

Starptautiski anonīmi recenzētā periodiskā izdevuma „Bērnvaloda Latvijā 21. gadsimtā, II” zinātnisko rakstu pamatā ir projektā „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBA) iegūtie pētnieciskie rezultāti. Projekts ir saņēmis finansējumu no Norvēģijas finanšu instrumenta 2009.–2014. gadam saskaņā ar projekta līgumu nr. NFI/R/2014/053. Projekts sākts 2015. gadā. Izdevums sagatavots Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas Bērnvalodas pētījumu centrā.

International anonymously peer-reviewed periodical scientific issue „Child Language in 21st century Latvia, II” is based on the results and material acquired during the project „Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications” (LAMBA). The project was funded by the Norway grants programme, years 2009-2014, project agreement No. NFI/R/2014/053. Project was commenced in 2015. Issue has been prepared in the Child’s Language Research Centre of RTTEMA.



Redakcijas kolēģija / Editorial Board

Dr. hist. Kristīne Ante (Čehija / Czech Republic)

Dr. philol. Laimute Balode (Somija / Finland)

Dr. phil. Dzintra Bonda (ASV / USA)

Dr. philol. Regīna Kvašīte (Lietuva / Lithuania)

Dr. philol. Monika Mihališina (Polija / Poland)

Dr. psych. Hanss Šahls (Austrija / Austria)

Dr. phil. Marina Dzakosta (Grieķija / Greece)

Atbildīgās redaktore / Editors-in-chief

Dr. habil. philol. Dace Markus,

Dr. philol. Anna Vulāne

Visi krājumā ievietotie raksti ir starptautiski anonīmi recenzēti.

All articles has been anonymously peer-reviewed.

Literārā redaktore / Proof-reader Rita Cimdiņa

Tulkotāja Luīze Bidiņa

Maketētāja / Layout designer Arta Muceniece

© ???

ISBN 978-9984-46-?-?

SIA “Izdevniecība RaKa” K. Barona ielā 130, k. 6, Rīgā, LV–1012, tālr. 67312668

Galvenais redaktors Vilnis Purēns. Realizācijas daļa – tālr. 67291875

E-pasts: pasts@raka.lv, mājaslapa: <http://www.raka.lv>

Izdevējdarbības reģistrācijas apliecība Nr. 2–0471. Iespiests SIA “Izdevniecība RaKa” tipogrāfijā

SATURS / CONTENT

DACE MARKUS, ANNA VULĀNE Priekšvārds	5
Foreword	
 DACE MARKUS Latviski runājošu bērnu valodas sistēmas izpratne	9
Latvian-speaking children: understanding of the linguistic system	
 ANNA VULĀNE, AGRITA TAURIŅA, TIJA ZĪRIŅA Aptaujas metodes izmantojums bērna vārdu krājuma izzināšanā	21
Survey as an evaluation technique of the development of child's vocabulary	
 ILZE AUZIŅA, GUNA RĀBANTE-BUŠA, ROBERTS DARĢIS Bērnu runas korpusa ortogrāfiskās marķēšanas principi	43
The orthographic annotation of the latvian children's speech corpus	
 AGRITA TAURIŅA Pirmsskolas vecuma bērna skaņu izrunas un vārdu krājuma noteikšanas un pilnveides paņēmieni	55
Techniques to establish and develop pronunciation and vocabulary in pre-school aged children	
 LIDIJA LEIKUMA, DACE MARKUS, EVIJA USĀNE Dialekta ietekme vai tomēr izrunas grūtības?	75
Dialectal particularities or pronunciation difficulties?	
 INGĒRA TOMME-JUKĒVICA, ANNA VULĀNE Valodas vides nozīme pirmsskolas vecuma rusofono bērnu vārdu krājuma apguvē: leksiski fonoloģiskais aspekts	87
The importance of linguistic environment on the deveolpment of pre-school russophone children vocabulary: lexical and phonological aspects	
 ZENTA ANSPOKA, INGA STANGAINE Divvalodīga bērna ieguvumi: teorija un prakse	107
Bilingual advantage in children: theory and practice	

VLADISLAVA URŠUĻSKA, INESE EGLĪTE

Mazākumtautību pirmsskolas vecuma bērnu iespējas apgūt latviešu valodu 119
Opportunities to learn Latvian as a second language
for minority pre-school children

INESE FREIBERGA

Dzimtās valodas apguve 3. dzīves gadā lingvistiskā
un pedagoģiskā skatījumā 131
First language acquisition at the age of 3: linguistic and
pedagogical aspects

VIKTORIJA KUZINA

Bērnu runas attīstību stimulējošie faktori 151
Stimulating factors of child speech development

VLADISLAVA URŠUĻSKA, RASMA PURMALE

Bērna radošuma izpausme valodā 163
Expression of creativity in child language

INGA STANGAINE

Pirmsskolas vecuma bērna valodas apguves nozīme komunikācijā 175
The importance of pre-school children
language acquisition on communication

TIJA ZĪRIŅA, DACE MARKUS

Bērnu komunikācijas prasme 199
Communicative skills in children

LIENE KALVIŠA, LIDIJA LEIKUMA

Onomatopoētismi jaunākajā latviešu bērnu literatūrā un bērnu runā 211
Onomatopoeia in recent Latvian child literature and child speech

PRIEKŠVārds

DACE MARKUS, ANNA VULĀNE

Zinātnisko rakstu krājumā „Bēru valoda Latvijā 21. gadsimtā, II” apkopoti raksti par EEZ un Norvēģijas finanšu instrumenta finansētajā projektā nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBĀ) iegūtajiem rezultātiem. Lasītājam tiek piedāvāti gan raksti, kas tieši parāda projektā veiktās bērnu runas testēšanas metodiku un rezultātus, gan arī tādi, kas projektā devuši papildmateriālus un liecina par tā metodikas, datu un rezultātu plašām lietojuma iespējām.

Rakstu autori ir vadošie pētnieki un pētnieki, doktoranti, maģistranti, kā arī augstskolu absolventi, kuri iesaistījušies projektā un plāno turpināt savu zinātnisko izaugsmi. Krājuma izveidē iesaistītās vadošās iestādes ir Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija (RPIVA), Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultāte (LU HZF) un Latvijas Universitātes aģentūras „Latvijas Universitātes Matemātikas un informātikas institūts” (LU MII).

Projekta mērķis ir izstrādāt sistēmu, kurā pedagogi un logopēdi iegūtu jaunas atziņas un rīkus monolingvāla un bilingvāla bērna runas vērtēšanai, vecāki varētu sekot savu bērnu runas attīstībai, salīdzinot to ar normatīvu apguves procesu, bet zinātnieki iegūtu bērnu latviskas runas pirmo korpusu un bērnu valodas datu bāzi. Projektā veiktajos pētījumos, kas atspoguļoti krājumā ievietotajos rakstos, skats plašs jautājumu loks. RPIVA Bērna valodas pētījumu centra zinātnieki salīdzina iepriekšējos bērna skaņu izrunas un vārdu krājuma noteikšanas un pilnveides paņēmienus ar projektā LAMBĀ izstrādāto metodiku un konkrētām aptaujām, analizē bērnu valodas sistēmiskumu, bērnu radošumu, valodas apguves nozīmi komunikācijā un bērnu komunikācijas prasmi, noskaidro bērnu runas attīstību stimulējošos faktorus, lingvistiskā un pedagoģiskā skatījumā analizē dzimtās valodas apguvi bērna 3. dzīves gadā. RPIVA zinātnieki

kopā ar LU HZF, doktorantiem, maģistrantiem un absolventiem skaidro valodas vides nozīmi rusofono bērnu vārdu krājuma apgūvē, tās leksiski fonoloģisko aspektu, analizē divvalodīga bērna runu un mazākumtautību pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valodas apguves iespējas, raksta par iespēju bērna runas neprecizitāšu cēloņus meklēt gan dialekta ietekmē, gan skaņu artikulārajā dabā, kā arī salīdzina onomatopoētismus bērnu runā un jaunākajā bērnu literatūrā, bet projektā strādājošie LU MII vadošie pētnieki un pētnieki skaidro bērnu runas korpusā iekļauto datu ortogrāfiskās marķēšanas principus.

Projekts LAMBA ir latviešu valodas monolingvālas un bilingvālas apguves sistematisks un ļoti apjomīgs pētījums, kāds līdz šim par bērnu valodu Latvijā nav veikts ne teorētiskā, ne praktiskā aspektā.

Projektā jau izstrādāti vecāku aptaujas rīki agrīnās komunikatīvās attīstības novērtēšanai, notiek bērnu valodas ieraksti un to vērtēšana, tiek veidota sistēma, kuru brīvā pieejā varēs izmantot pedagogi un vecāki, lai sekotu bērnu valodas attīstībai. Rezultātā būs izveidots pirmais latviešu bērnu runas korpusa un izstrādāti valodas attīstības rādītāji, kas balstīti vairāku tūkstošu latviski runājošu monolingvālu bērnu un bilingvālu bērnu ar krievu valodas dominanti aptauju rezultātos (detalizētāk sk. www.lamba.lv).

FOREWORD

DACE MARKUS, ANNA VULĀNE

Scientific issue *Child language in 21st century Latvia, II* encompasses articles discussing the results of project Nr. NFI/R/2014/053 „Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications” (LAMBA), funded by the Norway grants programme. It contains articles exhibiting speech testing methodology and results as well as articles discussing extra material and thus exemplifying the wide use possibilities for the methodology, data and results.

Authors are lead researchers and researchers, PhD students, Master’s students as well as graduates that have contributed to the project and plan to further develop themselves scientifically. Authors are affiliated to these core institutions: Riga Teacher Training and Education Management Academy (RTTEMA), University of Latvia, Faculty of Humanities (LU HZF), and University of Latvia, agency „University of Latvia Institute of Mathematics and Informatics” (LU MII).

The overall aim of the project is development of a system, where teachers and speech and language therapists could learn about and have means to evaluate speech of monolingual and bilingual children when compared to the norm. A Latvian child language database and corpus would become available for the scientific community. Research within the project and the accompanying articles span a wide range of questions. Researchers of the RTTEMA Child Language Research Centre compare previously used methodology for child pronunciation and vocabulary evaluation with novel methodology developed within the LAMBA project. Researchers analyse the systemic nature of child language, child creativity, the role of language acquisition in communication and child communication ability. Speech development stimulating factors in 3-year-old children are analysed from linguistic and pedagogical aspects. RTTEMA researchers in collaboration with LU HZF PhD students, Master’s students

and graduates are exploring the role of language environment on the language acquisition of Russophone children, analyse speech of 2-year-old children, the opportunity to learn Latvian as a second language at a pre-school age, discover that particularities of child speech can be a result of dialectical influence as well as the articular nature of sounds. They also look at the interesting topic of onomatopoeia – both in child speech and recent child literature. Lead researchers and researchers of LU MII explain the principles of orthographic marking of data in the child speech corpus.

Project LAMBA is a systemic and thorough study of Latvian monolingual and bilingual acquisition. No other project on child language has been carried out in this scale in Latvia neither in theory nor practice.

Parent survey tools for evaluation of communicative development have been developed and parental survey is underway. Child speech recordings are being gathered and evaluated in order to create a system that would be easily accessible for educators and parents to follow child language development. The research will result in the first Latvian child language corpus and language development evaluation scale based on data from thousands of monolingual and bilingual (with Russian as the dominant first language) children (for further information see www.lamba.lv).

LATVISKI RUNĀJOŠU BĒRNU VALODAS SISTĒMAS IZPRATNE

Latvian-speaking children: understanding of the linguistic system

DACE MARKUS

Abstract. *In order to find the answer to the question of how Latvian-speaking children understand the linguistic system, the present article discusses interview analysis of children aged 3–6, among other material, recorded within the framework of project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme. Analysed topics include the search for system in irregular verb conjugation, the use of those second declension nouns, that feature the suffix -s in singular nominative and genitive cases, child understanding of plurale tantum nouns and understanding of colour nominations. It comprises just a part of linguistic action of a monolingual Latvian-speaking child, in an attempt to create an order in the linguistic system in accordance to child's own understanding, existing linguistic examples and child's own linguistic development. The present study is only concerned with monolingual children. Examination of bilingual children are beyond the scope of the present study. The LAMBA project interview recordings clearly show that children form a linguistic system of their own, although it may occasionally come at odds with the norm i. e., language as used by adult speakers. Given that the norm and the deep structure are not identical, this gives room for children's creativity. It is thought that child language norm is similar un an unconscious hypothesis about the adult language norm, that the child is slowly approaching.*

Child relationship and collaboration with others is an undeniable stimulus for language development. Being a member of the society, child is interested in speaking and understanding others. While a child may be interested in understanding the thoughts of cats, dogs, flowers and trees, understanding the speech of other human beings is of paramount importance. The road to mutual comprehension is gradual and adult speakers – parents, teachers, speech and language therapists, other members of society-play an important role in this journey. However, scientific understanding of language acquisition can only be reached in original and comparative linguistic research.

Keywords: *language system and norms, child language, project.*

Ievads. Klausoties bērnu runu, vērojot viņu darbības, mēs nereti domājam par to, ko bērns ievēro, cenšamies izprast pasauli. Šajā rakstā valodas analīzei izmantoti projektā nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBA) veikto 3–6 gadus vecu bērnu interviju ieraksti un agrāk pierakstīti bērnu runas paraugi, lai tuvinātos atbildei uz jautājumu: „Kāda ir latviski runājošu bērnu valodas sistēmas izpratne?” Projektā LAMBA ar Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstu pirmoreiz Latvijā tiek veiktas apjomīgas bērnu aptaujas, izmantota arī citu valodu pētījumu pieredze, kā arī Latvijas valodnieku, pedagogu, psihologu un logopēdu līdzšinējās atziņas, lai pārliecinātos par bērnu runas attīstību tik svarīgajā valodas apguves periodā. Raksta metodoloģiskais pamats ir valodniecības un pedagoģijas atziņas par monolingvāla bērna valodas apguvi, kā arī empīriskā pieredze projekta ietvaros veiktajās bērnu intervijās un bērnu valodas piemēru analīze. Šajā rakstā izmantotie piemēri ir tikai neliela daļa no projektā jau iegūtajiem materiāliem.

Raksta mērķis – izanalizēt sistēmiskuma principu bērnu valodā.

1. Sistēmiskums bērnu valodas gramatikā

Ir samērā daudz zināms, kādu sistēmiskumu varam vērot skaņu izrunas apguves procesā. Tās izpaužas gan atsevišķu skaņu apguves secībā, gan, jo īpaši, līdzskaņu savienojumu izrunas apgūvē (sk. Barlow 2001, Goad 2011, Greenberg 1978, Yavas et al. 2008 u. c.). Rakstā aplūkosim sistēmiskumu citās gramatikas sadaļās. Netiks analizēti bilingvālu bērnu valodas piemēri, atstājot šo aspektu turpmākiem pētījumiem. Jāatzīmē, ka pagaidām plašākais pētījums par bilingvālu latviski runājošu bērnu valodas apguvi ir Indras Sinkas promocijas darbs „The Development of Tense and Agreement in Latvian and English Bilingual Children” (1999).

1.2. Nekārtnie darbības vārdi. Par sistēmiskumu bērnu valodā rakstījuši citu valodu pētnieki, īpaši daudz analizēti bērnu valodas piemēri lokāmās valodās, kurās rodamas arī neregulāras formas (sk., piem., Гаграниева, Цейтлин, Тимофеева). Latviešu valoda nav izņēmums, piemēram, tajā ir

t. s. nekārtnie darbības vārdi, kas tiek locīti atšķirīgi no konjugācijas sistēmas. Piemēram, darbības vārdu *būt* lokām: *es esmu, tu esi, viņš un viņa ir...*

Latviski runājošo bērnu valodas piemēros atrodam mēģinājumus šādu locīšanas piemēru „sakārtot” atbilstoši sistēmai, piemēram, ja mēs lokām *es varu, tu vari, viņš, viņa var*, tad kādēļ gan lai šo modeli neizmantotu arī *būt* locīšanā, un bērni loka: *es iru, tu iri, arī mēs iram, jūs irat, jo viņš un viņa ir*. Formula ir skaidra:

viņš var : es varu = viņš ir : x; x = es iru.

Paraugam līdzīgi varētu izmantot arī kādu citu lokāmu darbības vārdu. Tā bērns ir saglabājis saikni ar pamatvārdu un arī saikni ar konkrētu locīšanas tipu. Lai konstatētu tieši darbības vārdu trešās personas formu nozīmīgumu latviešu bērnu valodas inovācijās, būtu nepieciešams lielāks daudzums piemēru, šādai hipotēzei par labu varētu būt arī darbības vārdu locīšana lībiskajā dialektā, piemēram, *es ir, tu ir, viš ir; es ies, tu ies, viš ies* u. tml.

Angļu valodā kā valodā ar maznozīmīgām galotnes maiņas funkcijām (*less inflectional forms*) šāda formula neder, tomēr konkrētajā gadījumā esam ievērojuši, ka angļiski runājoši bērni arī dažkārt izmanto vienu un to pašu palīgdarbības vārda trešās personas formu, mainot tikai personas vietniekvārdu: *I is, you is, they is, we is*, jo *he* un *she is*. Minētie piemēri gan neatbilst modelim, kurā trešās personas formu raksturo pievienotais līdzskanis *-s vai -es*, piemēram, *I eat, you eat*, bet *he, she eats* vai *I choose, you choose* un *he, she chooses*. Stella Ceitlina aprakstījusi līdzīgu bērnu cenšanos sakārtot valodas sistēmu krievu valodā, formulā kā paraugu norādot ne trešās, bet pirmās personas formu paraugu (trešā persona iedēvētos tikpat labi), piemēram, *читаю : читать = пишу : x; x = писать* (Цейтлин 2009: 86). Latviešu valodā trešās personas formas ietekme ir neapšaubāma.

1.3. Otrās deklinācijas lietvārdi, kam vienskaitļa nominatīvā un ģenitīvā ir galotne -s. Latviešu valodā otrās deklinācijas lietvārdu grupa nav vienveidīga, jo tajā pārsvarā iekļauti vīriešu dzimtes lietvārdi, kam vienskaitļa nominatīvā ir galotne *-is*, kā arī tādi vīriešu dzimtes lietvārdi, kam vienskaitļa nominatīvā un ģenitīvā ir galotne *-s*, piemēram, *akmens, asmens, mēness*,

rudens, ūdens, zibens (sk. LVG 2013: 258). Otrās deklinācijas lietvārdiem vienskaitļa ģenitīvā un visos daudzskaitļa locījumos galotnes priekšā pārsvarā ir līdzskaņu mija, bet lietvārdiem *akmens, asmens, mēness, rudens, ūdens, zibens* līdzskaņu mija ir tikai daudzskaitļa locījumos. Tieši šādus lietvārdus, kurus valodas praksē mēdz saukt par izņēmumiem, dzirdam atšķirīgi locītus gan izloksnēs (ar galotni *-is*, ar skaņu miju vienskaitļa ģenitīvā), gan bērnu runā. Mūsu materiālos bērnu runā konstatējām vienskaitļa ģenitīva formas *akmeņa, mēneša, ūdeņa, zibeņa*. Tādējādi bērni izveido sistēmu, kur otrajā deklinācijā ir vīriešu dzimtes lietvārdi ar līdzskaņu miju ģenitīvā un galotni *-a*, neskatoties uz to, kāda bijusi nominatīva galotne (*dēlis – dēļa, briedis – brieža, akmens – akmeņa vai akmenis – kmeņa* u. tml.):

dēl-is : dēl-a = akmen-s : x

x = akmeņ-a (regulārā forma: *akmen-s*)

1.4. Daudzskaitlinieki. Īsti daudzskaitlinieki ir tādi lietvārdi, ko parasti lieto tikai daudzskaitlī un to leksiskā nozīme vai nu nepieļauj vienskaitļa formas, vai arī to lietojums ir ierobežots (sk. LVG 2013:341, VPSV 2007: 79, Nītiņa 2001: 13). Latviešu valodas gramatikā norādīts, ka „Daudzskaitlinieki apzīmē priekšmetus vai viengabala masu, kas sastāv no vairākām daļām, bet kas cilvēka uztverē veido vienotu veselumu” (LVG 2013: 342). Klausoties, kā bērni mēdz censties sakārtot sistēmu tad, ja lietvārds ir daudzskaitlinieks, bet apzīmē vienu priekšmetu, piemēram, *brilles, durvis, šķēres, šķiltavas, šūpoles* u.tml., tuvojamiem bērna pasaules lingvistiskajai uztverei, kurā vienam priekšmetam jābūt nosauktam ar lietvārdu vienskaitlī! Piemēram, bērni saka *bikse, brilles, šķēre, krelle, ķimene*.

Māmiņa norāda: „*Sabāz kreklu biksēs!*” Dēls: „*Man ir viena bikse, kur tad lai es bāžu?*”

Arī *brilles* tiek uztvertas kā viens priekšmets, t. i. *brille* vai retāk – katrs briļu stikliņš tiek saukts *brille*. No lietvārda *krelles* meitenes nereti darina vienskaitļa formu *krelle*, ar to apzīmējot vienu kreļļu pērlīti, ķimeņu sēkliņu mēdz saukt vienskaitlī par *ķimeni*.

Daudzus līdzīgus piemērus krievu valodā analizējusi Ksenija Garganejeva rakstā „Существительные pluralia tantum в речи дошкольников: метаязыковой аспект”, piemēram, *санки – санка, шорты – шорт, шор-*

тук, чинсы – чинс, чинса, чинс'а, чинсуна u. c. (2013: 41–50). Arī angļu bērnu valodā esam saklausījuši piemērus *trousers – trouser, scissors – scissor, pants – pant* u. tml.

1.5. Īpašības vai pazīmes intensitāte. Īpašības vai pazīmes intensitāte latviešu valodā ir mainīgs lielums, tās gradācijas izteikšanai tiek izmantoti dažādi leksiskie, derivatīvie un gramatiskie līdzekļi. Latviešu valodas gramatikā norādīts: „Gan pārākās un vispārākās pakāpes formu, gan citu gradācijas izteikšanas līdzekļu – gradientu vai intensifikatoru – izmantošana iespējama tad, ja īpašības vārds vai adjektīviskais divdabis izsaka pazīmi, kuras intensitāte var mainīties” (LVG 2013: 402). Mainīgo lielumu var izteikt semantiski ar vārda sakni, piemēram, *liels, mazs, daudz, maz*, ar morfoloģisko formveidošanas paņēmieni, piemēram, *pagarš, lietains, lapains* un sintaktiski, piemēram, *ļoti labs, samērā labs*. Intensitātes izpaušmi var salīdzināt, tad veido salīdzināmās pakāpes ar morfoloģisko paņēmieni, piemēram, *maz – mazāk – vismazāk, liels – lielāks – vislielākais*, ar semantisko vai semantiski morfoloģisko paņēmieni, piemēram, *labs – lielisks – izcils, daudz – vairāk – visvairāk*, kā arī ar sintaktisko paņēmieni, bet parasti tikai īpašības vārdu sistēmā, piemēram, *pats labākais, visu labākais*. Dominējošais ir morfoloģiskais formveidošanas paņēmieni.

