus mācību materiālus, ko skolotāji praktiski varētu izmantot svešvalodas mācību stundās. Līdz šim izstrādātie materiāli ir bijuši pārāk teorētiski. Arī M. Leviss atzīst, ka „nav īsti skaidrs, kā vislabāk iekļaut leksisko aspektu grāmatās un kursu materiālos”. (Lewis 2000, 153)

Kā jau minēts, diskusijas par leksiskās pieejas izmantojamību svešvalodu apguvē notiek aptuveni 20 gadus un viens no spēcīgākajiem pretargumentiem šai pieejai ir fakts,

ka teorētiski aprakstītais materiāls nav pietiekami praktisks, lai pedagogi to varētu izmantot svešvalodas nodarbībās – būtu nepieciešams domāt par metodisko materiālu izstrādi. Neskatoties uz to, ka līdz šim nav izstrādāti mācību materiāli, tomēr ir lietas, ko ikviens skolotājs var mainīt, lai veicinātu valodas apguvēja leksikas paplašināšanu un tādējādi uzlabotu viņa runas plūdumu.

Pirmkārt, mācību procesā lasīšanas un klausīšanās prasmju pilnveidei būtu jāizmanto pēc iespējas vairāk autentisku materiālu un pašiem jāveido uzdevumi ar leksiku, kas izmantota izvēlētajos materiālos, ievērojot vārdu atkārtotības principu. Kā jau minēts I daļas 2. nodaļā – lai valodas apguvējs sekmīgi apgūtu jauno vārdu vai frāzi, tai tekstā jāatkārtojas vismaz 6 reizes.

Otrkārt, var rasties jautājums, ar kuriem vārdiem un frāzēm sākt. Ieteicams izmantot vārdu biežuma sarakstus. Veidojot uzdevumus un izvēloties, kurus vārdus apgūt tikai receptīvi (lai lasītu, klausītos), bet kurus – arī produktīvi (lai runātu, rakstītu), valodu skolotājam ieteicams izvērtēt konkrētā vārda vai frāzes apguves nepieciešamību. Vārdu biežuma saraksti angļu valodā ir pieejami daudzos avotos (sk. I daļas 1. nodaļu). Šajā gadījumā īpaši pieminams vārdu biežuma saraksts *Word and Phrase* (latv. *Vārdi un frāze*), kas pieejams: <http://www.wordandphrase.info/frequencyList.asp>, kā arī *Corpus of Contemporary American English (COCA)* – <http://www.collocates.info/purchase.asp>), kas piedāvā veidu, kā ļoti ērti pārbaudīt fiksēto vārdkopu lietojuma biežums. Svarīgi ir izvēlēties ne tikai atsevišķus vārdus, bet arī vārdus, kas bieži tiek savienoti un lietoti kopā.

Treškārt, valodas apguvējam arī pašam jāmacās tekstā atpazīt fiksētās vārdkopas un frāzes; ieteicams veidot vārdnīcu, kurā jaunās fiksētās vārdkopas un frāzes tiek pierakstītas. Vissvarīgākais ir nodrošināt pietiekami daudz praktisku uzdevumu, ar kuru palīdzību valodas apguvējs apgūst jaunās fiksētās vārdkopas un nostiprina to lietojumu praksē, nodrošinot produktīvu leksikas apguvi.

Ceturtkārt, jāorganizē sistemātisks darbs ar jaunoapgūstamo leksiku un apgūtā leksika sistemātiski jāatkārto, sasaistot to ar apgūstamajām tēmām.

3. Kolokāciju (fiksēto vārdkopu) nozīme angļu leksikas apguvē

Iepriekšējā nodaļā, analizējot leksisko pieeju svešvalodas apguvē, tika uzsvērtā fiksēto vārdkopu (angl. *collocations*) nozīme angļu valodas apguvē. Šajā nodaļā veikta

detalizēta fiksēto vārdkopu analīze, lai izpētītu to nozīmi angļu valodas kā svešvalodas leksikas apgūvē.

Kā jau iepriekšējā nodaļā minēts, fiksētās vārdkopas ir valodai raksturīga īpašība, kad divi vai vairāki vārdi bieži tiek lietoti kopā. Britu lingvists Džons Ruperts Firts (*John Rupert Firth*) vienā no saviem pēdējiem publicētajiem darbiem 1957. gadā raksta: ir jāzina vārds un sabiedrība, kurā tas uzturas (angl. *You shall know a word by the company it keeps*). Dž. R. Firts tiek uzskatīts par vienu no pirmajiem, kurš sācis runāt par fiksētām vārdkopām.

Fiksētās vārdu kopas var būt gan gramatiskas gan leksiskas. Turpmāk šajā nodaļā ar ilstratīviem piemēriem sākotnēji raksturotas leksiskās un pēc tam arī gramatiskās fiksētās vārdkopas.

Leksiskās fiksētās vārdkopas. „Konkrēti vārdi parādās oriģinālos tekstos ar lielāku varbūtību nekā nejauši.” (Lewis 1997a, 8) Jēdziens *fiksētā vārdkopa* tiek lietots, runājot par diviem vai vairāk vārdiem, kas parasti tiek lietoti kopā, piemēram, *white coffee* (‘balta kafija’), tomēr ir daudz vārdu salikumu, ko var raksturot kā semantiski viegli paredzamas vai semantiski grūti paredzamas fiksētās vārdkopas. Galveno akcentu angļu leksikas apguves procesā vajadzētu likt uz semantiski vieglāk paredzamām fiksētām vārdkopām, piemēram, *strong coffee* (‘stipra kafija’) ir viegli paredzama un tādēļ tā būtu jāmāca vispirms. Piemēram, angļu valodā var teikt *heavy rain* (‘spēcīgs lietus’), bet *heavy* (‘smags’) nevar attiecināt uz vārdu *sun* (‘saule’); darbības vārdam *make* (‘taisīt’) ir dažādas nozīmes katrā no izteicieniem, kurā to var lietot: *make a cake* (‘gatavot kūku’), *make a decision* (‘pieņemt lēmumu’), *make fun of* (‘izjokot’), tādēļ tā vietā, lai valodas apguvējs censtos iztulkot katra atsevišķa vārda nozīmi, lai saprastu kopējo jēgu (kas ir grūti un daudzos gadījumos pat gandrīz neiespējami), šādi darbības vārdi jāmāca kā fiksētās vārdkopas, piedāvājot tos izteicienos kopā ar vārdiem, ar kuriem tie parasti tiek lietoti.

Bieži lietotie vārdu salikumi uzskatāmi par fiksētām vārdkopām un mācāmi kā fiksētās vārdkopas, sākot ar biežāk lietotajām. Runājot par fiksēto vārdkopu biežumu, liela nozīme ir subjektīvajam faktoram – ko kurš uzskata par „bieži lietotu” –, tāpēc jāizmanto vārdu biežuma rādītāji. Ja vārdi tiek lietoti kopā bieži, varētu domāt, ka starp tiem ir semantiska saistība, taču pastāv tikai leksiska saistība. Tā ir saistība vienam vārdam ar citu neatkarīgi no to atsevišķajām nozīmēm. (Halliday, Yallop 2004, 15)

Angļu valodā ir daudz fiksēto vārdkopu, tādēļ tām būtu jābūt vienam no centrālajiem aspektiem leksikas apgūvē. Grupējot leksikas vienības semantiskajās kartēs,

kas veidotas, balstoties uz semantiskā lauka teorijas nostādnēm, ieteicams tajās ietvert un izkārtot ne tikai atsevišķus vārdus, bet arī fiksētās vārdkopas, un jaunapgūstamās leksikas nostiprināšanai par pamatu izmantot leksiskajā pieejā norādītos paņēmienus.

Gramatiskās fiksētās vārdkopas. Angļu valodas leksikas apgūvē fiksētām vārdkopām ir liela nozīme arī tāpēc, ka, apgūstot fiksētās vārdkopas, iespējams apgūt arī noteiktas gramatiskās struktūras (sk. 19. tabulu).

19. tabula

Fiksēto vārdkopu gramatisko struktūru apguve

<i>The</i>	<i>plan</i>	<i>was</i>	<i>rejected</i>	<i>by the committee</i>
	<i>application</i>		<i>approved</i>	
	<i>scheme</i>		<i>submitted</i>	
	<i>proposal</i>		<i>accepted</i>	

Fiksētās vārdkopas veidojas no divu vai pat vairāku atšķirīgu vārdšķiru vai vienas vārdšķiras vārdiem. Fiksētās vārdkopas angļu valodā parasti sastopamas šādās kombinācijās:

- darbības vārds + lietvārds (piemēram, *throw a party* ('rīkot ballīti'), kaut gan *throw* pamatnozīme ir 'mest'; *accept responsibility for* ('būt atbildīgam par'));
- īpašības vārds + lietvārds (piemēram, *square meal* ('sātīga maltīte'), kaut gan *square* nozīme ir 'kvadrāts' vai 'laukums');
- darbības vārds + īpašības vārds + lietvārds (piemēram, *take a vigorous exercise* ('veikt intensīvu vingrinājumu'); *make steady progress* ('pakāpeniski progresēt'));
- apstākļa vārds + darbības vārds (piemēram, *strongly suggest* ('noteikti ieteikt'), kur *strongly* ir 'spēcīgi'; *barely see* ('tik tikko redzēt'), kur *barely* ir ('nabadzīgs' vai 'trūcīgs'));
- apstākļa vārds + īpašības vārds (piemēram, *utterly amazed* ('pamatīgi pārsteigts'); *completely useless* ('pilnīgi bezjēdzīgs'));
- apstākļa vārds + īpašības vārds + lietvārds (piemēram, *totally unacceptable behaviour* ('pilnīgi nepieņemama uzvedība'));
- īpašības vārds + prepozīcija (piemēram, *guilty of* ('vainīgs'), *happy about* ('laimīgs par'));

- lietvārds + lietvārds (piemēram, *pay packet* ('alga aploksnē'), kas, tieši tulkojot, būtu 'samaksa paciņā', bet latviski tiek lietots apzīmējums *aploksņu alga; window frame* ('loga rāmis').

Aplūkojot iepriekš minētos piemērus, var secināt, ka daudzos gadījumos vārdiem, kas veido fiksētās vārdkopas, atšķiras nozīme atkarībā no tā, vai šis vārds tiek tulkots kā atsevišķa leksiska vienība vai kā daļa no fiksētām vārdkopām, piemēram, iepriekš minētajā piemērā *square meal* ('sātīga maltīte'). Tulkojot katra šī vārda nozīmi atsevišķi, izveidojas vārdu savienojums 'kvadrāta maltīte', kam nozīme nav izprotama. Tādēļ valodas apguvējam jāapgūst ne tikai atsevišķu vārdu nozīmes, bet arī fiksēto vārdkopu nozīmes kopā ar to tulkojumu dzimtajā valodā. Pretējā gadījumā valodas apguvēji vārdkopas mēdz veidot, balstoties tikai uz zināšanām dzimtajā valodā, un izveidotās vārdkopas svešvalodā nav loģiski saprotamas.

4. Vārddarināšanas zināšanu nozīme angļu leksikas apguvē

Vārdu grupēšanā svarīga ir vārdu semantika. Par klasifikācijas pazīmi izvirza arī vārdu grupas vārddarināšanas īpatnības; angļu valodā tās attiecas tikai uz dažām vārdšķirām – lietvārdu, īpašības vārdu, darbības vārdu un apstākļa vārdu.

Vārddarināšanas aspekta iekļāvums pētījumā pamatojams ar semantiskā lauka teorijas izmantojuma meklējumiem angļu valodas mācību procesā, jo daļu no semantiskā lauka leksikas veido radniecīgi vārdi, savukārt radniecīgu vārdu saimes darināšanas paņēmieni katrai valodai ir specifiski. Vārddarināšanas aspekta svarīgumu apliecina arī angļu valodas centralizēto eksāmenu (turpmāk – CE) rezultāti. Izpētot angļu valodas CE uzdevumu izpildes koeficientus un veicot to analīzi (analīze veikta promocijas pētījuma vajadzībām), konstatēts, ka viens no viszemākajiem izpildes koeficientiem ir valodas lietojuma daļā iekļautajos rediģēšanas uzdevumos, kuros skolēniem ir jāparāda prasme darināt vārdus angļu valodā. Situācijas ilustrācijai tiek piedāvāti pēdējo piecu gadu angļu valodas CE dati, ko sniedz VISC (sk. 20. tabulu 102. lpp.).

Uzdevumu izpildes koeficientu norādes procentos

CE gads	Visas eksāmena daļas	Valodas lietojuma daļa	Uzdevumu veidi			
			Atbilžu izvēle	Savietošana	Rediģēšana	Tukšo vietu aizpildīšana
2015	54,13	45,82	60,41	48,10	40,50	27,90
2014	56,16	57,38	63,6	60,40	50,00	53,50
2013	54,72	50,63	60,22	56,89	39,56	42,30
2012	52,96	39,86	44,56	45,93	34,03	32,50
2011	49,94	39,61	44,42	46,54	25,59	26,19

Avots: VISC dati

Kā redzams, 2011. gadā pareizo atbilžu īpatsvars visās eksāmena daļās (lasīšana, klausīšanās, valodas lietojums, rakstīšana un runāšana) bija 49,94 %. Atsevišķi valodas lietojuma daļā pareizo atbilžu īpatsvars bija 39,61 %, bet rediģēšanas uzdevumā, kur skolēni parāda prasmi darināt vārdus angļu valodā, pareizo atbilžu īpatsvars ir viszemākais no visiem šajā daļā. 2012. gadā pareizo atbilžu īpatsvars visās eksāmena daļās bija 52,96 %, valodas lietojuma daļā – 39,86 %, bet rediģēšanas uzdevumā – 34,03 %, kas ir aptuveni par 1,5 % vairāk nekā t. s. tukšo vietu aizpildīšanas uzdevumā. 2013. gadā pareizo atbilžu īpatsvars visās eksāmena daļās bija 54,72 %, valodas lietojuma daļā – 50,63 %, bet rediģēšanas uzdevumā – 39,56 %, kas atkal ir viszemākais rādījums no visiem uzdevumiem. 2014. gadā pareizo atbilžu īpatsvars rediģēšanas uzdevumā ir ievērojami augstāks nekā iepriekšējā gadā – 50 %, bet, neskatoties uz augsto izpildes koeficientu, tas ir viens no viszemākajiem rādījumiem starp visiem uzdevumu veidiem. Tikai iepriekšējā gadā – 2015. gadā – rediģēšanas uzdevumā nav viszemākais pareizo atbilžu īpatsvars. Viszemākais ir tukšo vietu aizpildīšanas uzdevuma veidam – tikai 27,9 %, kur skolēniem galvenokārt jāparāda zināšanas gramatisko konstrukciju un fiksēto vārdkopu lietošanā.

No šiem datiem jāsecina, ka īpaša vērība, apgūstot angļu valodu, būtu jāvelta vārddarināšanai, lai uzlabotu valodas apguvēju sasniegumus kopumā. Turpmāk tekstā raksturoti tie vārddarināšanas paņēmieni, kurus vajadzētu iekļaut angļu valodas kā svešvalodas lingvodidaktiskajā saturā.

Leksika, kā jau iepriekš minēts, ir nozīmīga valodas sastāvdaļa. Tā nereti tiek dēvēta par valodas būvmateriālu. Vārddarināšana pārstāv vienu valodas apakšsistēmu, kas ir cieši saistīta ar citām un kopā ar tām veido visu valodas sistēmu. Vārddarināšanai

kā valodniecības jomai tiek ierobežots savs pētīšanas objekts, un tā cieši jo cieši ir saistīta ar leksikoloģiju un gramatiku, t. i., ar morfoloģiju un sintaksi. (Soida 2009, 9)

Neskatoties uz to, ka angļu valoda un latviešu valoda pieder vienai un tai pašai valodu saimei, to morfoloģiskā tipoloģija ievērojami atšķiras. Angļu valodas pamatvārdu krājums galvenokārt sastāv no vienas morfēmas vārdiem, kur saknes morfēma ir gan atsevišķs vārds, gan sakne vārddarināšanā. Latviešu valodā vārdi galvenokārt sastāv no divām vai pat trim morfēmām (sakne un afikss vai sakne un divi afiksi), piemēram, *the little dog could run quite fast* ('maz-ai-s sun-īt-is var-ē-ja pa-skrie-t diez-gan ātr-i'). (Veisbergs 2013, 7)

Morfoloģijā vārdus grupē jeb klasificē vārdšķirās. Ikvienā zinātnes nozarē svarīga ir klasifikācija ar izvirzītām pazīmēm. Mācībā par vārdšķirām galvenās klasifikācijas pazīmes ir vārdu grupai piemītošās gramatiskās kategorijas, piemēram, dzimte, skaitlis, locījums (uz angļu valodu no iepriekš minētajām kategorijām attiecināms tikai skaitlis), bet tās nav vienīgās pazīmes klasifikācijā.

Tradicionāli klasifikācijai vārdu morfoloģiskajās grupās jeb vārdšķirās izvirza šādus kopējus principus:

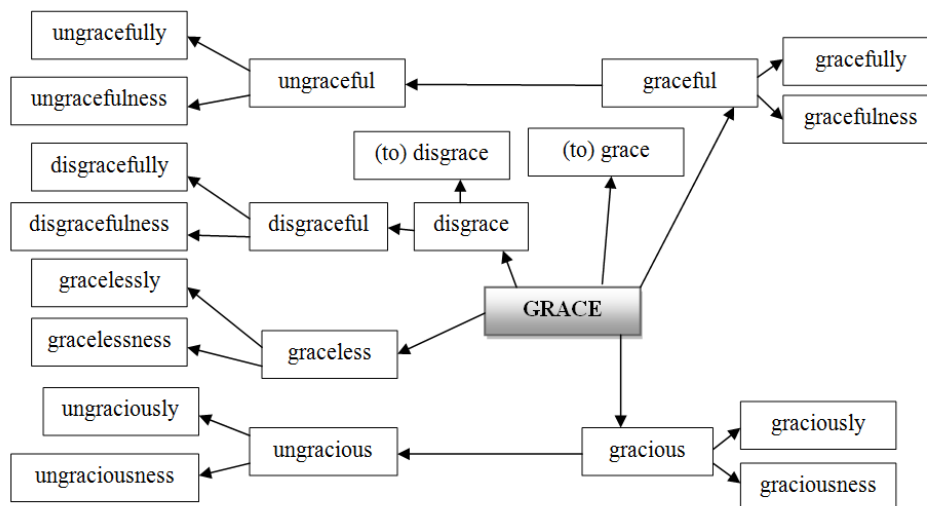
- 1) semantisko jeb vispārināto vārdšķiras vārdu leksisko nozīmi;
 - 2) morfoloģiskās pazīmes, t. i., gramatiskās nozīmes, kas realizējas gramatiskā formā;
 - 3) sintaktisko pazīmi, t. i., kādu teikumu locekļu funkciju tie veic;
 - 4) vārddarināšanas pazīmes, t. i., kādi vārddarināšanas tipi raksturīgi vārdšķirai.
- (Paegle 2003, 25)

Vārddarināšanas pamatā ir izpratne par morfēmām. Dalot vārdus vai vārdformas morfēmās, salīdzina vārdus vai vārdformas ar atbilstošiem vārdiem, kuros tāpat rodamas attiecīgās morfēmas, kas ir līdzīgas vai radniecīgas pēc nozīmes un pēc formālajām pazīmēm. Vārda sakni nosakot, sastata nozīmes ziņā radniecīgus vārdus, piemēram, vārdam *pārdzīvojums* radniecīgi vārdi ir *pārdzīvot*, *dzīvot*, *dzīve*, *dzīvs*, kam kopīgā sakne ir *dzīv-*, kas ir galvenā leksiskās nozīmes paudēja. Sakne šiem vārdiem ir kopīga ne tikai ar leksisko nozīmi, bet arī ar formālo pazīmi – vienādu skaņu sastāvu. (Paegle 2003, 21)

Vārdu semantiskā nesaderība dažādās valodās veido neprecīzu konceptuālu priekšstatu, tāpēc nepieciešama leksiski semantiskā līmeņa izpēte vairāku valodu sastatījumā (Kačanova, Bliska 2015, 55), šajā gadījumā – angļu un latviešu valodas sastatījumā. Piemēram, no iepriekš latviešu valodā minētajiem piemēriem (*pārdzīvot*, *dzīvot*, *dzīve*, *dzīvs*) angļu valodā formāla līdzība ir tikai ar trim no iepriekš minētajiem

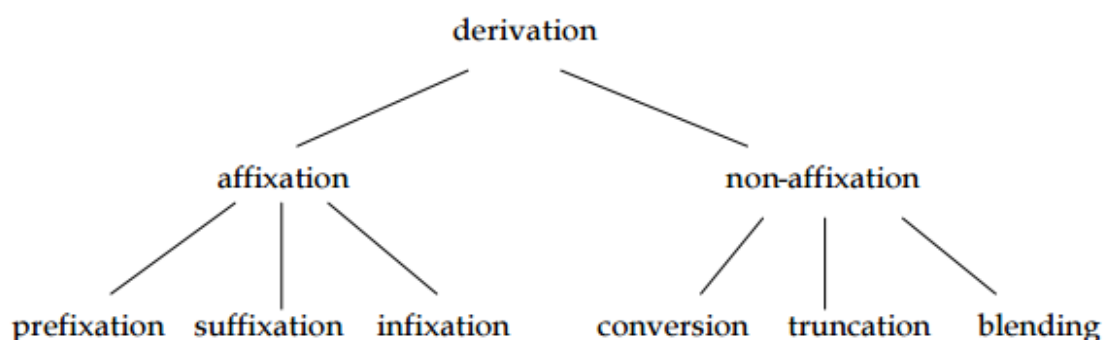
piemēriem – *live* ('dzīvot'), *life* ('dzīve'), *alive* ('dzīvs'), bet vārdiem *pārdzīvojums* un *pārdzīvot* angļu valodā atbilst vārds ar atšķirīgu sakni – *experience*.

No radniecīgu vārdu saimes vārdiem var veidot leksiski semantiskas grupas (sk. 9. attēlu).



9. attēls. **Viena vārda lauks**
Avots: Crystal 2003a, 198

Analizējot vārddarināšanu svešvalodas apguves aspektā, svarīgi ir minēt atvasināšanu, kas ietilpst morfoloģiskajā vārddarināšanas paņēmienā (VPSV 2007, 57). Derivācija jeb atvasināšana ir leksisks process, kurā, vārdam pievienojot kādu no vārddarināšanas līdzekļiem, tiek veidots jauns vārds. Angļu valodā derivācijas process tiek iedalīts vairākos vārddarināšanas paņēmienos atkarībā no tā, kādi līdzekļi derivācijā tiek izmantoti (sk. 10. attēlu). Tālāk nodaļā izklāstīta angļu valodas vārdu atvasināšana svešvalodas leksikas apguves aspektā kopā ar ilustratīviem piemēriem.



10. attēls. **Angļu valodas vārdu derivācijas līdzekļu iedalījums**
Avots: Plag 2002

Svešvalodas apguves aspektā neafiksācijai (angl. *non-affixation*) nav nepieciešams veikt detalizētu analīzi, jo mācību procesā tai nav būtiskas nozīmes, tāpēc šeit sniegts tikai ieskats terminu lietojumā. Saīsināšanai (angl. *truncation*) kā piemēru latviešu valodā var minēt vārdu *piemēram* = *piem.*, savukārt angļu valodā – *for example* = *e. g.* Saīsinājumus valodas apguvējs var viegli apgūt mācību procesa gaitā, sastopoties ar tiem, piemēram, tekstos un šim aspektam nebūtu nepieciešams veltīt vairāk uzmanības. Konversija (angl. *conversion*) nozīmē jauna vārda darināšanu, vārdam vai vārdformai (bez jebkādiem vārddarināšanas afiksiem) mainot vārdšķirisko piederību, piemēram, latviešu valodā *ar katru dienu kļūstam vecāki* (īp. v.) un *mani vecāki* (lietv.) *dzīvo laukos* (VPSV 2007, 194). Savukārt angļu valodā, piemēram, *orange is a fruit* (kur *orange* ir lietvārds ‘apelsīns’) un *orange is my favourite colour* (kur *orange* ir īpašības vārds ‘oranžs’). Arī šim aspektam mācību procesā nav nepieciešams veltīt īpašu uzmanību; vislabāk to ilustrēt ar kontekstuāliem piemēriem, kad valodas apguvējs ar šo valodas parādību sastopas mācību procesā. Savukārt teleskopējums (angl. *blending*) ir darinājums, kas iegūts, apvienojot no diviem vienkāršiem, respektīvi, viensaknes, vārdiem nošķeltas daļas (parasti apvieno viena vārda sākumdaļu ar otra vārda beigu daļu), piemēram, *smogs* = *smoke* (‘dūmi’) + *fog* (‘migla’). Latviešu valodā šādus darinājumus parasti aizgūst no citām valodām. Retumis tos darina latviešu valodā, piemēram, *mēstule* = *mēsls* + *vēstule* (VPSV 2007, 393). Apgūstot svešvalodu, valodas apguvējam būtiskāk ir apgūt vārdu *smogs*, nevis analizēt vārda cilmi.