Bērni, izmantojot dominējošo paņēmieni kā paraugu, veido savu sistēmu, piemēram, *daudz – daudzāk – visdaudzāk*. Vēl vairāk – pēc šāda paša modeļa bērni darina arī formas *ļoti – ļotāk*, kaut arī no šī apstākļa vārda latviešu valodā vispār nekādas formas netiek darinātas. Līdzīgus piemērus atkal varam atrast arī angļiski runājošu bērnu valodā, piemēram, *good – gooder, goodest; bad – badder, baddest; much – mucher, muchest; little – littler, littlest*. Neiedziļinoties kognitīvās lingvistikas pārstāvju idejās par valodas vienību psiholoģisko realitāti, jāsecina, ka latviski runājošo bērnu valodas piemēri liecina par mērķtiecīgu un radošu darbošanos ar valodas līdzekļiem, veidojot sistēmu, kaut arī tā būtu pretrunā ar normu.

2. Sistēmiskums krāsu nominācijā bērnu valodā

Latviešu valodniece Velta Rūķe-Draviņa, analizējot 1975. gadā pa beigta pētījuma datus par krāsu un skaitļu sistēmu bērniem vecumā no

3–4 gadiem (Rūķe-Draviņa 1977), raksta, ka dažās valodās ir speciāli leksiski vai morfoloģiski paņēmieni, lai rādītu krāsu hromatisko gammu vai vērtību, tā latviešu valodā samazinātu intensitāti var izteikt, pieliekot vārdam prefiksu vai sufiksu vai arī veidojot salikteni, piemēram, iesarkans, sarkanīgs, sarkanbalts (sk. Rūķe-Draviņa 1977: 62). Jau, veicot bērnu aptauju par krāsu uztveri projekta „Latviski runājošu bērnu krāsu uztvere: lingvistiskais aspekts” ietvaros, konstatējām līdzīgus darinājumus arī bērnu runā, vēl vairāk par to pārliecinājāmies 2016. gada sākumā 3–6 gadus vecu bērnu interviju ierakstos projektā nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBA). Bērni radoši izmanto latviešu valodas sistēmā esošos paņēmienus krāsu nosaukumu darināšanā – pievērš uzmanību krāsu starptoniem un intensitātei, veido individuālus krāsu apzīmējumus, piemēram, *zilzaļa, brūnīgi zaļš, sarkanīgi zaļa, brūnmelna, sarkanbrūns, violetīgi sarkans, sarkanbrūns, skābi rūtainš, samtaina, melngalpelēka, dzeltena ar pelēku, sarkana ar baltiem punktiņiem, balta ar zelta maliņām, rozā pa vidu*. V. Rūķe-Draviņa norāda, ka krāsas nosaukuma izvēli ietekmē ne tikai krāsu redzējuma neirofizioloģiskā bāze, bet arī kultūras faktori, kas var iespaidot gan krāsu robežu noteikšanu, gan krāsas nosaukuma izvēli atbilstoši tradicionāli stabilai tradīcijai, tādēļ nav brīnums, ka, atbildot uz jautājumu „Kādā krāsā ir Latvija?”, bērni visbiežāk nosauc krāsu salikumu – sarkanbalta vai sarkanbaltsarkana, daži to konkretizē ar atbildi – karoga krāsā (sk. Markus, Daume, Bukša 2016). Nav pierādījumu bērnu atbildēm uz šādu jautājumu laikā, kad Latvija bija PSRS sastāvā, tomēr skaidri atceros studentu sarunas pēc iepazīšanās ar sarkanbaltsarkanā karoga būtību. Sarunu saturs, izteikts krāsu asociācijās, bija aptuveni šāds: iepriekš domājām, ka raksturīgākās Latvijas krāsas ir brūns, zaļš, dzeltens, tagad saprotam, ka sarkanbaltsarkanais ir pārrāks.

Anitra Roze krāsu nominācijas sakarā apraksta latviešu valodas sistēmā esošos paņēmienus un vairāk uzsver indivīda psiholoģijas ietekmi, kā arī krāsu pasaules vizuālas niansētības un vārdu krājuma niansētības atklāsmi: „Krāsas ir ne vien neatņemama mūsu pasaules uztveres sastāvdaļa, tās ir viens no būtiskākajiem pasaules uztveres elementiem, galvenā redzes maņas sastāvdaļa, jo līdzās reāliju formai un izmēram mēs (bieži

atkarībā no katra indivīda psiholoģijas) vispirms uztveram tieši reālajām piemītošās krāsas. Turklāt tās – krāsu nosaukumu veidolā – ir arī neatņemama valodas sastāvdaļa, kurā atklājas gan krāsu pasaules vizuālā niansētība, gan arī valodas vārdu krājuma niansētība” (Roze 2007: 125), viņas rakstā nosauktie ar sufiksu atvasinātie un saliktie krāsu nosaukumi, piemēram, *zaļgans, dzeltenīgs, dzeltenpelēks* u. c. pārliecinoši demonstrē latviešu valodā esošos modeļus, kuru darināšanā izmantotos paņēmienus arī bērni veikli lieto savā runā. V. Rūķe-Draviņa atgādina, ka mūsdienu Eiropā balts saistās ar tīrību, skaidrību, nevainību, bet antīkajā Romā tā bija sēru krāsa un tāda tā ir mūsdienu Ķīnā, savukārt zilā krāsa bija sēru krāsa senajā Skandināvijā, grieķiem tā bija svētuma krāsa, eiropieši uzskatīja, ka tā liecina par uzticību, bet anglosakšu kultūrās tai bija politiskā konservatīvisma papildnozīme (sk. 1977: 62–63).

Pēdējo latviešu bērnu valodas pētījumu rezultāti par krāsu asociācijām ir apkopoti publicēšanai Liepājas Universitātes rakstu krājumā (sk. Markus, Daume, Bukša 2016). Arī tie liecina par valodas kā sistēmas uztveri – bērni rīkojas ar jau esošās valodas sistēmas līdzekļiem, radot jaunus apzīmējumus, vai arī maina un papildina jau esošās sistēmas elementus tā, lai tie iekļautos bērna sistēmiskajā lingvistiskajā ainā. Nav brīnums, ka bērni darina savus krāsu apzīmējumus, kā par pieaugušo veidotajiem krāsu apzīmējumiem rakstījusi A. Roze: „...okazionāli veidojumi atrodami gan starp atvasinātajiem krāsu un to toņu apzīmējumiem, gan starp salīdzinājumiem ar krāsu nosaukumiem, un arī salikto krāsu nosaukumu vidū to nav mazums. Okazionālie darinājumi nenoliedzami atzīstami par ļoti interesantiem pētniekiem un saistošiem jebkuram valodas lietotājam, tā ir asociāciju pilna krāsu nosaukumu daļa, kurā īpaši spilgti izpaužas valodas radošais gars” (Roze 2016: 375). Valodas elementu pārnestā nozīme vai metaforiskais lietojums agrīnajā bērnībā var būt arī pavisam nesaprotams un tad tiek prasīts pieaugušo paskaidrojums vai arī teiciens tiek mehāniski pieņemts līdzīgi kā formula. Piemēram, *lācenēs ir sarkanas tad, kad ir zaļas* (nenogatavojušās), *ir zaļa* (svaiga) *gaļa, zaļa* (neizžuvusi) *malka, zili* (pārsteidzoši) *brīnumi* u. tml. No bērnības atmiņā palicis atjautības jautājums „*Vai esi redzējis ceriņkrāsas* (tradicionāli ceriņkrāsa ir violeta) *zirgu?*” Protams, jo ceriņi zied ne tikai violeti, bet arī balti! Bērnu valodas

piemēri var liecināt arī par nepilnīgu vārda izpratni, vēlēšanos precizēt, par tuvošanos nozīmei, gan arī par izejas meklējumu, ja nepieciešamais vārds jāizdomā pašam un jāiekļauj savā runā, tātad – valodas sistēmā, tā rodas piemēri *ābelei ir balta āda, balts zirgs ir nomizots, eglei nav lapu, bet ir dūrieni* u. c. Projekta LAMBA ietvaros atbildot uz jautājumiem par attēlu, atsevišķi bērni sagaidāmā vārda *ķepa* vietā teica *kaķa roka, kaķa kāja*, sivēna *šņukuru* paskaidroja aprakstoši – *lai būtu šņuk, šņuk un lai būtu ko rukšināt*, ūdens pilēšanu no krāna demonstrēja ar *piu, piu*, aizmirsto *hokeja* spēles nosaukumu aizstāja ar pārliecinošu izsaucieni: „*Tas ir „Dinamo”!*” un vairāki pat neiedziļinājās attēlā, kurā *kaķis sēž uz krēsla*, bet uz jautājumu „*Uz kā sēž kaķis?*” ātri atbildēja: „*Kaķis sēž uz poda*”, asociatīvi reaģējot uz bērna ikdienā biežu parādību, savukārt, skatoties uz zvanu, asociāciju ietekmē bērns teica: „*Baznīca.*” Psihologs Ļevs Vigotskis rakstā, ka bērna attīstības gaitā priekšmeta lieluma, krāsas, formas, atrašanās vietas uztverei jāklūst konstantai, neatkarīgai no novērojuma apstākļiem un tikai ap 3 gadu vecumu bērna uztvere maksimāli pietuvojas pieaugušā uztverei (Виготский 2004: 171–172).

Kornels Čukovskis norāda, ka runas apdāvinātība izpaužas ne tikai galotņu, priedēkļu un piedēkļu klasifikācijā, kuru bērns, pašam nemanot, veic savā divgadīgajā prātā, bet arī tajā uzminējumā, ar kura palīdzību viņš, veidojot jaunu vārdu, izvēlas atdarināšanai vajadzīgo paraugu (sk. Чуковский 1955: 21). Savukārt krievu valodniece Stella Ceitlina komentē K. Čukovska domu par to, ka bērna runa bieži ir pareizāka par pieaugušo runu, un paskaidro, ka, nosaucot par pareiziem bērnu vārddarināšanas un formveidošanas jaundarinājumus, K. Čukovskis ir domājis par šo jaundarinājumu atbilstību dziļajam valodas līmenim – t. s. valodas sistēmai, bet atzinis, ka tie ir pretrunā ar normu, t. i., vispārpieņemtu lietojumu, tradīciju (sk. Цейтлин 2009: 51). Angļu un krievu bērnu piemēri liecina par bērnu līdzīgiem valodas sistēmas meklējumiem, atšķirības vērojamas valodas specifikas, kā arī bērnu individuālās uztveres un paņēmieni dēļ.

2007. gadā rakstīju: „Jēdzienu aprakstos bērni atklāj, kā viņi rada vārda nozīmi, kas ir tas, ko viņi uztvēruši savos vērojumos pieaugušo runā, cik vispārināti vai konkrēti attiecīgais jēdziens ir izprasts, cik tas ir aprakstāms ar priekšmetiskām pazīmēm, ar izjūtām, ar attieksmi, definējoši

vai aprakstoši, ar ko jēdziens asociējas, ir salīdzināms, tātad – kam tas ir līdzīgs vai no kā atšķirīgs. Tā nav definīcija, ko var izlasīt skaidrojošajā vārdnīcā, bet konkrēta bērna konkrēts priekšstats attiecīgajā brīdī par izvēlēto jēdzienu” (Markus 2007: 55). 2015. un 2016. gadā veikto pētījumu rezultāti rosina papildināt šo atziņu lingvistiskā aspektā – vienlaikus bērni uztver valodu kā sistēmu atbilstoši savai izpratnei.

Nobeigums

Rakstā analizēta tikai daļa no bērna radošās valodiskās darbības, cenšoties sakārtot lingvistisko sistēmu atbilstoši savai izpratnei, valodā jau pastāvošiem paraugiem un līdzekļiem, kā arī atbilstoši bērna paša valodas attīstības posmam.

Pētījumos iegūtie piemēri rāda, kā bērni veido sistēmu, kaut arī tā nereti ir pretrunā ar normu, t. i., ar vispārpieņemtu lietojumu, tradīciju, jo tieši tas, ka valodas sistēma (dziļais valodas līmenis) un norma nav identiskas, dod iespēju bērnu radošajai darbībai. Mēdz teikt, ka bērnu runas norma jau ir pati apgūtā sistēma un šī norma līdzinās neapzinātai hipotēzei par pieaugušo valodas sistēmu un normu, kam bērns pamazām tuvojas. Rakstā izmantotie angļu un krievu bērnu piemēri liecina par bērnu līdzīgiem valodas sistēmas meklējumiem, atšķirības vērojamas valodas specifikas, kā arī bērnu individuālās uztveres un paņēmieni dēļ.

Bērna attiecības un sadarbība ar citiem cilvēkiem ir neapšaubāms stimuls viņa valodas attīstībai. Bērns dzīvo sabiedrībā, viņš grib runāt un saprast, ko runā pārējie. Viņš gribētu saprast, ko domā arī sunītis, kaķītis, puķes un koki, bet vismaz – ko runā cilvēki, tomēr ceļš līdz abpusējai sapratnei ir pakāpenisks, tajā nozīmīga loma ir vecākiem, audzinātājiem, skolotājiem, logopēdiem un pārējiem sabiedrības locekļiem, savukārt zinātnisko pamatojumu gūstam konkrētās valodas apguves pētījumos un to salīdzinājumā ar citu valodu pētījumu rezultātiem. 2015. gadā sāktie pētījumi projektā „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBDA) ir būtisks un apjomīgs ieguldījums latviski runājošu bērnu valodas apguves izpētē. Projektā iegūtie rezultāti noderēs zinātniekiem turpmākiem pētījumiem, pedagogiem metodisku materiālu

izstrādē, kā arī bērnu vecākiem, kuri seko savu bērnu valodas attīstībai.

Summary

Child speech and action reveals what child is paying the most attention to when trying to learn and understand the world. In order to find the answer to the question of how Latvian-speaking children understand the linguistic system, the present article discusses interview analysis of children aged 3–6 years, among other material, recorded within the framework of project Nr. NFI/R/2014/053 „Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications” (LAMBA), funded by the Norway grants programme. This is the first child survey of such scale in Latvia. Experience of other language studies as well as expertise of Latvian linguists, teachers, psychologists and speech and language therapists was used to ensure proper language development in this critical language acquisition period. The **methodological basis** of the present study is the current state of knowledge of monolingual child language acquisition as well as empirical experience from child interviews and child language example analysis carried out within the LAMBA project. The examples used in this article covers only a tiny part of the material. Latvian examples are compared to examples from English and Russian child language. These examples show the similarities in child search for a language system. There are language-specific differences as well as individual differences between children.

The aim of the present study – analysis of expressions of systemic principle in child language. Gathered audio recordings and previous data clearly show that children form a system that may occasionally be against the norm and accepted tradition in adult language use. Given that deep structure does not always map directly on the surface gives children opportunity for creativity. Analysed topics include the search for system in irregular verb conjugation, the use of those second declension nouns, that feature the suffix *-s* in singular nominative and genitive cases, child understanding of *plurale tantum* noun conjugation. Analysis of the gradation of intensity using Latvian morphological formation methods is included in the first part of the article. The second part of the article is more concerned with the search for the systemic nature of child language colour nomination. The data is compared with results of Rūķe-Draviņa (1975) research on colour system of 3–4 year old Latvian speakers as well as more recent colour nominations of both child and adult speakers (Roze, Markus, Daume, Bukša). Special attention is directed towards novel word forms in child language and their conformation to the deep structure of language.

The end of the article advises that only a fraction of creativity in child language while searching for a language system has been analysed. Child always tries to

bend the existing 'adult' language system according to his or her understanding, depending on the stage of language development.

Results clearly show that children form a linguistic system of their own, although it may occasionally come at odds with the norm i. e., language as used by adult speakers. Given that the norm and the deep structure are not identical, this gives room for children's creativity. It is thought that child language norm is similar to an unconscious hypothesis about the adult language norm, that the child is slowly approaching.

Project „Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications”(LAMBA), commenced in 2015 is a significant and comprehensive investment in Latvian child language research. Project results will be useful in further research, development of new methodology and well as for parents – to follow and understand their child language development.

Literatūra / References

Barlow 2001 – **Barlow, Jessica A.** (2001) A preliminary typology of initial clusters in acquisition. *Clinical Linguistics and Phonetics* 15, pp. 9–13.

Goad 2011 – **Goad, Heather.** (2011) The representation of sC clusters. In Marc van Oostendorp, Colin Ewen, Elizabeth Hume & Keren Rice (eds.), *The Blackwell companion to phonology*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 898–923.

Greenberg 1978 – **Greenberg, Joseph H.** (ed.) (1978) Universals of human language. Vol. 2. *Phonology*. Stanford: Stanford University Press, pp. 243–280.

LVG 2013 – *Latviešu valodas gramatika.* (2013) Autori: Ilze Auziņa, Ieva Berķe, Juris Grigorjevs u. c. Rīga: Latviešu valodas institūts.

LVV – *Latviešu valodas vārdnīca: A–Ž.* (1987) Atb. red. Dainuvīte Guļevska. Rīga: Avots.

Markus 2007 – **Markus, Dace.** (2007) *Bērns runā kultūras pasaulē*. Rīga: Rasa ABC.

Markus, Daume, Bukša 2015 – **Markus, Dace; Daume, Santa; Bukša, Ilona.** (2016) *Bērnu valoda: krāsu asociācijas un īpašības vārdu lietojums. LiepU rakstu krājums*, 2016 (pieņemts publicēšanai).

Nītiņa 2001 – **Nītiņa, Daina.** (2001) *Latviešu valodas morfoloģija (konspektīvs lokāmo vārdsķiru apskats)*. Rīga: RTU.

Roze 2016 – **Roze, Anitra.** (2016) *Caur krāsu logu*. Par krāsu nosaukumiem latviešu valodā. Rīga, LU Latviešu valodas institūts.

Roze 2007 – **Roze, Anitra.** (2007) Krāsu nosaukumu skaidrojumi, to tipi „Latviešu literārās valodas vārdnīcā” un „Mūsdienu latviešu valodas vārdnīcā”. *Linguistica Lettica*, 16. Latviešu valodas institūta žurnāls. Rīga: LVI 125.–139. lpp.

Rūķe-Draviņa 1977 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1977) The development of Color and Numeral systems in young children. *International Journal of Psycholinguistics*, Vol 4(2), pp. 61–72. Database: PsycINFO [Journal Article].

Sinka 1999 – **Sinka, Indra.** (1999) *The Development of Tense and Agreement in Latvian and English Bilingual Children*. Theses submitted for the Degree of Doctor of Philosophy Department of Linguistic Science The University of Reading. July.

VPSV 2007 – *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca.* (2007) Atb. red. Valentīna Skujiņa. Rīgā: LU Latviešu valodas institūts, Valsts valodas aģentūra.

Yavas, Ben-David, Gerrits, Kristoffersen, Simonsen 2008 – **Yavas, Mehmet; Ben-David, Avivit; Gerrits, Ellen; Kristoffersen, Kristian Simonsen, Hanne Gram.** (2008) Sonority and cross-linguistic acquisition of initial s-clusters. *Clinical Linguistics & Phonetics*. Vol. 22, pp. 421–441.

Виготский 2004 – **Виготский, Лев Семенович.** (2004) *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург: Издательство „Союз”.

Гарганеева 2013 – **Гарганеева, Ксения.** (2013) Существительные pluralia tantum в речи дошкольников: метаязыковой аспект. *Санкт-Петербургская школа онтолингвистики*. Сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С. Н. Цейтлин. Санкт-Петербург Златоуст, с. 41–50.

Тимофеева 2009 – **Тимофеева, Мария Кирилловна.** (2009) *Язык с позиций философии, психологии, математики*. Москва: Издательство „Флинта”, издательство „Наука”.

Цейтлин 2009 – **Цейтлин, Стелла Наумовна.** (2009) *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи*. Москва: Знак (STUDIA PHILOLOGICA).

Чуковский 1955 – **Чуковский, Корней И.** (1955) *От двух до пяти*. Москва: Государственное Издательство Детской Литературы Министерства Просвещения РСФСР.

APTAUJAS METODES IZMANTOJUMS BĒRNA VĀRDU KRĀJUMA IZZINĀŠANĀ

Survey as an evaluation technique
of the development of child's vocabulary

ANNA VULĀNE, AGRITA TAURIŅA, TIJA ZĪRIŅA

Abstract. *Early diagnostics of child language development is crucial for the further provision of its quality – expansion of vocabulary and acquisition of morphology and syntax. At the present moment there is no research on the extent of Latvian pre-school children vocabulary and grammar due to the lack of diagnostic methodology, material and resources. Pre-school educators are not able to establish child's vocabulary due to the limited timeframe, especially in the early childhood – children up to 3 years old. One of the most commonly used methods to establish the language development of 8–16 and 16–36 month old children is the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (Fenson et al. 2007), adapted in Latvian in 2015 within the framework of project Nr. NFI/R/2014/053 „Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications” (LAMBA), funded by the Norway grants programme. Should this survey be employed in the teaching process in pre-school educational institutions, it would be possible for the educators to plan the teaching process in a more efficient manner and find an individual approach to each child. Simultaneously, this test would further the parental involvement in their child's development as they would have the opportunity to compare their child's communicative development with the normative sample.*

The objective of the present article is to analyse the pilot data of the Latvian version of the Communicative Development Inventory (Komunikatīvās attīstības tests (KAT)). Pilot study showed that this survey allows the parents to more objectively evaluate their child's individual language skills as well as promote expansion of child's vocabulary. Experience of working with this survey will promote a more successful collaboration between families and educational institutions to expand children's vocabularies and negate the opinion of the consumer society that only the pre-school educational institution is responsible for successful child development.