Angļu valodas kā svešvalodas apguves procesā valodas apguvēja uzmanība būtu vēršama uz afiksāciju (angl. *affixation*). Hovards Džeksons (*Howard Jackson*) apgalvo, ka, „stingri ņemot, termins *atvasināšana* attiecas uz jauna vārda izveidi, vārda saknei pievienojot afiksu” (Jackson 1985, 34). Termins *afikss*, kā norādīts *Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā*, ir virsjēdziens, ar kuru vārddarināšanas procesā apzīmē prefiksus, sufiksus un derivatīvās galotnes (VPSV 2007, 57). Pēc funkcijas afiksus izmanto par vārddarināšanas līdzekļiem vārddarināšanā leksisko nozīmju vai to nianšu izteikšanai, kā arī par formantiem formveidošanā gramatisko nozīmju izteikšanai. Angļu valodā ar *afiksāciju* apzīmē prefiksāciju (angl. *prefixation*), sufiksāciju (angl. *suffixation*) un infiksāciju (angl. *infixation*) (sk. iepriekš 9. attēlu 104. lp.) (Plag 2002). Tā kā jaunu vārdu darināšana, izmantojot afiksāciju, ir būtisks svešvalodas leksikas apguves resurss, turpmākajā tekstā katrs vārddarināšanas veids aplūkots plašāk.

1. Prefiksācija (angl. *prefixation*). Latviešu valodā prefiksiem tradicionāli piemīt vārddarinātājfunkcija, piemēram, vārdā *zeme* – *pa+zeme* priedēklis *pa-* piešķir

vārdam zeme jaunu leksiskās nozīmes niansi – pazeme ir vieta zem zemes. Savukārt vārdformā *jā-pārlasa* (sal. *pārlasīt*) piedēklis piešķir gramatisku nozīmi, proti, vajadzības nozīmi, tādējādi veicot formveidotājfunkciju (Paegle 2003, 20). Angļu valodā prefiksi vairumā gadījumu piešķir vārdam nozīmi, piemēram, angļu valodas vārdiem *do* ('darīt') vai *read* ('lasīt') pievienojot prefiksu *re-*, tiek piešķirta atkārtotas darbības nepieciešības nozīme, respektīvi, *redo* ('pārtaisīt') vai *reread* ('pārlasīt').

2. Sufiksācija (angl. *suffixation*). Vislielāko izplatību darbības nosaukumu veidošanā gan angļu, gan latviešu valodā guvusi sufiksācija. Izplatītākais struktūras modelis abās valodās ir V+SUF (kur V – verbs, SUF – piedēklis jeb sufikss). Angļu valodā darbības nosaukumos visbiežāk sastopamie sufiksi ir *-ion*, *-tion*, *-ation*, *-ing*, bet latviešu valodā – izskaņa *-šana*. Ar sufiksu *-ing* angļu valodā un izskaņu *-šana* latviešu valodā potenciāli iespējams atvasināt darbību nosaukumus no jebkura infinitīvā celma. (Treilons 1982, 137)
3. Infiksācija (angl. *infixation*). Angļu valodā infiksi (morfēma, kas iesprausta saknes morfēmā (VPSV 2007, 156)) nav plaši lietoti. Piemēram, *flex-i-time* (brīvs darba režīms').

Lietvārdus angļu valodā darina:

- darbības vārdiem pievienojot šādas galotnes: *-age*, *-al*, *-ant*, *-ance*, *-art*, *-ation*, *-ce*, *-ee*, *-er*, *-ion*, *-ment*, *-ure*, *-y*, piemēram, derivatīvo galotni *-ure* pievienojot darbības vārdam *depart* ('aiziet, atiet'), tiek iegūts lietvārds *departure* ('aiziešana, atiešana'), kas ir semantiski atšķirīga leksēma;
- īpašības vārdiem pievienojot šādas galotnes: *-dom*, *-ist*, *-ite*, *-ity*, *-ness*, *-t*, *-y*, piemēram, īpašības vārdiem *free* ('brīvs') un *true* ('paties'), pievienojot derivatīvo galotni *-dom* resp. *-th*, tiek iegūti lietvārdi *freedom* ('brīvība') un *truth* ('patiesība').

Darbības vārdus angļu valodā darina:

- lietvārdiem pievienojot galotnes: *-en*, *-fy*, *-ize* vai piedēkļus *be-*, *en-*, piemēram, lietvārdam *fright* ('bailes') pievienojot galotni *-en*, tiek iegūts darbības vārds *frighten* ('baidīties'), savukārt lietvārdam 'friend' (draugs), pievienojot piedēkli *be-*, tiek iegūts darbības vārds *befriend* ('būt draudzīgam, palīdzēt');
- īpašības vārdiem pievienojot galotnes: *-en*, *-ify*, *-ize* vai piedēkli *en-*. Piemēram, īpašības vārdam *soft* ('mīksts') pievienojot galotni *-en*, iegūst darbības vārdu *soften* ('mīkstināt').

Īpašības vārdus angļu valodā darina:

- lietvārdiem pievienojot galotnes: *-al, -an, -ant, -ary, -ate, -ed, -ful, -ish, -less, -like, -ly, -ous, -y, -ic, -ial*. Piemēram, lietvārdam *child* pievienojot galotni *-ish*, tiek izveidots īpašības vārds *childish* ('bērnišķīgs');
- darbības vārdiem pievienojot galotnes: *-ent, -ive, -ory, -some*. Piemēram, darbības vārdam *create* ('radīt') pievienojot galotni *-ive*, izveidojas īpašības vārds *creative* ('radošs').

Angļu valodā ir vairāk nekā 60 galotnes, ar kurām tiek veidoti īpašības vārdi, bet visproduktīvākās ir: *-al, -an, -ous, -y, -ent, -able, -ive, -ic, -ial, -ant* (Veisbergs 2013, 113).

Apstākļa vārdus angļu valodā darina:

- īpašības vārdiem pievienojot galotni *-ly*, piemēram, īpašības vārdam *slow* ('lēns') pievienojot galotni *-ly*, tiek izveidots apstākļa vārds *slowly* ('lēni');
- lietvārdiem pievienojot vārdu saknes *-ward, -wards, -wise* vai priedēkli *a-*, piemēram, lietvārdam *clock* ('pulkstenis') pievienojot *-wise*, iegūst apstākļa vārdu *clockwise* ('pulksteņrādītāja kustības virzienā') (Jackson, Amvele 2007).

Apgūstot svešvalodu, nebūtu svarīgi aplūkot daudzus piemērus, kas tiek lietoti tikai dažos valodas lietojuma gadījumos, bet svarīgākais būtu vērst valodas apguvēja uzmanību uz visbiežāk izmantoto derivatīvo galotņu lietojumu un to vārddarināšanas iespējām.

Vārddarināšanas principi var tikt aplūkoti vairākos veidos. No vienas puses, tos var uztvert kā valodas likumus un skaidrot valodas apguvējam tā, kā tiek skaidroti gramatikas un izrunas likumi. Bet, no otras puses, uz vārddarināšanu var lūkoties arī kā uz leksikas iespējām, ar ko valodas apguvējam ir atļauts eksperimentēt un izmantot šos paņēmienus stratēģiski. Piemēram, var izveidot nelielu visbiežāk lietoto prefiksu un sufiksu grupu un iedrošināt valodas apguvējus veidot jaunus vārdus.

5. Semantiski kognitīvās kartes kā leksikas grupēšanas līdzeklis

Roberts Fišers (*Robert Fisher*) grāmatā *Mācīsim bērniem mācīties* (Fisher 2005) lieto terminu *kognitīvās kartes* un piemin, ka kognitīvajām kartēm ir dažādi nosaukumi, piemēram, *jēdzienu kartes, semantiskās kartes, zināšanu kartes, vārdu tīmeklis, tīkls vai*

kopa, prāta kartes, domu saites, ideju sazarojumi, strukturēti pārskati, grafiski organizētāji (Fisher 2005, 81).

Valodas un lingvistikas enciklopēdijā minēti pētnieki, kas pētījuši iepriekš minētās kartes: kognitīvās kartes (Kortmann 1997, skatīts no ELL 2006, 32); domu saites (Haspelmath 1997, skatīts no ELL 2006, 32); prāta kartes (Anderson 1982, skatīts no ELL 2006, 32); jēdzienu kartes (Croft 2001, 2003 skatīts no ELL 2006, 32).

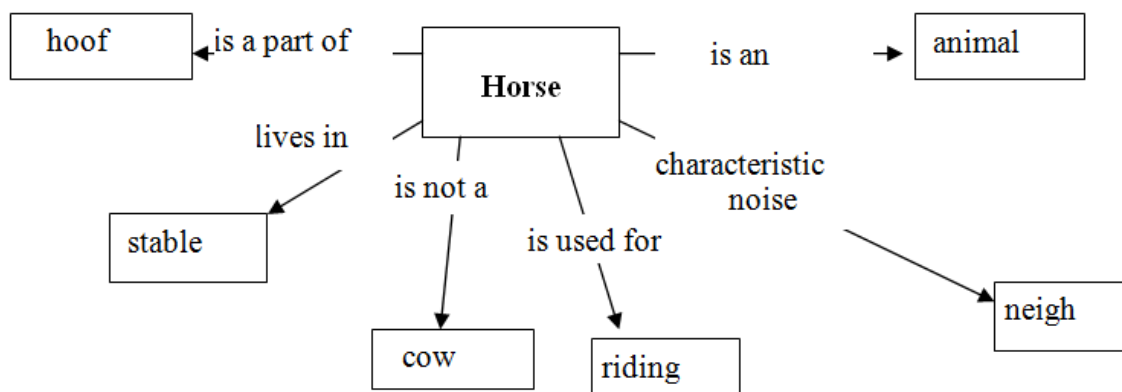
Krofta uzskata, ka kartes parāda cilvēka prāta ģeogrāfiju, kurā var lasīt pasaules valodu faktus, tā kā to mums nevar piedāvāt pat visaugstākās smadzeņu skenēšanas tehnikas (Croft 2001, 364).

No tā, cik daudz apzīmējumu tiek lietots šo karšu raksturošanai, var secināt, ka tās ir plaši izplatītas dažādās jomās, kur tām tiek piemēroti atšķirīgi nosaukumi, un ir iespējamās nianšes šo karšu izkārtojumā un lietojumā. Kā vienu no piemēriem var minēt Tonija Bazena (*Tony Buzan*) patentētās domu kartes, kas ir tīklveida zīmējumi, kuros uzglabā, sakārto un prioritāšu secībā saliek informāciju, izmantojot atslēgvārdus jeb atmiņu ierosinošus vārdus un zīmējumus (Bazens 2008, 116).

T. Bazens uzskata, ka skolās un universitātēs nostiprina lineāro informācijas izkārtojumu, rosinot skolēnus un studentus pierakstīt vārdus, teikumus, secīgi tos izkārtojot tēžu formā. Šai pieejai ir būtisks trūkums – vajadzīgs diezgan ilgs laiks, lai tiktu līdz jautājuma būtībai, turklāt šī procesa laikā iespējams pateikt, dzirdēt vai izlasīt daudz ko tādu, ko nebūt nav nepieciešams ilgstoši atcerēties. (Bazens 2008, 117)

Karšu veidošanas pamatideja ir saistīta ar atmiņu, kas ir process, kur galvenokārt tiek veidotas saites, saistības, sakarības starp jauno informāciju un jau esošajām zināšanu sistēmām. Atmiņa lielā mērā ir atkarīga no atslēgvārdiem un jēdzieniem. Ja tos pareizi sakārto un iegaumē, tad tie no īslaicīgās atmiņas tiek pārnesti uz ilglaika atmiņu. (Fisher 2005, 82)

Veidojot semantisko karti, kas ir viens no iespējamajiem veidiem, kā sakārtot leksiskās vienības, kuras izraudzītas un atlasītas, balstoties uz semantiskā lauka teorijas pamatnostādņēm, tajā var iekļaut ne tikai fiksētās vārdkopas, bet pat gatavas gramatiskās konstrukcijas, ko valodas apguvējs, mainot atsevišķus vārdus, var jau praktiski lietot, kā, piemēram, tas attēlots vārda *horse* ('zirgs') semantiskā lauka piemērā (sk. 11. attēlu 109. lp.).



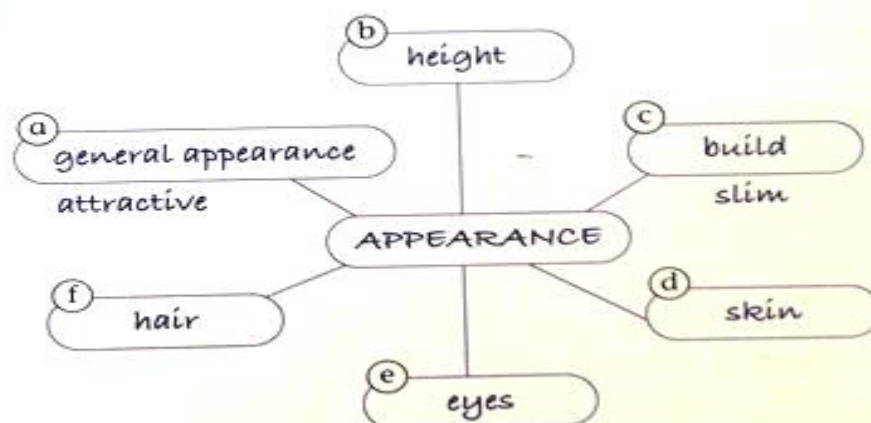
11. attēls. Vārda *horse* ('zirgs') semantiskā lauka piemērs

Avots: Cruse 2000, 128

Piemērs rāda, ka, izstrādājot leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju, uzmanība būtu vēršama ne tikai uz semantiskā lauka teoriju un semantisko karšu veidošanu, bet arī uz fiksēto vārdkopu izmantošanu un attēlojuma veidu semantiskajā kartē (vairāk par fiksētām vārdkopām leksikas apgūvē sk. promocijas darba 2. un 3. nodaļā).

Ne visās mācību grāmatās un ne pārāk plaši ir izmantota ideja par semantisko karšu veidošanu, turklāt to izkārtojumi mēdz būt atšķirīgi. Šajā uzdevumā (sk. 12. attēlu 110. lp.) galvenais vārds ir *izskats* (angl. *appearance*), un karte jāpapildina ar vārdiem, kas atbilst vispārējam izskatam (angl. *general appearance*), augstumam (angl. *height*), ķermeņa uzbūvei (angl. *build*), ādai (angl. *skin*), acīm (angl. *eyes*) un matiem (angl. *hair*). Vairāk kognitīvi semantisko karšu paraugus sk. 5 pielikumā.

5 Complete the diagram below with words from the text.



12. attēls. Semantiskā karte vārdam *appearance* ('izskats')
Avots: Cunningham, Moor 2007, 43

Semantiskā karte ir jāpapildina tikai ar atsevišķiem, no konteksta izņemtiem vārdiem. Šis uzdevums atbilst leksikas apguves lingvodidaktiskā materiāla koncepcijai, jo tiek ievērots vārdu atkārtotāšanās princips: valodas apguvējs ar semantiskajā kartē ievietojamajiem vārdiem jau ir iepazinies tekstā, kur var redzēt šo vārdu praktisko lietojumu; pēc tam šie paši vārdi valodas apguvējam arī jāizraksta no teksta un jāsakārto semantiskajā kartē par cilvēka izskatu.

Dažās mācību grāmatās ir iekļautas tādas semantiskās kartes, kur jāievieto fiksēto vārdkopu otra puse, respektīvi, vārdi, kas bieži veido savienojumus, piemēram, darbības vārdi *make* un *do* (sk. 5. pielikumu). Kā piemēru var minēt arī fiksēto vārdkopu *pieņemt lēmumu*, ko valodu apguvēji visbiežāk cenšas tulkot tieši, balstoties uz zināšanām dzimtajā valodā, un tā rezultātā tiek izveidots *take a decision* (latv. 'ņemt vai pieņemt lēmumu'), bet angļiski pareizi ir *make a decision*, kas savukārt, tieši tulkojot, ir *taisīt lēmumu* – latviešu valodā stilistiski neieteicams vārdu savienojums. Ņemot vērā faktu, ka valodas apguvēji bieži balstās uz dzimtās valodas zināšanām, kas šajā gadījumā nebūt nevedina veidot angļiski pareizo vārdu savienojumu lietojumu (*make a decision*), angļu valodas apguves procesā jau sākotnēji ir svarīgi apgūt šāda veida fiksētās vārdkopas, lai runas plūdums būtu raitāks un svešvalodas lietojums pēc iespējas tuvāks angļu valodas kā dzimtās valodas runātājam.

90. gadu pirmajā pusē Šerils Brauns (*Cheryl A. Brown*) un M. E. Peine (*M. E. Payne*) nāk klajā ar piecu soļu sistēmu leksikas apguvē:

- 1) iepazīstināšana ar jaunajiem vārdiem, vārdu nozīmju izpratne; tā var izpausties arī kā domu kartes veidošana par kādu konkrētu tematu, piemēram, romantika;
- 2) vārdu formu apguve mutvārdos un rakstveidā;
- 3) semantiskā lauka izveide, balstoties uz vārdu semantiskajiem sakariem;
- 4) vārdu izmantojums, rakstot tekstu, kurā tiek lietoti vārdi no izveidotā semantiskā lauka;
- 5) vārdu atkārtojums; valodas apgūvēji veido savas semantiskās kartes, grupē vārdus (Brown, Payne 1994).

Č. Brauna un M. E. Paines izstrādātajai piecu soļu sistēmai par pamatu izmantota ne tikai iepriekšējā nodaļā pētītā semantiskā lauka teorija, veidojot semantiskās kartes, bet arī vārdu atkārtošanās princips. Apgūstamā leksika tiek izmantota un nostiprināta ar dažādu uzdevumu palīdzību, piemēram, domu kartes izveide, runāšana, rakstīšana, semantiskā lauka izveide, tā izmantošana rakstu darbā un individuālu semantisko karšu veidošana. Kā jau minēts promocijas pētījuma I daļas 2. nodaļā, vārdu atkārtošanās principa ievērošanai – minimums vismaz sešas reizes – ir būtiska nozīme leksikas apgūvē.

Jaunapgūstamā viela, respektīvi leksika, vispirms tiek saglabāta īstermiņa atmiņā un pēc tam ilgtermiņa atmiņā. Nav iespējams kontrolēt šo procesu apzinātā veidā, bet ir lietas, kas būtu vērā ņemamas. Pirmkārt, jaunapgūstamo vārdu paturēšana īstermiņa atmiņā nav efektīva, ja vārdu krājums pārsniedz septiņas vienības. Tāpēc vienā nodarbībā nevajadzētu apgūt vairāk par septiņiem vārdiem vai jaunām frāzēm. Savukārt ilgtermiņa atmiņā var tikt uzglabāts neierobežots informācijas daudzums. (Moras, Sao 2001, 2–3)

Vārdi ir spēks. Jo vairāk vārdu tu zini un māki lietot, jo spēcīgāks tu esi. Jo vairāk valodu tu zini, jo ticamāk, ka tevi neviens nepārspēs.

(Georgia A. Popoff, Quraysh Ali Lansana)

III. Leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija un aprobācija

Valodas apguvējam ir svarīgi svešvalodā apgūt dzimtajā valodā zināmu priekšmetu nosaukumus, to raksturojošās īpašības un veicamās darbības, bet tas parasti sagādā grūtības, jo valodas apguvējs šos vārdus zina dzimtajā valodā un neizjūt motivāciju apgūt tos, ja komunikācija ārpus klases nenotiek svešvalodā (French 1983, 9). Šis arī varētu būt pamatojums apgalvojumam, ka visvieglāk svešvalodu ir apgūt, esot vidē, kur komunikācija nav iespējama dzimtajā valodā. Ja valodas apguvējs neizjūt nepieciešamību kaut ko apgūt, tad skolotājam šī izjūta ir jārada. Var tikai pievienoties Jeļenas Gorohovas izteiktajam apgalvojumam, ka „svešvalodu skolotājam nepieciešamas pamatīgas zināšanas teorijā, ir jāizprot valodu apguves procesi, lai skolotājs varētu izvēlēties vispiemērotāko metodi” (Gorohova 1974, 16). Šis princips tika ievērots arī rakstot promocijas darbu, jo pētījuma pirmajā posmā, kas aprakstīts darba I daļā “Angļu valodas leksikas lingvodidaktiskais saturs”, galvenokārt tika analizēta zinātniskā literatūra par leksikas nozīmi svešvalodas apguvē laika posmā no 1920. gada līdz 2016. gadam. Saskaņā ar pētījuma mērķi un uzdevumiem raksturots leksikas saturs un apjoms angļu valodas kā svešvalodas mācību programmās, iezīmējot galvenās tendences norādījumos par leksikas apguvi Latvijā, Lietuvā un Igaunijā izdotajās svešvalodu mācību programmās, standartos un EKPVA. Tāpat analizēta un salīdzināta Latvijā izmantoto angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatās iekļautā leksika tematiskajā jomā *Profesijas* un pētītas valodu korpusu un visbiežāk lietoto vārdu sarakstu izmantošanas iespējas angļu valodas apguvē. Svešvalodas apguvēja leksikas paplašināšanas un nostiprināšanas nolūkos pētīta vārdu grupēšanas iespēju izmantošana svešvalodu apguvē, detalizētāk apskatot semantiskā lauka teoriju, leksisko pieeju, fiksētās vārdkopas un vārddarināšanu, kas aprakstīta promocijas darba II daļā „Leksisko vienību grupēšanas iespējas svešvalodas apguvē”.

Pamatojoties uz angļu valodas leksikas lingvodidaktiskā satura analīzē gūtajiem secinājumiem, leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcijā aprakstīta apgūstamās leksikas izvēle mācību materiālam un mācību procesa organizēšana atbilstoši

leksiskās pieejas un semantiskā lauka teorijas nostādnēm. Konceptijas izveide un tās izmantošanas iespējas turpmāk aplūkotas darba III daļas 1. nodaļā „Leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija angļu valodas kā svešvalodas apguvei”.

Otrajā pētījuma posmā, kas aprakstīts promocijas pētījuma III daļas 2. nodaļā „Leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa darbības produktivitātes pārbaude”, veikta leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa aprobācija un iegūto datu analīze, izmantojot matemātiskās statistikas metodes prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūras pakotnē (angl. *Statistical Package for the Social Sciences*) turpmāk tekstā SPSS, lai gūtu statistiski ticamus pierādījumus, kas ļautu spriest par izstrādātā modeļa izmantojuma iespējām angļu valodas kā svešvalodas mācības praksē ar mērķi paplašināt valodas apguvēju leksiku.

1. Leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija angļu valodas kā svešvalodas apguvē

Veidojot leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju, tiek ņemts vērā kopveseluma princips, praktizējot visus valoddarbību veidus, un analizēti sekojoši aspekti:

- 1) mācību materiālu izvēle;
- 2) pēc EKPVA dotajām norādēm par leksikas atlasī, izvēlēts vadīties pēc ieteikuma atlasīt biežāk lietojamus un noteiktai tematikai (šajā darbā izvēlēta tematika ir *Darbs*) atbilstošus atslēgvārdus un fiksētās vārdkopas (EKPVA 2006, 132), respektīvi vārdu biežuma sarakstu izmantošana leksikas atlasē;
- 3) apgūstamo vārdu skaits (aktīvā leksika) mācību gadā un nodarbībā;
- 4) uzdevumu veidi, ievērojot vārdu atkārtošanās principu;
- 5) vārddarināšanas un fiksēto vārdkopu aktualizācija;
- 6) kognitīvi semantisko karšu veidošana un izmantošana.

Jau iepriekš I daļas 2.2. apakšnodaļā „Vārdu krājuma piedāvājums Latvijā izmantotajās mācību grāmatās un līdzekļos” secināts, ka IZM apstiprināto mācību līdzekļu skaits angļu valodā ir ļoti plašs. To apstiprina arī nesen VISC mājas lapā publicētais raksts „Mācību līdzekļu izvēle ir pedagoga profesionāla atbildība”, kur teikts: „Izglītības un zinātnes ministrija atgādina, ka konkrētu mācību līdzekļu izmantošana mācību stundā ir katra pedagoga profesionāla izvēle un atbildība, savukārt ikviena skola ir patstāvīga izglītības programmu izstrādē un īstenošanā. Ņemot vērā šo Izglītības likumā

noteikto autonomiju, pedagogiem ir dota brīvība un pienākums pašiem atbildēt par savu darbu, izraudzītajām mācību metodēm, materiāliem un rezultātiem, strādāt radoši un atbildīgi.” (Salna 2015)

Tāpat mācību materiāla atlase ir katra skolotāja ziņā, tāpēc promocijas pētījuma gaitā ir tikusi izstrādāta leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija, kas parāda, kā, izmantojot jebkuru skolotāja izvēlētu materiālu, iespējams īstenot leksikas apguves lingvodidaktisko modeli angļu valodas kā svešvalodas apgūvē. Mācību materiāls var arī tikt izvēlēts no viena mācību līdzekļa vai vairākiem mācību līdzekļiem, tāpat tie var būt autentiski teksti vai audio un video materiāli. Svarīgākais ir tas, vai materiāls saturiski ir atbilstošs attiecīgajai valodas apgūvēju vecuma grupai, zināšanu līmenim, interesēm un kā ar šo materiālu tiek strādāts.

1.1. Apgūstamās leksikas izvēle un atlase mācību materiālam

Kritēriji pēc kuriem atlasāma apgūstamā leksika mēdz būt pretrunīgi. Piemēram, viens no pieņēmumiem ir tāds, ka valodas apgūvējs pats izvēlas vārdus, kurus apgūst, jo viņš vislabāk zina, kuri vārdi varētu būt noderīgi. Tiek uzskatīts, ka dažreiz valodas apgūvējam skolotāja izvēlēts vārds jau ir zināms, un tādēļ tiek uzsvērts, ka katram valodas apgūvējam ir svarīgi veidot paša izvēlētas jaunās leksikas pierakstus. (Venema 2010, 12)

Šis viedoklis ir vērā ņemams, bet vairāk attiecināms uz valodas apgūvēju augstākos valodas apguves līmeņos (B2–C2), jo mācību praksē novērots, ka bieži atšķiras katra valodas apgūvēja iepriekšējā pieredze, ar to domājot mācību materiālus, no kuriem notikusi valodas apguve.

Lai apzinātu valodas apgūvēju zināšanas par izvēlēto leksiku, viens no risinājumiem varētu būt valodas apgūvēja testēšana (piemēram, doto vārdu tulkošana dzimtajā valodā vai augstākiem līmeņiem – vārdu nozīmju skaidrošana), pārbaudot cik no izvēlētajiem vārdiem atpazīst katrs valodas lietotājs individuāli, to protams nevērtējot ar atzīmi. Jāpiebilst, ka šādas testēšanas rezultātā iegūtie rezultāti atspoguļos valodas apgūvēja pasīvo leksiku. Lai noskaidrotu valodas apgūvēja aktīvo leksiku, izvēlētajiem vārdiem ieteicams dot tulkojumu dzimtajā valodā vai tikai skaidrojumu angļiski (augstākiem līmeņiem) un valodas apgūvējam pareizi ir jāuzraksta atbilstošais vārds angļu valodā.

Testēšanā iegūtos rezultātus skolotājs var izmantot, lai konstatētu, cik vienību no izvēlētajās leksikas valodas apgūvējs jau atpazīst un šos datus vēlāk var izmantot arī, lai norādītu uz valodas apgūvēja progresu, ar to saprotot pirmā testa rezultātu salīdzināšanu

ar testa rezultātiem pēc apmācības procesa, kas balstīts uz leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju.

Leksisko vienību atlasīšanai mācību procesam un testēšanai ieteicams veikt, izmantojot vārdu biežuma sarakstus, jo, pamatojoties uz pedagoģiskā praksē veiktajiem novērojumiem, var apgalvot, ka dažkārt skolotāji no teksta izvēlas kādu neparastu izteicienu vai sarežģītu vārdu un velta daudz laika tā apguvei, bet šis vārds vai frāze valodas praksē tiek izmantota ļoti reti. Iespējams, ka valodas apguvējs šo vārdu vai frāzi tā arī nekad neizmantos praktiski un aizmirsīs.

Šo problēmu aktualizējis arī mācību grāmatas „Fokuss” (angl. *Focus*) autors Džonss Vaugans (*Jones Vaughan*), uzstājoties izdevniecības *Pearson* rīkotajā angļu valodas skolotāju profesionālās pilnveides seminārā Rīgā 2015. gada 26. februārī. Arī viņš uzskata, ka mācību grāmatās iekļautā leksika ne vienmēr tieši atbilst apgūstamajai tēmai un valodas apguvējam netiek radīta nepieciešamība izmantot grāmatās iekļauto leksiku turpmākajā valodas lietojuma praksē.

Daudz lietderīgāk šo laiku, kas tiek veltīts reti un maz lietotu vārdu apguvei, ir izmantot biežāk lietotu frāžu apguvei. Tāpēc vispirms, izvēloties mācību materiālu, jāizvērtē tajā iekļautās leksika lietderība to apgūt kā aktīvās leksikas daļu.

Lai būtu saprotams, kā atbilstoši valodas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcijai izraudzīties un atlasīt leksiku, par piemēru izvēlēts temats *Profesijas* (sk. 21 tabulu 116. un 117. lp.).

Par mācību materiālu izraudzītas divas Virdžīnijas Evansas (*Virginia Evans*) un Dženijas Dūlejas (*Jenny Dooley*) veidotās mācību grāmatas *Visdārgākais telereklāmas laiks* (angl. *Prime Time 3*) un *Piekļuve 4* (angl. *Access 4*), kas izstrādātas atbilstoši B1+ līmenim. No mācību grāmatām izrakstīti profesiju nosaukumi, kas varētu būt iespējamie vārdi aktīvās leksikas papildināšanai. Pēc tam pārbaudīta šo profesiju nosaukumu vieta dažādos vārdu biežuma sarakstos:

- *Corpus of contemporary American English*. Pieejams: <http://www.wordfrequency.info/free.asp?s=y>

- *Longman Communication 3000*. Pieejams: http://www.lex tutor.ca/freq/lists_download/longman_3000_list.pdf

- *The Teacher's Word Book of 30 000 Words*. Pieejams: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015004965110;view=1up;seq=89>

Leksikas atlase pēc vārdu biežuma sarakstiem

	Prime Time 3	Access 4	Corpus of contempor- ary American English	Longman Communi- cation 3000	The Teacher's Word Book of 30 000 Words
1.	camp counsellor	-	camp 1192 counsellor -		
2.	judge	-	1119	S3, W3	AA
3.	surgeon	-	3444	-	18
4.	storm chaser	-	storm 1666 chaser -		
5.	flight attendant	-	flight 1302 attendant -	flight S3, W2 attendant -	
6.	shop assistant	sales assistant	salesman – sales 1254 assistant 2729 shop 3475	salesman – sales – assistant S3 shop S1, W1	shop AA assistant 23 sale A salesman 16
7.	police officer	-	policeman 4807	policeman S2, W3	policeman 22
8.	firefighter	-	fire 654 fighter 3055 fireman -	fire S3, W3	fireman 9
9.	artist	artist	3281	S3, W2	A
10.	nurse	-	1889	S2, W3	A
11.	secretary	-	2025	S2, W1	A
12.	sports coach	-	sport 666 coach 2347	sport S2, W2 coach S3, W2	
13.	taxi driver	-	taxi – driver 1231	taxi S3 driver S1, W2	taxi 17 driver 40
14.	-	author	686	W2	A
15.	-	vet	-	S3	15
16.	-	car salesman	car 290 saleman -	car S1, W1 salesman -	car AA salesman 16
17.	-	computer programmer	computer 590 programming 4676	computer S1, W1 programme S1, W1	computer – programme 46
18.	-	cashier	-	-	6
19.	-	waiter	-	-	13
20.	-	pizza delivery boy			

Leksikas atlase pēc vārdu biežuma sarakstiem

	Prime Time 3	Access 4	Corpus of contempor- ary American English	Longman Communi- cation 3000	The Teacher's Word Book of 30 000 Words
21	-	graphic designer	graphic – designer 2447	graphic – designer W3	graph 14 designer 4
22.	-	air traffic controller	air 371 traffic 1724 controller -	air S1, W1 traffic S1, W2 controller -	
23.	-	accountant	-	-	2
24.	-	lion tamer	lion 4350 tamer -	lion – tamer -	lion A tamer 16
25.	-	operator	2338	W3	20
26.	-	architect	3393	W3	14

Iepriekš 115. un 116. lapā minētie vārdu biežuma saraksti ir pieejami internetā un tajos var izmantot meklētāja funkciju (*Ctrl +F*), lai ātri un ērti pārbaudītu vārdu atrašanās vietu sarakstā. Aplūkojot 23. tabulu, redzams, ka arī vārdu biežuma sarakstos vārdu lietošanas biežums mēdz atšķirties, tomēr lielākā daļa no tabulā esošajiem vārdiem iekļaujas pirmo 3000 visbiežāk lietoto vārdu sarakstā, kas ir ļoti tuvs rādītājs valodas apguvēja leksikas apjomam 12. svešvalodas apguves gadā – 2700 vārdi (sk. 23. tabulu 117. lp.) (turpmāk tekstā tiks dots detalizētāks skaidrojums izvēlētajam vārdu skaitam atbilstoši svešvalodas apguves gadam).

Leksikas analīzes rezultātā, izmantojot vārdu biežuma sarakstu, aktīvās leksikas papildināšanai ir izvēlēti šādi 15 profesiju nosaukumi: *judge* ('tiesnesis'), *policeman* ('policists'), *artist* ('mākslinieks'), *nurse* ('medmāsa'), *secretary* ('sekretāre'), *taxi driver* ('taksists'), *author* ('autors'), *cashier* ('kasieris'), *waiter* ('viesmīlis'), *accountant* ('grāmatvedis'), *operator* ('mašīnstrādnieks'), *architect* ('arhitekts'), *designer* ('dizainers/modelētājs'), *shop assistant* ('pārdevējs').

Ikdienas darbā būtu ieteicams izvēlēties un lietot vienu no vārdu biežuma sarakstiem, lai pārbaudītu, kurus vārdus no mācību saturam izvēlētajā leksikas apgūt kā aktīvo leksiku (augstākajiem valodas apguves līmeņiem ap 3000 vārdu), bet kuriem

vārdiem izskaidrot tikai to nozīmi, lai tie veidojas kā valodas apguvēja pasīvā leksika (no 3000 līdz 5000 vārdiem).

Pēc tam, kad noskaidrots, cik no izvēlētajiem vārdiem valodu apguvēji jau atpazīst, skolotājam ir jāpieņem lēmums, ar kuriem vārdiem turpmāk tiks strādāts, lai tie kļūtu par valodas apguvēja aktīvo leksiku. Tie varētu būt vidēji trīs vārdi nodarbībā, bet vislabāk darbu plānot tā, ka tiek izvēlēti 10 līdz 15 vārdi un ar tiem strādā 3–5 nodarbības, praktizējot visus četras valoddarbības veidus (klausīšanās, lasīšana, runāšana, rakstīšana). Detalizētāk analizējot iepriekš izvēlētos 15 profesiju nosaukumus, var tikai piebilst, ka valodu apguvēji varētu atpazīt daļu no profesiju nosaukumiem, kā rezultātā, plānojot darbu vairākām nodarbībām, jaunapgūstamās leksikas saraksts būtu papildināms ar jauniem vārdiem, frāzēm un fiksētām vārdkopām.

Pamatojoties uz promocijas pētījuma I daļas 2. nodaļas preambulā un 1. apakšnodaļas „Leksikas aspekts svešvalodas mācību programmās Baltijas valstīs” sniegto vēsturisko apskatu, izmantojot svešvalodas mācību programmās dotās norādes un teorētisko literatūras analīzi par apgūstamās leksikas apjomu, izstrādāts ieteicamais minimāli apgūstamais leksikas apjoms katrā mācību gadā (sk. 22. tabulu).

22. tabula

Mācību gadā apgūstamā aktīvā leksika

Mācību gads	Aktīvās leksikas apjoms
1. gads	300 vārdi
2. gads	500 vārdi
3. gads	700 vārdi
4. gads	900 vārdi
5. gads	1100 vārdi
6. gads	1300 vārdi
7. gads	1500 vārdi
8. gads	1700 vārdi
9. gads	1900 vārdi
10. gads	2100 vārdi
11. gads	2400 vārdi
12. gads	2700 vārdi

Tabulā pa gadiem sadalīto vārdu skaits piemērojams situācijai, kad angļu valoda tiek apgūta vispārizglītojošajā skolā, sākot no 3. klases līdz 12. klasei, respektīvi, angļu valoda tiek apgūta 10 gadus, kā arī situācijai, kas stājas spēkā no 2014./2015. mācību gada (Svešvaloda 2014), kad angļu valoda tiek apgūta jau no 1. klases, respektīvi, angļu valoda tiek apgūta 12 gadus.

1.2. Uzdevumi un mācību darbības leksikas apguvei

Kādā pētījumā minēts, ka leksikas mācīšanās valodu apguvējiem asociējas ar nebeidzamu lapu pildīšanu mācāmās leksikas pierakstu kladē, kurā viņi vairs nekad neieskatās (Kieran 2009, 39). No skolotāja ir atkarīgs, ko valodas apguvējs tālāk mācību procesā un vēlāk valodas lietojuma praksē ar šiem vārdiem dara, piemēram, vai pierakstu kladē izmantotā informācija ir jāizmanto atkārtoti, vai arī viss aprobežojas tikai ar jauno vārdu pierakstīšanu.

Kad tiek pieņemts lēmums par aktīvi apgūstamo leksiku, svarīgi ir ievērot izvēlēto vārdu atkārtošanās principu. Izvēlētajiem vārdiem jāatkārtojas dažāda veida uzdevumos vismaz 6 līdz 12 reizes, lai tie paliktu valodas apguvēja atmiņā un kļūtu par viņa aktīvo leksiku. Leksikas atkārtošanās principu ieteicams nodrošināt, praktizējot dažāda veida uzdevumus un vingrinot valodas prasmes jeb attīstot valoddarbības veidus.

Analizējot mācību procesā izmantotās grāmatas, var secināt, ka iepriekš aprakstītais princips netiek ievērots. Kā piemēri doti uzdevumi no iepriekš minētajām Virdžīnijas Evansas (*Virginia Evans*) un Dženijas Dūlejas (*Jenny Dooley*) veidotajām mācību grāmatām *Visdārgākais telereklāmas laiks* (angl. *Prime Time 3*) un *Piekļuve 4* (angl. *Access 4*), no kurām tika atlasīta iepriekš aprakstītā apgūstamā leksika (sk. 6., 7. un 8. pielikumu). Mācību grāmatā var tikt veikta tikai leksikas aktualizācija, jo dotie vārdi izmantoti tikai vienu vai divas reizes. Mācību grāmatās trūkst uzdevumu leksikas nostiprināšanai.

Turpmāk šajā apakšnodaļā apskatīti vairāku uzdevumu veidi, kurus izmantojot tiek aktivizēta un nostiprināta jaunapgūstamā leksika. Tāpat doti ieteikumi, kā, praktizējot visus četrus valoddarbības veidus (lasīšana, klausīšanās, runāšana, rakstīšana), iespējams apgūt un nostiprināt zināšanas par jaunapgūstamās leksiku, lai tā kļūtu par valodas apguvēja aktīvās leksikas daļu.

1.2.1. Jaunapgūstamo leksikas vienību aktualizācija

Tradicionāli svešvalodu nodarbībās jaunie vārdi tiek doti (labākajā gadījumā) kā tematiski saistītu vārdu saraksts. Parasti atkarībā no valodu apguvēju zināšanām svešvalodā tiek dots vārdu tulkojums dzimtajā valodā vai skaidrojums svešvalodā. Leksikas mācīšanā nebūtu ieteicams izmantot skaidrojumus, bet gan attēlus un video, jo mācību stundās veiktajos pētījumos ir secināts, ka attēli un video ir efektīvāki nekā

mutvārdu skaidrojums. Attēli visefektīvākie ir lietvārdu apgūvē, savukārt video ir efektīvāks darbības vārdu apgūvē, kas varētu būt skaidrojams ar to, ka lietvārdi ir statiski un tādēļ labāk uztverami kā attēls, bet darbības vārdi nozīmē kustību, ko vislabāk attēlot video. (Öztürk 2011, 23) Rakstā par iepriekš aprakstītajiem pētījumiem nav minēta iesaistīto valodas apgūvēju vecuma grupa, bet šo nosacījumu noteikti ir viegli izpildīt, strādājot ar valodas apguves zemākajiem līmeņiem un nedaudz grūtāk – ar valodas apguves augstākajiem līmeņiem, kad vārdi ir abstraktāki un grūtāk ir nodemonstrēt to nozīmes nianšes.

Tātad, iepazīstinot ar jaunajiem vārdiem, nepieciešams tos vizualizēt un attēlot to lietojumu kontekstā. Šim nolūkam var izmantot vārdu kartes (sk. 23. tabulu – aiz tabulas seko detalizētāks tabulā norādāmās informācijas apraksts). Vārdu karti sākotnēji var aizpildīt daļēji, piemēram, pievienojot attēlu, ja tas iespējams, norādīt izrunu un vārdšķiru. Pēc tam, laika gaitā strādājot, šī karte var tikt papildināta, piemēram, ar fiksētām vārdkopām, vārdu saimes locekļiem un teikumiem, un visbeidzot – ar vārda semantisko karti.

23. tabula

Vārda karte

1. attēls	2.vārds un uzsvars	4.semantiskā karte	5.fiksētās vārdkopas
	3.vārdšķira		6.vārdu saimes locekļi
	7. sākotnējais teikums		

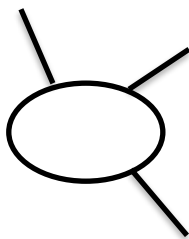
- 1) attēls, kas ilustrē vārda nozīmi,
- 2) vārds un tā izruna,
- 3) vārdšķira,
- 4) semantiskā karte vārdiem ar tuvām un līdzīgām nozīmēm (ieteicams izmantot sinonīmus, ko valodas apgūvējs jau zina),
- 5) bieži lietotas fiksētās vārdkopas no labām valodas apgūvējam domātām vārdnīcām,
- 6) citi vārda saimes locekļi un vārda saimes locekļu vārdšķiras,

7) viens vai divi teikumi, kuros ir konkrētais vārds (viens teikums var būt izmantots no konteksta, otru teikumu valodas apguvējs veido pats) (Kieran 2009, 40).

Iepriekš aprakstītās vārdu kartes labākai ilustrācijai kā piemēru sk. aizpildītu vārda karti vārdam *artist* (sk. 24. tabulu).

24. tabula

Vārda *artist* ('mākslinieks') karte

1. attēls	2.vārds un uzsvars	4.semantiskā karte	5. fiksētās vārdkopas
	/ˈɑː(r)tɪst/		<i>talanted</i> (‘talantīgs’) <i>professional</i> (‘profesionāls’) <i>creative</i> (‘radošs’) <i>paint</i> (‘gleznot’) <i>draw</i> (‘zīmēt’) <i>exhibit</i> (‘izstādīt’) <i>show</i> (‘rādīt’)
	3.vārdšķira		6.vārdu saimes locekļi
	noun (‘lievārds’)		<i>art</i> (‘māksla’) <i>artistic</i> (‘māksliniecisks’)
7. sākotnējais teikums <i>An exhibition of paintings by local artists.</i> <i>He had his portrait painted by the Spanish artist Daniel Quintero.</i>			

Lai aktualizētu jaunapgūstamo leksiku, ieteicams izmantot vārdu skaidrošanas uzdevumu (uz lapiņām saraksta vārdus, un viens valodas apguvējs otram angļu valodā skaidro vārdu, kamēr vārds tiek uzminēts – līdzīgi kā spēlē *Alias*) (sk. 25. tabulu 122. lp.). Uz praksē balstīto pieredzi var apgalvot, ka šis uzdevums ir ļoti labs līdzeklis runas plūduma uzlabošanai. Pēc šāda principa var trenēt arī vārdu rakstību, tikai tad valodas apguvēja uzdevums ir ne vien pateikt vārdu, bet arī nosaukt šo vārdu pa burtiem angļu valodā.

Vārdu skaidrošanas uzdevuma kartīšu paraugs

Artists	Draw and paint.	They work in a studio.
Taxi drivers	Drive a car.	They work in a taxi rank or in the city.

Ja nepieciešams atvieglot uzdevuma grūtības pakāpi vai piemērot, lai tas būtu atbilstošs valodu apguvējam ar zemāku priekšzināšanu līmeni svešvalodā, vārdus, ko skolotājs vēlas, lai valodas apguvējs apgūtu un lietotu, var jau iepriekš sagatavot. Piemēram, darbības, ko veic dažādu profesiju pārstāvji, vai vieta, kur tie strādā (sk. 25. tabulu; uzdevuma pilno versiju sk. 9. pielikumā).

Sākotnēji pa pāriem vai individuāli tiek dots uzdevums atrast kartīšu pārus (profesija + darbība, ko veic konkrētās profesijas pārstāvis). Nākamais uzdevums ir aktualizēt leksiku un runāt pa pāriem. Kartītes, kur rakstīta darbība, tiek saliktas kaudzītē galda vidū ar tekstu uz leju. Viens no pāra paņem vienu kartīti un izlasa darbību, savukārt otram jāmēģina atcerēties un jānosauk profesijas nosaukums angļu valodā.

Lai dažādotu uzdevumu un praktizētu, piemēram, jautājuma teikumu veidošanu vienkāršajā tagadnē, valodas apguvējs, kurš izvēlas darbību, var veidot jautājuma teikumu: “*Who draw and paint?*” (‘Kas zīmē un glezno?’). Pēc tam lomas tiek mainītas un tas, kurš minēja, tagad cenšas izveidot jautājumu. Veidojot jautājumu teikumus vienkāršajā tagadnē, var tikt dots uzdevums pievienot arī apstākļa vārdu, piemēram, “*Who usually draw and paint?*” (‘Kas parasti zīmē un glezno?’). Šīs kartītes vārdu skaidrošanai ir viegli veidojamas, un tās ir ļoti universālas, jo to lietojumu iespējams viegli variēt.

Jaunapgūstamo leksiku iespējams paplašināt, piemēram, pievienojot vietas nosaukumu, kur attiecīgās profesijas pārstāvis parasti strādā (kā piemēru sk. 25. tabulu un pilno versiju sk. 9. pielikumā). Kā jau iepriekš minēts, vislabāk darbu organizēt pa pāriem, kad viens valodas apguvējs nolasa no kartītes informāciju par to, kur strādā kāds no profesijas pārstāvjiem, un otrs cenšas uzminēt šīs profesijas nosaukumu.