Keywords: child language, survey, CDI, KAT, LAMBA, Latvian

Ievads. Bērnu komunikatīvā attīstība interesē ne tikai vecākus, bet arī dažādu nozaru speciālistus – valodniekus, logopēdus, pirmsskolas izglītības iestāžu pedagogus, psihologus, ārstus. Pēdējos gados arvien vairāk tiek akcentēts bērna attīstības agrīnās diagnostikas nozīmīgums, jo, laikus konstatējot kādus traucējumus, novirzes, iespējams sekmīgāk risināt šīs problēmas. Vecāki priecājas par mazuliša vāvuļošanu, gaida pirmo vārdu, pirmo teikumu, brīnās un jūsmo par bērna radītajiem vārdiem, negaidīti gudrajiem jautājumiem un uztraucas, pamanot kādas runas nepilnības, nevēlēšanos sarunāties ar vienaudžiem vai svešiniekiem. Komunikatīvie traucējumi neļauj bērniem pilnībā apgūt brīvās komunikācijas procesu, kavē runas, domāšanas un izziņas attīstību, līdz ar to – arī zināšanu apguvi, negatīvi ietekmējot personības pilnveidošanos un uzvedības ieradumus. Tāpēc valodas attīstības traucējumu agrīna diagnosticēšana ir ļoti svarīga, lai varētu laikus sniegt bērnam efektīvāku palīdzību. Kaut arī Latvijā mūsdienās vecākiem tiek piedāvāts dažādu speciālistu atbalsts (Tūbele 2002), tomēr ļoti bieži pirmā vizīte pie logopēda ir trīs gadu vecumā, kad problēma jau var būt ielaista, savukārt mikrologopēda pakalpojumi daudziem nav pieejami. Turklāt vecāki var arī nepamanīt, ka bērna runas attīstība ir kavēta, vai arī, tieši otrādi, nepamatoti uztraukties un apmeklēt dažādus speciālistus, dažkārt skaidrības vietā iegūstot pat pilnīgi pretējus spriedumus. Zinātnieki, veicot mērķtiecīgus bērnu valodas attīstības novērojumus ilgākā laika posmā, saskatījuši sakarības starp valodas traucējumiem pirmsskolas vecumā un rakstu valodas traucējumiem skolas vecumā, kā arī korekcijas un preventīvo pasākumu nozīmi pirmsskolas vecumā (Catts 1993). Ņemot vērā to, ka visā pasaulē pieaug bērnu skaits ar runas un valodas attīstības aizturi vai traucējumiem, kas kļūst arvien sarežģītāki (Tomele 2013: 11), bet Latvijā apmēram 50 % bērnu 3–5 gadu vecumā ir vērojami runas, valodas vai komunikācijas traucējumi, turklāt pirmsskolas vecumā dominē valodas traucējumi, kas vēlāk atstāj būtisku ietekmi uz mācību sasniegumiem skolā (Trinīte 2015: 7), bērnu valodas attīstības pētījumi iegūst īpašu nozīmi. Latvijā nav bērnu runas un komunikatīvās attīstības ticamu rādītāju, kas lieti noderētu gan vecākiem, gan pediatriem un logopēdiem. Daudz ir paveikuši logopēdi un citi speciālisti, izzinot bērnu runas attīstību, tās traucējumu cēloņus un apkopojot

savu pieredzi, kā arī adaptējot citu valstu pieredzi. Daļa aptauju, anketu un citu materiālu ir veiksmīgāk vai ne tik veiksmīgi pielāgota latviešu valodas sistēmas izpētei, kā arī radīti oriģināli darbi pirmsskolas un sākumskolas bērnu runas kvalitātes un valodas attīstības izzināšanai, tomēr diagnosticēšanas līdzekļu un resursu nepietiekamības dēļ Latvijā pagaidām nav veikti plašāki sistemātiski un zinātniski pamatoti pētījumi, lai noskaidrotu bērnu fonēmu producēšanas, vārdu krājuma un gramatiskās sistēmas apguves kvalitāti. 2015.–2017. gadā Latvijā sadarbībā ar Norvēģijas kolēģiem tiek īstenots projekts nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums”, kura laikā tiek veikts apjomīgs pētījums par latviski runājošo bērnu valodas agrīno attīstību, izmantojot MakArtura-Beitas Komunikatīvās attīstības testu (*MacArthur-Bates Communicative Development Inventories – CDI*).

Raksta **mērķis** – raksturot bērna komunikatīvās attīstības testa (KAT) adaptēšanas un izmēģinājumdarbības rezultātus.

Rezultāti

Bērnu valoda attīstās individuāli – viens sāk runāt agrāk, cits vēlāk, viena runā saklausīsim daudz atšķirību no pieaugušo lietotās valodas sistēmas, daudz individuālo darinājumu, cita runā to būs mazāk. Bērnu runa ir īpaša ne tikai katras valodas savdabības dēļ, bet arī tāpēc, ka ikvienam bērnam ir savs, unikāls ceļš valodas pasaulē un viņa radītā valoda parasti ir lakunāra attiecībā pret citām valodām – to nevar precīzi pārtulkot, bet bieži vien ir iespējams saskatīt līdzīgumu vārdu un formu izvēlē. Kā liecina pētījumi, bērnu runas attīstībā vērojamas kopsakarības gan fonētiskajā, gan leksiskajā un gramatikas līmenī, kas ļauj izstrādāt komunikatīvās attīstības izpētes sistēmu, kurā tiek fiksēti ticami vidējie rādītāji.

Kā zināms, viena no svarīgākajām lingvālas personības iezīmēm ir prasme pilnvērtīgi sazināties – precīzi izvēlēties komunikatīvā nolūka īstenošanai nepieciešamos valodas līdzekļus, veidot saturiski pilnvērtīgus un valodiski korektus izteikumus. Šīs prasmes attīstība sākas jau agrīnā vecumā, kad bērns ar skaņām un kinestētiku pauž savas izjūtas un sajūtas,

reaģē uz vecāku balsi, norisēm tuvākajā apkaimē. Bērna valoda tās attīstības pirmsākumos ir viņa sajūtu un pārdzīvojumu izteiksmes līdzeklis, kas pakāpeniski kļūst par domu izteiksmes līdzekli. Ja bērnam nebūtu izdevības augt un attīstīties cilvēku sabiedrībā, viņa valodas attīstība apstātos pirmajā – pārdzīvojumu valodas – posmā. Tādēļ ir ļoti svarīgi ne tikai attīstīt bērna priekšstatus par apkārtejo pasauli, sekmēt tās iepazīšanu, stāstot bērnam par visu, ko viņš redz un izjūt, un tādējādi paplašinot viņa vārdu krājumu un veicinot valodas attīstību, bet arī zināt, kā tieši veidojas bērna leksikons. Vārdu krājums ir ļoti nozīmīgs bērna attīstības rādītājs pirmsskolas vecumā un sekmīgas komunikācijas pamatelements. Pēc bērna vārdu krājuma apjoma var spriest, kādas ir bērna zināšanas par apkārtni un kādu informāciju viņš uztver. Jo vairāk vārdu bērns var nosaukt, jo vairāk informācijas ir viņa rīcībā. Bērna vārdu krājums palīdz arī attīstīt bērna domāšanu, jo domāšana un runa ir savstarpēji cieši saistīti izzināšanas procesi. Tātad, jo vairāk bērns runā, jo vairāk attīstās viņa domāšana. Runas attīstība sevišķi intensīvi norit agrās bērnības vecumposmā no 1–3 gadu vecumam, tad īpaši svarīga ir vecāku loma saskarsmes veidošanā ar bērnu. Šajā laikā uzkrātā leksika būs ļoti noderīga vecākajā pirmsskolas vecumā un arī skolas vecumā, kad bērns sāks apgūt lasītprasmi, jo bagāts vārdu krājums atvieglo šīs bērnam sarežģītās darbības apguvi un izpratni. Smadzeņu attīstība ir noteicošais faktors vārdu uztverē, tāpēc ļoti svarīgi stimulēt to ar pieaugušo runas paraugu un vārdu krājuma bagātību. Bērna runas attīstībā svarīgs ir gan aktīvais, gan pasīvais vārdu krājums, tāpat arī liela nozīme ir neverbālajai komunikācijai – žestiem – bērns var „izteikties” tikai ar žestiem vai vārdiem, vai arī ar žestiem un vārdiem vienlaicīgi (Iverson, Goldin-Meadow 2005). Žesti, mīmika, pozas, līdzīgi kā runa, palīdz saprast bērna domāšanu (Capone, McGregor 2004).

Šie un daudzi citi aspekti ir ņemti vērā, izstrādājot MakArtura-Beitas Komunikatīvās attīstības testu (Fenson *et al.* 2007). Darbs pie tā ir sācies 20. gadsimta 70. gados, kad Amerikas bērnu valodas pētnieki izveidoja pirmo anketu, kas tika izmantota vecāku aptaujai ar mērķi noskaidrot viņu zināšanas par bērnu runas attīstību agrīnā vecumā. Tie bija detalizēti jautājumi par pirmajiem žestiem, vārdu krājumu un gramatiku, ko lieto bērni amerikāņu angļu valodā. 70. gadu otrajā pusē un 80. gados Elizabe-

te Beita (Bates) un citi pētnieki (Bates *et al.* 1979; Bates *et al.* 1988) publicēja pirmos rezultātus un turpināja pilnveidot testu, līdz 1993. gadā (Fenson *et al.* 1993) tika publicētas abas MakArtura-Beitas Komunikatīvās attīstības testa daļas: KAT I: „Vārdi un žesti” (*CDI: Words and Gestures*) un KAT II: „Vārdi un teikumi” (*CDI: Words and Sentences*), kas turpmākajos gados vēl tika vairākkārt pilnveidotas. Pētnieku atziņas par datu analīzes rezultātiem un vecāku aptaujas efektivitāti radīja plašu rezonansi zinātnieku vidē, tests dažu gadu laikā tika adaptēts daudzās valodās, analizēti iegūtie dati un izstrādāti bērnu komunikatīvās attīstības rādītāji. Tā kā visās valodās izmantots viens un tas pats testa pamats, kas variēts atbilstoši konkrētās valodas un kultūras specifikai, tad iegūtie rezultāti ir sastatāmi gan lingvistiskā, gan komunikatīvā, kinestētiskā aspektā, var salīdzināt dažādu etnosu meiteņu un zēnu komunikatīvo attīstību nu jau vairāk kā 60 valodās (Dale, Penfold 2011), konkrētu valodas vienību apguves laiku, pētīt dažādu sociālo faktoru ietekmi uz bērna runas attīstību utt. (Fenson *et al.* 1994; Dale *et al.* 1989; Fenson *et al.* 2007).

KAT I: „Vārdi un žesti”, kas paredzēts 8;0–16;0 mēnešus vecu bērnu valodas attīstības novērtēšanai, ir divas daļas: „Pirmie vārdi” un „Darbības un žesti” ar vairākām tematiski sakārtotām kontrollapām. Bērnu sākotnējā vārdu krājuma izpētei izstrādātas vairāk kā 20 kontrollapas, kurās jautājumi veidoti tā, lai noskaidrotu, vai bērns saprot pieaugušo izteiktās frāzes, kā reaģē uz tām, kurus vārdus tikai saprot, kurus jau saprot un lieto. Te ir gan skaņu atdarinājumi, gan rotaļlietu, pārtikas, ķermeņa daļu, apģērba u. c. nosaukumi, kā arī darbības vārdi, īpašības vārdi un apstākļa vārdi, prievārdi, jautājumus ievadošie vārdi utt. Latviešu valodā adaptētajā KAT kopā ir 409 leksikas vienības, oriģinālā – 396. Otrajā daļā ir piecas kontrollapas, kurās vecākiem jānorāda, kādus saskarsmes žestus, ikdienas darbības, rotaļas prot bērns. Kā zināms, bērnu runas un žestu attīstība noris vienlaicīgi, tāpēc ir svarīgi iegūt informāciju par minētajam vecumam tipiskajiem ķermeņa valodas signāliem. Norādes ar žestiem ievada pirmo vārdu parādīšanos bērna runā, līdz ar to varam uzskatīt, ka žestu attīstībai ir būtiska nozīme bērna runas pilnveidē (Singleton, Shulman 2013). Tāpēc vecākiem komunikācijā ar bērnu ir jāizmanto neverbālie signāli, jo tie bērnam palīdz apgūt pirmos vārdus vēlākajos attīstības

posmos. Neverbālajai komunikācijai ir liela nozīme valodas apguvē, jo, izmantojot žestu un pasakot vārdu, bērnam rodas noturīgāka izpratne par valodas lietojumu attiecīgajā situācijā. Žestu izmantošana komunikācijā ir arī viens no bērna attīstības rādītājiem, jo tas signalizē, ka bērns ir gatavs apgūt valodu jau nākamajā pakāpē – verbāli (Özçaliskan, Dimitrova 2013). Piemēram, atvadoties no bērna, pieaugušais saka „Atā!” un pamāj ar roku. Bērns saprot, ka tā ir atvadīšanās, bet, iespējams, vēl nevar to pateikt, tomēr domās viņam ir skaidra šādas rokas kustības jēga un turpmāk viņš jau pats mēģinās pamāt. Neverbālo signālu lietošana sekmē arī bērna domāšanas attīstību un, sasniedzot vajadzīgo brieduma pakāpi, tiek apgūts arī konkrēto darbību verbālais apzīmējums. Varam uzskatīt, ka domāšana un runāšana agrajā bērnībā notiek ar bērna rokām. Pildot testu, vecākiem jādomā par situācijām, kurās bērns ķermeniski norāda uz to, ko nevar izteikt vārdos, piemēram, atdarina pingvīna gaitu, tādējādi darīdams zināmu, ka viņš saprot vārda jēgu, bet nespēj to pateikt, vai, runājot par kādu priekšmetu, bērns norāda uz to ar roku, sacīdams: „*Tas! To! Tur!*”. Tā bērns parāda, par ko domā, un žesti šeit ir lielisks līdzeklis, lai palīdzētu pieaugušo komunikācijā ar bērnu. Te noteikti ir jāpiezīmē, ka pieaugušajam tādā brīdī ir jānosauca priekšmets, lai bērns dzird un apgūst nosaukumu. Pieaugušajam ir būtiska loma bērna komunikācijas veicināšanā, jo, redzot bērna žestus, nepieciešams tos verbalizēt, lai bērns uztver, ka ir saprasts. Tas iedrošina bērnu tālākai komunikācijai. Piemēram, bērns paceļ rociņas un nāk pie vecākiem, kuriem ir skaidrs, ka bērns grib, lai viņu paņem klēpī. Tad ir īstais brīdis teikt: „*Es redzu, ka tu gribi klēpī*”. Līdz ar to bērns ir sasniedzis savu komunikācijas mērķi, bet pieaugušais viņam ir palīdzējis apgūt to verbāli. Atsaucīgs pieaugušais ir labākais bērna komunikatīvo prasmju veicinātājs, jo bērns cenšas iegūt pieaugušā uzmanību un, to iegūstot, saprot, kādas darbības nepieciešamas, lai šo mērķi sasniegtu. Tā bērnam rodas vajadzība atkārtot jau apgūtos žestus, kas ir veiksmīgas komunikācijas prasmju un bērna runas attīstības priekšnoteikums. Lielisks līdzeklis bērnu komunikācijas prasmju veicināšanā ir pirkstiņrotaļas, kas nodrošina gan žestu, gan runas prasmju attīstību. Arī to izmantošanai ir veltīti daži jautājumi.

KAT II: „Vārdi un teikumi” arī ir divas daļas. 1. daļā „Bērna lietotie vār-

di" vecākiem tiek piedāvātas vārdu krājuma kontrollapas, kuras iedalītas 22 tematiskajās grupās (kopā 722 leksiskās vienības, oriģinālā – 680). KAT II ir vairāk tematisko grupu un vārdu nekā KAT I, un tas ir paredzēts tikai bērnu lietoto vārdu krājuma noteikšanai, jo 17;0–36;0 mēnešu posmā uztveramo vārdu krājums parasti ir pārāk apjomīgs, lai to varētu izvērtēt, izmantojot no vecākiem saņemto informāciju. 2. daļa „Gramatika: teikumi un formas” paredzēta bērna valodas morfoloģiskās un sintaktiskās attīstības izpētei un ir viena valodiski specifiskākajām KAT daļām, jo atspoguļo katras valodas gramatiskās īpatnības. Latviešu valodas KAT II gramatikas materiāls ir sakārtots četrās (CDI – piecās) sadaļās. A sadaļa ietver vispārīgus jautājumus par regulāro fleksīvo morfoloģiju: daudzskaitļa veidošanu, piederības locījuma ģenitīva formu, pagātnes un pabeigtā veida verbu formu un vajadzības izteiksmes veidošanu. B sadaļa paredzēta tam, lai noskaidrotu, vai bērns nepārveido fleksīvās paradigmas: tajā ir nominālo un verbālo formu kontrollapas, kurās atspoguļotas tās latviešu valodas apguves grūtības, kas bērniem novērotas agrīnajā vecumposmā (Rūķe-Draviņa 1992, 1993). Katrā kontrollapā doti vairāki formu pāri: standartizētā forma un raksturīgākais bērna kļūdaini lietotais variants, piemēram, *kājas~kāji*, *maize~maizis*, *laist~laidīt*. Vecākiem tiek lūgts atzīmēt to formu, kuru bērns pēdējā laikā ir teicis (ja vispār saka). Tāpat kā oriģinālajā amerikāņu versijā, C sadaļā vecākiem tiek lūgts norādīt trīs visgarākos teikumus, kurus viņi ir dzirdējuši sava bērna runā. D sadaļā atrodami 42 frāžu pāris, katrā pārī tiek pārbaudīta kāda raksturīga latviešu valodas gramatikas parādība, piemēram, prievārda un locījuma lietojums, īpašības vārdu noteiktība un nenoteiktība u. c.

Pielāgojot testus latviešu valodai, tika ņemts vērā tas, kāda ir bērna reālā un virtuālā vide, kas atspoguļojas vecāku runā – kāds ir mājokļa iekārtojums, biežāk izmantotais apģērbs un apavi, ārpusaule, kurā bērns uzturas kopā ar pieaugušajiem, kādas grāmatas parasti lasa un kādas filmas skatās. Bija jāņem vērā arī citi būtiski aspekti: nepieciešamība veidot KAT tā, lai iegūtie dati būtu salīdzināmi ar citās valodās gūtajiem rezultātiem, un tas, ka vecāki lielākoties nav filologi, nav arī veidojuši regulārus bērnu runas pierakstus. Tāpēc instrukcijai jābūt īsai, vienkāršai, viegli uztveramai un visiem saprotamai, vajadzības gadījumā – arī

ilustratīvai, lai vecākiem būtu skaidrs, kas no viņiem tiek gaidīts, un tiktu sniegtas maksimāli precīzas un ticamas atbildes. Kā zināms, KAT jaunākā versija (Fenson *et al.* 2007) ir daudzu gadu darba rezultāts, tās pamatā ir gan vecāku aptauju rezultātu analīzē, gan citos pētījumos gūtā pieredze, līdz ar to pētniekiem ir bijusi iespēja izvēlēties tādus bērniem tipiskus žestus, vārdus un formas, kas maksimāli pietuvināti tam, kā angļu valodu apgūst amerikāņu bērni. Latvijas situācija ir daudz sarežģītāka, jo mums nav nedz bērnu valodas korpusa, nedz kaut cik vērā ņemamu 8;0-36;0 mēnešus vecu bērnu runas pētījumu. Plašākais ir Veltas Rūķes-Draviņas veikums (Rūķe-Draviņa 1992, 1993), kas, protams, lieti noderēja gan leksikas un gramatikas, gan kinestētikas izziņāšanai, tomēr nebija izmantojams pilnībā, jo atspoguļoja ne tikai citam laikam, pat laikmetam, bet arī citai kultūrtelpai – Zviedrijā emigrācijā dzīvojošu latviešu bērnu – raksturīgu pasaulainu. Gan leksikas, gan žestu valodas materiālā bija vairākas vienības, kuras ir lakūnas attiecībā pret latviešu valodu – tās raksturīgas tikai angļu valodai (t. sk. Amerikas angļu valodai) un kultūrai. Tieši tas pats sakāms par latviešu valodu, tāpēc adaptācijas procesā bija jāņem vērā ne tikai valodas, bet arī kultūrvides specifika.

Tomēr, kā liecina izmēģinājumpētījuma rezultāti, materiāla atlase ir bijusi pietiekami pārdomāta un veiksmīga. Protams, testā nav iekļauti daudzi vārdi, kuri varētu būt sastopami bērnu runā, tā ierobežotā apjoma dēļ.

Pēc tam, kad 2015. gada vasarā testa pielāgošana tika pabeigta, sākās tā aprobācijas posms. Izmēģinājumpētījumā bija jāpiedalās 40 bērnu vecākiem – 20 katrā vecuma grupā (8;0-16;0 un 17;0-36;0). Informācija tika iegūta un apstrādāta, ievērojot datu aizsardzības noteikumus. Tā kā izmēģinājumpētījuma mērķis bija aprobēt KAT I un KAT II latvisko versiju, pārliecināties par jautājumu saprotamību un piemērotību dažāda vecuma bērniem, tad iegūtie lingvistiskie rezultāti sniedz tikai ieskatu bērnu komunikatīvajā attīstībā, bet nav pietiekami korektu secinājumu izstrādei.

Vecākiem tika piedāvātas KAT I un KAT II versijas, kuras pēc izmēģinājumdarbības tika vēl precizētas gan tematisko grupu secīguma, gan satura un vārdu skaita ziņā (sk. 1. tabulu).

1. tabula. KAT II: vārdi un teikumi – izmēģinājuma un galīgā versija
 Table 1. CDI II: words and sentences – pilot and final version

Nr.	Tematiskā grupa (izmēģinājums)	Vārdi	Tematiskā grupa (galīgā versija)	Vārdi
1.	Skaņu atdarināšana	20	Skaņu atdarināšana	20
2.	Dzīvnieki (reālie un rotaļlietas)	43	Dzīvnieki (reālie un rotaļlietas)	43
3.	Transports (reālais un rotaļlietas)	14	Transports (reālais un rotaļlietas)	14
4.	Rotaļlietas	20	Rotaļlietas	18
5.	Pārtika	67	Pārtika	68
6.	Apģērbs un apavi	37	Apģērbs un apavi	29
7.	Ķermeņa daļas	30	Ķermeņa daļas	29
8.	Māja, saimniecības piederumi, sadzīves priekšmeti un tehnika	68	Dzīvojamās telpas un mēbeles	34
9.	Dzīvojamās telpas un mēbeles	30	Māja, saimniecības piederumi, sadzīves priekšmeti un tehnika	52
10.	Ārpus mājām	45	Ārpus mājām	37
11.	Vietas un pasākumi	29	Vietas un pasākumi	24
12.	Cilvēki	27	Cilvēki	30
13.	Bērņa ikdiena	22	Bērņa ikdiena	22
14.	Darbības vārdi	90	Darbības vārdi	107
15.	Īpašību, pazīmju nosaukumi	70	Laiks	17
16.	Laiks	17	Īpašību, pazīmju nosaukumi	63
17.	Vietniekvārdi	23	Vietniekvārdi	229
18.	Jautājumi	10	Jautājumi	10
19.	Atrašanās vieta	31	Atrašanās vieta	26
20.	Daudzuma izteikšana	18	Daudzuma izteikšana	17
21.	Gribas, vajadzības u. c. izteikšana	14	Gribas, vajadzības u. c. izteikšana	22
22.	Palīgvārdi	11	Palīgvārdi	11

Analizējot desmit pēc nejaušības principa izvēlētas vecāku aizpildītās anketas par aptaujas piemērotību (vecuma grupa – 17;0–36;0), tika konstatēts, ka:

- visas aptaujas aizpildījušas bērnu mammas,
- darbam veltīts laiks atbilstoši vecāku iespējām – kāds darbu veica uzreiz un 1,5 stundās, cits to darīja ar pārtraukumiem dienas vai divu dienu laikā, jo vēlējās vērīgāk ieklausīties bērna runā,
- aptaujas aizpildīšana, kaut arī ir laikietilpīga, vecākiem nesagādāja grūtības, jo instrukcijas bija viegli uztveramas un jautājumi saprotami,
- vairāk laika tika veltīts gramatikas daļas atbildēm, jo vārdu lietošanai tiek pievērsta lielāka uzmanība, tie parasti labāk paliek atmiņā nekā vārdformas, īpaši darbības vārda laika formas,
- izvēlētie vārdi ir piemēroti bērnu vecumposmam, to saraksti nav pārāk gari, jo bērnu vecuma amplitūda (17;0–36;0 mēneši) ir pietiekami plaša, bet, kā norāda kāda respondente, viss atkarīgs no bērna vecuma – ja bērns tikko sācis runāt, tad saraksts var šķist par garu, bet, ja bērnam jau tuvu trim gadiem – par īsu,
- daudzi vecāki vēlētos, lai blakus dotajam vārdam būtu iespēja norādīt bērna runāto variantu, bet tai pašā laikā papildierakstu nebija daudz, kaut arī šāda iespēja tika dota aiz katras sadaļas.

Izmēģinājumpētījums radīja vecāku interesi, ko apliecina viņu vēlme saņemt komunikatīvās attīstības rādītājus, rosināja rūpīgāk ieklausīties savā bērnā. Piemēram, kāda mamma uz jautājumu *Vai anketu aizpildījāt uzreiz, vai arī Jums bija vajadzīgs pārtraukums un nepieciešams atgriezties pie anketas vēlāk?* atbildējusi, ka anketai veltītas vairākas dienas, jo „vēl ar lielāku vērību sekoju līdzī sava bērna runai”. Viņa arī atzīst: „Lai aizpildītu objektīvi anketu, vecākiem ir jāpievērš uzmanība bērna valodai. Pieļauju, ka, ja šo pašu pildītu bērna tētis, .., rezultāts nebūtu precīzs, jo bērna runā ir jāiedziļinās. Kad meita ko pasaka, es uzreiz atzīmēju, kā viņa to dara, kā sakārto vārdus teikumā, cik vārdu ir teikumā utt.” Šī piezīme bija būtiska, lai, izvēloties aptaujas adresātu, vēstules tiktu sūtītas tieši bērna mātei. Kaut arī mūsdienās ne viens vien tēvs daudz laika pavada kopā ar bērnu, tomēr vairumā gadījumu tieši māte ir tā, kura līdz trīs gadu vecumam ir bērna kopšanas atvaļinājumā un lielāko daļu laika rūpējas par viņu.

Daži vecāki aptaujas aizpildīšanā iesaistījuši arī bērnus, šaubu gadīju-

mā uzdodot viņiem precizējošus jautājumus. Citā anketā uz jautājumu *Vai bija grūti aizpildīt anketu? Ja bija, tad norādiet, kas bija grūti?* lasāma šāda atbilde: „Domāju, ja kopš dzimšanas nepievērstu uzmanību sava bērna runai, objektīvi nevarētu neko uzrakstīt. Nācās pārcilāt veiktās piezīmes par interesantiem vārdiem, pirmajiem teikumiem.” Šī atbilde izgaismo kādu būtisku aptaujas aspektu, kas saistīts ar datu ticamību – jo rūpīgāk vecāki seko bērna runas attīstībai, jo precīzākas atbildes sagaidāmas.

Vērtējot bērna runu, vecākiem vēl pirms pētniekiem ir iespēja apzināties, kuras tematiskās grupas vārdus vēl nav bērna runā, un pievērst lielāku vērību tam, lai nodrošinātu viņam iespēju apgūt plašāku vārdu krājumu, lasot priekšā grāmatas, sarunājoties, iepazīstinot ar apkārtējo pasauli.

2. tabulā apkopotās četru bērnu – divu zēnu un divu meiteņu – vecāku atbildes uz *KAT II: vārdi un teikumi* jautājumiem sadaļā *Bērna lietotie vārdi* ļauj gūt priekšstatu par dažāda vecuma bērnu vārdu krājumu.

2. tabula. Vecāku aptaujas *KAT II: vārdi un teikumi* izmēģinājuma rezultāti: vārdu lietojums

Table 2. Results of *CDI II: Words and sentences* pilot: use of words

Nr.	Tematiskā grupa	Bērna lietotie vārdi %				
		Vārdu skaits	Zēns 18;0	Meitene 19;0	Meitene 23;0	Zēns 25;0
1.	<i>Skaņu atdarināšana</i>	20	80%	50%	95%	95%
2.	<i>Dzīvnieki (reālie un rotaļlietas)</i>	43	28%	51%	35%	95%
3.	<i>Transports (reālais un rotaļlietas)</i>	14	35%	43%	29%	86%
4.	<i>Rotaļlietas</i>	20	35%	95%	20%	100%
5.	<i>Pārtika</i>	67	30%	58%	18%	94%
6.	<i>Apģērbs un apavi</i>	37	22%	62%	8%	95%
7.	<i>Ķermeņa daļas</i>	30	30%	66%	60%	87%
8.	<i>Māja, saimniecības piederumi, sadzīves priekšmeti un tehnika</i>	68	16%	49%	7%	84%
9.	<i>Dzīvojamās telpas un mēbeles</i>	30	17%	57%	10%	33%
10.	<i>Ārpus mājām</i>	45	11%	42%	13%	56%
11.	<i>Vietas un pasākumi</i>	29	10%	34%	10%	59%
12.	<i>Cilvēki</i>	27	30%	48%	26%	82%
13.	<i>Bērna ikdiena</i>	22	59%	45%	32%	82%

Nr.	Tematiskā grupa	Bērna lietotie vārdi %				
		Vārdu skaits	Zēns 18;0	Meitene 19;0	Meitene 23;0	Zēns 25;0
14.	<i>Darbības vārdi</i>	90	36%	45%	3%	74%
15.	<i>Īpašību, pazīmju nosaukumi</i>	70	20%	34%	6%	61%
16.	<i>Laiks</i>	17	12%	12%	0%	29%
17.	<i>Vietniekvārdi</i>	23	13%	30%	17%	13%
18.	<i>Jautājumi</i>	10	0%	10%	0%	10%
19.	<i>Atrašanās vieta</i>	31	23%	32%	10%	32%
20.	<i>Daudzuma izteikšana</i>	18	6%	44%	0%	55%
21.	<i>Gribas, vajadzības u. c. izteikšana</i>	14	36%	71%	0%	71%
22.	<i>Palīgvārdi</i>	11	9%	0%	0%	5%

Kā redzam, plašākais vārdu krājums ir 25;0 mēnešus vecajam zēnam, bet kopumā daudzās sadaļās rādītāji ir samērā zemi, kas, iespējams, nozīmē, ka bērni vēl nelieto vairāk kā pusi no attiecīgās tematiskās grupas vārdiem. Daļa no tiem nav norādīti neviena bērna runā, piemēram, *balo-dis, dzenis, tramvajs, trolejbuss, tornis, griķi, kompots, legingi, uzacis, skropstas, adata, atvilktne, šausmīgs, apaļš, ābele, aka, bērzs, baznīca, krustmāte, krusttēvs, policists, skolotājs* u. tml., citi nav konstatēti pirmo triju respondentu runā, piemēram, *sirds, kaza, krokodils, apelsīns, arbūzs* utt. Vislabāk bērni apguvuši skaņu atdarinājumus, bet dažu tematisko grupu (*Palīgvārdi, Jautājumi, Daudzuma izteikšana* u. c.) vārdi vēl jāapgūst.

Pēc izmēģinājumpētījuma KAT saturs tika rūpīgi analizēts, precizēts, pilnveidots un abas formas tika sagatavotas ievietošanai elektroniskajā vidē, kuru izstrādāja sadarbības partneri no LU Matemātikas un informātikas institūta. 2016. gada pavasarī KAT formas tika ievietotas šajā speciāli izveidotajā vietnē www.cdi.lamba.lv. Lai piekļūtu tai, respondenti saņēma pētnieku sagatavoto uzaicinājuma vēstuli un individuālas paroles. Vēstule tika sūtīta bērna mātei no Pilsonības un migrācijas lietu pārvaldes, jo tās darbinieki, izmantojot informāciju no Latvijas iedzīvotāju reģistra, veica respondentu atlasu atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem, tādējādi nodrošinot datu aizsardzību – pētniekiem nav zināms nedz vecāku, nedz bērna vārds, uzvārds un adrese. Daļbnieku skaits ir aprēķināts atbilstoši KAT konsultatīvās padomes ieteikumiem., t. i., 228 ģimenes atbilstoši bērna katra mēneša vecuma grupai, kopā 6628 bērni.

3. tabula. 15.–18. tematiskās grupas vārdi, ko bērni vēl nelieto

Table 3. Words of thematic groups N^o.15-18, that children are not using yet

Tem. grupa	Zēns 18;0	%	Meitene 19;0	%	Meitene 23;0	%	Zēns 25;0	%
15.	apaļš, atkal, ātri, ātrs, auksti, auksts, balts, biezs, brūns, čakls, dzeltens, garš, garšīgs, grūti, gudrs, ģiss, jauks, jauns, jautri, jautrs, karsti, kārtīgs, kluss, kopā, labs, lēni, lēns, liels, melns, mierīgs, mīksti, mīksts, pilns, priecīgs, resns, sāļš, sarkans, sauss, silts, skaisti, skaists, sāļš, sarkans, sauss, silti, skābs, skaisti, skaists, skaļš, slikti, slim, smagi, stiprs, šausmīgs, tīrs, vecs, viegli, zaļš, zils	20%	apaļš, ātrs, balts, biezs, brūns, čakls, dzeltens, garš, garšīgs, grūti, gudrs, ģiss, jauks, jautri, jautrs, karsti, kārtīgs, klusi, kluss, kopā, labs, lēni, lēns, melns, mierīgs, mīksti, mīksts, pilns, priecīgs, resns, sāļš, sarkans, sauss, silts, skaisti, skaists, sāļš, sarkans, sauss, silti, skābs, skaisti, skaists, skaļš, slikti, smagi, stipri, šausmīgs, vecs, viegli, zaļš, zils	34%	apaļš, atkal, ātri, ātrs, auksti, balsts,biezs, brūns, čakls, dzeltens, garš, garšīgs, grūti, gudrs, ģiss, jauks, jauns, jautri, jautrs, kārtīgs, klusi, kluss, kopā, labs, lēni, lēns, liels, mazs, melns, mierīgs, mīksti, mīksts, mīļš, netīrs, pilns, plīks, priecīgs, resns, rozā, salds, sāļš, sarkans, sauss, silti, silts, skābs, skaisti, skaļš, slapjš, slikti, slim, smagi, stipri, stiprs, šausmīgs, tīrs, tukšs, vecs, viegli, zaļš, zils	6%	biezs, čakls, garš, ģiss, jauks, jautri, jautrs, kārtīgs, lēni, lens, resns, silti, silts, skābs, skaisti, skaists, sāļš, slapjš, slikti, slim, smagi, smags, stipri, stiprs, šausmīgs, vecs, viegli	29%

Tem. grupa	Zēns 18;0	%	Meitene 19;0	%	Meitene 23;0	%	Zēns 25;0	%
16.	agri, diena, drīz, no rīta, pēc, pirms, rīt, rīts, šodien, tagad, vakar, vakarā, vakars, vēlāk, vēlu	12%	agri, diena, drīz, no rīta, pēc, pirms, rīts, šodien, tagad, tūlīt, vakar, vakarā, vakars, vēlāk, vēlu	12%	agri, diena, drīz, nakts, no rīta, pēc, pirms, rīt, rīts, šodien, tagad, tūlīt, vakar, vakarā, vakars, vēlāk, vēlu	0%	agri, drīz, pēc, pirms, rīt, rīts, šodien, tūlīt, vakar, vakarā, vēlāk, vēlu	13%
17.	jums, jūs, jūsu, manis, mēs, mums, mūsu, pats, pati, tā, tas, tavs, tava, tev, tevis, tu, viņa, viņai, viņam, viņi, viņiem, viņš	13%	jums, jūs, jūsu, manis, mans, mana,mēs, mums, mūsu, tā, tas, tev, viņa, viņai, viņam, viņi, viņiem, viņš	30%	jums, jūs, jūsu, manis, mans, mana,mēs, mums, mūsu, tā, tas, tavs, tava, tev, tevis, viņa, viņai, viņam, viņi, viņiem, viņš	17%	jums, jūs, jūsu, man, manis, mēs, mums, mūsu, pats, pati, tā, tavs, tava, tev, tevis, tu, viņa, viņai, viņam, viņi, viņiem, viņš	10%
18.	cik? kā? kad? kāds? kam? kāpēc? kas? ko? kur? kurš?	0%	cik? kā? kad? kāds? kam? kas? ko? kur? kurš?	10%	cik? kā? kad? kāds? kam? kāpēc? kas? ko? kur? kurš?	0%	cik? kā? kad? kāds? kam? kāpēc? kas? kur? kurš?	32%

Tradicionāli aptaujas, izmantojot KAT, ir veiktas papīra formātā un atbildes manuāli ievadītas datu bāzēs, tāpēc tās ir laiktietilpīgas un dār-

gas. Latviešu valodas KAT organizēšanā un rezultātu apstrādē lietota inovatīva elektroniskā procedūra, kas pirmoreiz izveidota un izmantota 2008. gadā veiktajā aptaujā atbilstoši norvēģu KAT (sk. Kristoffersen *et al.* 2012). Elektroniskā KAT formas aizpildīšana un apstrāde aizņem daudz mazāk laika un ir ievērojami lētāka, bet sniedz to pašu procentuālo atbilstību rezultātu. Piemēram, jau minētajā 2008. gadā veiktajā elektroniskajā KAT tikai aptuveni trīs mēnešos tika iegūts iespaidīgs rezultāts – 12 870 atbildes (sk. Kristoffersen *et al.* 2012).

Pēc datu ieguves sākas latviešu KAT normēšana un, kad šis posms būs pabeigts, KAT anketa noteiktā elektroniskā vietnē būs pieejama visiem interesentiem, kuri varēs aizpildīt anketas, saņemt automātiski aprēķināmus rezultātus un salīdzināt tos ar populācijas normatīvajiem rādītājiem, kas iegūti apjomīgajā normatīvajā pētījumā.

Tehnisku iemeslu dēļ šajā pētījuma posmā nebija iespējams piedāvāt vecākiem raksturot visu ģimenē esošo 8;0–36;0 mēnešus veco bērnu komunikatīvo attīstību, jo, lai izveidotu nepieciešamo izlasi un nodrošinātu ģeogrāfisko izkliedi, tika izvēlēts jaunākais bērns. Tāpēc, piemēram, ja ģimenē ir divi minētā vecumposma bērni (piemēram, 9;0 un 34;0) vai piecīši, tad vecākiem aptauja jāizpilda jaunākā bērna komunikatīvās attīstības anketa. Informāciju par citu bērnu runu vecāki varēs sniegt nākamajā posmā, kad ikvienam interesentam būs iespēja iesaistīties aptaujā.

Vecāku aptaujas, kuras paredzētas bērnu komunikatīvās attīstības izziņāšanai vecumā līdz trim gadiem, vērtējamās pozitīvi vairāku iemeslu dēļ:

- ir iespējams iegūt pilnvērtīgāku informāciju par bērna kinestētikas un verbālo attīstību, jo vecāki ir tiešā saskarsmē ar bērnu dažādās ikdienas situācijās un ilglaicīgi, nepārtraukti novēro viņa spontānās runas attīstību,
- aizpildot aptauju, vecākiem rūpīgi jāizvērtē bērna un sava runas uzvedība dažādās saziņas situācijās,
- vecāki saņem impulsu pievērst uzmanību dažādu valodas vienību un komunikatīvo situāciju esamībai bērna valodas vidē u. tml..

Tādējādi KAT un tā rezultāti būs noderīgi:

- vecākiem, lai varētu sekot bērna runas attīstībai un nepieciešamības gadījumā laikus vērsties pie speciālistiem pēc palīdzības,

- pediatriem, lai varētu jau agrīnā vecumā diagnosticēt runas attīstības traucējumus un nosūtīt bērnu uz konsultāciju pie mikrologopēda un citiem speciālistiem,
- logopēdiem, lai izstrādātu runas attīstības atbalsta programmu konkrētam bērnam,
- zinātniekiem, lai veiktu kompleksus un plašākus dažāda vecuma bērnu runas attīstības pētījumus.

Izmantojot dažādas pētniecības metodes, ir jārēķinās arī ar to trūkumiem un lietošanas grūtībām. Lingvistiskā ziņā saskārāmies ar divām būtiskām problēmām. Pirmkārt, Latvijā daudzās ģimenēs bērna pirmā valoda ir viņa dzimtā izloksne, bet aptauja ir veidota atbilstoši latviešu standartvalodas sistēmai. Tas nozīmē, ka vecāki, aizpildot dažas aptaujas sadaļas, nevarēs sniegt pilnīgi precīzu informāciju un datu analizē šī nianse ir ņemama vērā. Otra problēma saistīta ar to, ka tad, ja dati tiek apstrādāti elektroniski, nav iespējams piedāvāt vecākiem iespēju sniegt papildinformāciju par bērna runu, piemēram, kā tieši bērns nosauc kādu reāliju vai kādas gramatiskās formas lieto. Kaut gan manuāli veiktā pilotpētījuma rezultāti liecina, ka šādu papildierakstu nav daudz, tomēr arī pētniekiem būtu interesanti iegūt plašāku un konkrētāku informāciju par bērna runas faktiem.

Nozīmīgs faktors ir arī nepietiekama juridiskā sakārtotība, proti, daudzi vecāki nav reģistrējuši laulību, līdz ar to datu bāzē nav informācijas par to, vai bērna dzimtā valoda ir latviešu valoda un viņš ir monolingvāls (abi vecāki latvieši). Veicot šādas aptaujas, jāņem vērā arī ar sadzīvīsa un emocionāla rakstura negācijām. Pirmkārt, tā kā mātei tiek nosūtīta ierakstīta vēstule, tad nākas saskarties ar to, ka (a) vēstules piegādes brīdī adresāts nav mājās un ir spiests doties uz pastu, lai saņemtu vēstuli, kas dažkārt ir apgrūtināta; (b) māte nedzīvo deklarētajā dzīves vietā un vai nu vispār nesaņem šo vēstuli, vai tā tiek pārsūtīta uz faktiskās dzīves vietas adresi, kas vecākiem nozīmē papildizdevumus (maksu par pasta sūtījumu), (c) paziņojums par to, ka jāsāņem PMLP sūtīta ierakstīta vēstule, rada stresu, jo pierasts, ka valsts iestāžu sūtījumi lielākoties saistīti ar kaut ko nepatīkamu. Otrkārt, vecākiem apnikušas dažādas aptaujas, tāpēc viņi arī šo pētījumu uztver noraidoši un neiesaistās tajā. Dažkārt ve-

cāki neapzinās pētījuma nozīmīgumu un uzskata, ka tas neko nedos viņu bērna attīstībai, tāpēc nevēlas tērēt laiku anketas aizpildīšanai. Jārēķinās arī ar to, ka ne visās mājsaimniecībās ir dators un interneta pieslēgums, ne visiem vecākiem ir nepieciešamās iemaņas, lai aizpildītu elektronisku aptauju. Traucējošs faktors ir arī tas, ka dažkārt aizsūtītā informācija un norādījumi netiek pienācīgi izlasīti, kas savukārt rada grūtības aizpildīt anketu.

Aptaujas sākumposms liecina, ka attieksme pret šādu pētījumu ir dažāda. Vairāki vecāki, kuri saņēma vēstules, zvanīja un vēlējas iegūt plašāku informāciju gan par pētījumu kā tādu, gan anketu un iespēju vēlāk izmantot pētījuma rezultātus. Patīkami arī tas, ka bija vecāki, kuri pauda prieku par šādu aptauju un atzina, ka piedalīšanās tajā rosinājusi vairāk ieklausīties bērnā, pamanīt daudz ko tādu, kam ikdienā nav pievērsta uzmanība, kā arī izteica vēlēšanos iepazīties ar pētījuma rezultātiem un pauda gatavību iesaistīties citos pētījumos. Mammās, kurām ir divi bērni attiecīgajā vecumā, vēlējas aizpildīt arī vecākajam bērnam paredzēto KAT – tas būs iespējams brīvpiekļuves režīmā.

No zinātniskā viedokļa jārēķinās ar zināmu datu neprecizitāti kas izpaužas gan prognozējamā atbilžu ziņā – aptaujā nav iespējams atspoguļot nedz visus attiecīgajā vecumposmā iespējami lietojamus vārdus un vārdformas, nedz arī parādīt visus bērnu lietotos valodas līdzekļu fonētiskos, leksiskos un morfoloģiskos variantus un individuālās variācijas, kā arī ar vecāku pieeju bērnu runas faktu atspoguļošanai. Te vērojami vismaz trīs varianti:

- vecāki pārvērtē sava bērna spējas vai cenšas parādīt pēc iespējas labākus rezultātus,
- vecāki nepietiekami novērtē bērna spējas un ir ļoti kritiski viņa producēto valodas vienību atspoguļošanā,
- vecāki nav pievērsuši pietiekami lielu vērību bērna runai, rīcībai aptaujā norādītajās situācijās vai nav iegaumējuši viņa lietotos žestus, vārdus, vārdformas un teikumus, tāpēc sniedz virspusēju vai nepietiekamu informāciju.

Tā kā aptauja ir diezgan apjomīga un nav ļoti ātri aizpildāma, tad vecāki var sākt steigties vai arī viņiem apnīk šis darbs, tāpēc kāda daļu

aptaujas var aizpildīt pavisā, virspusēji. Tiesa, ja anketu aizpilda paši vecāki, nevis pētnieks veic aptauju un fiksē vecāku atbildes, tad šādai situācijai nevajadzētu rasties, jo viņiem ir iespēja pārtraukt darbu un atsākt to brīvākā brīdī.

Tomēr lielumā liela daļa vecāku ir ļoti atbildīgi un rūpējas par bērna valodu, tāpēc, spriežot pēc izmēģinājumpētījuma rezultātiem, ir pamats cerēt, ka atbildes būs ticamas un pilnvērtīgas. Šī pētījuma rezultāti vislielākajā mērā ir atkarīgi no vecāku atsaucības – jo vairāk būs aizpildītu KAT, jo ticamāki būs izstrādātie bērnu komunikatīvās attīstības rādītāji.

Secinājumi

Bērna valodas attīstības agrīna diagnosticēšana ir ļoti svarīga runas un valodas kvalitātes tālākā nodrošināšanā – gan vārdu krājuma paplašināšanā, gan morfoloģiskās un sintaktiskās sistēmas apguvē, kā arī runas traucējumu sekmīgākā profilaksē un novēršanā.

Ir ļoti svarīgi, lai pedagogiem un vecākiem būtu pieejami ticami bērna vārdu krājuma noteikšanas instrumenti, kas būtu ne tikai teorētiski pamatoti, korekti izstrādāti un pārbaudīti, bet piemēroti arī Latvijas kultūrvidei. Izstrādātā komunikatīvās attīstības testa lietošana nodrošina vecākiem iespēju vērtēt sava bērna vārdu krājuma un komunikatīvās attīstības dinamiku, savlaicīgi konstatēt problēmas un saņemt profesionālu atbalstu, speciālistu konsultāciju.