Ja svarīgāk ir aktualizēt darba vietas nosaukumus, tad valodu apguvējiem izdala profesiju kartītes. Viens no pāra nosauc profesiju, bet otram ir jāpastāsta, kur attiecīgās profesijas pārstāvis strādā. Arī šajā gadījumā par nepieciešamību mācīt konkrētās darba

vietas nosaukumu var pārliecināties, pārbaudot tā lietojumu visbiežāk lietoto vārdu sarakstos (sk. 26. tabulu). Kā redzams, izvēlēto darba vietu nosaukumi lielākoties ir visbiežāk lietotie vārdi.

26. tabula

Darba vietu nosaukumi visbiežāk lietoto vārdu sarakstos

		Corpus of contempor- ary American English	Longman Communi- cation 3000	The Teacher's Word Book of 30 000 Words
1.	court	542	S1, W1	AA
2.	police	469	S2, W3	A
3.	theatre	1549	S2, W2	A
4.	hospital	648	S1, W1	A
5.	office	342	S1, W1	AA
6.	taxi rank, city	rank 3411 city 291	rank W3 city S1, W1	rank A city AA
7.	publisher	3097	W3	14
8.	bank	662	S1, W1	AA
9.	restaurant	1118	S2, W2	23
10.	factory	2151	S2, W2	A
11.	workshop	3157	S3, W3	7
12.	shop	3475	S1, W1	AA

Lai vingrinātos vārdu pareizrakstībā, var iekļaut ortogrammas, kur kāda vārda rakstībā ir izlaisti burti, piemēram, *t _ a _ _ er* (*teacher*). Valodas apguvēja uzdevums ir ierakstīt trūkstošos burtus.

1.2.2. Leksiskās pieejas izmantojums valoddarbības veidu attīstībai

Kad jaunapgūstamā leksika ir aktualizēta, tad pēc leksiskās pieejas nostādņām jaunie vārdi jānostiprina aktīvā lietojumā, piemēram, praktizējot fiksētās vārdkopas un vārddarināšanu, kā piemēru vārdu izvēlei skatīt vārdam *artist* vārda kartē iekļauto informāciju (sk. 24. tabulu 121. lp.). Šajā posmā skolotājs izvērtējot konkrēto valodu apguvēju grupu, pieņem lēmumu par uzdevumu skaitu, veidu, uzdevumu izpildei plānoto laiku un izmantotajām metodēm, jo katra grupa ir individuāla. Jāņem vērā arī šajā posmā izvirzītais mērķis, piemēram, cik un kādus vārdus vēl papildus apgūt un nostiprināt un, kā jau iepriekš minēts, tad aktīvi apgūstamās leksikas atlasei par pamatu ieteicams izmantot vārdu biežumu sarakstus.

Nākamais solis ir praktizēt lasīšanas un klausīšanās prasmi, respektīvi, pievērsties tekstiem. Lasāmajiem tekstiem un audio materiāliem ir jābūt saistītiem ar apgūstamo tēmu un tajos jābūt iekļautai lielākajai daļai no jaunapgūstamajiem vārdiem.

Lasīšanas un klausīšanās prasmes pilnveidei var izmantot jau iepriekš izvēlēto tekstu vai audio materiālu, no kura izraudzīta apgūstamā jaunā leksika (šajā gadījuma teksta nav, bet ir tikai vārdi un attēli, kuriem skolotājs pats var piemeklēt atbilstošu tekstu). Pēc leksiskās pieejas nostādnēm, tekstiem un audio materiāliem jābūt pietuvinātiem oriģināliem tekstiem. Šajā posmā galvenajam uzsvaram jābūt uz lasīšanas un klausīšanās prasmes un testu izpildes prasmes pilnveidi, bet tajā pašā laikā valodas apguvējs redz izvēlēto leksiku kontekstā un līdztekus lasīšanas vai klausīšanās uzdevumu izpildei var papildināt arī iepriekš raksturoto vārdu karti (sk. iepriekš 23. tabulu 120. lp. un 24. tabulu 121. lp.), piemēram, ar teikumiem, kuros izmantoti jaunapgūstamie vārdi.

Jāpiebilst, ka uzdevumos var būt valodas apguvējiem nepazīstami vārdi, kas svešvalodas apguves procesam ir raksturīga situācija. Būtiskāk ir galveno uzvaru likt uz apguvei izvēlēto vārdu lietošanu un nostiprināšanu, bet nepazīstamajiem vārdiem tikai dot vai nu tulkojumu dzimtajā valodā, vai skaidrojumu angļu valodā atkarībā no svešvalodas apguves līmeņa. Tādējādi šie tulkotie vai skaidrotie vārdi pakāpeniski veido valodas apguvēja pasīvo leksiku.

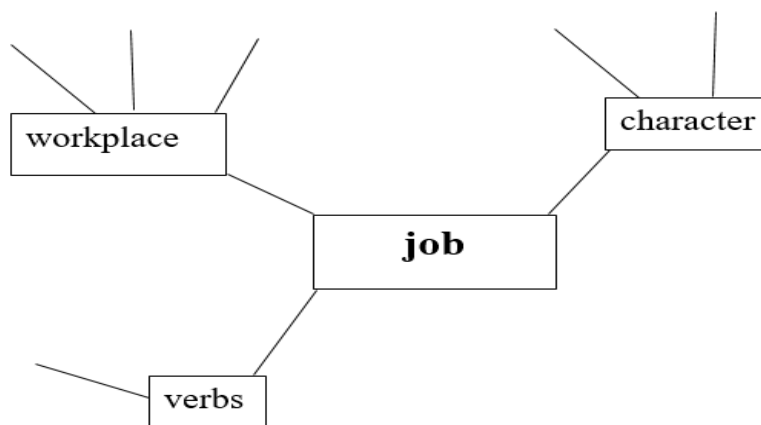
Arī P. Neišens uzskata, ka dot vārda tulkojumu dzimtajā valodā var ātri. Negatīvais ir tas, ka valodas apguvējs neatcerēsies šādā veidā noskaidrota vārda nozīmi un pašu vārdu, bet pozitīvais, – ka skolotājs ātri var „pāriet pāri” kādam nenozīmīgam vārdam lasīšanas tekstā. Skolotājs, sniedzot valodas apguvējam vārda tulkojumu, ir apmierinājis valodas apguvēja ziņkāri un izvairījies tērēt daudz laika nenozīmīgam vārdam. (Nation 1990, 62)

Lielākā problēma svešvalodas apguves praksē ir tā, ka ar visu leksiku galvenokārt tiek strādāts kā ar pasīvo leksiku, un tādēļ valodas apguvēja aktīvā leksika mēdz būt neliela, respektīvi, valodas apguvējs saprot rakstītu vai runātu tekstu, bet pats nevar atbildēt vai pilnīgi izteikt savu viedokli.

Pēc lasīšanas un klausīšanās prasmes pilnveides, sekojot leksiskās pieejas ieteikumiem, noteikti jābūt uzdevumiem, ar kuru palīdzību tiek praktizēts fiksēto vārdkopu pareizs lietojums svešvalodā, piemēram, liekot savienot vārdus, kas parasti tiek lietoti kopā, un iesaistīt dotajos teikumos vai arī pašiem veidot teikumus vai nelielus stāstīņus.

1.2.3. Semantiski kognitīvo karšu veidošana leksisko vienību sistematizēšanai

Pēc tam, kad ir praktizētas lasīšanas un klausīšanās prasmes, kā arī strādāts ar uzdevumiem, lai praktizētu jaunapgūstamo leksiku, semantiski kognitīvo karšu veidošana ir piemērots rīks attiecīgajai tematikai (šajā gadījumā tematika ir *Darbs*) atbilstošās leksikas sistematizēšanai (sk. 13. attēlu).



13. attēls. Semantiski kognitīvā karte par tēmu *darbs*.

12. attēlā dotajā piemērā tiek dots uzdevums apkopot vārdus, piemēram, darba vietas, darbības vārdus (darbības, ko izvēlēto profesiju pārstāvji veic, strādājot savās darba vietās), kā arī īpašības vārdus, kas raksturo attiecīgo profesiju pārstāvjus. Kādus vārdus, frāzes vai fiksētās vārdkopas sistematizēt semantiski kognitīvajās kartēs, ir skolotāju vai arī pašu valodas apguvēju izvēle. Šī uzdevuma mērķis ir pirmkārt, sistematizēt, piemēram, tematikai *darbs* atbilstošo leksiku, lai tā būtu viegli pārskatāma. Izpildot šo uzdevumu, valodas apguvējs atkal strādā ar leksiku un tā atkal ir vēl viena reize, kad tiek lietots vārds, un tas palielina iespēju tam kļūt par aktīvās leksikas vienību. Otrkārt, semantiski kognitīvajās kartēs sistematizēto leksiku pēc vajadzības viegli un ātri iespējams atsaukt atmiņā, jo tā visa ir apkopota vienkopus un ir ērti pārskatāma.

Pedagoģiskajā praksē novērots, ka skolotājs bieži vien vēloties nodrošināt valodas apguvēju ar pēc iespējas plašāku materiālu klāstu, izdala daudz kopētu materiālu un dažkārt valodas apguvēji apjūk no materiālu daudzuma un paši neprot atlasīt vērtīgāko no nebūtiskā. Ar semantiski kognitīvo karšu veidošanu iespējams valodas apguvējam mācīt atlasīt un sistematizēt svarīgāko infomāciju.

Turpmāk tekstā doti ieteikumi leksikas nostiprināšanai mutvārdos un rakstveidā, kur ieteicams ir izmantot izveidotās semantiski kognitīvās kartes, lai atkārtoti praktizētu jaunapgūstamo leksiku.

1.2.4. Apgūtās leksikas nostiprināšana mutvārdos un rakstveidā

Leksikas nostiprināšanu mutvārdos un rakstveidā ir iespējams saistīt ar atbilstošas gramatikas tēmas apguvi, piemēram, apgūstot profesiju nosaukumus, var mācīties lietot *Present Simple* ('vienkāršā tagadne'), runājot par to, ko dažādu profesiju pārstāvji dara katru dienu, kāda ir viņu ikdiena, un *Present Continuous* ('ilgstošā tagadne'), runājot par to, ko konkrētās profesijas pārstāvis dara šobrīd (sk. 14. attēlu). Vēl viena no gramatiskajām tēmām, ko var sasaistīt ar leksikas nostiprināšanu, ir modālie darbības vārdi, piemēram, *have to* ('vajag') vai *can't* ('nevar'), runājot par pienākumiem darbā.



Workday Liam is an actor.
He sometimes makes films and sometimes works in the theatre. He often acts in Shakespearean plays and wears beautiful costumes. He doesn't earn a lot of money because he isn't very well-known.



Now At the moment he isn't working, he's relaxing at home. He's wearing jeans and a T-shirt and drinking coffee. He's waiting for the phone to ring because he needs more work.



Workday _____



Now _____

14. attēls. Uzdevuma paraugs vienkāršā tagadne un ilgstošā tagadne

Avots: Soars 2001, 13

No iepriekš uzskaitītajiem piemēriem var secināt, ka ir daudz iespēju sasaistīt leksikas nostiprināšanu mutvārdos un rakstveidā ar gramatisko konstrukciju apguvi un lietošanu. Gramatisko konstrukciju apguve ir jēgpilna, ja valodas apguvējs redz attiecīgo konstrukciju apguves nepieciešamību.

Pēc tam, kad leksika ir aktīvi lietota, valodas apguvējam tiek dots uzdevums, izmantojot šos vārdus, uzrakstīt stāstu vai vēstuli, kur būtu nepieciešams izmantot apgūto leksiku. Tāpat var tikt piedāvāti dažādi mutvārdu uzdevumi, kur valodas apguvēji viens ar otru runā, izmantojot aktuāli apgūto leksiku, piemēram, balstoties uz vārdu kartītēs ierakstīto informāciju (sk. iepriekš 25. tabulu 122. lp.).

Spēles elementu izmantošanai leksikas apguvē ir liela nozīme, tā rada motivāciju leksikas apguvei, jo bez konkrētajiem vārdiem nav iespējams izpildīt spēlē sniegtos norādījumus (French 1983, 52). Pamatojoties uz pedagoģiskajā praksē gūto pieredzi var tikai pievienoties šim apgalvojumam, jo jēgpilna spēļu izmantošana mācību procesā ir motivējoša un dažādo to. Tas kādus spēļu elementus izmantot mācību procesā atkal ir katra skolotāja ziņā, jo šobrīd ir pieejami ļoti daudz un labi metodiskie materiāli un leksika jau ar gataviem uzdevumiem. Šajā promocijas darba daļā mērķis nav aprakstīt plašo uzdevumu klāstu, kas pieejams metodiskos materiālos, bet gan leksikas apguves lingvodidaktisko modeli un to kā tas darbojas, papildināts ar skolotāja izvēlētiem uzdevumiem.

2. Leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa darbības produktivitātes pārbaude

Pētījumam nepieciešamie dati iegūti no divu identisku testu rezultātiem. Pirms materiāla aprobācijas diagnosticētas pētījumā iesaistīto valodas apguvēju angļu valodas kā svešvalodas zināšanas par apgūstamo leksiku tematiskajā jomā *Izglītība* un *Darbs*, šim nolūkam piedāvājot viņiem izpildīt 1. testu. Pēc materiāla aprobācijas valodas apguvēju izpildei piedāvāts 2. tests, lai pārbaudītu, cik lielā mērā ir uzlabojušās valodas apguvēju zināšanas par konkrētās tematiskās jomas leksiku. Pētījuma vajadzībām testa rezultāti analizēti, ņemot vērā valodas apguvēju iepriekšējo zināšanu un prasmju līmeni angļu valodā kā svešvalodā, dzimumu un vecumu, lai noskaidrotu, kuri no iepriekš minētajiem faktoriem būtu ņemami vērā kā rezultātu ietekmējoši faktori, izmantojot promocijas pētījumā izstrādāto metodisko materiālu angļu leksikas apguvei.

2.1. Pētījuma iecere, bāze un dalībnieki

III daļas 1. nodaļā „Leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija angļu valodas kā svešvalodas apgūvē” aprakstītā angļu valodas kā svešvalodas apgūvē izmantojamā leksikas materiāla aprobācija veikta divu gadu laikā formālā valodas apguves procesā trijās izglītības iestādēs:

- 1) Liepājas Raiņa 6. vidusskolā 11.–12. klašu skolēni (laika periodā no 2013./2014. mācību gada līdz 2014./2015. mācību gadam) B2 (vidējā līmeņa 2. pakāpe) un C1 (augstākā līmeņa 1. pakāpe);
- 2) Nacionālo bruņoto spēku (turpmāk NBS) Mācību vadības pavēlniecības (turpmāk MVP) Liepājas Mācību grupas (turpmāk LMG) Valodu skolas audzēkņi (laika periodā no 2013. gada augusta līdz 2015. gada maijam) A1 (pamata līmeņa 1. pakāpe), A2 (pamata līmeņa 2. pakāpe) un B1 (vidējā līmeņa 1. pakāpe);
- 3) Liepājas Universitātes studiju programmas *Pamatskolas skolotājs* 1. kursa studenti (laika periodā no 2013./2014. akadēmiskā gada līdz 2014./2015. akadēmiskajam gadam) C1 (augstākā līmeņa 1. pakāpe).

Materiāla aprobācijā un pētījumā kopā iesaistīti 269 abu dzimumu angļu valodas kā svešvalodas apgūvēji ar dažādu svešvalodas zināšanu līmeni dažāda veida valodu apguves grupās (skolēni, studenti un pieaugušie). Materiāla aprobācijā iesaistīto valodu apgūvēju vecums ir no 17 gadiem līdz 41 gadam.

Ar 1. testa palīdzību, uzsākot nodarbības, tika pārbaudītas valodas apgūvēju leksikas zināšanas tematiskajās jomās *Izglītība* un *Darbs* pirms metodiskā materiāla aprobācijas. Ar 2. testa starpniecību, ko valodas apgūvēji izpilda pēc 2–4 akadēmiskajām nodarbībām, kad ir strādāts ar konkrētās tematiskās jomas leksiku, izmantojot pētījumā izstrādāto metodisko materiālu, noskaidrots valodas apgūvēju leksikas zināšanu pieaugums, tātad – metodiskā materiāla izmantošanas efektivitāte. Kā iepriekš minēts, gan 1. testa, gan 2. testa rezultātu analīzei izmantota datu statistiskās apstrādes programma *SPSS 16.0 Windows*.

2.2. Pētījumā izmantotās metodes

Statistisko metožu lietošana testa rezultātu apstrādē *SPSS* programmas vidē bieži tiek izmantota pētījumos kā skolēnu sasniegumu mērinstruments noteiktā zināšanu jomā. Testa rezultātu analīzei parasti veltī daudz laika, lai iegūtu pēc iespējas vairāk dažādu rezultātu. Kvantitatīvos pētījumos testa rezultātu apstrādē parasti veic šādus savāktās informācijas izvērtējumus:

- kopējais rezultāts testā;
- rezultātu dalījums pēc respondentu dzimuma;
- testa rezultāti dažādos šķēlumos.

Šajā pētījumā testa rezultātu apstrādē tika veikts informācijas izvērtējums pēc:

- 1. testa rezultāta;
- 2. testa rezultāta;
- starpības starp 1. un 2. testa rezultātiem;
- valodas apguvēju grupām atbilstoši svešvalodas prasmes līmenim;
- valodas apguvēju dzimuma;
- valodas apguvēja vecuma.

Ja ir aprēķināti rezultāti dažādās grupās, tad nākamais solis ir šo grupu rezultātu salīdzināšana. Salīdzināšanas rezultātā tiek konstatēts, ka rezultātu mērskaitļi ir atšķirīgi. Līdz ar to nepieciešams noskaidrot, vai testa rezultāti dažādās grupās (piemēram, sievietēm un vīriešiem) statistiski nozīmīgi ir atšķirīgi. Tieši termins *statistiski nozīmīgs* kvantitatīvo pētījumu datu apstrādē raksturo to, vai konstatētās atšķirības kāda parametra vērtībās ir saistītas ar pētāmo parādību (piemēram, to, ka kādā no zināšanu jomām sagaidāmi labāki sasniegumi sieviešu populācijā).

Divu grupu rezultātu salīdzināšanu var izdarīt dažādos veidos. Statistikā tiek lietotas divu veidu metodes – parametriskās un neparametriskās. Vārds *parametrs* ir saistīts ar populāciju. Parametriskās metodes (piemēram, testi vai variācijas analīze) dod novērtējumus par populāciju, no kuras veidota izlases kopa. Neparametriskās metodes nav tik stingri saistītas ar populācijas sadalījumu. Šīs metodes lieto, ja dati ir nominālās (kategoriskās) un ordinālās (ranžētās) skalās. Viegli saprast, ka neparametriskās metodes ir universālākas – tās var izmantot arī tajos gadījumos, kad dati ir normāli sadalīti. Kopumā jāatzīst, ka iepriekš minēto metožu lietošanas pamatā ir pietiekami sarežģīti statistiski apsvērumi, tāpēc vairāk par statistisko metožu izvēli var skatīt jebkurā mācību grāmatā par datu statistisko apstrādi, piemēram, *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS* (Larson-Hall 2010).

Promocijas pētījumā izmantoti neparametriskie testi: *Hī kvadrāta tests* (angl. *Chi-square*), *Vilkoksona rangu zīmju tests* (angl. *Wilcoxon Signed Rank Test*), *Kruskal–Vallis tests* (angl. *Kruskal–Wallis Test*) un *Spīrmena rangu korelācijas metode* (angl. *Spearman Rank Order Correlation*).

Hī kvadrāta testu lieto kategorisko mainīgo pētīšanā, lai noskaidrotu, vai divi kategoriskie mainīgie ir savstarpēji saistīti. Tiek salīdzināts, cik bieži viena mainīgā

kategorija ir saistāma (atrodama) otrā mainīgā kategorijās. Piemēram, vai testā sieviešu un vīriešu starpā ir vienāda vai atšķirīga pareizo atbilžu proporcija. Katram mainīgajam var būt divas kategorijas vai vairāk.

Vilkoksona rangu zīmju tests paredzēts atkārtotu mērījumu gadījumiem – pētāmais objekts ir mērīts divas reizes ar noteiktu laika intervālu, piemēram, šajā pētījumā 1. un 2. testa rezultāti.

Testu rezultātu apstrādei SPSS izmantota arī procentu tabulas aprēķināšana, kur abu testu rezultātu dati ir kodēti, lai to apstrāde būtu vieglāk izpildāma.

2.3. Pētījuma rezultātu analīze

Testu rezultātu pārskatāmības nolūkos katra atsevišķa valodas apguvēja 1. un 2. testā iegūto pareizo atbilžu īpatsvars pret visām attiecīgā testa atbildēm izteikts procentos, jo vārdu skaits testos bija atšķirīgs atbilstoši dažādajiem svešvalodas prasmes līmeņiem, savukārt testos iegūtie rezultāti grupēti četrās kategorijās (sk. 27. tabulu), vadoties pēc skolvadības sistēmas *E-klase* pārbaudes darbiem noteiktās vērtējuma skalas, ko izmanto, vērtējot skolēnu rezultātus pārbaudes darbos.

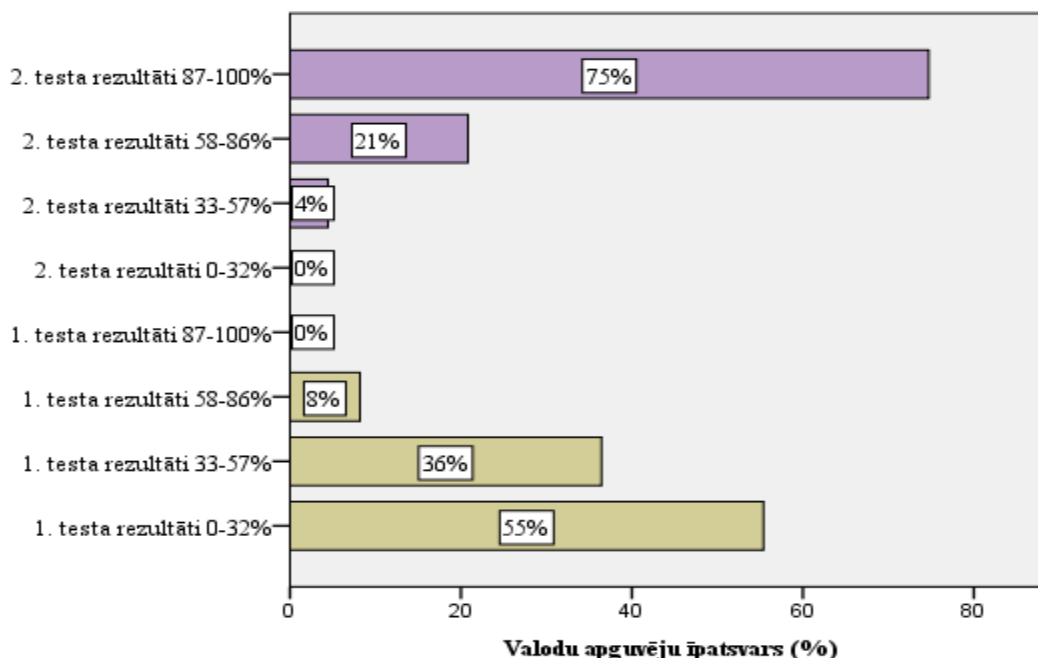
27. tabula

Vērtējuma skala

Vērtējums	nv	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Procenti (%) no (ieskaitot)	0	1	11	21	33	46	58	70	78	87	95
Vārdiskais vērtējums		ļoti, ļoti vāji	ļoti vāji	vāji	gandrīz viduvēji	viduvēji	gandrīz labi	labi	ļoti labi	teicami	izcili
Kategorija	1. kategorija (vāji)			2. kategorija (viduvēji)		3. kategorija (labi)			4. kategorija (teicami, izcili)		
	0–32 %			33–57 %		58–86 %			87–100 %		

Pētījuma rezultāti atklāj (sk. 1. diagrammu 131. lp.), ka 55 % valodas apguvēju 1. testa pareizo atbilžu īpatsvars ir 0–32 %, kas ir vāji rezultāti; savukārt 2. testa rezultāti ir augstāki: neviena valodas apguvēja pareizo atbilžu īpatsvars testā neatbilst 1. kategorijai (vāji), bet vairāk nekā pusei (75 %) valodas apguvēju pareizo atbilžu

īpatsvars ir 87–100 % – tātad atbilst 4. kategorijai (teicami un izcili). Var tikt apgalvots, ka izmantojot praksē III daļas 1. nodaļā aprakstīto leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju, angļu valodas kā svešvalodas apgūvē vērojama augsta leksikas apguves produktivitāte.