KAT lietošana palīdz vecākam objektīvāk ieraudzīt bērnam raksturīgo, kā arī var kļūt par rosināt ciešāku sadarbību ar bērnu, tā aktīvāk sekmējot vārdu krājuma pilnveidi.

Pedagogu sadarbības ar vecākiem problēmas bieži vien ir saistītas ar vecāku intensīvo noslogotību darba vietās, aizņemtību vai neieinteresētību bērna spēju iepazīšanā. Šī pieredze, vecākam piedaloties komunikatīvās attīstības testa īstenošanā, var sekmēt ģimenes un pirmsskolas līdzatbildību bērna valodas apguves veicināšanā un mazināt sabiedrības viedokli par to, ka tikai pirmsskola ir atbildīga par bērna izaugsmi.

Summary

Child language is currently being studied at an increasingly large scale, due to a wide array of tools and research methods. Until now there has been no goal-oriented and sufficient research on child language in Latvia. There is also a lack of a systematic approach to evaluate the child language development, speech ability, vocabulary, etc. Pre-school educators are not able to establish child's vocabulary due to the limited timeframe, especially in the early childhood – children up to 3 years old. Often child visits speech and language therapist at the age of 3, when problem might become fairly substantial. To advance our knowledge of child language, project Nr. NFI/R/2014/053 „Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications” (LAMBA), funded by the Norway grants programme was commenced in March 1, 2015 as a collaboration between researchers of Child Language Research Centre of Riga Teacher Training and Education Management Academy (RTTEMA CLRC), University of Latvia, School of Humanities, University of Latvia, Institute for Mathematics and Informatics, Arctic University of Norway (Tromsø) and Oslo University. One of the research directions within the project was an electronical parent survey using the *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* (CDI) – one of the most commonly used parental surveys, developed to establish language development of 8;0–36;0 month old children.

Should this survey be employed in the teaching process in pre-school educational institutions, it would be possible for the educators to plan the teaching process in a more efficient manner and find an individual approach to each child. The adaptation of this inventory in Latvian is focused on parental co-operation and interest in the development of their child.

Aim of the present study: The objective if the present article is to analyse the pilot data of the Latvian version of the *Communicative Development Inventory* (Komunikatīvās attīstības tests (KAT)).

Research methods used in the present study include theoretical analysis and the survey method. *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* were initially developed to study English acquisition of American (Fenson et al. 1994; Fenson et al. 2007). The aim of the LAMBA project is to approbate *CDI* in Latvian and develop a reliable measurement system of language development for 8-16 and 16-36 months old children. The contents of KAT were thoroughly analysed and adapted in Latvian for both age groups. 40 parents were asked to manually complete the KAT while paying attention to items that for them seemed to be out of place in the Latvian version of the inventory.

Results and conclusions. It is very important that teachers and parents have

access to a reliable measure of child's vocabulary and means that are not only theoretically well-grounded and tested, but also appropriate for use in the Latvian cultural environment. The use of KAT allows parents to evaluate the development of their child's vocabulary and communicative dynamics, spot problems at an early onset and seek professional assistance at a timely manner. Pilot study showed that this survey allows the parents to more objectively evaluate their child's individual language skills as well as promote expansion of child's vocabulary. Experience of working with this survey will promote a more successful collaboration between families and educational institutions to expand children's vocabularies and negate the opinion of the consumer society that only the pre-school educational institution is responsible for successful child development. All language research systems, no matter what language they are developed in originally can be adapted to Latvian, considering not only language differences, but also cultural differences. Results show that KAT is a successfully adapted measurement tool to be used in Latvian child language research for 8–36 months old children.

Literatūra / References

- Bates *et al.* 1988 – **Bates, Elizabeth, Bretherton, Inge, Snyder, Lynn.** (1988) *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms.* New York: Cambridge University Press.
- Bates *et al.* 1979 – **Bates, Elizabeth, Benigni, Laura, Bretherton, Inge, Camaioni, Luigia, Volterra, Virginia.** (1979) *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy.* New York: Academic Press.
- Capone, McGregor 2004 – **Capone, Nina C., McGregor, Karla K.** (2004) Gesture Development: A Review for Clinical and Research Practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* Vol. 47, pp. 173–186.
- Catts 1993 – **Catts, Hugh W.** (1993) The Relationship Between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 36, pp. 948–958.
- Dale 1989 – **Dale, Philip S., Bates, Elizabeth, Reznick, Steven J., Morisset, Colleen.** (1989). The validity of a parent report instrument of child language at 20 months. *Journal of Child Language*, 16 (2), pp. 239–250.
- Dale, Penfold 2011 – **Dale, Philip S., Penfold, Melissa.** (2011) Adaptations of the

MacArthur-Bates CDI into Non-U.S. English Languages. Pieejams: <http://mb-cdi.stanford.edu/adaptations.html> (Skatīts 17.02.2016.)

Fenson *et al.* 2007 – Fenson, Larry, Marchman, Virginia A., Thal, Donna J., Dale, Philip S., Reznick, Steven J., Bates, Elizabeth. (2007). *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*, 2nd ed. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.

Fenson *et al.* 1994 – Fenson, Larry, Dale, Philip S., Bates, Elizabeth, Reznick, Steven J., Thal, Donna. (1994) Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, Serial No. 242.

Fenson *et al.* 1993 – Fenson, Larry, Dale, Philip S., Reznick, Steven J., Thal, Donna, Bates, Elizabeth, Hartung, Jeffrey P., Pethick, Steven, Reilly, Judy S. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.

Iverson, Goldin-Meadow 2005 – Iverson, Jana M., Goldin-Meadow, Susan. (2005) Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science*, Vol. 16, No. 5, pp. 367–371.

Kristoffersen 2013 – Kristoffersen, Kristian E., Simonsen, Hanne G., Bleses, Dorte, Wehberg, Sonja, Jørgensen, Rune N., Eiesland, Eli A., Henriksen, Laila Y. (2013). The use of the Internet in collecting CDI data – an example from Norway. *Journal of child language*, 40, pp. 567-585.

Özçaliskan, Dimitrova 2013 – Özçaliskan Seyda, Dimitrova Nevena. (2013) How gesture input provides a helping hand to language development. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), pp. 227-236.

Rūķe-Draviņa 1993 – Rūķe-Draviņa, Velta. (1993) *Latviešu meitene apgūst savu pirmo valodu*. Rīga: Dio Noordik.

Rūķe-Draviņa 1992 – Rūķe-Draviņa, Velta. (1992) *No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem*. 2. izd. Rīga: Zvaigzne.

Singleton, Shulman 2013 – Singleton Nina C., Shulman Brian B. (2013) *Language Development: Foundations, Processes, and Clinical Applications* (2 ed.). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.

Tūbele 2002 – Tūbele, Sarmīte. (2002) Skolēna runas attīstības vērtēšana. Rīga: RaKa.

Tūbele 2015 – **Tūbele, Sarmīte** (2015). Runas un valodas sekmīgas attīstības priekšnosacījumi. *Bērna valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. Bērna valodas pētījumu centrs. Rīga: SIA Apgāds „Zinātne”, 265.–280. lpp.

Tomele 2013 – **Tomele, Gundega** (2013) Montessori pedagoģija runas un valodas traucējumu korekcijā. *Bērna valodas attīstība un tās traucējumi: problēmas un risinājumi*. Latvijas Logopēdu asociācijas 1. starptautiskās zinātniskās konferences tēžu krājums. Rīga: Latvijas Logopēdu asociācija.

Trinīte 2015 – **Trinīte, Baiba** (2015) Skolas logopēdija reformu priekšnojautās. *Izglītība un Kultūra*, 2015.g. 13. augusts, 7. lpp.

BĒRNU RUNAS KORPUSA ORTOGRĀFISKĀS MARĶĒŠANAS PRINCIPI

The orthographic annotation
of the latvian children's speech corpus

ILZE AUZIŅA, KRISTĪNE LEVĀNE-PETROVA,
GUNA RĀBANTE-BUŠA

Abstract. *This article briefly describes the Latvian Children's Speech Corpus annotation guidelines. The corpus contains speech annotation in three levels: orthographic annotation, morphological annotation and phonetic annotation. The article discusses the problems related to orthographic annotation.*

Following earlier research on creation of orthographically annotated speech corpora (Goedertier et al., 2000; Johannessen et al., 2007; Oostdijk et al., 2002) and using previous experience in the development of Latvian Speech Recognition corpus (Pinnis et al., 2014), the authors of the present study have created a set of rules for the orthographic annotation. The orthographic transcription is easily transformable to CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) format, which is the standard transcription system utilized in Child Language Data Exchange System (CHILDES; MacWhinney 2000). Audio recordings and transcriptions are linked and synchronized.

The rules specify how to annotate pauses, non-speech fragments (e. g., filled stops, babbling, etc.), abrupt words, unclear speech, words spoken in a different language (e. g., bilingual child in Latvian uses Russian words, etc.), physiological noise and processes (e. g., snuffling, smacking, coughing, crying, breathing, etc.), background noise and other types of information characterizing a speech fragment within an utterance.

Keywords: *speech corpus, orthographic transcription, annotation, CHAT*

Ievads. Projekta „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBA)¹ laikā tiek veidots morfoloģiski marķēts specializēts bērnu runas korpuss, 16 mēnešus katru nedēļu ierakstot

¹ Norvēģijas finanšu instrumenta finansētais projekts «Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums» (Nr. NFI/R/2014/53)

četrus bērnu runu – divas latviski runājošas meitenes, vienu latviski runājošu zēnu un vienu bilingvālu (latviski un krieviski runājošu) zēnu. Korpusā iekļautie bērnu runas dati tiek pierakstīti ortogrāfiskajā transkripcijā. Runas dati tiks arī morfoloģiski marķēti un daļa vārdu – jēgpilnu vārdu – fonētiski transkribēti.

Bērnu vecums un ierakstu uzkrāšanas ilgums noteikts atbilstoši projekta lingvistiskajam mērķim – pētīt dažāda vecuma bērnu latviešu valodas monolingvālu un bilingvālu apguvi. Konkrēti – projekta 3. sadaļā „Morfoloģiski marķēta specializēta bērnu runas korpusa izstrāde” tika paredzēts izveidot 18–42 mēnešus vecu bērnu runas korpusu. Tā kā korpus tiek veidots, lai pētītu bērnu valodas attīstību, ieraksti sākti jau pirms divu gadu vecuma, aptverot valodas attīstības agrīno posmu (Dabašinskienė, Kamadulytė Laura 2009). Parasti ieraksti veikti bērnu dzīvesvietā, viņu rotaļu vai ikdienas darbību laikā. Visbiežāk sarunu biedri ir bērnu vecāki.

Bērnu runas korpusa izveide – datu ortogrāfiskā transkribēšana, morfoloģiskā un fonētiskā marķēšana – notiek LU Matemātikas un informātikas institūtā.

1. Ortogrāfiskā transkripcija

Lai korpusu varētu izmantot dažādiem mērķiem, visi ierakstītie audio materiāli ir jāpieraksta mašīnlasāmā formā, t. i., jātranskribē t. s. ortogrāfiskajā transkripcijā, kas ir burtiska sacītā atveide rakstos, ievērojot valodas ortogrāfijas principus.

Ortogrāfiskās transkripcijas mērķis ir nodrošināt runas korpusa lietotājiem vienkāršu piekļuvi runas datiem, t. i., audiodatu reprezentācijai teksta formā, tādējādi ļaujot viegli izgūt informāciju, atlasīt datus, iegūt biežuma sarakstus u. tml. Turklāt ortogrāfiskā transkripcija ir pamats tālākai runas datu apstrādei un anotēšanai, piemēram, morfoloģiskajai marķēšanai, fonētiskajai transkripcijai.

Runas korpusa izmantojuma mērķis nosaka, cik detalizēta būs ortogrāfiskā transkripcija, t. i., vai tiks izmantota „vienkārša” ortogrāfiskā transkripcija, tikai atveidojot vārdus atbilstoši ortogrāfijas normām, vai arī ortogrāfiskā transkripcija tiks papildināta ar informāciju par runas aktu. Veidojot bērnu runas korpusu, ortogrāfiskā transkripcija tiek papild-

dināta ar pazīmēm, kas ļauj atspoguļot bērna valodas apguves procesu, piemēram, bērna čalošanu (ang. *babbling*), neskaidri izrunātus vārdus.

1.1. Ortogrāfiskās transkripcijas sistēmas

Pasaulē tiek izmantotas dažādas ortogrāfiskās transkripcijas sistēmas, kas nosaka, kā runa tiek atveidota, izmantojot rakstu zīmes un simbolus. Populārākas ortogrāfiskās transkripcijas sistēmas ir: sarunu analīzes sistēma CA (*Conversation Analysis*), HIAT (*Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen – Semi interpretative Working Transcriptions*), DT (*Discourse Transcription*), GAT (*Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem – Conversation Analytic transcription system*), bērnu runas transkribēšanai – CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), sk. 1. att.

CHAT marķēšanas sistēma izstrāde sākta 20. gs astoņdesmitajos gados CHILDES projekta laikā (MacWhinney 2016, 9-10), kura mērķis bija automatizēt datu analīzi, iegūt labākus datus, izmantojot konsekventu, pilnībā dokumentētu transkripcijas sistēmu, kā arī piedāvāt arvien jaunus dažāda vecuma un dažādās valodās runājošu bērnu datus. Viens no CHAT transkripcijas sistēmas veidotājiem ir Braiens MakVinnijs (*Brian MacWhinney*).

Visām ortogrāfiskās transkripcijas sistēmām kopīgs ir tas, ka 1) tiek norādīti runātāji, to maiņa runas akta laikā; 2) tiek atspoguļota laika struktūra (izteikumu secība, vienlaicīgi izteikumi u. tml.) un 3) tiek norādīti galvenie runas akta elementi (vārdi, pauzes, neverbālas vienības u. tml.).

Transkripcijas sistēmas cita no citas atšķiras galvenokārt ar detalizācijas pakāpi, t. i., kas, transkribējot runātās valodas piemērus, tiek atspoguļots un kādi simboli / apzīmējumi tiek izmantoti.

1.2. Latviešu valodas bērnu runas korpusa izveidē izmantotās ortogrāfiskās transkripcijas sistēmas

Bērnu runas korpusā iekļautie dati tiek ortogrāfiski marķēti, izmantojot latviešu valodai izstrādāto ortogrāfiskās marķēšanas sistēmu, kas izveidota „Latviešu valodas runas korpusu” (LaRko) un „Latviešu valodas runas atpazīšanas korpusu” (*Latvian Speech Recognition Corpus*, LSRC)

(Pinnis et al. 2014) izstrādes laikā, sk. 2. att. Ja nepieciešams, papildinot to ar papildu simboliem, kas izmantoti CHAT marķējumā – tāad marķējumā, kas izstrādāts īpaši bērnu runai. Turklāt paredzot, ka ortogrāfiski transkribētie dati projekta izstrādes beigās tiks pilnībā pārveidoti CHAT formātā un integrēti CHILDES² sistēmā. Kas ir nozīmīgi, lai izveidotos latviešu valodas bērnu datus varētu iekļaut daudzvalodu bērnu valodas datu bāzē.

CHILD (*Child Language Data Exchange System*)

*CHI: on v vode.
 *EVA: v vode?
 *CHI: tam v vode, mama, rybki.
 *MOT: rybki vot tam.
 *EVA: a kak bejbi tuda popal?
 *EVA: upal on vodu?
 *EVA: nu sobaka emu pomozhet, da?
 *EVA: a zdes' gde bejbi na etoj stranice, v vode?
 *CHI: ne v vode.
 *EVA: gde on?

1. att. CHAT transkripcijas sistēmas piemērs

Figure 1. Example of CHAT transcription system

bērns: tā i [ir] bļūns [brūns]
 māte: nav brūns (.) kāds tas ir?
 māte: kādā krāsā ir burkāni? (.)
 bērns: mmm! (.) bļūnais [brūnais] (.) bļūnais [brūnais]
 māte: nē (.)
 bērns: bļūnais [brūnais]
 māte: oranžs
 bērns: bļūnais [brūnais]
 māte: nav gan (.)
 bērns: bļūns [brūns] (.) bļūns [brūnais] bļūns [brūnais] (.)

2. att. Latviešu valodas ortogrāfiskās transkripcijas piemērs

Figure 2. Example of Latvian orthographic transcription

² CHILDES – Child Language Data Exchange System, <http://chilides.psy.cmu.edu/>

2. Galvenie ortogrāfijas transkribēšanas principi bērnu runas korpusā

Audio ieraksta transkribēšana ir vienkārša, ja runātāji nepārtrauc cits citu, nerunā vienlaicīgi, runā „pilniem” teikumiem, izmanto normētu valodu. Tomēr realitātē mutvārdu saziņa reti ir tik vienkārša, vienkaidīga un viegli uztverama. Īpaši jau runājot par bērnu runu, kas tikai sāk mācīties, kā salikt kopā skaņas, zilbes, veidot vārdus.

Tāpēc, atveidojot runātās valodas piemērus rakstu formā, saglabāts runas fakta autentiskums, t. i., teiktais pierakstīts, saglabājot visus vārdu atkārtojumus, parādot arī novirzes no valodas normas, fonētiski neprecīzi izrunātus vārdus, skaņu virknes u. tml. Lielie sākumburti tiek izmantoti tikai īpašvārdu un akronīmu pierakstīšanai.

2.1. Vārdu un skaņu virkņu atspoguļošana ortogrāfiskajā transkripcijā

Veidojot pieaugušo runas korpusu, ortogrāfiskajā transkripcijā vārdi parasti tiek pierakstīti atbilstoši latviešu valodas pareizrakstības principiem un normām, īpaši marķējot tikai būtiskas atkāpes no ortoepijas un ortogrāfijas normām, kas patiesībā atspoguļo valodas attīstības tendences un valodas reālo lietojumu. Tomēr ar bērnu runu ir citādi – bērni lalina, izmanto skaņu kopas bez īpaša satura, mēģina atdarināt pieaugušo runā dzirdētus vārdus, veido paši savus vārdus kāda jēdziena apzīmēšanai.

Visgrūtāk ir izvairīties no vēlmes/tendences attēlot ikvienu/katru runātāja – valodas apguvēja (vai tas būtu bērns, pieaugušais, kas apgūst svešvalodu, vai afāzijas slimnieks) lietotu formu kā standartvalodas elementu, atbilstoši valodas normām. Transkribētāji tiecas pielīdzināt valodas apguvēja lietotās skaņu virknes, jaundarinātos vārdus u. tml., atbilstošām valodas normām. Piemēram, ja bērns saka *ābolīts*, *taurenīts* transkripcijā nebūtu jāraksta literāri pareizā forma *ābolītis*, *taurenītis*, bērna teiktais *slapi kaķēni* nebūtu jāatspoguļo kā *slapji kaķēni*, vārdu *slapji* lietojot ar līdzskaņa *j* noteikto miju. Latviešu valodā bērnam ir cītīgi jāvingrinās līdzskaņa *r* izruna, kurš bērnu runā bieži tiek aizstāts ar kādu citu, vieglāk izrunājamu līdzskani, piemēram, *blaukt* ‘braukt’, *stlādāt* ‘strādāt’, *jūja* ‘jūra’. Katrā ziņā ortogrāfiskajā transkripcijā jācenšas saglabāt bērna runai raksturīgās pazīmes, kas parāda valodas attīstības gaitu. Lai to parādītu, turklāt saglabātu iespēju meklēt datus/korpusā, ievadot atbilstošu normatīvās

valodas leksēmu vai vārda formu, transkripcijā tiek izmantoti specializēti apzīmējumi.

Tiek meklēts veids, kā norādīt atšķirību starp valodas apguvēja lieto to vārdu vai vārda formu un pieauguša valodas lietotāja izmantoto, t. i., kā parādīt atkāpes no normatīvās valodas. Galvenās marķējuma kodu grupas, kas, aprakstot bērnu runu, tiek izmantotas, ir šādas: 1) speciāli valodas apguvēju formu marķieri, piemēram, speciāli apzīmējumi bērnu jaundarinājumiem, 2) neskaidru / nesaprotamu valodas vienību kodi, 3) nepabeigtu vārdu kodi, 4) šablonisks vārdu lietojums, 5) standartizētas pareizrakstības normas. (MacWhinney 2016, 36)

Jaundarinājumi, bērna radītās vārdformas un skaņu kopas, tiek norādītas, pirms tiem rakstot simbolu & un kvadrātiekvās dodot atbilstošo literārās valodas ekvivalentu:

&vauva [suns], &jajā [zaķis], &mā [māja].

Tas var būt bērna darināts vārds, kam nav skaidri nosakāma derivatīvā nozīme, tā izcelsme ir neskaidra, tomēr bieži jaundarinātais vārds ir saistīts ar bērna runas grūtībām, kad tiek atvesta kāda vārda lielākā daļa vai izrunāta tikai vārda sākuma zilbe. Reizēm tas ir vārda fonētiskais variants. Skatot plašāku apkaimi, t. i., klausoties, ko bērnam saka pieaugušais sarunu biedrs, ir iespējams noteikt jaundarinātā vārda nozīmi, kas tiek norādīta transkripcijā, piemēram,

Bērns: &pū [pūces] māja

Māte: pūces māja tā ir?

Neskaidrs teksts tiek likts figūriekavās, norādot iespējamo vārdu vai vārda daļu: {teksts} Nesaklausāms teksts tiek apzīmēts ar defisēm, kur defišu skaits aptuveni atbilst dzirdamo zilbju skaitam, piemēram, ja tiek saklausītas trīs zilbes, figūriekavās tiek norādītas trīs defises: {---}

Bērna čalošanas (babbling) apzīmēšanai tiek izmantots apzīmējums . Ja ir iespējams, norādītas bērna radītās skaņas:

 bi bi bi bi

Ja bērns turpina čalot ilgāku laiku, tiek norādīts konkrētais laiks:

 14.5

Interjekcijas transkripcijā tiek norādītas, izmantojot standartizētu pie rakstu, piemēram, *mhm*, *m-m*, *m?*, *ai*.

Vārdi var būt arī nepilnīgi / nepabeigti vai pat pilnībā tikt izlaisti. Par

to, vai vārds ir nepabeigts, var spriest no konteksta. Defise tiek likta izlaistā vārda fragmenta vietā, piemēram, *ar ko jūs spēlē- likāt to puzli?*

Pateikt, vai vārds ir izlaists, ir grūti. Izlaistu vārdu kodēšana ir sarežģīta un to var darīt, ja ir skaidri zināms, kāds vārds zudis. Ortogrāfiski marķējot, pirms izlaistā vārda tiek likta nulle, piemēram, *iet Opie tēta*.

2.2. Neverbālie elementi

Neverbālie elementi var būt saistīti gan ar pašu runātāju, t. i., tie ir runātāja radīti, gan ar runātāju nesaistīti neverbālie elementi. Paša runātāja radīti neverbālie elementi ir smiekli, klepus, šķaudīšana, kakla iztīrīšana u. tml.

Ar runātāju nesaistītu troksni var radīt gan sarunā neiesaistīta persona (piemēram, fonā runājoši cilvēki), gan ierīces, piemēram, radio, televīzijas pārraide, braucoša automašīna. Troksnis var būt īslaicīgs vai ilgstošs.

Bērnu runas korpusā tiek norādīti tikai daži neverbālie elementi, t. i., smiekli, ieelpa, fizioloģisks troksnis, troksnis.

Smieklu apzīmēšanai tiek izmantots simbols @. Apzīmējums tiek atkārtots tik reižu, cik zilbēm atbilst smiešanās. Ja teksts tiek izrunāts smeļoties, tiek norādīts smeļoties izrunāta teksta sākums un beigas: <@> *teksts* </@>

Fizioloģisks troksnis – cilvēka radīts troksnis, šņaukšanās, mēles klakšķināšana, čāpstināšana, žagošanās, šķavas u. tml., tiek norādīts, izmantojot birku <ftr>. Ja fizioloģisks troksnis ir ilgstošs, t. i., kādam runājot, fonā dzirdams fizioloģisks troksnis, piemēram, skaļa elpošana, tiek norādīts fizioloģiskā trokšņa sākums un beigas: <ftr> *teksts* </ftr>

Troksnis, ko rada fonā runājoši cilvēki vai darbojošās ierīces, piemēram, radio, televizors, braucoša automašīna; arī neidentificētas skaņas ierakstā, tiek norādīts, izmantojot birku <tr>.

2.3. Izteikumu marķēšana

Ortogrāfiski transkribējot bērnu runas ierakstus, izteikumu robežas tiek marķētas, izmantojot punktu, jautājuma zīmi un izsaukuma zīmi. Tie ir obligāti izteikumu robežu rādītāji CHAT marķēšanas sistēmā, tādēļ tie tiek norādīti katras ortogrāfiski marķētās rindas beigās.

Jāatzīst, ka izteikuma robežas ne vienmēr ir skaidri nosakāmas. Turklāt bērna valoda noteiktā attīstības posmā ir pārbagāta ar atkārtojumiem, piemēram, bērns vienu un to pašu vārdu vai vārdu savienojumu var atkārtot daudzas reizes, pilnīgi bez izmaiņām. Ortogrāfiskās marķēšanas principi paredz variantus šādu gadījumu risināšanai, piemēram, tos var apvienot vienā izteikumā, starp atkārtojumiem liekot pauzi vai komatu vai arī katru atkārtoto vārdu dodot kā atsevišķu izteikumu. (MacWhinney 2016, 56) Protams, tikai klausoties ierakstu un ņemot vērā to, kā izteikums tiek intonēts, transkribētājs var izlemt, kā atspoguļot vārdu atkārtojumu.

Ja nepieciešams, ortogrāfiskajā transkripcijā viena segmenta robežās tiek izmantoti komati, piemēram, lai atdalītu uzrunu vai uzrunas grupu, salikta pakārtota teikuma daļas (palīgteikumu no virsteikuma vai cita palīgteikuma).

Citu interpunkcijas zīmju lietojums ortogrāfiskajā transkripcijā atšķiras no tradicionālā izmantojumu: defise tiek izmantota nepabeigtu vārdu apzīmēšanai, savukārt kols norāda zilbes, skaņas pagarinājumu.

2.4. Pauzes

Izteikumos vai arī starp izteikumiem tiek norādītas pauzes. Pauzes var būt gan aizpildītas, gan neaizpildītas. Neaizpildīta pauze, t. i., pārtraukums runas plūsmā, klusums, tiek apzīmēta ar punktu, kas likts apaļajās iekavās. Ja pauze ilgst vismaz 0,3 sekundes, tiek norādīts tās ilgums, piemēram,

tu nepabeidzi ģērbt lāčus (2.14) ģērbsi vēl lāču tēti?

Tiek norādītas arī tā saucamās aizpildītās pauzes, t. i., vietas, kur runātājs domā, ko tālāk teikt, izmantojot dažādu skaņu savirknējumu bez nozīmes. Aizpildītās pauzes tiek pierakstītas, izmantojot atbilstošu burtu savirknējumus.

2.5. Koda pārslēgšana

Viens no sarežģītākajiem mijiedarbības veidiem mutvārdu saziņas laikā ir koda pārslēgšana (ang. *code-switching*), t. i., kad sarunas laikā runātāji runā divās vai pat trīs dažādās valodās. Veidojot bilingvāla bērna runas korpusu, ir jāparedz, kā atspoguļot pārslēgšanos no vienas valodas uz

citu. Koda pārslēgšanu parādīt transkripcijā ir vieglāk, ja saruna pamatā norit vienā valodā un bērns vai pieaugušais tikai atsevišķus vārdus min citā valodā. Lai to parādītu, tiek izmantoti Eiropas Savienības oficiālo valodu ISO 639-1 kodi³, piemēram, *lav* – latviešu valoda, *eng* – angļu valoda, *lit* – lietuviešu valoda, *rus* – krievu valoda, kvadrātiekvārs dodot ne tikai valodas kodu, bet arī tulkojumu latviešu valodā, piemēram:

Bērns: *tut* [rus, te]

Māte: *tur tu iekodi?*

Bērns: *tu* [tur] *nee* [nē]

Nobeigums

Runas korpusa datu atšifrēšana allaž ir sarežģīta un laikietilpīga, tomēr bērnu valodas datu atšifrēšana ir vēl komplicētāks uzdevums, jo ir pēc iespējas precīzāk jāatspoguļo bērna teiktais, t. i., jāatšifrē gan nepilni vārdi, gan izsaucieni, gan arī citas skaņas, kas noteiktā bērna attīstības posmā ir ļoti nozīmīgas. Procesu sarežģī arī tas, ka nereti ir grūti saprast, ko bērns domājis ar pateikto, pat ja runā izmantojis pilnus vārdus. Tāpat jāizlemj, cik daudz, kādas skaņas un kā tās atspoguļojamas transkripcijā, un tieši kas vēlāk būs nozīmīgs bērnu valodas izpētē.

Rakstā aplūkoti galvenie ortogrāfiskās transkripcijas principi, kas tiek ievēroti, veidojot bērnu runas korpusu. Tā kā projekta LAMBA laikā veidojamā bērnu runas korpusa datu ieguve tiks turpināta līdz 2016. gada jūlija beigām, iegūstot jaunus datus un transkribējot tos, ortogrāfiskajā transkripcijā izmantoto pazīmju kopa iespējams būs jāpapildina.

Transkribējot datus ortogrāfiskajā transkripcijā, tie tiek sagatavoti nākamajiem marķēšanas līmeņiem – morfoloģiskajai un fonētiskajai marķējumam. Tomēr jāatzīst, ka jebkurš korpusa datu marķēšanas līmenis – gan ortogrāfiskā transkripcija, gan fonētiskā marķēšana, gan morfoloģiskā marķēšana – prasa īpašu rūpību un pētnieka spēju izvērtēt, kas ir būtisks un kas nebūtisks bērnu runas kvalitatīvai izpētei.

³ Codes for the Representation of Names of Languages, http://www.loc.gov/standards/iso639-2/php/code_list.php

Summary

The development of the Latvian Children's Speech Corpus was started in the April, 2015. The corpus is a part of the project „Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: tools, theories and applications”. This is the first such kind of language resource for Latvian. **The goal** is to create both longitudinal sub-corpora of monolingual Latvian-speaking children, and longitudinal sub-corpora of simultaneous Latvian-Russian bilingual children.

Results. Now three monolingual corpora, and one bilingual sub-corpus is collected. The participants are being recorded in the natural environment, mainly in their place of residence. Recording time of each participant is 30 minutes per week for 16 months. Participants are 18 to 42 months of age.

The corpus will contain speech annotation in three levels: orthographic annotation, morphological annotation and phonetic annotation. Data storage and orthographic transcription will last until the middle of the 2016. On the next stages of corpus development, it will also include part-of-speech tagging.

All the recorded material is transcribed orthographically. The orthographic transcription is a verbatim record of what was actually said. The orthographic transcription forms the basis for all other transcriptions and annotations.

Following earlier research on orthographically annotated speech corpora creation (Goedertier et al., 2000; Johannessen et al., 2007; Oostdijk et al., 2002) and using previous experience in the development Latvian Speech Recognition corpus (Pinnis et al., 2014) the authors have created a set of rules for the orthographic annotation. The used orthographic transcription is easily transformable to CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) format, which is the standard transcription system utilized in Child Language Data Exchange System (CHILDES; MacWhinney 2000). Audio recordings and transcriptions are linked and synchronized.

The rules specify how to annotate pauses, non-speech fragments (e.g., filled stops, babbling, etc.), abrupt words, unclear speech, words spoken in a different language (e. g., bilingual child in Latvian uses Russian words, etc.), physiological noise and processes, so called paralinguistic effects (e. g., snuffling, smacking, coughing, crying, breathing, etc.), background noise and other types of information characterizing a speech fragment within an utterance.

In the word-level orthographic transcription the divergences of child forms from adult standards are shown. The basic types of codes for divergences are:

(1) special learner-form markers (for example, in cases if there is a deviation from the norms of the standard orthography or orthoepy of the Latvian language, the correct form is given in square brackets: *tā i* [ir] *plince* [princese]); (2) codes

for unidentifiable material (for example, unclear text is given in figure braces: {xxx}, {mana}); (3) codes for incomplete words (for example, hyphen is used to show uncomplete word: *mam- mamma*); (4) conventions for standardized spellings.

Sometimes it is difficult to map a sound or group of sounds onto either a conventional word or a non-conventional word. This can occur when the audio signal is so weak, noisy or garbled that you cannot even identify the sounds being used. At other cases, you can recognize the sounds that the speaker is using, but cannot map the sounds with words. Words may also be incomplete or even fully omitted. (MacWhinney 2016: 41–43)

In the utterance-level orthographic transcription the basic utterance terminators are the period, the question mark, and the exclamation mark. However, it is not always clearly identifiable utterance boundaries. Furthermore, early child language is rich with repetitions. For example, a child may often say the same word or group of words many times in a row without changes. The orthographic transcription system provides mechanisms for coding these repetitions into single utterances. However, at the earliest stages, it may be misleading to try to compact these multiple attempts into a single line. Different alternative ways of transcribing a series of repeated words may be used. (MacWhinney T 2016: 54).

Paralinguistic effects such as soft speech, yelling, singing, laughing, crying, whispering, and whining can also be noted in the orthographic transcription, for example, laughs are represented by symbol @: <@> text </@>.

In this article only few codes of the orthographic transcription system of Latvian Children's Speech Corpus are described. The orthographic transcription was to follow the international standards that are/have been used with other large (spoken) corpora. The documentation of the CHILDES project has influenced the specification of the Latvian Children's Speech corpus protocol for orthographic transcription.

Literatūra/ References

Goedertier et al. 2000 – Goedertier, Wim, Goddijn, Simo, & Martens, Jean-Pierre. (2000). Orthographic Transcription of the Spoken Dutch Corpus. *Proceedings of LREC-2000* (pp. 909–914).

Dabašinskienė, Kamadulytė Laura 2009 – Dabašinskienė, Ineta, Kamadulytė Laura. (2009) Corpora of Spoken Lithuanian. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian Papers in Applied Linguistics*. Tallinn: Eesti Keele

Sihtasutus. 5, p. 67–77. Online: http://www.rakenduslingvistika.ee/ul/files/DabasinskieneKamandulyte_ERYa5_pp67-77.pdf

Johannessen et al. 2007 – **Johannessen, Janne Bondi, Hagen, Kristin, Priestley, Joel, & Nygaard, Lars.** (2007) An Advanced Speech Corpus for Norwegian. *Proceedings of NODALIDA 2007* (pp. 29–36).

MacWhinney 2000 – **MacWhinney, Brian.** (2000) The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

MacWhinney 2016 – **MacWhinney, Brian.** (2016) The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk. Electronic Edition. Part 1: The CHAT Transcription Format. April 14, 2016. Online: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>

Oostdijk et al. 2002 – **Oostdijk, Nelleke, Goedertier, Wim, Van Eynde, Fram, Boves, Louis, Martens, Jean-Pierre, Moortgat, Michael, & Baayen, Harald.** (2002) Experiences from the Spoken Dutch Corpus Project. *Proceedings of LREC 2002* (pp. 340–347).

Pinnis et al. 2014 – **Pinnis, Mārcis, Auziņa, Ilze, Goba, Kārlis.** (2014) Designing the Latvian Speech Recognition Corpus. *Proceedings of the 9th edition of the Language Resources and Evaluation Conference (LREC'14)*. Reykjavik, Iceland: European Language Resources Association (ELRA). Online: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/284_Paper.pdf

PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRŅA SKAŅU IZRUNAS UN VĀRDU KRĀJUMA NOTEIKŠANAS UN PILNVEIDES PAŅĒMIENI

Techniques to establish and develop pronunciation and vocabulary in pre-school aged children

AGRITA TAURIŅA

Abstract: *Educators, teachers and speech and language therapists at primary education institution in Latvia currently lack the methodological means and techniques to establish and develop children's pronunciation and vocabulary. In order to advance one's acquisition of Latvian, it is imperative to be able to objectively evaluate child's ability to produce proper phonemes and their vocabulary. The main objective of the present research is to analyse the present methodology of child pronunciation and vocabulary in Latvian evaluation, to develop guidelines for teachers and parents for child's vocabulary expansion. For the average pre-school aged child, the behaviour is mostly regulated by adult example and spoken word. Consequently, clear pronunciation and a well-developed vocabulary advances one's relationships with their peers and adults. The methodology to evaluate one's pronunciation developed within the framework of project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications' (LAMBA) as well as diagnostics of pronunciation in children aged 3–5 provides the insight in the child vocabulary and teacher work experience with children. It is of utmost importance in teaching and education to understand the needs, interests and abilities of individual children. Recordings of child speech used within the LAMBA project give the opportunity to tackle this issue.*

Keywords: *vocabulary, pronunciation culture, pre-school children*

Ievads. Runas prasme ir nozīmīga pirmsskolas vecuma bērna personības kvalitāte. Tās, cik sekmīgi norit valodas apguve, ir cieši saistīts ar bērna izziņu, to kā bērns izprot pasauli, kā veicas sadarbībā ar vienaudžiem un pieaugušiem, cik prasmīgi bērns izsaka savas izjūtas, komentē citu attieksmi.

Valodas apguve ir saistīta arī ar kustību attīstību, jo muskuļu precīza kustību prasme ietekmē bērna runas attīstību. Valodas apguve sekmē lasītprasmi, jo lasīšana ir bērna spēja saprast rakstisko simbolu sistēmu, kas ir izveidota atbilstīgi valodas būtībai. Tāpēc ārkārtīgi nozīmīgs pirmskolas attīstības posmā ir jautājums – kā veicināt valodas apguvi, paplašināt bērna vārdu krājumu, attīstīt precīzu valodas skaņu izrunu, sekmīgi veidot vārdu savienojumus un teikumus? Šis jautājums ir saistošs gan pedagogiem, gan bērnu vecākiem.

Pētījuma mērķis: analizēt bērna skaņu izrunas un vārdu krājuma noieikšanas metodiku latviešu valodā un izveidot ieteikumus pedagogiem, vecākiem vārdu krājuma paplašināšanai. Lai to īstenotu, ir nepieciešams pētīt pirmsskolas izglītības skolotāju un logopēdu pieredzi bērna skaņu izrunas un vārdu krājuma diagnostikas un pilnveides darbā.

Pētījuma metodes: Pētījumā izmantota teorētiskās pētniecības metode – zinātniskās literatūras analīze un empīriskā metode pirmsskolas izglītības iestādes apvienota vecuma (3–5 gadi) divu grupu (bērnu skaits – 39) novērošana testa veikšanas procesā un audio ierakstu analīze. Pētījumā izmantota arī 28 pedagogu aptauja.

Pirmsskolas vecuma bērna runas attīstības un valodas apguves raksturojums

Runas attīstība bērnam nodrošina iespēju pilnvērtīgāk uztvert apkārt notiekošo, veicina prasmi sadarboties, kā arī sekmē prasmi precīzāk novērot, vārdiski raksturot lietu, parādību un darbību būtību. Krievu psihologs Ļevs Vigotskis darbā „Domāšana un runa” akcentē, ka runa nav gatavas domas izpausme. Doma, pārvērsdamās runā, pārkārtojas un pārveidojas. Doma vārdā netiek izteikta, doma vārdā notiek jeb īstenojas. Domai jāsaistās ar skaņu, citādi tā nevar iegūt skaidrību, priekšstats nevar kļūt par jēdzienu. Vārds ir jēdziena veidošanas līdzeklis un reizē arī rezultāts. Tātad vārds darbojas kā kairinātājs, kura rezultātā smadzenēs veidojas jēdziens. (Vigotskis 2002: 318).

Valodai ir milzīga nozīme bērna psihiskajā un sociālemocionālajā at-

tīstībā, jo tā pilda konkrētas funkcijas: komunikatīvo, vispārinošo un regulējošo. Ar runas un valodas palīdzību skolotājs sniedz zināšanas, veido bērna attieksmi pret apkārtējo pasauli, sekmē bērna dialogrunas attīstību. Tātad saskarsmes process nodrošina runas attīstību, kā arī runa ir noteikts saskarsmes līdzeklis.

Lietu, notikumu, dažādu objektu uztveres un saprašanas procesā svarīgi ir akcentēt runas, domāšanas un jūtu mijiedarbību. Kā norāda Ļ. Vigotskis, runa ietver gan saziņas, gan domāšanas funkcijas. Tās attiecas viena uz otru, attīstās un ir savstarpēji saistītas. Lai padarītu zināmu kādu notikumu citam cilvēkam, ir nepieciešams vispārinājums. Tas nozīmē, ka vārda nozīmi varam aplūkot ne tikai kā domāšanas un runas vienotību, bet arī kā vispārinājuma un saziņas, kā komunikācijas un domāšanas vienotību (Vigotskis 2002: 16–19).

Inese Freiberga, raksturojot vārdu krājuma paplašināšanu, uzsver, ka pirmsskolas vecumā bērns vārda semantikas apguvē iziet ceļu no vārda subjektīvās jēgas veidošanās dažādās runas situācijās, kurā liela nozīme ir arī vārda skanējumam jeb fonētikai, līdz vārda vispārinātai nozīmei un jēdzieniem. Šo procesu atklāj vārdu izvēle lietojumā, skaidrojumā un jaunu vārdu darināšana, lai precīzāk paustu savu domu. Vārda jēgas un tā semantiskā lauka veidošanās process ir ilgs un saistīts ar bērna emocionālo pieredzi un izziņas darbību. Nozīmīga loma vārda jēgas un semantiskā lauka veidošanās procesā ir mērķtiecīgai pedagoģiskajai darbībai, kas ietver dažādus pedagoģiskos paņēmienus (Freiberga 2009: 29).

Pirmsskolas vecumā dzimtās valodas apguve notiek runas attīstības procesā, sarunājoties ar pieaugušiem un bērniem, stāstot par lietām, notikumiem, izsakot spriedumus, ierosinājumus, komentējot savu un citu darbību, rīcību, notikumus, stāstot par piedzīvoto, redzēto, dzirdēto. Dzimtās valodas apguve sekmē bērna individualitātes un komunikatīvās pieredzes veidošanos, to, kā bērns uztver, izprot un veido savu pasauli.

Kanādā veiktie pētījumi liecina, ka pirmsskolas vecuma bērna leksikas uztvere un sapratne var būtiski atšķirties, lietojot dažādas didaktiskās metodes un nodrošinot atšķirīgus pedagoģiskā darba nosacījumus (Sénéchal 1995). Kā norāda zinātnieki, sadarbībā ar bērnu ir jāizmanto

gan izteiksmīgs runas demonstrējums, gan pārdomāti izvēlēta uzskate, gan bērna iespējas praktiski izmēģināt jauno pieredzi.

1. Freiberga norāda, ka pirmsskolas vecumā bērns vārda semantiku apgūst, meklējot saviem jutekliskajiem priekšstatiem jeb konceptiem atbilstošus vārdus, lai valodā apzīmētu savu pieredzi, paustu vēlmes un emocijas, un cenšas atkodēt apkārtējo runā lietotos vārdus, to savienojumus, frāzes (Freiberga 2009). Bērna vēlmi izteikties un saprast citu teikto pedagogi un vecāki var sekmēt, atbalstīt, mērķtiecīgi virzīt. Tomēr ir vērojama arī neveiksmīga bērna pieredze, kas ir saistīta ar vienaldzīgu, noraidošu pieaugušo attieksmi, nevēlēšanos bērna centienus atbalstīt, palīdzēt, mazināt valodas apguves grūtības.

Pedagogu aptaujas rezultāti liecina, ka, strādājot pirmsskolas izglītības iestādē, arvien vairāk nākas novērot to, ka bērniem ir ļoti nabadzīgs vārdu krājums, bieži vien viņi izsakās, lietojot vienu vai divus vārdus, bet, ja tiek izteikts aicinājums uzdot jautājumus, nespēj tos attiecīgi noformulēt. Visi aptaujā iekļautie pedagogi vienoti piekrīt, ka svarīgi ir veicināt bērna runas attīstību, prasmi izteikt savas domas, spriedumus, paust savu attieksmi ar vārdu palīdzību, bet, lai šo uzdevumu pilnvērtīgi varētu veikt, bērnam ir nepieciešams noteikts vārdu krājums. Kā būtiska problēma tiek minēts, ka vecāki laika trūkuma, noslogotības un noguruma dēļ ļauj maziem bērniem ilgstoši pavadīt savu laiku pie televizora vai datora, kur nenotiek dabiska saruna, dialogs starp bērnu un pieaugušo, vai aktīva vienaudžu saskarsme, ar bērnu netiek kopīgi pārrunāts redzētais, dzirdētais, praktiskā pieredzes situācijā noskaidrotais.

Pirmsskolas izglītības skolotāji aptaujā norāda arī uz pedagoģiskā darba trūkumiem. Tiek minēts, ka daudzi vārdi, kuri mums pieaugušiem, liekas paši par sevi saprotami, un neprasa nekādu paskaidrojumu, bērniem var būt sveši. Bērnu pieredze var būt ļoti dažāda, ir nepieciešams to noskaidrot, par to pārliecināties, uzdodot jautājumus, piedāvājot dažādus skaidrojumus. Aptaujā tiek minēts vēl viens nozīmīgs aspekts – pieaugušiem pašiem bieži vien ir nabadzīgs vārdu krājums, mūsdienās ir zudusi nepieciešamība lasīt grāmatas, tā tiek aizstāta ar īsu žurnālu vai interneta rakstu aplūkošanu. Nav laika lasīt garus aprakstus, jo mūsdienu straujais laikmets pieprasa visu ātri un uzreiz. Ģimenē pieaugušie nelasa un līdz ar

to arī netiek sekmēta bērnu vēlme lasīt un neveidojas mīlestība pret rakstīto vārdu. Pedagogi norāda, ka nepelnīti atstāta novārtā arī folklorā un latviešu tautas tradīcijas, ar kuru palīdzību bērniem varam sniegt senču gudrības, saglabāt aktīvajā leksikā vecvārdus, bagātināt vārdu krājumu.