1. diagramma. Valodas apguvēju testa rezultāti pirms leksikas apguves materiāla aprobācijas un pēc tās

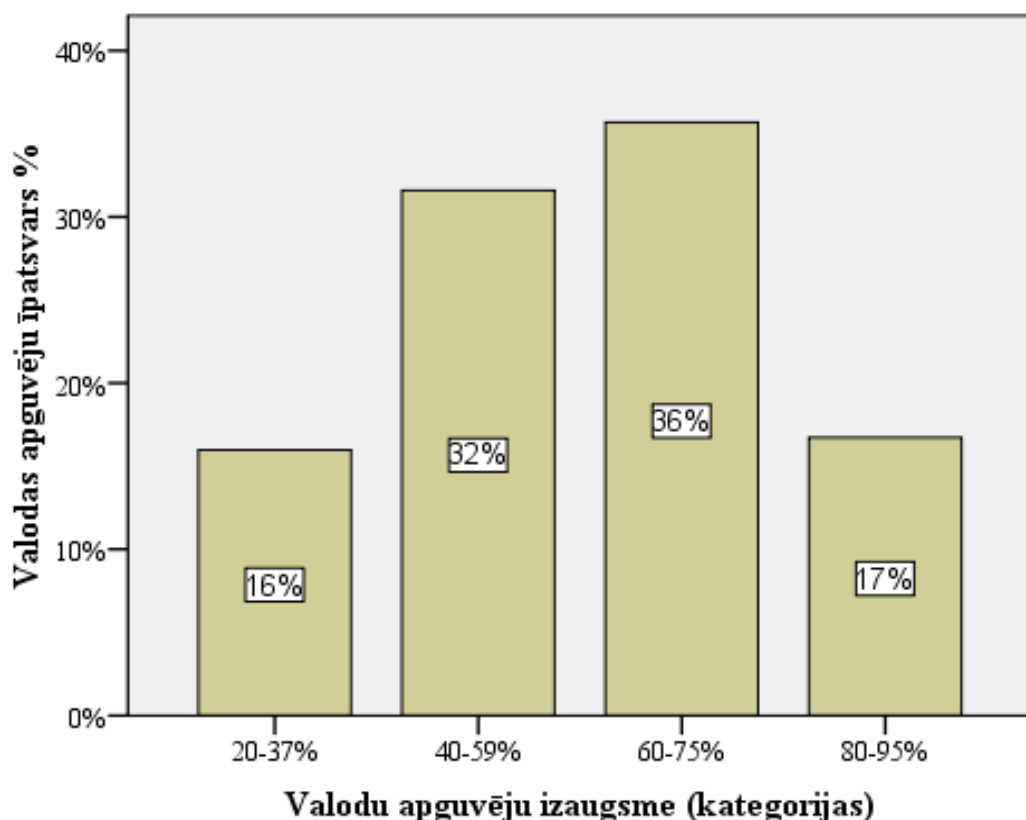
Atšķirības testu rezultātos pirms materiāla aprobācijas un pēc tās apstiprina arī *Vilkoksona rangū zīmju testa* rezultāti: tika konstatēts, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp 1. un 2. testa rezultātiem ar varbūtību 99 % ($p = 0,000 < 0,01$) (sk. 28. tabulu).

28. tabula

Vilkoksona rangū zīmju testa rezultāti:
2. tests (pēc materiāla aprobācijas)
Testa statistika^a

	Testa sākotnējie rezultāti (%) – testa rezultāti pēc vārdu apguves (%)
Z vērtība	-14,224 ^b
Nozīmības līmenis (divpusējs)	,000
a. <i>Vilkoksona rangū zīmju tests</i>	
b. balstīts uz negatīvajiem rangiem	

Izanalizējot rezultātus valodas apguvēju leksikas zināšanu pieaugumam pa kategorijām (sk. 2. diagrammu), var secināt, ka vairāk nekā pusei valodas apguvēju (68 %) **starpība starp 1. un 2. testa rezultātiem** (proti, izaugsme) ir robežās 40–75 %, respektīvi, 32 % valodu apguvēju izaugsme ir robežās 40–59 %, 36 % valodu apguvēju 60–75 % un 17 % valodu apguvēju 80–95 %. Šie rezultāti rāda, ka valodas apguvēju leksikas zināšanu līmeņa pieaugums ir vērā ņemams.



2. diagramma. **Starpība starp 1. un 2. testa rezultātiem (valodas apguvēju izaugsme)**

Lai noskaidrotu, vai pastāv nozīmīga atšķirība starp valodas apguvēju **svešvalodas prasmes līmeni** un testa rezultātiem, pētījuma datu analīzei izmantots *Kruskal–Vallis tests*, kurā pēc svešvalodas prasmes līmeņiem salīdzinātas sešas neatkarīgas grupas. Grupas (sk. 29. tabulu 133. lp.) veidotas, pamatojoties uz no EKPVA noteiktajiem svešvalodas prasmes līmeņiem valodas apguvēju sadalījumam svešvaloduursos, kā arī uz mācību grāmatās norādītajiem valodas prasmes līmeņiem (angl. *beginner, elementary, pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate, advanced*).

**Dokumentā „Eiropas kopīgās nostādnes valodu apguvei:
mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” noteiktie valodas prasmes līmeņi**

Līmeņa grupa	Līmeņa grupas nosaukums	Līmenis	Līmeņa nosaukums
A	pamata līmenis	A1	pamata līmeņa 1. pakāpe (angl. <i>beginner</i>)
		A2	pamata līmeņa 2. pakāpe (angl. <i>elementary</i>)
B	vidējais līmenis	B1	vidējā līmeņa 1. pakāpe (angl. <i>pre-intermediate</i>)
		B2	vidējā līmeņa 2. pakāpe (angl. <i>intermediate</i>)
C	augstākais līmenis	C1	augstākā līmeņa 1. pakāpe (angl. <i>upper-intermediate</i>)
		C2	augstākā līmeņa 2. pakāpe (angl. <i>advanced</i>)

Izmantojot *Kruskal–Vallis testu* (sk. 30. tabulu), noskaidrots, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp valodas apguvēju svešvalodas prasmes līmeni un izpildīto testu rezultātu starpību pēc materiāla aprobācijas (2. tests) ($p\text{-vērtība} = 0,000 < 0,01$).

Kruskal–Vallis testa rezultāti: valodas apguvēju zināšanu līmeņa izaugsme
Testa statistika^{a, b}

	Testa rezultātu starpība (%) pirms leksikas materiāla aprobācijas un pēc tās
<i>H</i> kvadrāta vērtība	132,305
Brīvības pakāpju skaits	5
Nozīmes līmenis	,000
a. <i>Kruskal–Vallis tests</i>	
b. grupēšanas mainīgais: valodas apguvēju svešvalodas prasmes līmenis	

Tā kā tika konstatēts, ka pastāv statistiski būtiska atšķirība, testa rezultāti tika salīdzināti pa kategorijām pēc svešvalodas zināšanu līmeņiem. Iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka vislielākā izaugsme vērojama A1 līmenī – vairāk nekā pusei valodas apguvēju (63,2 %) starpība starp 1. un 2. testa rezultātiem ir robežās 80–95 %; savukārt, salīdzinot C1 līmeņa valodas apguvēju izaugsmi, secināms, ka nevienam no šī līmeņa valodas apguvējiem izaugsme nav tik liela, kā vērojama A1 līmeņa valodu apguvējiem: izaugsme

ir tikai robežās 20–59 %, un vairāk nekā pusei (60,9 %) starpība starp 1. un 2. testa rezultātiem ir 20–37 % (sk. 31. tabulu).

31. tabula

**Pārskats par valodas apguvēju izaugsmi
(atbilstoši svešvalodas prasmes līmeņiem)**

Valodas apguvēju prasmes līmenis			Biežums	Procenti	Derīgais procents
A1	Derīgās vērtības	60–75 %	21	36,8	36,8
		80–95 %	36	63,2	63,2
		Kopā	57	100,0	100,0
A2	Derīgās vērtības	20–37 %	7	20,6	20,6
		40–59 %	11	32,4	32,4
		60–75 %	16	47,1	47,1
		Kopā	34	100,0	100,0
B1	Derīgās vērtības	20–37 %	17	30,4	30,4
		40–59 %	19	33,9	33,9
		60–75 %	19	33,9	33,9
		80–95 %	1	1,8	1,8
		Kopā	56	100,0	100,0
B2	Derīgās vērtības	20–37 %	5	6,3	6,3
		40–59 %	26	32,9	32,9
		60–75 %	40	50,6	50,6
		80–95 %	8	10,1	10,1
		Kopā	79	100,0	100,0
C1	Derīgās vērtības	40–59 %	20	100,0	100,0
C2	Derīgās vērtības	20–37 %	14	60,9	60,9
		40–59 %	9	39,1	39,1
		Kopā	23	100,0	100,0

Lai varētu spriest par iespējamiem iemesliem tik atšķirīgai izaugsmei pa līmeņiem, analizēti arī 1. un 2. testa rezultāti pa svešvalodas prasmes līmeņiem. Izanalizējot 1. testa rezultātus (sk. 32. tabulu 135 lp.), var secināt, ka īpaši izteikti A1 līmenī sākotnējie rezultāti ir būtiski zemāki salīdzinājumā ar C1 līmeni. Pārbaudot A1 līmeņa valodas apguvēju sākotnējās svešvalodas leksikas zināšanas izvēlētajā tematiskajā jomā, konstatēts, ka neviens no grupas nepārsniedz 32 % izpildi jeb pareizo atbilžu īpatsvars nav augstāks par 32 %; savukārt C1 līmenī vairāk nekā pusei (78,3 %) jau 1. testa izpildes rezultāti ir robežās 58–86 %. Aplūkojot līmeņu sākotnējos rezultātus, jāsecina, ka, paaugstinoties svešvalodas prasmes līmenim, gandrīz proporcionāli pieaug

arī 1. testā iegūto punktu īpatsvars procentos. To iespējams skaidrot tādējādi, ka C1 līmenī ir grūtāk prognozēt vārdus, ko nepieciešams apgūt kā aktīvo leksiku, jo materiāli, no kuriem valodas apguvēji ir mācījušies angļu valodu, ir atšķirīgi un līdz ar to arī iepriekšējās zināšanas svešvalodas leksikā ir atšķirīgas; citiem vārdiem sakot: vārds, kas diviem valodas apguvējiem ir zināms, var būt jauns pieciem citiem valodas apguvējiem, un otrādi.

32. tabula

**Pārskats par 1. testa rezultātiem
(atbilstoši svešvalodas prasmes līmeņiem)**

Valodas apguvēju prasmes līmenis			Biežums	Procenti	Derīgais procents
A1	Derīgās vērtības	0–32 %	57	100,0	100,0
		33–57 %	16	47,1	47,1
		Kopā	34	100,0	100,0
B1	Derīgās vērtības	0–32 %	25	44,6	44,6
		33–57 %	31	55,4	55,4
		Kopā	56	100,0	100,0
B2	Derīgās vērtības	0–32 %	51	64,6	64,6
		33–57 %	27	34,2	34,2
		58–86 %	1	1,3	1,3
		Kopā	79	100,0	100,0
C1	Derīgās vērtības	33–57 %	17	85,0	85,0
		58–86 %	3	15,0	15,0
		Kopā	20	100,0	100,0
C2	Derīgās vērtības	33–57 %	5	21,7	21,7
		58–86 %	18	78,3	78,3
		Kopā	23	100,0	100,0

Arī *Kruskal–Vallis testa* rezultāti (sk. 33. tabulu 136. lp.) apstiprina, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp valodas apguvēja svešvalodas prasmes līmeni un 1. testa rezultātiem ($p = 0,000 < 0,01$).

Kopumā pētījums atklāj, ka pēc materiāla aprobācijas 75 % valodas apguvēju 2. testa izpilde ir robežās 87–100 % (sk. 34. tabulu 136. lp.). Tāpat noskaidrots, ka C1 līmeņa valodas apguvēju izaugsme ir robežās 20–37 %; savukārt, izvērtējot 2. testa rezultātus atbilstoši svešvalodas prasmes līmeņiem, redzams, ka gan C1 līmeņa, gan B2 līmeņa valodas apguvēju sasniegumi ir pat ļoti labi. Arī pārējiem svešvalodas līmeņu apguvējiem 2. testa izpilde ir vērtējama kā ļoti laba: B2 līmenī ir 82 %, B1 līmenī ir 67,9 %, A2 līmenī ir 70,6 % un A1 54,4 %.

Kruskal–Vallis testa rezultāti: 1. testa rezultāti
Testa statistika^{a, b}

	Pirmā testa rezultāti (%)
<i>H</i> kvadrāta vērtība	188,371
Brīvības pakāpju skaits	5
Nozīmes līmenis	,000
a. <i>Kruskal–Vallis tests</i>	
b. Grupēšanas mainīgais: valodas apguvēju svešvalodas prasmes līmenis	

Pārskats par 2. testa rezultātiem
(atbilstoši svešvalodas prasmes līmeņiem)

Valodas apguvēju prasmes līmenis			Biežums	Procenti	Derīgais procents
A1	Derīgās vērtības	58–86 %	26	45,6	45,6
		87–100 %	31	54,4	54,4
		Kopā	57	100,0	100,0
A2	Derīgās vērtības	58–86 %	10	29,4	29,4
		87–100 %	24	70,6	70,6
		Kopā	34	100,0	100,0
B1	Derīgās vērtības	33–57 %	7	12,5	12,5
		58–86 %	11	19,6	19,6
		87–100 %	38	67,9	67,9
		Kopā	56	100,0	100,0
B2	Derīgās vērtības	33–57 %	5	6,3	6,3
		58–86 %	9	11,4	11,4
		87–100 %	65	82,3	82,3
		Kopā	79	100,0	100,0
C1	Derīgās vērtības	87–100 %	20	100,0	100,0
C2	Derīgās vērtības	87–100 %	23	100,0	100,0

Neskatoties uz to, ka visos svešvalodas prasmes līmeņos 2. testa izpildes rezultativitāte ir bijusi 87–100 % robežās, starp līmeņiem tomēr ir vērojamas atšķirības: B1 un B2 testa izpilde ir 33–57 %, bet A1, A2, B1 un B2 svešvalodas apguves līmenī 58–86 %. Arī *Kruskal–Vallis testa* rezultāti apstiprina statistiski nozīmīgas atšķirības 2. testa rezultātos, ņemot vērā svešvalodas apguves līmeni ($p = 0,000 < 0,01$) (sk. 35. tabulu 137. lp.).

Kruskal–Vallis testa rezultāti: 2. testa rezultāti
Testa statistika^{a, b}

	Testa rezultāti (%) pēc leksikas materiāla aprobācijas
<i>H</i> kvadrāta vērtība	74,438
Brīvības pakāpju skaits	5
Nozīmes līmenis	,000
a. <i>Kruskal–Vallis tests</i>	
b. Grupēšanas mainīgais: valodas apguvēju svešvalodas prasmes līmenis	

Apkopojot iepriekš secināto par testa rezultātiem pirms leksikas apguves metodiskā materiāla aprobācijas un pēc tās, kā arī ņemot vērā valodas apguvēju svešvalodas prasmes līmeni, var apgalvot, ka testa rezultāti ir atšķirīgi. Pētījumā noskaidrots, ka vērā ņemama izaugsme ir tieši A1 līmeņa valodas apguvējiem. Tas ļauj apgalvot, ka, balstoties uz iepriekš aprakstīto leksikas apguves lingvodidaktiskā materiāla koncepciju svešvalodas apguves zemākajos līmeņos (A1, A2), varētu būtiski paplašināt valodas apguvēju leksiku.

Salīdzinot abos testos iegūtos datus pa **dzimumiem**, redzams, ka 1. testā nedaudz vairāk kā pusei sieviešu (57,1 %) un arī vīriešu (53,1 %) uzdevumu izpilde ir samērā zema – 0–32 %. Pareizo atbilžu īpatsvars 3. kategorijā (58–86 %) sievietēm ir gandrīz divreiz lielāks (vīriešiem 5,3 %, sievietēm 10,3 %), savukārt vīriešiem lielāks īpatsvars ir uzdevumu izpildei 2. kategorijā (33–57%) – vīriešiem 41,6 %, sievietēm 32,7 % (sk. 36. tabulu 138.lp.).

No salīdzinājuma iespējams secināt, ka sievietēm 1. testa izpildes rezultāti ir augstāki nekā vīriešiem, tomēr, neskatoties uz iepriekš minēto, statistiski nozīmīgas atšķirības testa rezultātos vīriešiem un sievietēm nav konstatējamās ($p = 0,168 > 0,05$) (sk. 37. tabulu 138. lp.).

Pārskats par 1. un 2. testa rezultātiem atbilstoši dzimumam

		Valodas apguvēju dzimums	
		Vīrietis	Sieviete
		Derīgais procents	Derīgais procents
1. testa rezultāti (kategorijas)	0–32 %	53,1	57,1
	33–57 %	41,6	32,7
	58–86 %	5,3	10,3
	87–100 %	,0	,0
2. testa rezultāti (kategorijas)	0–32 %	,0	,0
	33–57 %	6,2	3,2
	58–86 %	19,5	21,8
	87–100 %	74,3	75,0
Valodas apguvēju izaugsme (kategorijas)	20–39 %	23,9	10,3
	40–59 %	25,7	35,9
	60–79 %	35,4	35,9
	80–95 %	15,0	17,9

Hī kvadrāta tests: 1. testa rezultāti atbilstoši dzimumam

	Vērtība	Brīvības pakāpju skaits	Nozīmes līmenis (divpusējs)
<i>Hī kvadrāta faktiskā vērtība</i>	3,571 ^a	2	,168
Varbūtību koeficienta G vērtība	3,657	2	,161
Lineārais ar lineāro saistītais	,016	1	,901
Gadījumu skaits n	269		
a. 0 šūnas (,0 %) sagaidāmais skaits ir mazāks nekā 5. Minimālais sagaidāmo šūnu skaits ir 9,24			

Salīdzinot 2. testa rezultātus, var secināt, ka sievietes uzrāda nedaudz augstākus uzdevumu izpildes rezultātus nekā vīrieši. Uzdevumu izpilde atbilstoši 4. kategorijai sievietēm konstatēta par 0,7 % vairāk nekā vīriešiem, savukārt 3. kategorijā – par 1,3 % vairāk. Neskatoties uz to, ka sievietēm 2. testa izpildes rezultativitāte ir nedaudz augstāka nekā vīriešiem, statistiski nozīmīgas atšķirības 2. testa rezultātos sievietēm un vīriešiem nav konstatējamas ($p = 0,475 > 0,05$) (sk. 38. tabulu 139. lp.).

Hī kvadrāta tests: 2. testa rezultāti atbilstoši dzimumiem

	Vērtība	Brīvības pakāpju skaits	Nozīmes līmenis (divpusējs)
<i>Hī kvadrāta faktiskā vērtība</i>	1,487 ^a	2	,475
Varbūtību koeficienta G vērtība	1,466	2	,481
Lineārais ar lineāro saistītais	,292	1	,589
Gadījumu skaits n	269		
a. 0 šūnas (,0 %) sagaidāmais skaits ir mazāks nekā 5. Minimālais sagaidāmo šūnu skaits ir 9,24			

Pretstatot izaugsmi pa kategorijām sievietēm un vīriešiem, sieviešu īpatsvars visās kategorijās, izņemot zemāko izaugsmi (20–39 %), salīdzinājumā ar vīriešiem ir lielāks. Piemēram, uzdevumu izpildē 40–59 % robežās sievietēm ir par 9,2 % vairāk, uzdevumu izpildē 60–79 % robežās – par 0,5 % vairāk un uzdevumu izpildē 80–95 % robežās – par 2,9 % vairāk nekā vīriešiem. Savukārt zemākajā kategorijā, kur uzdevumu izpilde ir robežās 20–39 %, vīriešu ir īpatsvars gandrīz divreiz lielāks (sievietes 10,3 %, vīrieši 23,9 %). Tātad, skatot atšķirības pa dzimumiem izaugsmes aspektā, tās ir vērā ņemamas (p -vērtība = ,017 < 0,05) (sk. 39. tabulu). Sievietēm šie rādījumi ir augstāki.

Hī kvadrāta tests: izaugsme atbilstoši dzimumiem

	Vērtība	Brīvības pakāpju skaits	Nozīmes līmenis (divpusējs)
<i>Hī kvadrāta faktiskā vērtība</i>	10,131 ^a	3	,017
Varbūtību koeficienta G vērtība	10,065	3	,018
Lineārais ar lineāro saistītais	2,875	1	,090
Gadījumu skaits n	269		
a. 0 šūnas (,0 %) sagaidāmais skaits ir mazāks nekā 5. Minimālais sagaidāmo šūnu skaits ir 18,06			

Analizējot valodas apguvēju testa rezultātus, ņemot vērā viņu **vecumu**, konstatēts, ka pastāv statistiski nozīmīga korelācija starp valodas apguvēju vecumu un 2. testa rezultātiem ($r_s = -0,327$, $p = 0,000 < 0,01$), kā arī sakarība starp vecumu un valodas

apguvēju 1. un 2. testa rezultātu starpību (izaugsmi) ($r_s = 0,249$, $p = 0,000 < 0,01$), ko parāda *Spīrmena rangu korelācija* (sk. 40. tabulu).

40. tabula

Spīrmena rangu korelācija: valodu apguvēju vecums un testu rezultāti

Korelācija				
			2. testa rezultāti (%)	1. un 2. testa rezultātu starpība (%)
<i>Spīrmena rangu korelācija</i>	Valodas apguvēja vecums	Korelācijas koef.	-,327**	,249**
		Nozīmes līmenis (divpusējs)	,000	,000
		Skaits (n)	269	269
** Korelācija ir nozīmīga pie 0,01 ticamības līmeņa (divpusējs)				

Faktu, ka atšķirība starp valodas apguvēju vecumu un testos gūtajiem rezultātiem ir statistiski nozīmīga, tātad vērā ņemama, apstiprina arī *Kruskal–Vallis* testa rezultāti ($p = 0,000 < 0,01$) (sk. 41. tabulu).

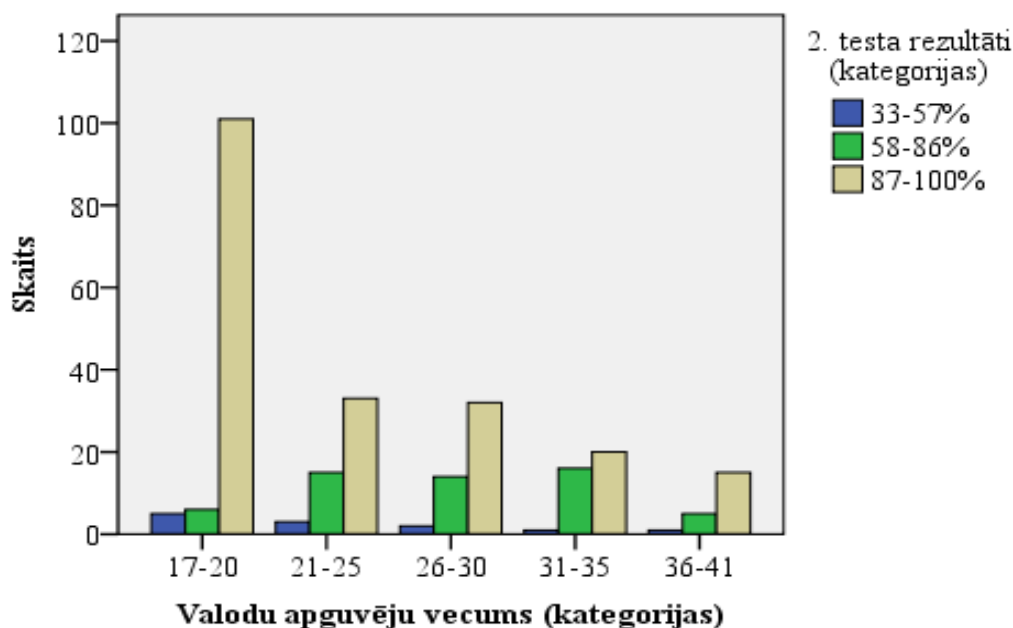
41. tabula

Kruskal–Vallis tests: valodas apguvēju vecums un abu testu rezultāti

Testa statistika ^{a, b}			
	2. testa rezultāti (kategorijas)	1. testa rezultāti (kategorijas)	1. un 2. testa rezultātu starpība (kategorijas)
<i>H</i> kvadrāta vērtība	24,089	34,663	21,353
Brīvības pakāpju skaits	4	4	4
Nozīmes līmenis	,000	,000	,000
a. <i>Kruskal–Vallis</i> tests			
b. Grupēšanas mainīgais: valodas apguvēju vecums			

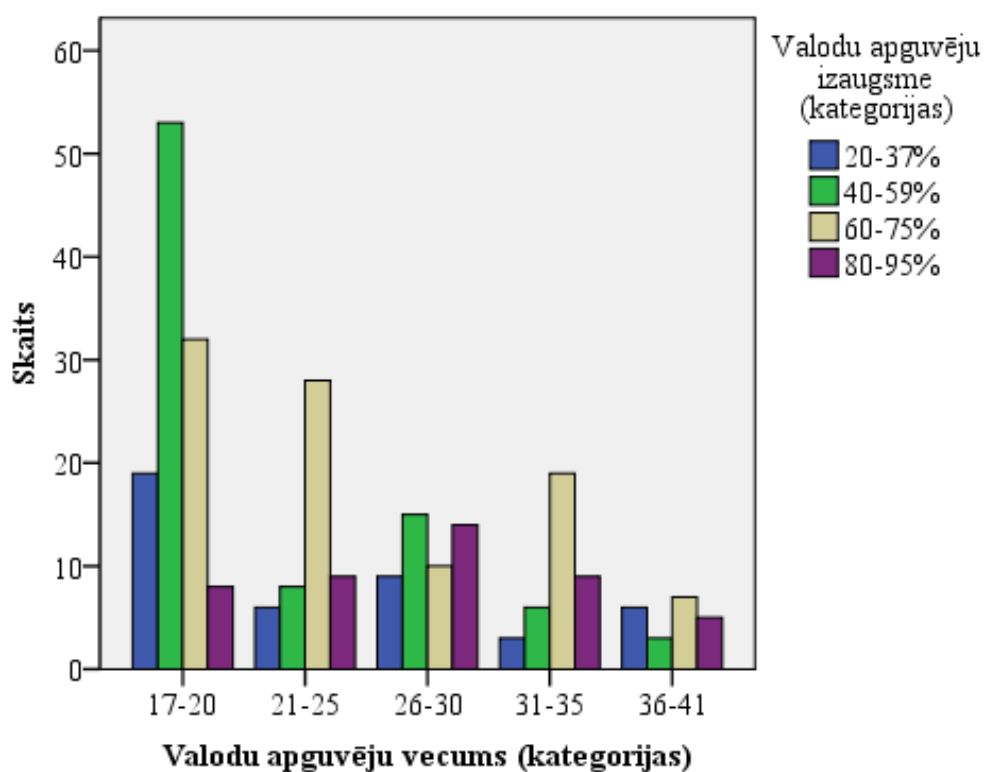
Pamatojoties uz pētījumā iegūto rezultātu analīzi, var apgalvot, ka jaunākiem valodas apguvējiem, īpaši izteikti vecumā no 17 līdz 20 gadiem, 2. testa rezultāti ir

visaugstākie (sk. 3. diagrammu). Valodas apguvējiem, kuri vecāki par 20 gadiem, nav tik izteikti augsta uzdevumu izpilde 4. kategorijā kā tiem valodas apguvējiem, kas ir jaunāki par 20 gadiem. Savukārt, salīdzinot izaugsmi, ko nosaka pēc abu testu rezultātu starpības, jāsecina, ka jaunākie valodas apguvēji vairs neuzrāda lielu rezultātu atšķirību salīdzinājumā ar cita vecuma valodas apguvējiem.



3. diagramma. Valodas apguvēju vecums un 2. testa rezultāti

Analizējot izaugsmi atbilstoši valodas apguvēju vecumam, secināms, ka vecumā no 17 līdz 20 gadiem valodas apguvēju izaugsme robežās 80–95 % ir samērā neliela. Augsta izaugsme, proti, robežās 80–95 %, galvenokārt konstatējama valodas apguvējiem, kuru vecums ir 26–30 gadi un 36–41 gadi. Lielākajai daļai valodas apguvēju 17–20 gadu vecumā izaugsme ir robežās 40–59 %. Īpaši izteikta izaugsme 60–75 % robežās ir valodas apguvējiem 21–25 un 31–35 gadu vecumā (sk. 4. diagrammu 142. lp.).



4. diagramma. Valodas apguvēju vecums un izaugsme

Korelācija starp valodas apguvēju (17–20 gadu vecumā) augstajiem rezultātiem 2. testā un salīdzinoši zemo izaugsmes rādījumu skaidrojama ar to, ka šiem valodas apguvējiem jau 1. tests parādīja augstu pareizo atbilžu īpatsvaru: 41,1 % valodas apguvēju 1. testa izpilde ir 33–57 % robežās un 19,6 % – 58–86 % robežās (sk. 42. tabulu 143. lp.). Līdz ar to maksimāli sasniedzamā izaugsme 19,6 % valodas apguvējiem var būt robežās 12–42 % (17 % izaugsme ir 20–37 %) un 41,1 % maksimāli sasniedzamā izaugsme var būt 43–67 % (47,3% izaugsme ir 40–59 %). Tātad var apgalvot, ka 60 % valodas apguvēju ir gandrīz sasnieguši maksimālo iespējamo izaugsmi.

Pārskats par 1. un 2. testa rezultātiem atbilstoši vecumam

		Valodas apguvēju vecums (gados)				
		17–20	21–25	26–30	31–35	36–41
		Derīgais procents	Derīgais procents	Derīgais procents	Derīgais procents	Derīgais procents
1. testa rezultāti (kategorijas)	0–32 %	39,3	76,5	54,2	75,7	57,1
	33–57 %	41,1	23,5	45,8	24,3	42,9
	58–86 %	19,6	0	0	0	0
	87–100 %	0	0	0	0	0
2. testa rezultāti (kategorijas)	0–32 %	0	0	0	0	0
	33–57 %	4,5	5,9	4,2	2,7	4,8
	58–86 %	5,4	29,4	29,2	43,2	23,8
	87–100 %	90,2	64,7	66,7	54,1	71,4
Valodas apguvēju izaugsme (kategorijas)	20–37 %	17	11,8	18,8	8,1	28,6
	40–59 %	47,3	17,7	31,2	16,2	14,3
	60–75 %	28,6	54,9	20,8	51,4	33,3
	80–95 %	7,1	17,6	29,2	24,3	23,8

Analizējot valodas apguvēju testu izpildes rezultātus, var secināt, ka pastāv atšķirības starp valodu apguvēju vecumu un testu rezultātiem, bet tās nav uzskatāmas par kādam konkrētam vecumam raksturīgām, jo ir mainīgas un neliecina par kādām noteiktām tendencēm.

Pirmkārt, A1 līmenī sasniegumi varētu būt visaugstākie, jo pētījumā iepriekš secināts, ka šajā līmenī izaugsme ir vislielākā, savukārt C1 līmenī izaugsme ir vismazākā. Otrkārt, pētījumā secināts, ka ir vērojama būtiska atšķirība starp izaugsmi vīriešiem un sievietēm: sievietēm izaugsme ir augstāka nekā vīriešiem. Treškārt, neskatoties uz to, ka gados jaunāko valodas apguvēju (17–20 gadi) izaugsme vērtējama kā neliela, tomēr viņiem vērojama tendence gūt augstus rezultātus testa izpildē.

Kopumā par leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa aprobācijas pētījumu izdarāmi šādi galvenie secinājumi:

- 1) starp 1. un 2. testa rezultātiem pastāv statistiski nozīmīga atšķirība – 2. testa rezultāti salīdzinājumā ar 1. testa rezultātiem ir ievērojami augstāki;
- 2) būtiska atšķirība ir arī starp valodas apguvēju svešvalodas prasmes līmeni un testa rezultātiem; jo īpaši vērā ņemama izaugsme ir iesācēju līmenim un salīdzinoši neliela izaugsme ir augstākajā līmenī, līdz ar to var izteikt apgalvojumu, ka leksikas apguves lingvodidaktiska modeļa koncepcijas respektēšana svešvalodas apguves

zemākajos līmeņos (A1–A2) varētu ievērojami veicināt valodas apguvēju leksikas pilnveidi;

- 3) saistība starp abu testu rezultātiem un dzimumu, nav liela, bet, skatot to izaugsmes aspektā, atšķirība ir vērā ņemama, jo sievietēm gandrīz visās kategorijās, izņemot viszemāko, pārbaudes testa rādītāji ir augstāki nekā vīriešiem.

Nobeigums

Latvijā vērojama pieaugoša interese par angļu valodas kā svešvalodas apguvi. Par to liecina fakts, ka 2015./2016. mācību gadā vispārizglītojošajās izglītības iestādēs angļu valodu kā svešvalodu apgūst 97,39 % skolēnu (VISC 2016). Arī Eiropas Komisijas sagatavotajā ziņojumā „Eiropieši un viņu valodas” (EC 2012) sniegtie dati apstiprina, ka aptuveni puse Latvijas iedzīvotāju svešvalodas apguvei piešķir nozīmīgu lomu gan attiecībā uz konkurētspēju darba tirgū, gan studijām savā valstī un ārpus tās.

Līdz šim veiktajos promocijas pētījumos angļu valoda kā svešvaloda skatīta galvenokārt didaktiskā aspektā, tomēr, pamatojoties uz praksē gūto pedagoģisko pieredzi, var apgalvot, ka valodas apguvējs, apgūstot svešvalodu, visbiežāk kā vienu no nozīmīgākajām grūtībām komunikācijā min ierobežotu vārdu krājumu, tādēļ, pētot angļu valodas kā svešvalodas lingvodidaktisko saturu Latvijā, īpaša uzmanība veltīta leksikas aspektam.

Promocijas pētījuma gaitā apzināta Latvijas vēsturiskā pieredze angļu valodas kā svešvalodas apgūvē kopš 1920. gada līdz mūsdienām – 2016. gadam. Analizējot tendences svešvalodas apgūvē, secināts, ka lielākā kļūda galvenokārt bijusi viena aspekta akcentēšana valodas mācību saturā un procesā: vai nu mācīt vārdus, vai tikai koncentrēties uz gramatiku vai kādu citu aspektu. Sākotnēji, 20. gadsimta 30. gados, akcents likts uz leksikas apjomu, tad, 20. gadsimta 40.–60. gados, pastiprināta uzmanība veltīta gramatikas apguvei, radot pārliecību, ka leksika svešvalodā tiks apgūta pati no sevis. Vēlreiz pastiprināta interese par leksikas pētniecību aizsākās 20. gadsimta 60. gados, un pēdējos 20 gados atkal tiek aktualizēts jautājums par leksikas nozīmi svešvalodas apgūvē. Svešvalodas apguve būtu jāskata kā veselums, kur visi atsevišķie aspekti ir pietiekami izpētīti un pamatīgi raksturoti (šajā darbā izpētīts leksikas aspekts).

Latvijā izmantotajās angļu valodas mācību grāmatās iekļautās leksikas analīzes rezultātā secināts, ka no 1920. gada līdz 1990. gadam – tātad 70 gadu ilgā periodā – parasti tikusi izmantota viena mācību grāmata kādā noteiktā laika posmā, tāpēc visā valstī skolēni ir varējuši apgūt vienādu angļu valodas vārdu krājumu. Savukārt kopš 1990. gada apgūstamā vārdu krājuma apjoms vairs netiek noteikts un mācību grāmatu izvēle ir ļoti plaša. Salīdzinot leksikas saturu, kas ietverts mācību grāmatās, ko VISC ir apstiprinājis kā ieteicamo mācību literatūru, secināms, ka vienam līmenim paredzētajās mācību grāmatās ietvertais vārdu krājums ir ļoti atšķirīgs. Šī problēma arī citviet pasaulē konstatēta jau iepriekš, un par to ticis spriests dažādos laika posmos: 1966. gada žurnālā

Padomju Latvijas Sieviete tiek pieminēts pētījums par franču valodas kā svešvalodas mācību grāmatām, kas veikts ASV (Gariks 1966), 1995. gadā par ķīniešu valodas kā svešvalodas mācību grāmatām (skatīts no Richards 2001) un 2000. gadā par starptautiski pieejamajām angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatām, kas izdotas Lielbritānijā (Rixon 2000). Problēmai, ka vienam līmenim paredzētajās mācību grāmatās ir iekļauts atšķirīgs vārdu krājums, līdz mūsdienām risinājums vēl nav atrasts, turklāt šis jautājums kļuvis vien aktuālāks. Lai leksikas apguvei netiktu tērēts pārāk daudz laika, aktīvi apgūstamās leksikas atlasei par pamatu ieteicams izmantot jau izveidotos biežāk lietoto vārdu sarakstus (piemēram, *NGSL*) vai valodu korpusus (piemēram, *COBUILD*).

Valodas korpusu izmantošana Latvijā nav plaši izplatīta svešvalodu skolotāju vidū, un lielākā daļa skolotāju par tiem nemaz nav dzirdējuši. Noteikti būtu nepieciešams organizēt tālākizglītības kursus, lai svešvalodu skolotājus informētu par valodu korpusiem un ieteiktu, kā tos izmantot, strādājot jau ar izveidotu mācību materiālu vai pašiem tos izstrādājot.

Latvijā izdoto angļu valodas kā svešvalodas mācību programmu analīzes rezultātā secināts, ka laika posmā no 1928. gada līdz 1990. gadam, apgūstamās leksikas apjoms ticis noteikts ar konkrētu leksisko vienību skaitu, proti, no 200 vārdiem 5. klasē līdz pat 2 400 vārdiem 11. klasē, tātad vidēji katru gadu skolēnam piedāvājot apgūt 150–400 jaunu vārdu. Skolēnam apgūstot tajā laikā mācību programmās noteiktās leksikas apjomu, respektīvi, ap 2 400 vārdu, būtu pietiekami. Šāds apgalvojums izsakāms, pamatojoties uz secinājumu, ka ar 2 000 vārdiem vidēji iespējams uztvert 80 % teksta (sk. iepriekš 4. tabulu 37. lp.), tātad – valodas apguvējs var saprast galveno domu tekstā un piedalīties sarunā, kā arī izteikt savu viedokli.

Mainoties situācijai pasaulē, rodas nepieciešamība spēt anglicki iepazīstināt Latvijas viesus ar Latviju, bet mācību procesā izmantotajās Lielbritānijā un ASV izdotajās mācību grāmatās galvenokārt iekļauta informācija par t. s. anglicki runājošajām valstīm, tādējādi, izmantojot šo mācību materiālu un tajā iekļauto leksiku, nevar tikt pilnveidota prasme pastāstīt par Latviju. Mūsdienu situācijā būtu vēlams sagatavot skolēnu pārstāvēt savu valsti saziņā ar cilvēkiem no citām valstīm un tādējādi arī stiprināt piederības izjūtu Latvijai. Aktualizējams jautājums par mācību līdzekļu izveidi Latvijā, iekļaujot mācību grāmatās tēmas par savu valsti kopā ar attiecīgu tematiski strukturētu leksiku. Šobrīd Latvijā tiek apstiprinātas Lielbritānijā izdotas mācību grāmatas, kuru satura atbilstību izvērtē VISC, bet nākotnē būtu ieteicams rast iespēju grāmatas izstrādāt Latvijā un veidot sadarbību ar britiem mācību grāmatu recenzēšanā.

Promocijas darbā izstrādātā leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcija balstīta uz semantiskā lauka teorijas un leksiskās pieejas svarīgākajām atziņām, kas piemērojamas angļu valodas kā svešvalodas apguvēja leksikas paplašināšanai. Modeļa koncepcijā aktualizēts vārdu atkārtošanas princips, jo apgūstamā leksika tiek izmantota un nostiprināta ar dažādu uzdevumu, vingrinājumu un mācību darbību palīdzību, piemēram, kognitīvi semantisko karšu izveidi un to izmantošanu rakstu darbos un mutvārdos – saziņā, dialogos.

Latvijā pirmo reizi ir izpētīta semantiskā lauka teorijas izmantojamība leksikas apguvei svešvalodā. Tāpat leksiskās pieejas aktualizēšana kontekstā ar semantiskā lauka teoriju uzskatāma par novitāti ar tālejošu praktisko vērtību ne vien angļu valodas, bet arī citu svešvalodu apguvei Latvijas skolās, augstskolās un pieaugušo izglītībā, jo pētījuma lingvodidaktiskās nostādnes, kas apvienotas leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepcijā, ir viegli piemērojamas citām valodām.

Turpmākajā pētniecības procesā būtu nepieciešams veikt plašākus pētījumus par leksikas grupēšanu semantiskajos laukos, lai izstrādātu detalizētus kritērijus angļu valodā apgūstamās leksikas grupēšanai un strukturēšanai. Vadoties pēc izstrādātajiem kritērijiem, tālāk būtu jāpievēršas mācību materiālu izveidei, kas balstīti uz leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Skatoties vēsturiski, angļu valodas kā svešvalodas apguve lielākoties bijusi fragmentāra, galvenokārt akcentējot kādu vienu mācību satura aspektu, piemēram, leksiku vai gramatiku. Svešvalodas apguve jāskata veselumā, kur vienlīdz liela vērtība pievērsta gan leksikai un gramatikai, gan tekstveidei un saziņai.

2. Laika posmā no 1928. gada līdz 1990. gadam mācību programmās ticis noteikts svešvalodā apgūstamās leksikas apjoms no 200 vārdiem 5. klasē līdz pat 2 400 vārdiem 11. klasē. Apgūstot ap 2 400 vārdu, valodas apgūvējam, beidzot vidusskolu, vērtējams kā pietiekams, jo pētījums apliecina, ka ar 2 000 leksikas vienībām ir iespējams uztvert ap 80 % teksta. Lai leksikas apguve būtu produktīvāka, aktīvi apgūstamās leksikas atlasei par pamatu ieteicams izmantot biežāk lietoto vārdu sarakstus.

3. Angļu valodā, salīdzinot ar citiem valodas mācību priekšmetiem (franču, krievu, latviešu un vācu valodu) pašlaik VISC tiek apstiprināts visvairāk mācību līdzekļu. Tāpēc angļu valodas skolotājam būtu jāspēj izvērtēt, kurš mācību līdzeklis konkrētajai valodas apgūvēju grupai ir vistabilstošākais, jo vienam līmenim paredzētajās mācību grāmatās ir iekļauta atšķirīga leksika. Tas var apgrūtināt gan valodas apgūvēju savstarpējo saziņu, gan arī skolas gala pārbaudījuma (centralizētā eksāmena) kārtošānu, ja skolēniem, mācoties no atšķirīgām grāmatām, ir atšķirīgs vārdu krājums.

4. Empīriskā pētījuma rezultāti tikai daļēji apstiprina promocijas pētījumā izvirzīto hipotēzi. Ir gūts apstiprinājums, ka valodas apgūvēju leksikas zināšanas tiek būtiski uzlabotas, izmantojot tādas mācību materiālus, kas veidoti saskaņā ar pētījumā izstrādāto leksikas apguves lingvodidaktiskā modeļa koncepciju. Taču atšķirības vērojamas, korelējot testa rezultātus ar valodas apgūvēju svešvalodas prasmes līmeni un dzimumu. Pētījums apstiprina, ka modeļa koncepcijas izmantošana svešvalodas apguves zemākajos līmeņos (A1–A2) produktīvi ietekmē valodas apgūvēju leksiku un tās apjomu, savukārt augstākajos līmeņos (B1–C1) korelācija nav tik izteikta, jo augsti rezultāti tika uzrādīti jau diagnosticējošajā testā. Korelācija starp diagnosticējošā testa rezultātiem un dzimumu nav izteikta, bet, skatot izaugsmes aspektā, atšķirība ir vērā ņemama, jo sievietēm gandrīz visās kategorijās, izņemot viszemāko, pārbaudes testa rādītāji ir augstāki nekā vīriešiem.

Bibliogrāfija

I. Avoti

1. Mācību programmas un standarti (kārtoti hronoloģiski)

1. **Abiks inglise keele obstajale 1986** – *Abiks inglise keele obstajale*. Tallin : Valgus, 1986.
2. **Angļu valoda 1996** – *Angļu valoda. Ieteicamā programma 1.–12. klasei*. Atb. Vita Kalnbērziņa. Rīga : ISEC, 1996.
3. **Angļu valoda 2001a** – *Angļu valoda. Mācību programma 3.–6. klasei*. Paraugs. Rīga : ISEC, 2001.
4. **Angļu valoda 2001b** – *Angļu valoda. Mācību programma 7.–9. klasei*. Paraugs. Rīga : ISEC, 2001.
5. **Angļu valoda 2008** – *Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugs: angļu valoda*. Atb. Rita Kursīte. Rīga : ISEC, 2008.
6. **Inglise Keel Kaheksaklassilise koolija keskkooli programmed 1965** – *Inglise Keel Kaheksaklassilise koolija keskkooli programmid*. Tallin : Valgus, 1965.
7. **Inglise Keel Kaheksaklassilise koolija keskkooli programmed 1981** – *Inglise Keel Kaheksaklassilise koolija keskkooli programmid*. Tallin : Valgus, 1981.
8. **Inglise Keel Kaheksaklassilise koolija keskkooli programmid 1985** – *Inglise Keel Kaheksaklassilise koolija keskkooli programmid*. Tallin : Valgus, 1985.
9. **Kaheksaklassilise kooli keskkooli ja õhtikooli programmid 1973** – *Kaheksaklassilise kooli keskkooli ja õhtikooli programmi*. Tallin : Valgus, 1973.
10. **Koolide programmid inglise ja saksa keel 1979** – *Koolide programmid inglise ja saksakeel*. Tallin : Valgus, 1979.
11. **Latvijas tautskolu programmas 1928** – *Latvijas tautskolu programmas*. Rīga : A. Gulbja grāmatu spiestuve, 1928.
12. **Lääne-Euroopa keeled: inglese, saksa ja prantsuse keel 1946** – *Lääne-Euroopa keeled: inglese, saksa ja prantsuse keel*. Tallin : Pedagoogiline Kirjandus, 1946.
13. **Metoodiline kiri inglise keele 1980** – *Metoodiline kiri inglise keele*. Tallin : Eesti NSV Haridusministeerium, 1980.
14. **Pamatizglītības standarts 1992** – *Pamatizglītības standarts angļu valodā*. Rīga : 1992.
15. **Pamatskolas programma 1935** – *Pamatskolas programmas*. Rīga : Izglītības Ministrijas mācību līdzekļu nodaļa, 1935.
16. **Programa 1945** – *Latviešu valoda un literatūra. Vidusskolu programa (VIII–XII)*. Rīga : VAPP grāmatu apgāds, 1945.
17. **Programa 1946** – *Latviešu valoda un literatūra. Vidusskolu programa (VIII–XII klasei)*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1946.