Tāpat pedagoga darbs ir saistīts ar nepieciešamību pilnveidot savu latviešu valodas prasmi, pedagoģiskā darba mērķtiecību, kā arī prasmi aktivizēt vecāku atbildību bērna valodas apguves veicināšanā.

Skaņu izrunas un vārdu krājuma attīstības sekmēšana vidējā pirmsskolas vecuma posmā

Latviešu valodniece Velta Rūķe-Draviņa par cilvēka valodas apguves vissvarīgāko posmu uzskata mūža pirmos četrus gadus, jo tad izveidojas individuāla pirmā valoda un priekšstats par valodas sistēmu vispār. Tas ir vienreizējs un neatkārtojams process. Vēlākos gados, gan skolā, gan dzīvē, cilvēks var piemācīties klāt vēl kādu jaunu valodu, arī daudzas citas valodas, bet viņam jau pamatā ir izveidojusies valoda – priekšstats par vienas kādas valodas uzbūvi, pieredze par skaņām un to veidošanu, par to kā funkcionē, sazinoties ar apkārtni, runātais un dzirdētais vārds. Reizē ar bērna pirmo valodu attīstījušies un nostiprinājušies arī daudzi jēdzieni un uztvere par apkārtējo pasauli vispār. Novērojumi liecina, ka visi bērni valodu neapgūst vienādi ātri un vienādi pilnīgi. Individuālās atšķirības ir lielas. Jūtama starpība šai ziņā vērojama arī starp bērniem, kas aug tai pašā ģimenē un šķietami līdzīgos apstākļos (Rūķe-Draviņa 1992: 11). Šīs atziņas pedagogiem un vecākiem palīdz precīzāk izprast katra bērna individuālo valodas apguves pieredzi, kā arī lielāku uzmanību pievērst bērna vārdu krājuma un skaņu izrunas izzināšanai.

Bērnu valodas pētniece Dace Markus skaidro, ka valoda ir tas, kas bērnam gan jāapgūst, gan arī vienlaikus – jārada, tā ievada viņu kultūrā. Valoda ir tas, kas palīdz veidot intelektuālu un emocionālu saikni ar cilvēkiem, taču vārdu sematika ir ļoti sazarota, jāapgūst vārdu daudznozīmība, savstarpējas saistīšanas konteksts. Bērnam nav viegli izprast vispārinājumus un daudznozīmību, piemēram, to, ka „laiks” var apzīmēt gan laika apstākļus, gan arī pulksteni. Tāpat arī to, ka pulkstenis var būt

liels, piemēram, tornī, gan maziņš – uz rokas vai plauktā (Markus 2007: 29). Pieaugušie var jūtīgi atsaukties uz bērna nepietiekamo pieredzi un ieinteresēti plašāk skaidrot, salīdzināt, norādīt uz vienādo un atšķirīgo, meklēt nozīmīgas sakarības.

V. Rūķe-Draviņa pamato, ka aktīvais vārdu krājums pieaug un izsmalcinās pamazām, turklāt noteiktā secībā. Starp pirmajiem vārdiem, ko sāk lietot mazais bērns, pārsvarā ir lietvārdi (un izsaukmes vārdi, īpaši, ja tos bagātīgi sarunās ar viņu lieto pieaugušie). Vēlāk šiem pirmajiem vārdiem pievienojas arī kādas verbu formas un adjektīvi, turpretim krietni vēlāk bērns sāk lietot personīgos un piederības pronomenus, kā arī skaitļņus. Prepozīcijas (*pie, uz, bez*) un saikļi (*un, bet, lai, gan*) pieder pie tām vārdu šķirām, ko bērni iemācās pareizi lietot stipri vēlū. Tāpat zināma likumsakarība konstatēta aktīvi lietoto vārdu garumā. Sākuma posmā pārsvara ir īsie vārdi – vienas zilbes vai divu zilbju formas (Rūķe-Draviņa 1992: 13–14).

Jebkurai lietai ir nepieciešams stingrs pamats, tāpat ir ar precīzu vārdu izrunu. Izrunas pamatā ir skaņa, kura, lai gan ir valodas mazākā vienība, ir būtiska runas attīstībā. Izrādās, ka vecāki daudz vairāk uztraucas par skaņu izrunas neprecizitātēm nevis par nabadzīgu vārdu krājumu, jo, nesaņemot nepieciešamo atbalstu, skaņu izrunu ir grūtāk izmainīt nekā paplašināt bērna vārdu krājumu. Dace Markus norāda, ka bērna fonemātiskā uztvere ir pilnīgi izveidojusies tikai aptuveni piecu gadu vecumā, kad ir nostiprinājusies lūpu un mēles muskulatūra un bērns var izrunāt visas valodas skaņas. (Markus 2003: 12).

Pieaugušais ir galvenais un noteicošais starpnieks starp bērnu un viņa pasauli valodas jomā, pieaugušā attieksme, zināšanas, prasme veicina ne tikai skaņu pareizizrunu, bet runas attīstību veselumā. Agrā bērnībā un pirmsskolas vecumā rotaļdarbībā bērns uzkrāj pieredzi par vārdu nozīmēm, to saistību ar apkārt notiekošo. Līdztekus vārda uztverei un jēdzieniskai izpratnei ne mazāk svarīga ir pareiza un skaidra skaņu izruna, kas nodrošina ne tikai vārda akustisko ietērpu, bet vienlaicīgi veic vārdu nozīmju precīzu diferencēšanu (Miltiņa 2005: 49–51).

Raksturojot vidējā pirmsskolas vecuma bērna valodas apguvi, tiek atzīts, ka vairums četrgadnieku spēj uzdot jautājumus, izteikt norādes, skaidrot pieredzēto notikumu gaitu, prot radīt izdomātus stāstus, īste-

nojojot noteiktu vārdu kārtību un gramatiskās normas. Viņa norāda, ka pakāpeniski attīstās metalingvistiskā apziņa, vārdu krājums un vārdu jēgas izpratne (Roldán 2012).

Mūsdienās liela loma bērnu intelektuālajā, fiziskajā, emocionālajā un sociālajā attīstībā ir tieši pirmsskolas izglītības iestādēm un skolām, īpaši tad, ja bērns lielāko dienas daļu pavada nevis ģimenē, bet izvēlētajā iestādē. Šī mūsdienām raksturīgā pieredze nosaka pedagogiem vēl lielāku atbildību bērna izaugsmes sekmēšanā. Viens no skolotāja pedagogiskā darba uzdevumiem ir vārdu krājuma pilnveidošana, tai pārsvarā jānotiek uz jutekliskās uztveres pamata, tādēļ, ka pirmsskolas vecuma bērnu domāšana norit galvenokārt uzskatāmi praktiskajā līmenī. Jo aktīvāka būs bērna paša darbošanās, kuras laikā pedagogs aicina bērnu izteikties, skaidrot, vārdiski raksturot, jo labākas sekmes bērns gūs gan vārdu krājuma pilnveidē, precīzākā skaņu izrunā, gan arī intelektuālajā attīstībā.

Diagnostikas metodiku izvērtējums bērna skaņu izrunas un vārdu krājuma noteikšanai latviešu valodā

Lai mērķtiecīgi sekmētu latviešu valodas skaņu izrunu un vārdu krājuma paplašināšanu, ir nepieciešams izziņāt katra bērna sasniegumus, kā arī grūtības skaņu izrunā un vārdu krājuma bagātināšanā.

Latvijā pirmsskolas pedagogiem un skolotājiem logopēdiem skaņu un vārdu krājuma izziņāšanai ir pieejamas tikai divas publicētas metodikas: Zigrīdas Opincānes, Agijas Stakas „Izrunā un ieklausies!” un Liānas Kušķes „Fonēmu producēšanas izpētes un fonēmu uztveršanas un atšķiršanas izpētes testi bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem”.

Vispirms izziņāsim attēlu komplekta fonemātiskās uztveres un pareizas skaņu izrunas veidošanai: „Izrunā un ieklausies!” lietošanas pieredzi. Kā norāda autore, komplekts ir palīgs logopēdu, pedagogu un vecāku darbā. Tas veidots kā didaktisks materiāls – skaņu izrunas traucējumu novēršanai, fonemātiskās uztveres attīstībai, vārdu krājuma paplašināšanai. Kopumā ir 1490 krāsainas attēlu kartītes, kas sakārtotas divās kastēs. Bez šiem attēliem komplektā ievietotas četras attēlu kartes skaņu izrunas pārbaudei (Opincāne, Staka 2007).

1. tabula. Komplekta „Izrunā un ieklausies!” skaņu izrunas pārbaudes tabula (Opincāne, Staka 2007)

Table 1.

N. p. k.			Pareizi	Nepareizi	Aizstāj ar citu skaņu			Pareizi	Nepareizi	Aizstāj ar citu skaņu
1		ĀBOLS			31		MAIZE			
2	Ā	MĀJA			32	M	SOMA			
3		OSTĀ			33		ZUM			
4		BALONS			34		ŅĪEBURI			
5	B	ARBŪZI			35	Ņ	ZILOŅI			
6		DREB			36		MĀMIŅ !			
7		CIMDI			37		TAURE			
8	C	PŪCE			38	T	AITA			
9		ROC			39		JĀT			
10		ČIEKURI			40		UPE			
11	Č	LĀČI			41	U	KURMIS			
12		ČUČ			42		(redzu) BĀKU			
13		DĀRZEŅI			43		ŪSAS			
14	D	GALDI			44	Ū	DŪMI			
15		DIMD			45		LIETŪ			
16		FEJA			46		VABOLE			
17	F	ŽIRAFE			47	V	PĀVI			
18		FOTOGRAF !			48		TĒV !			
19		IZLIDO			49		DZĒRVENE			
20	I	SILE			50	DZ	ODZE			
21		SPOKI			51		PALĪDZ			
22		ĪKŠKS			52		DŽUNGLI			
23	Ī	SĪPOLI			53	DŽ	PĪLĀDŽI			
24		SKAPI			54		MUDŽ			
25		KAĶIS			55		IELA			
26	K	AKA			56	IE	PIEPE			
27		NĀK			57		ČAKLIE			
28		ĶIRŠIS			58		EIRO			
29	Ķ	ZAĶI			59	EI	MEITA			
30		(ēdot) KRAUKŠK			60		EGLEI			

Nelielu ieskatu par šo materiālu var gūt, apskatot 1. tabulu. Didaktiskā materiāla komplektā 1. tabulas vārdi ir atveidoti ar četrus atbilstīgu attēlu kartēm.

Šajā rakstā lietojot apakšsvītru, 1. tabulā izcēlām vārdus, kuru producēšana bērniem ir saistīta ar noteiktām attēla satura uztveres un vārdu krājuma grūtībām (sk. 1. tabulu). Par to liecina šādi testa novērojumu fakti. Piemēram, pedagogs pēc dotajām attēlu kartēm mēģina noskaidrot līdzskaņa *b* izrunu vārda beigās (ievērojot konfidencialitātes principu, pētījumā bērnu vārdi ir kodēti.).

Pedagogs bērnam Rz (4;3 gadi) piedāvā aplūkot attēlu vārdam DREB (sk. 1. tabulu 6. vārdu). Attēlā ir spočiņš un meitene. Rz aplūko piedāvāto attēlu un pārsteigti sauc: „*Tas ir spoks! Viņš baida cilvēku*”.

Pedagogs jautā: „Kā tu domā, tas cilvēks ir meitene vai zēns?”

Rz: „Meitene.”

Pedagogs: „Vai meitene ir nobijusies?”

Rz: „Jā.”

Pedagogs: „Ja meitene ir nobijusies, ko viņa dara?”

Rz: „Kliedz: „Palīgā!””

Pedagogs: „Šajā attēlā mēs neredzam, ka viņa kliedz. Apskaties uzmanīgi, ko meitene dara aiz bailēm?”

Rz apskata attēlu un smaidīdams atbild: „Viņa noģība.”

Tomēr līdzskaņa *b* uzruna vārda beigās netika pārbaudīta.

Lai noskaidrotu bērna Mz (4;5 gadi) līdzskaņa *d* izrunu vārda beigās, metodikā tiek piedāvāts vārds DIMD (sk. 1. tabulu, 15. vārdu). Attēlā redzams zēns, kurš sit bungas.

Pedagogs: „Kā tev šķiet, kas šeit ir attēlots?”

Mz: „Zēns spēlē bungas.”

Pedagogs: „Varbūt tu zini, kā vēl bungas skan?”

Zēns Mz skatās attēlā, kādu laiciņu domā un nepārliecinoši, klusi atbild: „Bum, bum, bum.”

Pedagogs: „Jā, arī tā bungas mēdz skanēt.”

Pedagogs saprot, ka šo vārdu bērnam neizdosies nosaukt, apskatot tikai konkrēto attēlu. Tādēļ pedagogs izmanto piemēru no grupas ikdienas mūzikas rotaļnodarbībām: „Varbūt tu atceries dziesmu par Rīgu?”

Mz: „Tā kur, Rīga dimd?”

Lai noskaidrotu, kā bērns izrunā līdzskani *v* vārda beigās, metodikā ir ietverts vārds vokatīva locījumā TĒV! (sk. 1. tabulu 48. vārdu). Attēlā ir

attēlots vīrietis un mazs zēns blakām ar pastieptu roku pret viņu. Pedagogs piedāvā apskatīt konkrēto attēlu meitenei Lm (4;0 gadi).

Skolotāja: „Ko tu redzi attēlā?”

Lm, ieskatoties attēlā, pārliecinoši atbild: „Onkulis un blakām stāv zēns.” Skolotāja: „Kā tev šķiet, tas onkulis, kas viņš varētu būt zēnam?”

Lm nepārliecinoši atbild jautājot: „Tētis?”

Skolotāja: „Jā, tētis, un ko zēns ar iztieptu roku vēlas pateikt?”

Lm: „Nezinu.”

Skolotāja: „Varbūt zēns vēlas viņu uzrunāt, pasaukt? Ko zēns teiktu?”

Lm: „Tēti, es tev gribu kaut ko pateikt!”

Intervijās bērni pārsvarā lieto vārdus – *tētis, tētiņš, papus*, bet nelieto un pat nav dzirdējuši tādu vārdu, kā *tēvs* vai uzrunu *Tēv!* Līdz ar šajā metodikā tā ir neveiksmīga vārda izvēle.

Pārbaudot līdzskaņa *ņ* izrunu vārda sākumā, metodikā ir iekļauts vārds *ŅIEBURI* (sk. 1. tabulu, 34. vārdu). Pedagogs piedāvā meitenei Em (4;1 gadi) uzmanīgi aplūkot un nosaukt attēloto. Em regulāri apmeklē tautas deju pulciņu.

Em nevilcinās ar atbildi: „Tās ir vestes.”

Pedagogs: „Tā ir daļa no tautas tērpa. Vai tu zini kāds izskatās tautas tērps?”

Em: „Jā zinu, mēs to velkam, kad braucam kaut kur ciemos, dejoj.”

Pedagogs: „Tautas tērpi mēdz būt dažādi, pastāsti, kāds ir tavs tautas tērps.”

Em domā un sāk šūpināt kājas, tad atbild: „Manam tautas tēpam ir svārki, balta blūze, baltas zeķubikses, vestīte un vainadziņš.”

Pedagogs: „Ir arī tāds tautas tērps, kurā ir garī svārki, josta, blūze un ģieburs, kas ir līdzīgs vestei. Vai tu tādu vārdu „ģieburs” esi dzirdējusi?”

Em māj ar galvu, ka nav tādu vārdu dzirdējusi un domīgi lūkojās attēlā.

Intervējot arī citus bērnus, varam secināt, ka vārds *ģieburs* nav raksturīgs bērnu vārdu krājumam. Tā ir sarežģīta senvārda izvēle, kas bērniem liek apmulst un vārdā noteikto skaņu neizrunāt.

Lai noteiktu līdzskaņa *k* izrunu vārda beigās, tiek piedāvāts darbības vārds *NĀK* (sk. 1. tabulu, 27. vārdu). Attēlā ir attēlots nākošs rūķis. Pedagogs piedāvā zēnam Dz (4;4 gadi) nosaukt attēloto.

Dz: „Rūķis.”

Pedagogs: „Ko rūķis dara?”

Dz: „Iet. Viņš iet.”

Pedagogs: „Ja rūķis ietu mūsu virzienā, kā tad tu teiktu?”

Dz skatās attēlā, pasmaida un klusē.

Pedagogs: „Ja rūķis ietu pie mums, kā tad tu teiktu, ko viņš dara?”

Dz smaida, kautrīgi un nepārliecinoši jautā :”Ietu pie mums?”

Pedagogs: „Jā, viņš nāktu. Rūķis nāk.”

Pedagogs piedāvā Dz atkārtot vārdu „nāk”.

Metodikā ir ietverts vārds KRAUKŠĶ, lai noteiktu līdzskaņa *ķ* izrunu vārda beigās (sk. 1. tabulu, 30. vārdu). Attēlā redzami rieksti.

Pedagogs meitenei Am (4;0 gadi) lūdz nosaukt attēloto.

Am: „Tie ir rieksti.”

Pedagogs: ”Jā, pareizi, tie ir rieksti. Vai tu esi ēdusi riekstus?”

Am :”Jā, esmu. Mamma vienreiz tos nopirka Maximā.”

Pedagogs: „Tev garšoja rieksti?”

Am:” Jā, garšoja.”

Pedagogs: ”Vai tu atceries, kāda bija skaņa, kad ēdi riekstus?”

Am: „Tāda” meitene demonstrē ar muti graušanas skaņu.

Pedagogs:” Vai tu vari nosaukt šo skaņu vārdā?”

Am nepārliecināti saka: „Nezinu.”

Pedagogs: „Varbūt tie kraukšķēja?”

Am: „Jā, kraukšķēja.”

Pedagogs piedāvā meitenei atkārtot vārdu „kraukšķ”.

Pārbaudot līdzskaņa *dž* izrunu vārda beigās, tiek piedāvāts vārds MUDŽ (sk. 1. tabulu, 54. vārdu).

Attēlā redzamas kopā savijušās vairākas čūskas. Pedagogs zēnam Jz (4;5 gadi) piedāvā nosaukt attēloto.

Jz iesaucas: „Čūskas! Daudz čūskas.”

Jz stāsta pedagogam, ka ir redzējis čūsku pie mājas. To raksturo pēc vizuāla izskata.

Pedagogs noklausās Jz stāstu un jautā: „Kā tev liekas, ko viņas tur dara?”

Jz: „Viņas locās un lien.”

Pedagogs: ”Kā to vēl varētu nosaukt vienā vārdā?”

Jz skatās attēlā un rausta plecus.

Pedagogs aicina Jz atkārtot vārdu „mudž”. Pedagogs stāsta, ka šis vārds sagādā viņam grūtības izdomāt uzvedinošus jautājumus.

Zigrīdas Opincānes, Agijas Stakas „Izrunā un ieklausies!” metodika ir veidota, lai noskaidrotu līdzskaņu, divskaņu un patskaņu izrunu vārda dažādās pozīcijās, tomēr nav skaidrs, kāpēc izvēlētas ir tieši šīs skaņas. Apskatot visus 30 attēlus, sadalītus 4 attēlu kartēs, konstatējam, ka to uztvere bērnam ir sarežģītāka, nekā apskatot katru attēlu atsevišķi. Tik liels apjoms bērnu samulsina, rodas grūtības koncentrēties un precīzi

uztvert pedagoga norādīto attēlu. Uzskatām, ka arī tādu vārdu kā *zum*, *mudž*, *dimd*, *kraukšķ* izvēle, lai noteiktu bērnam raksturīgo aktīvo vārdu krājumu, ir problemātiska. Novērotās situācijas liecina, ka tie ir bērna pasīvajā vārdu krājumā. Atzinīgi vērtējami autoru centienus veidot skaņu izrunas un vārdu krājuma noteikšanas metodiku, kas ir nepieciešama gan skolotājiem logopēdiem, gan pirmsskolas izglītības skolotājiem un bērnu vecākiem, tomēr ieteicams pārdomātāk izvēlēties vārdus testam, lai tiktu pārbaudīta gan skaņu, gan to savienojumu izruna bērnam pēc iespējas pazīstamākos vārdos.

Īpaši maz materiālu skaņu izrunas un vārdu krājuma izzināšanai ir trīs-gadīgiem un četrgadīgiem bērniem, tāpēc Eiropas Sociālā fonda projekta „Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide” darbā izveidoto Liānas Kuškes metodiku „Fonēmu producēšanas izpētes un fonēmu uztveršanas un atšķiršanas izpētes testi bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem”, nozīmīgi ir analizēt tieši jaunākā vecuma bērnu valodas apguves rezultātu iepazīšanas aspektā.

Nelielu ieskatu par šo materiālu var gūt, apskatot 2. tabulu (sk. 2. tabulu). Testā ietvertie vārdi ir atveidoti ar trīsdaļīgu atbilstīgu attēlu kartītēm.

Veicām arī skolotāju logopēdu aptauju par L. Kuškes izstrādāto materiālu. Speciālisti norāda, ka grūtības rada trīsdaļīgo attēlu uztvere, jo viena A4 formāta lapā ir atveidoti trīs dažādu vārdu attēli. Vairāki iebildumi ir par vārdu izvēli. Bērnu vārdu krājumā šajā vecumā nav vārda *puse*, viņi neizprot šī jēdziena nozīmi. Nav skaidrs, kāpēc testā nav iekļauts vārds *kluči*, bet gan tā deminutīvforma. Apskatot attēlu, kurā ola ir redzama olu turētājā, bērni samulst un nevēlas nosaukt vārdu *ola*, tātad attēls ir neveiksmīgi izvēlēts. Bērna vārdu krājumā reti sastopami ir vārdi *ielā*, *seja*, jo pieaugušo uzrunās bērnam biežāk ir dzirdams vārds *ceļš* un teiciens *mazgā muti*. Arī piecgadīgiem un sešgadīgiem bērniem veidotajā fonēmu producēšanas izpētes testā ir konstatējamās ar vārdu krājumu saistītās problēmas. Piemēram, apskatot attēlu par veļas žāvēšanu, bērni apgalvo, ka *veļa karājas uz striķa*. Bērni patstāvīgi nelieto vārdu *žūst*. Arī vārds *knaģis* sagādā grūtības. Bērni saka, ka *zeķe karājas*. Ļoti sarežģīti un maz zināmi bērniem ir vārdi *airē* un *ielāps*, jo bērnam nav raksturīga pieredze par tādu darbību vērošanu, kas saistās ar šiem vārdiem.