18. **Programa 1947** – Latviešu valoda un literatūra. Vidusskolu programma (VIII–XII klasei). Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1947.
19. **Programas 1950** – Latviešu valodas un literatūras programmas VIII–XI klasei. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1950.
20. **Programas Uzsienio kalbos 1966** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 5.–11. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1966.
21. **Programas Uzsienio kalbos 1968** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 5.–11. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1968.
22. **Programas Uzsienio kalbos 1969** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 5.–11. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1969.
23. **Programas Uzsienio kalbos 1970** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 5.–11. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1970.
24. **Programas Uzsienio kalbos 1971** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 5.–11. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1971.
25. **Programas Uzsienio kalbos 1972** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 5.–11. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1972.
26. **Programas Uzsienio kalbos 1973** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 5.–11. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1973.
27. **Programas Uzsienio kalbos 1981** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 4.–5. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1981.
28. **Programas Uzsienio kalbos 1983** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 4.–11. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1983.
29. **Programas Uzsienio kalbos 1985** – *Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos Uzsienio kalbos 4.–11. klasė*. Kaunas : Šviesa, 1985.
30. **Svešvalodu programa 1946** – *Svešvalodu programa 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1946.
31. **Svešvalodu programa 1950** – *Svešvalodu programa 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1950.
32. **Svešvalodu programa 1951** – *Svešvalodu programa 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1951.
33. **Svešvalodu programmas 1953** – *Svešvalodu programmas 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1953.
34. **Svešvalodu programmas 1955** – *Svešvalodu programmas 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1955.
35. **Svešvalodu programmas 1957** – *Svešvalodu programmas 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1957.
36. **Svešvalodu programmas 1958** – *Svešvalodu programmas 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1958.
37. **Svešvalodu programmas 1959** – *Svešvalodu programmas 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1959.
38. **Svešvalodu programmas 1960** – *Svešvalodu programmas 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1960.
39. **Svešvalodu programmas 1961** – *Svešvalodu programmas 5.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1961.

40. **Svešvalodu programmas 1962a** – *Svešvalodu programmas 5.–8. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1962.
41. **Svešvalodu programmas 1962b** – *Svešvalodu programmas 9.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1962.
42. **Svešvalodu programmas 1965a** – *Svešvalodu programmas 5.–8. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1965.
43. **Svešvalodu programmas 1965b** – *Svešvalodu programmas 9.–11. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1965.
44. **Svešvalodu programmas 1966** – *Svešvalodu programmas 9.–10. klasei*. Rīga : Izdevniecība “Liesma”, 1965.
45. **Svešvalodu programmas 1966, II eks.** – *Svešvalodu programmas 5.–8. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1965.
46. **Svešvalodu programmas 1969a** – *Svešvalodu programmas 9.–11. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1969.
47. **Svešvalodu programmas 1969b** – *Svešvalodu programmas 5.–8. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1969.
48. **Svešvalodu programmas 1973** – *Svešvalodu programmas 5.–11. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1973.
49. **Svešvalodu programmas 1978** – *Svešvalodu programmas 5.–11. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1978.
50. **Svešvalodu programmas 1980** – *Svešvalodu programmas 4. klasei*. Rīga : Latvijas PSR Izglītības ministrija, 1980.
51. **Svešvalodu programmas 1981** – *Svešvalodu programmas 5. klasei*. Rīga : Latvijas PSR Izglītības ministrija, 1981.
52. **Svešvalodu programmas 1982** – *Svešvalodu programmas 4.–11. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1982.
53. **Svešvalodu programmas 1984** – *Svešvalodu programmas 4.–11. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1984.
54. **Svešvalodu programma 1987** – *Svešvalodu programma 4.–11. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1987.
55. **Svešvalodu programma 1990** – *Svešvalodu programma 5.–12. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1990.
56. **Svešvalodas 2001** – *Svešvalodas pamatizglītības standarts. Projekts*. Rīga : ISEC, 2001.
57. **Svešvalodas 2002** – *Svešvalodas pamatizglītības standarts*. Rīga: ISEC, 2002.
58. **Svešvaloda 2006** – *Svešvaloda: mācību priekšmeta standarts 3.–9. klasei*. 12. pielikums. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem*: MK Noteikumi Nr. 1027, 2006 [skatīts 2013. g. 10. martā]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407&from=off>
59. **Svešvaloda 2008** – *Svešvaloda: Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts*. 2. pielikums. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem*: MK Noteikumi Nr. 715, 2008 [skatīts 2013. g. 10. martā]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=181216>

60. **Svešvaloda 2013** – *Svešvaloda: Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts. 2. pielikums. Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem*: MK Noteikumi Nr. 281, 2013 [skatīts 2015. g. 10. februārī]. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=257229>
61. **Svešvaloda 2014** – *Svešvaloda: Mācību priekšmeta standarts 1.–9. klasei. 5. pielikums. Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem*: MK Noteikumi Nr. 468, 2014 [skatīts 2015. g. 10. februārī]. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=268342#piel5&pd=1>
62. **Valsts pamatizglītības standarts 1998** – *Valsts pamatizglītības standarts*. Rīga : ISEC, 1998.
63. **Vidējās izglītības standarts 1993** – *Vidējās izglītības standarts angļu un vācu valodā*. Rīga : VISC, 1993.
64. **Īldhariduskooli programmid inglise keel 1987**– *Īldhariduskooli programmid inglise keel*. Tallin : Valgus, 1987.
65. **Īldhariduskooli programmid inglise keel 1995** – *Īldhariduskooli programmid inglise keel*. Tallin : Valgus, 1995.

2. Latvijas Valsts arhīva (kārtots pēc fondu un lietu numerācijas) un VISC npublicētie materiāli (kārtoti hronoloģiski)

1. **LVA 700, 105** – *Par svešvalodas mācīšanu 1949./50. m. g. 2. pusg.* LVA, 700. f., 2. apr., 115. l., 105.–106. lp.
2. **LVA 1632, 57** – *Par V. Metjū recenziju grāmatai Basic English*. LVA, 1632. f., 2. apr., 1394. l., 56.–57. lp.
3. **LVA 700, 123** – *Par skolotāju konferenču materiāliem, ziņojumiem, inspektoru ziņojumiem, rezolūcijām 1948. gada janvāris – 1948. gada augusts*. LVA, 700. f., 5. apr., 77. l., 213. lp.
4. **VISC 2010** – *Izglītojamo skaits, kuri apgūst angļu valodu vispārīzglītošajās dienas apmācības programmās 2009./2010.m.g.* Rīga : IZM VISC [arhīva materiāli], 2010.
5. **VISC 2011** – *Izglītojamo skaits, kuri apgūst angļu valodu vispārīzglītošajās dienas apmācības programmās 2010./2011.m.g.* Rīga : IZM VISC [arhīva materiāli], 2011.
6. **VISC 2012** – *Izglītojamo skaits, kuri apgūst angļu valodu vispārīzglītošajās dienas apmācības programmās 2011./2012.m.g.* Rīga : IZM VISC [arhīva materiāli], 2012.
7. **VISC 2013** – *Izglītojamo skaits, kuri apgūst angļu valodu vispārīzglītošajās dienas apmācības programmās 2012./2013.m.g.* Rīga : IZM VISC [arhīva materiāli], 2013.

8. **VISC 2014** – *Izglītojamo skaits, kuri apgūst angļu valodu vispārīzglītošajās dienas apmācības programmās 2013./2014.m.g.* Rīga : IZM VISC [arhīva materiāli], 2014.
9. **VISC 2015** – *Izglītojamo skaits, kuri apgūst angļu valodu vispārīzglītošajās dienas apmācības programmās 2014./2015.m.g.* Rīga : IZM VISC [arhīva materiāli], 2015.
10. **VISC 2016** – *Izglītojamo skaits, kuri apgūst angļu valodu vispārīzglītošajās dienas apmācības programmās 2015./2016.m.g.* Rīga : IZM VISC [arhīva materiāli], 2016.

II. Izmantotā literatūra

1. **Abbs, Freebrain 1995** – Abbs, Brian; Freebrain, Ingrid. *Discoveries Student's Book 3*. Harlow : Longman, 1995.
2. **Andersone, Siliņa 1973** – Andersone, Vija; Siliņa, Vita. *My English Reader Class 5*. Rīga : Zvaigzne, 1973.
3. **Angļu valodas projekts pamatskolā 1925** – Angļu valodas projekts pamatskolā. *Mūsu nākotne*. Nr. 12, 1925, 397.–401. lpp.
4. **Baumgärtner 1967** – Baumgärtner, Klaus. Die Struktur des Bedeutungsfeldes. In: *Satz und Wort im heutigen Deutsch. Probleme und Ergebnisse neuerer Forschung*. Düsseldorf : Schwann, 1967.
5. **Bazens 2008** – Bazens, Tonijs. *Efektīvas mācīšanas rokasgrāmata*. Tulk. Iveta Teibe. Rīga : Jāņa Rozes grāmatnīca, 2008.
6. **Belova, Toda 1958a** – Belova, Eļena; Toda, L. *English 7. klasei*. Rīga : Lavijas Valsts Izdevniecība, 1958.
7. **Belova, Toda 1958b** – Belova, Eļena; Toda, L. *English 9. klasei*. Rīga : Lavijas Valsts Izdevniecība, 1958.
8. **Bergmane u. c. 1967** – Bergmane, Elza; Rusmane, Elza; Sīle, Ņina. *My English Reader Class 8*. Rīga : Zvaigzne, 1967.
9. **Bergmane u. c. 1969** – Bergmane, Elza; Rusmane, Elza; Sīle, Ņina. *My English Reader Class 8*. Rīga : Zvaigzne, 1969.
10. **Bergmane u. c. 1971** – Bergmane, Elza; Rusmane, Elza; Sīle, Ņina. *My English Reader Class 8*. Rīga : Zvaigzne, 1971.
11. **Bērziņa 2013** – Bērziņa, Anna. No 2014./2015. m. g. svešvalodas plāno mācīt jau no 1. klases. *Diena*, 2013, Nr. 151, 9. lpp.
12. **Block 2013** – Block, David. Globalization and Language Teaching. *The Handbook of Language and Globalization*. Nikolas Coupland (ed.). Oxford : Blackwell, 2013, pp. 287–304.
13. **Boonyasquan 2013** – Boonyasquan, Sirinna. An Analysis of the Use of Collocation in Students' Writing. *Journal of English Language Teaching*. Vol. 1, No. 2, 2013, pp. 348–357. [sk. 2014. g. 15. aug.] Pieejams: <http://download.portalgaruda.org/article.php?article=100230&val=1486>
14. **Boonyasquan 2006** – Boonyasquan, Sirinna. The Lexical approach: an emphasis on collocations. *Humanities Journal*, 28 No 1 (2549), pp. 98–108, 2006 [sk.

2014. g. 15. aug.] Pieejams: <http://ejournals.swu.ac.th/index.php/hm/issue/view/86/showToc>
15. **Brīge 1968** – Brīge, Mirdza. Daži leksikas mācīšanas jautājumi. *Latviešu leksikas attīstība* : zinātniskie raksti, 86. sējums. Rīga : Zinātne, 1968, 337.–349. lpp.
 16. **Brown 2011** – Brown, Dale. What Aspects of Vocabulary Knowledge Do Text books Give Attention to? *Language Teaching Research*. Vol. 15, Number 1 Singapūra : Sage, 2011, 83.–97.lpp.
 17. **Browne 2014** – Browne, Charles. A New General Service List: The Better Mousetrap We've Been Looking for? *Vocabulary Learning and Instruction*. Vol. 3, Issue 1, 2014. [sk. 2015. g. 29. dec.] Pieejams: <http://static1.squarespace.com/static/518f0086e4b05913b69dcc3c/t/53f98a40e4b0271e3bcd2ddf/1408862784889/vli130026.pdf>
 18. **Brown, Payne 1994** – Brown, C.; Payne, M., E. *Five Essential Steps of Processes in Vocabulary Learning*. Report presented TESOL Baltimore, Maryland, USA, 1994.
 19. **Campillo 1995** – Campillo, López; Rosa, María. *Teaching and Learning Vocabulary: an Introduction for English Students*. *Ensayos : Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Nr. 10, 1995, 35.–50. lpp. Pieejams: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282507>
 20. **Carter 1998** – Carter, Ronald. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. New York : Routledge, 1998.
 21. **Carter, McCarthy 1988** – Carter, Ronald; McCarthy, Michael. *Vocabulary and Language Teaching*, Edingburgh : Longman, 1988.
 22. **CEFR 2001** – *Common European Framework Reference for Language: learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
 23. **Celce-Murcia 2001** – Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Bostona : Heinle & Heinle, 2001.
 24. **Changhong 2010** – Changhong, Guo. The Application of the Semantic Field Theory in College English Vocabulary Instruction. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Vol. 33, 2010, pp. 50–62.
 25. **Chomsky 1965** – Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass : MIT Press, 1965.
 26. **Cibuļs 2004** – Cibuļs, Juris. *Brīnumainā valodu pasaule*. Rīga : Raudava, 2004.
 27. **Cosgrove 2009** – Cosgrove, Anthony. *Premium C1 level Workbook*. Harlow : Pearson Longman, 2009.
 28. **Croft 2001**– Croft, William. *Radical construction grammar: syntatic theory in typological perspective*. Oxford : Oxford University Press, 2001.
 29. **Crow, Quigley 1985** – Crow, John, T.; Quigley, June, R. A semantic field approach to passive vocabulary acquisition for reading comprehension. *TESOL*, Vol. 19, 1985, pp. 497–513.
 30. **Cruse 2000** – Cruse, Alan, D. *Meaning in Language: an introduction to semantics and pragmatics*. Oxford : Oxford University, 2000.
 31. **Crystal 1995** – Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.

32. **Crystal 1998** – Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language: 2nd Edition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
33. **Crystal 2003a** – David, Crystal. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003.
34. **Crystal 2003b** – David, Crystal. *English as a Global Language*. 2. izdevums. Oxford : Oxford University Press, 2003.
35. **Cunningham, Moor 2007** – Cunningham, Sarah; Moor, Peter. *New Cutting Edge. Pre-intermediate Student's Book*. Edinburgh : Pearson Education Limited, 2007.
36. **Cunningham, Moor 2010a** – Cunningham, Sarah; Moor, Peter. *New Cutting Edge Elementary. Student's Book*. Edinburgh : Pearson Education Limited, 2010.
37. **Cunningham, Moor 2010b** – Cunningham, Sarah; Moor, Peter. *Real Life. Intermediate Student's Book*. Edinburgh : Pearson Education Limited, 2010.
38. **Cunningham, Bygrave 2011** – Cunningham, Sarah; Bygrave, Jonathan. *Real Life: upper intermediate*. Edinburgh : Pearson Education Limited, 2011.
39. **Daugats 1981** – Daugats, Eduards. *V. Humbolts un neohumboltiskais virziens valodniecībā Eiropā un ASV*. Rīga : P. Stučka Latvijas Valsts Universitāte, 1981.
40. **Decarrico 2001** – Decarrico, Jeanette, S. Vocabulary learning and teaching. *Teaching English As a Second or Foreign Language*. 3. izd. Atbildīgā redaktore Marianne Celce-Murcia. Amerika : Heinle & Heinle, 2001, pp. 285–299.
41. **Deimante-Hartmane 2013** – Deimante-Hartmane, Dagnija. Vidusskolas vecāko klašu skolēnu vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide angļu valodas mācību procesā. Disertācija pedagogijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. Liepāja : Liepājas Universitāte, 2013. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: [https://www.liepu.lv/uploads/files/18.03.19.11finped_Dagnija_Demante_Hartmane_promocijas_darbs_printesana\(1\).pdf](https://www.liepu.lv/uploads/files/18.03.19.11finped_Dagnija_Demante_Hartmane_promocijas_darbs_printesana(1).pdf)
42. **Dooley, Evans 2008** – Dooley, Jenny; Evans, Virginia. *Fairyland 3 Student's Book*. Newbury : Express Publishing, 2008.
43. **Druviete 2010** – Druviete, Ina. *Skatījums: valoda, sabiedrība, politika*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2010.
44. **EC 2012** – *Europeans and Their Languages*. 2012. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
45. **EKPVA 2006** – *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. Rīga : Madonas poligrāfists, 2006 [sk. 2014. g. 10. janv.]. Pieejams: http://www.valoda.lv/media/evp_valodu_pase.pdf
46. **ELL 2006** – *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Vol. 7. Oxford : Elsevier Ltd., 2006.
47. **ES 2010** – Eiropas Savienība. *Kā jūs varat apgūt valodas*. Luksemburga : Eiropas Savienības Publikāciju birojs, 2010.
48. **Evans, Dooley 2007** – Evans, Virginia; Dooley, Jenny. *Access 1 Student's Book*. Newbury : Express Publishing, 2011.
49. **Evans, Dooley 2011** – Evans, Virginia; Dooley, Jenny. *Access 4. Student's Book*. Newbury : Express Publishing, 2011.
50. **Evans, Dooley 2014** – Evans, Virginia; Dooley, Jenny. *Upstream Pre-intermediate Student's Book*. Newbury : Express Publishing, 2014.

51. **Evans, Dooley 2012a** – Evans, Virginia; Dooley, Jenny. *Prime Time 3. Student's Book*. Newbury : Express Publishing, 2012.
52. **Evans, Dooley 2012b** – Evans, Virginia; Dooley, Jenny. *On Screen B2 Student's Book*. Newbury : Express Publishing, 2012.
53. **Fāters 2010** – Fāters, Heincs. *Ievads valodniecībā*. Rīga : Zinātne, 2010.
54. **Fedjukova 1998** – Fedjukova, Margarita. *Angļu valodas mācību satura izveide sākumskolā nacionālā kultūrvīdē: (vispārīgā pedagogija)* Disertācija pedagogijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. Rīga : Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, 1998.
55. **Fisher 2005** – Fisher, Robert. *Mācīsim bērniem mācīties*. Rīga : Raka, 2005.
56. **Folse 2004** – Folse, Keith, S. *Vocabulary Myths: applying second language research to classroom teaching*. Michigan : University of Michigan Press, 2004.
57. **Francis, Kučera 1982** – Francis, Nelson, W.; Kučera, Henry. *Frequency Analysis of English Usage*. Boston : Houghton Mifflin Company, 1982.
58. **French 1983** – Allen, Virginia, French. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford : Univerity Press, 1983.
59. **Fries 1945** – Charles, Carpenter, Fries. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan : University of Michigan Press, 1945.
60. **Gariks 1966** – Gariks, V. [Harijs Veidemanis] Mainās arī valodniecība ... *Padomju Latvijas Sieviete*. 1966, Nr 7 (167), 13.–14. lpp.
61. **Gētes Institūts 2015** – Gētes Institūts. *Valodu izvēle un valodu secība*. 2015. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/per/spf/lvindex.htm>
62. **Glēzers 1928** – Glēzers, Pauls. *English//Angļu valoda*. Rīga : Valters un Rapa. 1928.
63. **Glēzers 1939** – Glēzers, Pauls. *Angļu valoda*. Rīga : Valters un Rapa. 1939.
64. **Godļiņņika, Kuzņeca 1956** – Godļiņņika, Jūlija; Kuzņeca, Mariana. *English: angļu valodas mācība 5. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1956.
65. **Godļiņņika, Kuzņeca 1957** – Godļiņņika, Jūlija; Kuzņeca, Mariana. *English: angļu valodas mācība 6. klasei*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1957.
66. **Gorohova 1974** – Gorohova, Jeļena. *Basic Principles of Teaching English at School*. Mācību līdzeklis. 2. daļa. Rīga : Pētera Stučkas LVU Redakcijas un izdevniecības daļa, 1974.
67. **Gravelsin[a] 1925** – Gravelsin[a], Lūcija. Par jauno valodu mācīšanu. *Mūsu Nākotne*, Nr. 7, 1925, 204. – 208. lpp.
68. **Grunte 1993** – Grunte, Māra. IATEFL konference Druskininkos. *Izglītība*. 1993, Nr. 29, 9. lpp.
69. **Gude, Duckworth 2002** – Gude, Kathy; Duckworth, Michael. *Matrix. Pre-intermediate Student's Book*. Oxford : Oxford University Press, 2002.
70. **Hameed, Qasim 2008** – Qasim Hameed; Jameel, Qasim. The Lexical Approach between Grammar and Lexis: theory and practice. *Adab Al-Kufa*. Vol. 1, Issue 2, 2008, pp. 9–33. [sk. 2014. g. 15. aug.] Pieejams: <http://www.iasj.net/iasj ?func=issueTOC&isId=623&uiLanguage=en>
71. **Halliday, Yallop 2004** – Halliday, Michael, Alexander; Kirkwood, Yallop, Collin. *Lexicology: a short introduction*. London : Continuum, 2004.

72. **Harmer 2007** – Harmer, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. Fourth ed. Harlow : Pearson Longman, 2007.
73. **Harris, Mower, Sikorzuńska 2007** – Harris, Michael; Mower, David; Sikorzuńska, Anna. *New Opportunities Pre-intermediate Student's Book*. Edinburgh : Pearson Education Limited, 2007.
74. **Hearn 2007** – Hearn, Izabella. *English Adventure 4 Activity Book*. Harlow : Pearson Longman, 2007.
75. **Jackson 1985** – Jackson, Howard. *Discovering Grammar*. New York : Pergamon Press, 1985.
76. **Jackson, Amvele 2007** – Jackson, Howard; Amvela, Zé, Etienne. *Words, Meanings and Vocabulary :an Introduction to Modern English Lexicology*. London : YHT Ltd, 2007.
77. **Jeanne 2011** – Jeanne, Perrett. *Fly High 4 Pupul's Book*. Harlow : Pearson Longman, 2011.
78. **Johnson 2008** – Johnson, Keith. *An Introduction to Foreign Languages Learning and Teaching*. Second Edition. England : Pearson Longman, 2008.
79. **Jurka u. c. 1971** – Jurka, Lūcija; Rusmane, Elza; Sīle, Nīna. *My English Reader Class 10*. Rīga : Zvaigzne, 1971.
80. **Kachru 1983** – Kachru, Braj. *The Indianization of English: The English Language in India*. New Delhi : Oxford University Press, 1983.
81. **Kačanova 2013a** – Kačanova, Baiba. Pašreizējā situācija un perspektīvas svešvalodu apguvē: viltusdraugi angļu un latviešu valodā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, IX: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja : LiePA, 2013, 148.–159. lpp.
82. **Kačanova 2013b** – Kačanova, Baiba. Angļu valodas kā svešvalodas lingvodidaktiskais saturs Latvijā: leksikas aspekts. *Vārds un tā pētīšanas aspekti : rakstu krājums*, 17 (II). Liepāja : LiePA, 2013, 54.–64.lpp.
83. **Kačanova, Bliska 2015** – Kačanova, Baiba; Bliska, Inga. Profesiju nosaukumu semantiskās robežas angļu un franču valodā: mācību konteksts vidusskolā. *Sustainable Multilingualism*: rakstu krājums, 6. Kaunas : Vytautas Magnus University, 2015, 44–59. lpp.
84. **Kačanova 2017** – Kačanova, Baiba. Leksika un vārdu krājums vai leksika jeb vārdu krājums? *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XIII: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja : LiePA, 2017. [Publicēšanai pieņemts manuskripts.]
85. **Kavaliauskienė, Janulevičienė 2001** – Galina, Kavaliauskienė; Violeta, Janulevičienė. Using the Lexical Approach for the Acquisition of ESP Vocabulary. *The Internet TESL Journal*, Vol. 7, No 3, March, 2001, [sk. 2014. g. 15. aug.] Pieejams: <http://iteslj.org/Articles/Kavaliauskiene-LA.html>
86. **Kees, Wander, Verspoor 2005** – Kees, de Bot; Wander, Lowie; Verspoor, Marjolijn. *Second Language Acquisition: an advanced resource book*. New York : Routledge, 2005.
87. **Kieran 2009** – Kieran, A., File. Classroom Vocabulary Cards. *Modern English Teacher*. Vol. 18, Number 1, January, 2009, pp. 39–42.

88. **Kilbey u. c. 2009** – Kilbey, Liz; Freebairn, Ingrid; Bygrave, Jonathan; Copage, Judy. *Upbeat. Pre-intermediate Student's Book*. Harlow : Pearson Education Limited, 2009.
89. **Klijūnaitė 2004** – Klijūnaitė, Ina. *Field Structures in the Lexo-semantic System of Language*. Šauļi : VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2004.
90. **Koduhovs 1987** – Koduhovs, Vitālijs. *Vispārīgā valodniecība*. Rīga : Zvaigzne, 1987.
91. **Krantz u. c. 2013** – Krantz, Caroline; Kelly, Paul; Falla, Tim, A.; Davies, Paula. *Solutions Advanced Workbook*. Oxford : Oxford University Press, 2013.
92. **Krashen 1982** – Krashen, Stephen, D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon, 1982.
93. **Kreidler 1998** – Kreidler, Charles, W. *Introducing English Semantics*. New York : Routledge, 1998.
94. **Krīgere, Toropova, Jēriņa 2000** – Krīgere, Gunta; Toropova, Daina; Jēriņa, Velga. *Enjoy! 3*. Rīga : Raka, 2000.
95. **Kronlins 1928** – Kronlins, Jānis. Mācības grāmatas latviešu pamatskolās 1926./1927. m. g. *Izglītības ministrijas mēnešraksts*, 1928, Nr. 7/8 , 21. lpp.
96. **Lackman** – Lackman, Ken. *Lexical Approach Activities: a revolutionary way of teaching*. [sk. 2014. g. 15. aug.] Pieejams: <http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>
97. **Laiveniece 2011** – Laiveniece, Diāna. Atkārtošana valodas mācībās: veidi un iespējas. *Tagad: zinātniski metodisks izdevums*, Nr. 1 (6), 2011, 49.–54. lpp.
98. **Larson-Hall 2010**– Larson-Hall, Jenifer. *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York : Routledge, 2010.
99. **Laua 1969** – Laua, Alise. *Latviešu leksikoloģija*. Rīga : Zvaigzne, 1969.
100. **Laua 1974** – Laua, Alise. *Leksikoloģija 9. klasei*. 2. izd. Rīga : Zvaigzne, 1969.
101. **Laua 1981** – Laua, Alise. *Latviešu leksikoloģija*. (papildināts izdevums) Rīga : Zvaigzne, 1981.
102. **Lauze 2016** – Lauze, Linda. Glokalizācija latviešu valodas kā svešvalodas apgūvē. *Scriptus Manet : humanitāro un mākslas zinātņu žurnāls*, Nr. 4. Atb. red. Anda Kuduma. Liepāja : LiePA, 2016, 40.–53. lpp.
103. **Latviešu 2010** – *Latviešu valodas apguvi ietekmējošie faktori un lietojuma vide*. Rīga : LVA, 2010.
104. **LE 2007** – *Latvijas enciklopēdija*. 4. sējums. Rīga : SIA Valērija Belokoņa izdevniecība, 2007.
105. **Lehrer 1974** – Lehrer, Adrienne. *Semantic Fields and Lexical Structure*. Amsterdam : North-Holland, 1974.
106. **Lewis 1993** – Lewis, Michael. *The Lexical Approach: the state of ELT and way forward*. London : Language Teaching Publications, 1993.
107. **Lewis 1997a** – Lewis, Michael. *Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice*. London : Language Teaching Publications, 1997.
108. **Lewis 1997b** – Lewis, Michael. Pedagogical Implications of the Lexical Approach. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997, pp. 255–270

109. **Lewis 2000** – Lewis, Michael. *Teaching Collocation: further developments in the Lexical Approach*. Michael Lewis (ed.). Hove : Language Teaching Publications, 2000.
110. **Lewis, Hill 1985** – Lewis, Michael; Hill, Jimmie. *Practical Techniques for Language Teaching*. Londona : Language Teaching Publishing, 1985.
111. **Lieģeniece 1999** – Lieģeniece, Daina. *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga : RaKa, 1999, 15.–75. lpp.
112. **Liepīņa, Siliņa 1963** – Liepīņa, Austrā; Siliņa, Vita. *My English Reader: Class 3*. Rīga : Zvaigzne, 1963.
113. **Liepīņa, Siliņa 1967** – Liepīņa, Austrā; Siliņa, Vita. *My English Reader: Class 3*. Rīga : Zvaigzne, 1967.
114. **Liepīņa, Siliņa 1971a** – Liepīņa, Austrā; Siliņa, Vita. *My English Reader: Class 3*. Rīga : Zvaigzne, 1971.
115. **Liepīņa, Siliņa 1971b** – Liepīņa, Austrā; Siliņa, Vita. *My English Reader: Class 4*. Rīga : Zvaigzne, 1971.
116. **Liepīņa, Siliņa 1972** – Liepīņa, Austrā; Siliņa, Vita. *My English Reader: Class 4*. Rīga : Zvaigzne, 1972.
117. **Loja 1968** – Loja, Jānis. *Valodniecības pamatjautājumi*. Rīga: Zvaigzne, 1968.
118. **Löschmann 1992** – Löschmann, Martin. *Wortschatzarbeit: Kommunikativ-integrativ, interkulturell, kognitiv. Praktische Handreichung fuer Fremdsprachenlehre*. Frankfurt am Main : Hg. Jung U. O. H. Lang, 1992, 311.–319. lpp.
119. **LPE 1986** – *Latvijas Padomju enciklopēdija 8. sēj.* Rīga : Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1986.
120. **LTSV 2011** – *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Valentīna Skujiņa, Zenta Anspoka, Vita Kalnbērziņa, Arvils Šalme. [Rīga] : Latviešu valodas aģentūra, Latviešu valodas institūts, 2011.
121. **LVA 2010** – *Latviešu valodas apguvi ietekmējošie faktori un lietojuma vide*. Rīga : LVA, 2010. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: http://www.bilingvals.lv/uploads_docs/A1_PETIJUMS_LATVIESU_VALODAS_APGUVI_IETEKMEJOSIES_FAKTORI_UN_LIETOJUMA_VIDE_1305276230.pdf
122. **Lyons 1977** – Lyons, John. *Semantics 1*. Cambridge : Cambridge University Press, 1977.
123. **Mackey 1969** – Mackey, William, Francis. *Trends and Research in Methods and Materials. Language and Language learning: languages and the young school child*. London : Oxford University Press, 1969, pp. 69–83. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131569eo.pdf>
124. **Maidment, Roberts 2003** – Maidment, Stella; Roberts, Lorena. *Happy House 1 Course Book*. Oxford : Oxford University Press, 2003.
125. **Maidment, Roberts 2005** – Maidment, Stella; Roberts, Lorena. *Happy Street 1 Course Book*. Oxford : Oxford University Press, 2005.
126. **Matisāne 2000** – Matisāne, Velta. *Challenge 2*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000.
127. **McCarten 2007** – McCarten, Jeanne. *Teaching Vocabulary: lessons from the corpus, lessons for the classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2007.

128. **McKinlay, Hastings 2007** – McKinlay, Stuart; Hastings, Bob. *Success Pre-intermediate Student's Book*. Harlow : Pearson Longman, 2007.
129. **Melnalksne 1925** – Melnalksne, Antonija. Kāds vārds par svešu valodu mācīšanu. *Mūsu Nākotne*, Nr. 6, 1925, 169.–172. lpp.
130. **Meara 1992** – Meara, Paul. *EFL Vocabulary Tests*. [sk. 2016. g. 2. janv.] Pieejams: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1992z.pdf>
131. **Meara, Milton 2003** – Meara, Paul; Milton, James. *X_Lex, the Swansea Levels Test*. Newbury : Express Publishing, 2003.
132. **Millere u. c. 1959** – Millere, Austrā; Rusmane Elza; Sīle, Ņina. *My English Reader: Class 6*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1965.
133. **Millere u. c. 1965** – Millere, Austrā; Rusmane, Elza; Sīle, Ņina. *My English Reader: Class 6*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1965.
134. **Millere u. c. 1967a** – Millere, Austrā; Rusmane, Elza; Sīle, Ņina. *My English Reader: Class 5*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1967.
135. **Millere u. c. 1967b** – Millere, Austrā; Rusmane, Elza; Sīle, Ņina. *My English Reader: Class 3*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1967.
136. **Millere u. c. 1968** – Millere, Austrā; Rusmane, Elza; Sīle, Ņina. *My English Reader: Class 5*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1968.
137. **Millere u. c. 1969** – Millere, Austrā; Rusmane, Elza; Sīle, Ņina. *My English Reader: Class 9*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1969.
138. **Milton 2010** – Milton, James. The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. *Second Language Acquisition and Testing in Europe*. 2010. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://eurosla.org/monographs/EM01/211-232Milton.pdf>
139. **MK 733 2009** – Ministru kabineta 2009. gada 7. jūlija noteikumu Nr. 733 *Noteikumi par valsts valodas zināšanu apjomu un valsts valodas prasmes pārbaudes kārtību profesionālo un amata pienākumu veikšanai, pastāvīgās uzturēšanās atļaujas saņemšanai un Eiropas Kopienas pastāvīgā iedzīvotāja statusa iegūšanai un valsts nodevu par valsts valodas prasmes pārbaudi* Latvijas Vēstnesis, 14. 07. 2009., 110. nr.
140. **Moras, Sao 2001** – Moras, Solange; Sao, Carlos. *Teaching Vocabulary to Advanced Students: a lexical approach*, 2001 [sk. 2014. g. 15. aug.] Pieejams: <http://ingles.ing.uchile.cl/otros/downloads/Teaching%20Vocabulary%20to%20Advanced%20Students.pdf>
141. **Morgan, Rinvoluceri 1991** – Morgan, John; Rinvoluceri, Mario. *Vocabulary*. Oxford : Oxford University Press. 1991.
142. **Moudraia 2001** – Moudraia, Olga. *Lexical Approach to Second Language Teaching*, 2001 [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://www.indiedownloads.com/2532/download-lexical-approach-to-second-language-teaching-pdf.html>
143. **Naunton, Hopkins, Potter 1996** – Naunton, Jon; Hopkins, Andy; Potter, Jocelyn. *Look Ahead: upper intermediate*. Rīga : Zvaigzne ABC, 1996.
144. **Nation 1983** – Nation, Paul. *Testing and Teaching Vocabulary*. 1983, pp. 12–25. [sk. 2015. g. 15. jūl.]. Pieejams: <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1983-Testing-and-teaching.pdf>

145. **Nation 1990** – Nation, Paul. *Teaching and learning vocabulary*. New York : Newbury house publishers, 1990.
146. **Nation 2001** – Nation, Paul. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
147. **Nation 2004** – Nation, Paul. Vocabulary learning and intensive reading. *EA Journal*, 21 (2), 2004, pp. 20–29.
148. **Nation, Waring 1997** – Nation, Paul. Waring, Robert. Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* N. Schmitt and M. McCarthy (red.). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 6–19. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/bibs/vocab/cup.html>
149. **Nātriņa 2011** – Nātriņa, Iveta. *Utopiskā diskursa mainība jauno laiku kultūras kontekstā*. Disertācija filozofijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. Rīga : Latvijas Universitātes, 2011.
150. **Nītiņa 1991** – Nītiņa, Daina. *Ievads valodniecībā: mācību līdzeklis*. Rīga : Latvijas Universitāte, 1991.
151. **Nītiņa 2007** – Nītiņa, Daina. *Valodniecības jautājumi: mācību grāmata*. Rīga : RTU Izdevniecība, 2007.
152. **Obee, Evans 2011** – Obee, Bob; Evans, Virginia. *Upstream Upper-intermediate B2+ Student's Book*. Newbury : Express Publishing, 2011.
153. **Ogden 1935** – Ogden, Charles, Kay. *Pamata angļu valoda*. Tulkojuši E. un A. Rolavi. Rīga : Loga, 1935.
154. **Ozoliņa 1994** – Ozoliņa, Signe. Svešvalodu mācīšana Baltijas valstīs mainās. *Labrīt*. 1994. gada 27. septembrī, 6. lpp.
155. **Öztürk 2011** – Öztürk, Meral. *Vocabulary teaching*. 2011, 23.lpp. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/758/9640.pdf>
156. **Pace 2013** – Vincent, Pace. *How many words do you need to know in a foreign language?* 2013. [sk. 2014. g. 26. maijā]. Pieejams: <http://www.streetsmartlanguagelearning.com/2013/02/how-many-words-does-average-native.html>
157. **Paegle 2003** – Paegle, Dzintra. *Latviešu literārās valodas morfoloģija I daļa*. Rīga : Zinātne, 2003.
158. **Phillipson 2008** – Phillipson, Robert. Lingua Franca or Lingua Frankensteinia? *English in European Integration and Globalisation. World Englishes*, Vol. 27 (2), 2008, pp. 250–267.
159. **Phillips u. c. 2012** – Phillips, Sahar; Graiger, Kirstie; Redpath, Peter. *Encredible English 6 Course Book*. Oxford : Oxford University Press, 2012.
160. **Piesaržkas, Stasiulevičiūtė 1985** – Piesaržkas, B., Stasiulevičiūtė, E. *Active Lexical Minumum*. Vilnius : Vilniaus Valstybinis Pedagoginis Institutas, 1985.
161. **Plag 2002** – Plag, Ingo. *Wordformation in English*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.
162. **Platonova 2007** – Platonova, Marina. Tulkošanas teorija un sastatāmā valodniecība. *Vārds un tā pētīšanas aspekti: rakstu krājums*, 11. Liepāja : LiePA, 367.–377. lpp. 2007.

163. **PTSV 2000** – *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000.
164. **Rajagopalan 2004** – Rajagopalan, Kanavillil. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal* 58/7 April 2004. 111.–117. lpp. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://203.72.145.166/ELT/files/58-2-1.pdf>
165. **Reformatskis 1975** – Reformatskis, Aleksandrs. *Ievads valodniecībā*. Tulkots latviešu valodā no ceturtā, pārlebotā un papildinātā izdevuma. Rīga : Zvaigzne, 1975.
166. **Reilly u. c. 2006** – Reilly, Patricia; Dean, Michael; Sikorzyńska, Anna; Mrozowska, Hanna. *New Opportunities Education for Life. Pre-intermediate Language Powerbook*. Edinburgh : Pearson Education, 2006.
167. **Richards 2001** – Richards, Jack, C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
168. **Rixon 2000** – Rixon, Shelagh. Where Do the Words in EYL Textbooks Come From? *Young Learners of English: some Research Perspectives*. Edited by Shelagh Rixon. Edinburgh : Pearson Education Limited, 2000, pp. 55–71.
169. **RLE 2010** – *The Routledge Linguistics Encyclopedia*. Atbildīgais redaktors Kirsten Malmkjær. London : Routledge, 2010.
170. **Rogers 2013** – Rogers, Louls. Academic Vocabulary. *English Teaching Professional*. 2013 , Issue 87 July, pp. 52–53.
171. **Rott 1999** – Rott, Susanne. The effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learner's Incidental Vocabulary Acquisition and Retention Through Reading. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 21 (4), 1999.
172. **Rozenbergs 1976** – Rozenbergs, Jānis. *Latviešu valodas praktiskā stilistika*. Rīga : Zvaigzne, 1976.
173. **Rozenbergs 1995** – Rozenbergs, Jānis. *Latviešu valodas stilistika*. Rīga : Zvaigzne ABC, 1995.
174. **Rumjanceva 1997** – Rumjanceva, Ludmila. *Angļu valodas mācību līdzekļu sastādīšanas pamatprincipi pedagoģiskajā augstskolā*. Daugavpils : Daugavpils Universitāte, 1997.
175. **Salna 2015** – Salna, Ilze. *Mācību līdzekļu izvēle ir pedagoga profesionāla atbildība*. IZM 30.09.2015. [sk. 2015. g. 15. aug.]. Pieejams: http://vis.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/2015/20151002_izm_medijiem.pdf
176. **Sardiko 1997** – Sardiko, Larisa. *Angļu valodas mācīšanas metodika sākumskolā*. Daugavpils : Daugavpils Universitāte, 1997.
177. **Schmitt 1999** – Schmitt, Norbert. The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation and word class knowledge. *Language testing*, Vol. 16, 1999, pp. 189–216.
178. **Schmitt 2000** – Schmitt, Norbert. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.
179. **Schmitt 2010** – Schmitt, Norbert. *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010.

180. **Selivan 2011** – Selivan, Leo. *Revising lexis: quality or quantity?* [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/revising-lexis-quality-or-quantity>
181. **Selivan 2012** – Selivan, Leo. Lexical density in English. *Modern English Teacher*. Vol. 21, Number 2, April 2012, pp. 10-13.
182. **Selivan 2013** – Selivan, Leo. Why has the Lexical Approach been so Long in Coming? *The Guardian*. Tuesday, March 26, 2013 [sk. 2014. g. 15. aug.] Pieejams: <http://www.theguardian.com/education/2013/mar/26/lexical-approach-revolution>
183. **Soars 1996** – Soars, Liz, John. *New Headway English Course Intermediate Workbook*. Oxford : Oxford University Press, 1996.
184. **Soida 2009** – Soida, Emīlija. *Vārddarināšana*. Rīga : Latvijas Universitāte, 2009.
185. **Spilners 1992a** – Spilners, Ilgvars. Latvijas skolām vajaga palīdzību – svešvalodu skolotājus un siltas pusdienas trūcīgajiem skolēniem. *Laiks*. 1992. gada 10. oktobris, 6. lpp.
186. **Spilners 1992b** – Spilners, Ilgvars. Sasniegumi un vēl darāmais angļu valodas mācīšanā Latvijā. *Laiks*. 1992. gada 23. decembris, 8. lpp.
187. **Stubbs 2005** – Stubbs, Michael. *Words and Phrases: Corpus studies of lexical semantics*. Blackwell, 2005.
188. **Šalme 1999** – Šalme, Arvīds. Valodas komunikatīvās funkcijas un to eksponentlatviešu valodas mācību kursā iesācējiem. *Sastatāmā un lietišķā valodniecība: kontrastīvie pētījumi: rakstu krājums*, 8 (VIII). Rīga: Latvijas Universitāte, 1999, 74.–80.lpp.
189. **Šalme 2011** – Šalme, Arvīds. Latviešu valodas kā svešvaloda apguves pamatjautājumi. Rīga : LVA, 2011.
190. **Štrauchs 1933** – Štrauchs, Fēlikss. Kā iegūt un nostiprināt vārdu krājumu svešās valodās. *Izglītības Ministrijas mēnešraksts*, 1933, Nr. 2, 108.–114. lpp.
191. **Tabors 1997** – Tabors, Patton. *One child, two languages*. Baltimore MD : Paul H. Brookes, 1997.
192. **Tamzin, Naomi 2014** – Tamzin, Thompson; Naomi, Simmons. *Family and Friends 3 Class Book*. Oxford : Oxford University Press, 2014.
193. **Taylor 2009** – Taylor, Liz. *International Express. Elementary Student's Book*. Oxford : Oxford University Press. 2009.
194. **Thornbury 1998** – Scott, Thornbury. The Lexical Approach: a journey without maps? *Modern English Teacher*, Vol. 7 (4), 1998, pp. 7–13. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://nebula.wsimg.com/9129eed8a13130f4ee92cf2c3ce5b13e?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1>
195. **Thornbury 2002** – Scott, Thornbury. *How to Teach Vocabulary*. Edingburgh : Pearson Education Limited, 2002.
196. **Thorndike, Lorge 1944** – Thorndike, Edward, Lee; Lorge, Irving. *The Teacher's Word Book of 30 000 Words*. New York : Columbia University Teachers College, 1944. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015004965110;view=1up;seq=15>

197. **Timmis 2008** – Timmis, Ivor. The Lexical Approach is dead: long live the lexical dimension! *Modern English Teacher*. July, Vol. 17, No 3, 2008, pp. 5–9.
198. **Todd 1997** – Todd, Loreto. *An Introduction to Linguistics*, London : Longman York Press, 1997.
199. **Treilons 1982** – Treilons, Agris. Jaunākās tendences lietvārdu-darbību nosaukumu veidošanā angļu un latviešu valodās. *Leksikas un gramatikas inovācijas: rakstu krājums*. Rīga : P. Stučkas Latvijas Valsts Universitāte, 1982, 136.–143. lpp.
200. **Turkina 1920**– Turkina, Eiženija. *Angļu valodas mācības grāmata Latvijas vidusskolām*. Rīga : Valters un Rapa, 1920.
201. **Urch 1921** – Urch, Renigald, Oliver, Gilling. *English//Angļu valodas mācības grāmata. 1. daļa. 4. izdevums*. Rīga : Valters un Rapas, 1921.
202. **Urch 1924** – Urch, Renigald, Oliver, Gilling. *English//Angļu valodas mācības grāmata. 2. daļa*. Rīga : Valters un Rapa, 1924.
203. **Urch 1925** – Urch, Renigald, Oliver, Gilling. *English//Angļu valodas mācības grāmata. 1. daļa. 5. izdevums*. Rīga : Valters un Rapa, 1925.
204. **Urch 1927** – Urch, Renigald, Oliver, Gilling. *English//Angļu valodas mācības grāmata. 1. daļa. 6. izdevums*. Rīga : Valters un Rapa, 1927.
205. **Veisbergs 2012** – Veisbergs, Aivars. Semantiskās pārmaiņas latviešu valodā (angļu valodas iespaids). Valodniecības raksti *Zinātne, sabiedrība un nacionālā identitāte*. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2012, 329.–349. lpp.
206. **Veisbergs 2013** – Veisbergs, Aivars. *English and Latvian Word Formation Compared*. Rīga : The University of Latvia Press, 2013.
207. **Venema 2010** – Venema, James. Active Word Power. *English Teaching Professional*. Issue 70 September. 2010, pp. 12–13.
208. **Veterans 1927** – Veterans. Kura svešvaloda mācāma mūsu pamatskolās? *Mūsu nākotne*. 1927, Nr. 3, 71.–78. lpp.
209. **VPSV 2007** – *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. [Rīga] : Valsts valodas aģentūra, LU Latviešu valodas institūts, 2007.
210. **VVPS 2014** – *Valsts valodas politikas pamatnostādnes 2015.–2020. gadam*. 2014.
211. **West 1953** – West, Michael. *A general Service List of English Words*. London: Longman, 1953.
212. **Wilkin 1974** – David, Wilkin. *Linguistics in Language Teaching*. London : Edward Arnold, 1974.
213. **Willis 1990** – Willis, Dave. *The Lexical Syllabus*. London : Collins ELT, 1990. [sk. 2015. g. 15. jūl.] Pieejams: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/lexicalsyllabus/lexsch4.pdf>
214. **Амосова 1963** – Амосова, Наталия, Николаевна. *Основы английской фразеологии*. Ленинград : Наука, 1963.
215. **Зинцова 2009** – Зинцова, Юлия. *Лексико-семантическое поле «Жидкость» в современном немецком языке*. [sk. 2015. g. 16. jūl.] Pieejams: <http://www.dissercat.com/content/leksiko-semanticheskoe-pole-zhidkost-v-sovremennom-nemetskom-yazyke>
216. **Лалаева 2007** – Лалаева, Диана. *Лексико-семантическое поле «Время» в донском казачьем диалекте: этнолингвокультурологический аспект*

- исследования. [sk. 2015. g. 16. jūl.] Pieejams: <http://www.dissercat.com/content/leksiko-semanticheskoe-pole-vremya-v-donskom-kazachem-dialekte-etnolingvokulturologicheskii->
217. **Мун 2004** – Мун, Чун, Ок. *Лексико-семантическое поле «Страх» в современном русском языке.* [sk. 2015. g. 16. jūl.] Pieejams: <http://www.dissercat.com/content/leksiko-semanticheskoe-pole-strakh-v-sovremennom-russkom-yazyke-na-fone-koreiskogo-yazyka>
218. **Обвинцева 2010** – Обвинцева, Надежда. *Лексико-семантическое поле отношения в русском и английском языках.* [sk. 2015. g. 16. jūl.] Pieejams: <http://www.dissercat.com/content/leksiko-semanticheskoe-pole-otnosheniya-v-russkom-i-angliiskom-yazykakh>
219. **Околелова 2010** – Околелова, Ольга, Николаевна. *Linguistic Fields: the Study of the Subject.* [sk. 2015. g. 16. jūl.] Pieejams: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59278.doc.htm
220. **СЛТ 2010** – *Словарь лингвистических терминов.* Изд. 5-е, испр.-и доп. Назрань : Пилигрим, 2010. [sk. 2015. g. 16. jūl.] Pieejams: http://lingvistics_dictionary.academic.ru/