Table 2. Phonemic accuracy test for children in the range between 3 and 4 years (Kuške 2013)

[illegible]

Veicām arī skolotāju logopēdu aptauju par L. Kuškes izstrādāto materiālu. Speciālisti norāda, ka grūtības rada trīsdaļīgo attēlu uztvere, jo viena A4 formāta lapā ir atveidoti trīs dažādu vārdu attēli. Vairāki iebildumi ir par vārdu izvēli. Bērnu vārdu krājumā šajā vecumā nav vārda *puse*, viņi neizprot šī jēdziena nozīmi. Nav skaidrs, kāpēc testā nav iekļauts vārds *kluči*, bet gan tā deminutīvforma. Apskatot attēlu, kurā ola ir redzama olu turētājā, bērni samulst un nevēlas nosaukt vārdu *ola*, tātad attēls ir neveiksmīgi izvēlēts. Bērnu vārdu krājumā reti sastopami ir vārdi *ielā*, *seja*, jo pieaugušo uzrunās bērnam biežāk ir dzirdams vārds *ceļš* un teiciens *mazgā muti*. Arī piecgađīgiem un sešgađīgiem bērniem veidotajā fonēmu producēšanas izpētes testā ir konstatējamās ar vārdu krājumu saistītās problēmas. Piemēram, apskatot attēlu par veļas žāvēšanu, bērni apgalvo, ka *veļa karājas uz striķa*. Bērni patstāvīgi nelieto vārdu *žūst*. Arī vārds *knaģis* sagādā grūtības. Bērni saka, ka *zeķe karājas*. Ļoti sarežģīti un maz zināmi bērniem ir vārdi *airē* un *ielāps*, jo bērnam nav raksturīga pieredze par tādu darbību vērošanu, kas saistās ar šiem vārdiem.

Sagatavotās tabulas lietošana (sk. 2. tabulu.) ir nepraktiska, jo katrā vārdā nav norādīta izvērtējamā skaņa ir redzamas vairākas kolonnas, kuras pildot tiek tērēts laiks, un tā tiek veidots grūtāk uztveramas informācijas pārskats. Ja tests paredzēts fonēmu producēšanas, bet ne leksikas pārbaudei, tā izveide varēja būt mērķtiecīgāka, izmantojot zināšanas par latviešu valodas fonēmu un to savienojumu izrunu dažādās pozīcijās vārdā. Līdzskaņu savienojumu izruna šajā testā gandrīz nemaz netiek pārbaudīta.

Projektā Nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBA) izveidotā skaņu izrunas noteikšanas metodika, 3–5 gadus vecu bērnu skaņu izrunas diagnostika nodrošina iespēju iepazīt ne tikai skaņu izrunas rezultātus, bet arī sniedz ieskatu bērna vārdu krājumā. Lai veiktu bērna pieredzes izziņāšanu un iegūto audio ierakstu analīzi, lieti noder izveidotā tabula. Šī raksta tekstā ir iekļauts neliels fragments no šīs izveidotās tabulas, kas nodrošina ieskatu projekta sagatavotajā materiālā (sk. 3. tabulu). Svarīgs nosacījums darbam ar attēliem pirmsskolā ir tas, lai katrs attēls būtu atveidots uz vienas lapas vai kartītes, jo tādu informāciju bērnam ir vieglāk uztvert. Pro-

jekta LAMBA izveidotajā metodikā tas tiek precīzi ievērots. Attēli ir A4 formāta izmērā, krāsaini un viegli aplūkojami, gan lietojot informācijas tehnoloģijas, gan skatot attēlu albūmu. Metodikas sagatavošanas darbā bija iesaistīti valodas speciālisti, psihologi un pedagogi, kuri īpaši vērtēja katra attēla saturu. Svarīgākais bija noskaidrot bērna uztverei raksturīgo izvēli, tāpēc metodikā ir iekļauti attēli, kurus ir zīmējuši mākslinieki un ir arī fotogrāfijas. Tas nodrošina bērnam iespēju pietiekami vienkārši un viegli uztvert informāciju.

3. tabula. Fragments no LAMBA projektā izveidotās skaņu izrunas noteikšanas tabulas

Table 3. Excerpt from Latvian phoneme test (project LAMBA)

		TRANSKRIPCIJA			
1.	BITE		B	Pareizi ☐	Nepareizi ☐
2.	ĀBOLS			Pareizi ☐	Nepareizi ☐
3.	GRAB			Pareizi ☐	Nepareizi ☐
4.	CŪKA		C	Pareizi ☐	Nepareizi ☐
5.	ACIS			Pareizi ☐	Nepareizi ☐
6.	LEC			Pareizi ☐	Nepareizi ☐

Īstenojot šīs metodikas izmēģinājumdarbību, konstatējām, ka pirmskolas izglītības iestādēs skaņu izrunas un vārdu krājuma noteikšanai netiek lietoti audio ieraksti. Metodikas izmēģināšana sekmēja skolotāju ieinteresētību un vēlēšanos aktīvāk lietot informācijas tehnoloģiju līdzekļus. Visi pedagogi atzina, ka ieraksti sniedz objektīvus faktus un iespēju precīzāk izziņāt bērna spējas un valodas apguves prasmis.

Vārdu krājuma vērtēšanas ziņā tika pamanīta piecgadīgu bērnu tendence, skaidrojot attēla saturu, bieži izmantot vispārinošos vārdus, piem., trauki, apģērbs, putni. Tas liecina, ka pieaugušie ir nepietiekami rosinājuši šo bērnu interese par dažādu lietu izziņāšanu un turpmāk daudz lielāka uzmanība ir jāpievērš arī bērna vārdu krājuma paplašināšanai. Ja 3–3,5 gadu vecumā bērna vārdu krājumā ir raksturīgi daži vispārinošie vārdi, tad četros līdz piecos gados būtu vēlams, lai bērns sarunā lietu gan vispārinošos vārdus, gan, atbildot uz jautājumiem, prastu katrai

atsevišķai priekšmetu grupai sameklēt atbilstīgu precizējošo vārdu un vārdu krājumā tiktu plašāk lietoti sinonīmi.

Nīderlandē veiktajā pētījumā par pirmsskolas vecuma bērnu vārdu krājuma paplašināšanu un tā pilnveides noturību konstatēta nozīmīga savstarpēja saikne starp bērna sasniegumiem un šādiem ģimenes un izglītības iestādes faktoriem: dzimumu, vecums, sociāli ekonomiskais stāvoklis, ģimenes tradīcijām, skolotāju izglītību, pieredzi un pirmsskolas izglītības iestādes darbības kvalitāti. Pētījums apstiprināja, ka bērna vārdu krājuma attīstību un tā pilnveides noturību, galvenokārt, ietekmē bērnu un ģimenes savstarpējā komunikācija, bērnu vecums, ģimenes tradīcijas, un tikai tad pirmsskolas faktori. Savstarpēji mijiedarbojoties ģimenei un pirmsskolas darbiniekiem un nodrošinot bērna izaugsmei nepieciešamos nosacījumus, tiek sasniegts augsts līmenis bērna vārdu krājuma attīstības sekmēšanā (Druten-Frietmana, Denessena, Gijssels, Verhoevena 2015).

Izvērtējot Latvijā raksturīgo situāciju, ka pirmsskolas izglītības iestādē bērns pavada lielāko dienas daļu, darbinieku un pedagoģiskā darba nosacījumu ietekme varētu būt lielāka nekā iepriekš minētajā pētījumā, tomēr arī Latvijā vecāku atbalsts un ieinteresētība bērna izaugsmei ir nozīmīgi faktori. Ir jāturpina pārliecināt ģimeni būt līdzatbildīgai bērna izglītošanas un izaugsmes sekmēšanas darbā.

Tieši tāpēc pedagogiem ir sistemātiski jānoskaidro bērna valodas apguves rezultāti un atbilstīgi tiem jāplāno pedagoģiskais darbs, kā arī diplomātiski, profesionāli tolerantī jāsēkmē vecāku apņēmība atbalstīt sava bērna centienus, radīt interesi par valodu – kultūras vērtību.

Secinājumi

Projektā Nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBA) izveidotā skaņu izrunas noteikšanas metodika 3–5 gadus vecu bērnu skaņu izrunas diagnostika nodrošina pilnvērtīgu iespēju iepazīt ne tikai skaņu izrunas rezultātus, bet arī sniedz ieskatu bērna vārdu krājumā.

Skaņu izrunas noteikšanas darbā pirms projekta Lamba izmēģinājum-

darbības pirmsskolas pedagogi neizmanto bērnu producēto skaņu ierakstus.

Lai sekmīgi īstenotu pedagogiskā darba plānošanu un veicinātu bērna valodas apguvi, ir nepieciešams objektīvi izvērtēt bērna prasmi izrunāt valodas skaņas un noskaidrot bērna vārdu krājuma kvalitāti un apjomu.

Jo aktīvāka būs bērna pašā darbošanās, kuras laikā pedagogs vai kāds no vecākiem aicina bērnu izteikties, skaidrot, vārdiski raksturot, jo labākas sekmes bērns gūs gan vārdu krājuma pilnveidē, precīzākā skaņu izrunā, gan arī intelektuālajā attīstībā.

Pedagogiem diplomātiski, profesionāli toleranti jāsekmē vecāku apņēmība atbalstīt sava bērna centienus, radīt interesi par valodu – kultūras vērtību.

Summary

Speaking ability is an important personal quality of pre-school age children. Successful language acquisition is interlinked with child's understanding about the external world, communication with their peers and adults, expressing their feelings and comments on others' attitudes. At the pre-school age it is very important to promote language development, expand child's vocabulary and phonetic ability, and the ability to form phrases and sentences.

The Aim of the Study: The main objective of the present research is to analyse the present methodology of child pronunciation and vocabulary in Latvian evaluation, to develop guidelines for teachers and parents for child's vocabulary expansion. To reach this aim, it is necessary to research teacher and speech-language therapist present experience of establishing and development of child vocabulary and development. **Materials and Methods.** Literature review, and empirical research were employed in the present study. Pre-school aged children (3–5 years old) were observed in a testing environment data from audio recordings were analysed. Participants were divided into 2 groups. A total number of 39 children took part in the present study. Additionally, 28 teachers were surveyed as part of the present study.

Language plays a massive role in the psychological, social and emotional development of a child. Language serves communicative, generalising and regulatory functions. Language is the medium via which an educator transmits knowledge and helps to mould child's attitude towards the external world

as well as promotes the development of dialogue. Communication promotes speech development and speech is means of communication. It is important to accentuate the interaction of speech, thought and feelings in the process of understanding. As noted by Ļevs Vigotskis, speech comprised communicative and thought function. They are connected one to another, develop and are interlinked. In order to communicate an event to another person, one needs generalisation. Consequently, one can view word meaning not only as unity of thought and speech, but also as unity of generalization, communication and thought (Vigotskis, 2002: 16–19).

Results. *In order to advance one's acquisition of Latvian, it is imperative to be able to objectively evaluate child's ability to produce proper phonemes and their vocabulary and any related problems that may or may not be present. At the present moment there are only two methodologies available for Latvian pre-school teachers and speech and language therapists: „Izrunā un ieklausies!” by Zigrīda Opincāne & Agija Staka and „Fonēmu producēšanas izpētes un fonēmu uztveršanas un atšķiršanas izpētes testi bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem” by Liāna Kuške. Methodology by Opincāne & Staka can be employed to evaluate phoneme pronunciation in different positions of the word. Unfortunately, sound choice is unclear. Given that there are 30 items, divided into 4 item maps, one can see that it children might find it difficult to process as opposed to individual item presentation. The large amount of items confuses the child to the point where they lose focus. We consider that the choice of certain words such as *zum*, *mudž*, *dimd*, *kraukšķ* (*buzz*, *swarm*, *stomp*, *crisp*) to evaluate child's vocabulary should be reconsidered. The authors have also put in a considerable effort to develop a methodology for sound pronunciation evaluation. Within the framework of the project, speech and language therapists were surveyed regarding the Kuške methodology. Experts note that tripartite nature of the item presentation caused difficulties in perception of the items – one A4 page has 3 items presented at once. At this age, children often do not know the meaning of words such as *puse*, *iela*, *seja*, *knaģis*, (*half*, *street*, *face*, *peg*). It is unclear why the inventory contains the diminutive form of *kluči* (*blocks*). Children are often confused upon presentation of an egg in an egg holder, unwilling to utter *ola* (*egg*). Item of clothes *žāvēšanu* (*drying*), is often identified by children as *veļa karājas uz striķa* (*clothes are hanging on a string*). No child would use the word *žūst* (*dry* (v)). All children would say that *zeķe karājas* (*the sock is hanging*). Children are unfamiliar with the words *airē* (*paddle* (v)) and *ielāps* (*patch* (n)), as they often have had no exposure to such actions. It is important to use individual pages for presentation of each item, as that helps children to perceive and focus on aone item at a time. In the methodology developed within the LAMBA project, this has been implemented. Items are*

presented in A4 standard paper size, they are colourful and easily viewable both on paper and on screen. A wide range of language experts, psychologists and teachers were involved in the methodology development. Importantly, it was crucial to establish the most characteristic choice for children, therefore artist drawings and photographs were both included in the methodology, providing sufficiently easy access of information. While trialling this methodology, we concluded that no audio recordings are being used to evaluate pronunciation and vocabulary in pre-school educational institutions. The methodology trials motivated the teachers for a more active use on information technology. Surveyed teachers admitted that recordings provide objective facts and the opportunity for a more precise understanding of child's ability and language development. Child tendency to use categories instead of concrete items, for example *trauki*, *apģērbs*, *putni*, (*tableware*, *clothing*, *birds*), therefore greater attention needs to be paid to vocabulary expansion. At age of 3–3;5 years, use of categories and generalisations is characteristic in a child's vocabulary, yet later in development it is expected that children would use precise item names and synonyms.

Conclusions. 1. The methodology to evaluate one's pronunciation developed within the framework of project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications' (LAMBA) as well as diagnostics of pronunciation in children aged 3–5 provides the insight in the child vocabulary. 2. Until the trialling of LAMBA methodology, teachers at pre-school educational institutions were not using audio recordings of child utterances for evaluation of pronunciation. 3. In order to successfully plan pedagogical work and advance child's language acquisition, it is imperative to be able to objectively evaluate child's ability to produce proper phonemes and their vocabulary. 4. The more active children will be when asked to express themselves, the more successful they will be in development of their vocabulary, pronunciation and intellectual ability. 5. Teachers have to promote parental support and form an interest about language in a professional and diplomatic manner.

Literatūra / References

Druten-Frietmana, Denessena, Gijsselb, Verhoevena 2015 – **van Druten-Frietmana, Loes, Denessena, Eddie, Gijssel, Martine, Verhoevena, Ludo.** (2015) *Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth*. Reseived 2015 ^a Radboud University Nijmegen, Behavioural Science Institute, The Netherlands; ^b National Center for Language Education, The Netherlands; <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S104160801500197> (Skatīts 03.03.2016.)

Freiberģa u. c. 2009 – **Freiberģa, Inese, Dzintere, Daina, Augstkalne, Dace.** (2009) *Bērna valoda jaunrade un rotaļās*. Rīga: SIA Izglītības solī.

Kušķe 2013 – **Kušķe, Liāna.** (2013) *Fonēmu producēšanas izpētes un fonēmu uztveršanas un atšķiršanas izpētes testi bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem*. Rīga.

Markus 2003 – **Markus, Dace.** (2003) *Bērna valoda: no pirmā klieģiena līdz pasakai*. Rīga: Rasa ABC.,.

Markuss 2007 – **Markus, Dace.** (2007) *Bērns runā kultūras pasaulē*. Rīga: Rasa ABC.

Miltiņa 2005 – **Miltiņa, Irēna.** (2005) *Skaņu izrunas traucēģum*. Rīga: RaKa.

Opincāne u. c. 2007 – **Opincāne, Zigrīda, Staka, Agģija.** (2007) *Izruna un ieklaisies!* Pieģejams: <http://www.agģija.com/en/portfolio/album/books/izruna-un-ieklausies1> (Skatģts 01.03.2016.)

Roldān 2012 – **Roldān, Valeria.** (2012) *First language acquisition*. Instituto Superior Josefina Contte, Published on May 18, 2012. <http://www.slideshare.net/ValeriaRoldn/first-language-acquisition-12982821> (skatģts 03.03.2016.)

Rūķe–Draviņa 1992 – **Rūķe–Draviņa, Velta.** (1992) *No pieģciem mēģeģiem līdz pieģciem gadiem*. Rīga: Zvaģgzne.

Sénéchal 1997 – **Sénéchal, Monique.** (1997) The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, February 1997, pp 123–138. <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=36795&fileId=S0305000996003005> (skatģts 03.03.2016.).

Vigotskis 2002 – **Vigotskis, Ļģvs.** (2002) *Domāģšana un runa*. Rīga: Izdevniecģba EVE.

DIALEKTA IETEKME VAI TOMĒR IZRUNAS GRŪTĪBAS?

Dialectal particularities or pronunciation difficulties?

LIDIJA LEIKUMA, DACE MARKUS, EVIJA USĀNE

Abstract: *The article is based on the information acquired from the analysis of linguistic material within the framework of Norway grants financed project NFI/R/2014/053 'Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications' (LAMBA). In order to test the use of phonemes in Latvian, 53 recordings of monolingual Latvian children, aged 3–6 years old, living in Riga were gathered and analysed. If necessary, a parental survey was carried out to clarify certain extra-linguistic factors. Data show a surprising amount of deflection from standard literary Latvian regarding the pronunciation of vowels e, ē – participants are prone to use the narrow version of the vowel in their speech when the wide variation of e [æ], ē [æ:] would be expected. These deviations are usually explained as a result of regional variations of spoken Latvian, primarily with the High Latvian dialect. However, as the preliminary results of this research shows, the dominant use of narrow e, ē over the wide variation, could be explained with the articular features of the phonemes themselves. Authors discuss other, not as commonly reported, particularities present in spoken Latvian child language, that may be congruent with the features of dialect spoken at home. Demographic survey of child parents included additional data including nationality, long term area of residence and use of dialect that are useful in understanding the pronunciation difficulties. Literature review on the topic is also included in the present article.*

Keywords: *research project, dialectal particularities, phonemic articulatory features*

Ievads. Projekta LAMBA otrajā daļā tiek īstenota plaša bērnu runas pārbaude vecumā no trim līdz sešiem gadiem. Pārbaudes laikā par attēlā redzamo reāliju bērni atbild uz jautājumu „Kas tas ir?” vai „Ko... dara?” Attēli ir īpaši atlasīti, lai sagaidāmās bērnu atbildes aptvertu visu latviešu valodas fonēmu un to savienojumu kombinācijas dažādās pozīcijās vārdā. Šīs aptaujas laikā Rīgas pirmsskolas izglītības iestādēs tika konstatētas tādas bērnu runas īpatnības, kas vairāk būtu raksturīgas latviešu valo-

das augšzemnieku dialektaizlokšņu runātājiem, dažu skaņu artikulācijas savdabībai saglabājoties nemainīgai, pārejot uz „literāru” runu resp. uz latviešu literāro valodu. Tādēļ (pēc vajadzības) tika noskaidrota arī attiecīgo bērnu vecāku tautība un iespējamā piederība kāda dialekta runātājiem. Raksta **mērķis** ir izanalizēt bērnu runas materiālus, lai noskaidrotu, vai vienmēr formāla bērna runas elementu atbilstība izlokšnes īpatnībām uzskatāma par reālu dialekta vai izlokšnes pazīmi. Tāpēc ir lietderīgi ielūkoties atziņās par dialekta noturību mūsdienās, lai spriestu, cik lielā mērā tas varētu ietekmēt bērnu runu jau agrīnā vecumā. Rakstā tiek noskaidrota un vērtēta bērnu runas nozīme dialektālu parādību pārmantošanā no paaudzes paaudzē, kā arī analizēti problemātiskie gadījumi, kad atšķirības no literārās valodas sakrīt gan dialekta runātāju, gan bērnu runā, ko dialekta ietekme nevarētu būt skārusi.

Izlokšnes saglabāšanās jautājumi. Par latviešu valodas izlokšņu saglabāšanos dažādās teritorijās atkarībā no vairākiem apstākļiem viena no jaunākām publikācijām ir Edmunda Trumpas raksts „Valodiskās identitātes novērojumi Rietumlatgalē un Austrumvidzemē” (Trumpa 2014: 50–65). Autors norāda, ka „...augšzemnieku dialekta izdzīvošanai mūsdienās lielākas izredzes ir tad, kad sakrīt vairāki savstarpēji saistīti vēsturiskie apstākļi: izlokšnei jāatrodas Latgales teritorijā, tai jābūt katoliskai, konfesijas ziņā viendabīgai. Vēl ir vēlams arī ilgstošs administratīvi teritoriālā miera stāvoklis.” (Trumpa 2014: 57) Raksta secinājumos autors piebilst: „Obligāto dialekta dzīvotspējas nosacījumu sarakstam pievienojama vēl viena būtiska pazīme – dialektam vai valodai jābūt teicēju apziņā reflektējamai ar savu vārdu jeb nosaukumu” (Trumpa 2014: 63). Evija Usāne, kas tuvāk pētījusi Galēnu izlokšni, bakalaura darbā secina, ka izlokšnes leksika nav viendabīga, tā cēlonis ir izlokšnes un latviešu literārās valodasmijiedarbība. Respondentu atbildes rāda, ka visvairāk no literārās valodas atšķiras vecākās un vidējās paaudzes vārdu krājums (Usāne 2013: 74). Tomēr arī tai leksikas daļā, kas sakrīt ar literāro valodu, E. Usānes pētītajā dziļajā latgaliskajā izloksnē vārdu izrunā vērojamas vairākas fonētiskās atšķirības paaudžu runā un skaņu izrunas nesakritības ar kopnacionālo literāro valodu.

Dialekta saglabāšanā svarīga ir izloksnes pārmantošana paaudzēs, it sevišķi apstākļos, kad bērni apmeklē skolu, kur mācības notiek literārajā valodā, klausās radio raidījumus un skatās televīzijas pārraides, kas pārsvarā izskan koptā un normētā valodā, kad literārajā valodā gūst informāciju internetā (Daume 2014: 41–60). Daces Markus un Jēkaba Raipula grāmatā „Radošie malēnieši un viņu valoda” lasāmas līdzīgas atziņas: „Dažāda veida unifikācija – vienotas skolu programmas, oficiālie saziņas līdzekļi (radio, televīzijas programmas, internets), cilvēku mobilitāte u. c. apstākļi ir darbojušies nivelējoši” (Markus, Raipulis 2010: 127). Tomēr dialektālas iezīmes runā (rakstos – daudz retāk) var parādīties arī tad, ja runātājs šķietami labi apguvis literāro valodu un izloksni ikdienā neizmanto. Pētījums par dziļajām latgaliskajām izloksnēm Vidzemē liecina, ka visilgāk un konsekvētāk runā saglabājas tieši fonētiskās īpatnības, tai skaitā zilbes intonācijas, piemēram: „Par piederību šīm interesantajām augšzemnieku dialekta dziļajām latgaliskajām izloksnēm Ziemeļaustrumvidzemē visbiežāk liecina tikai skaidrs un ass lauzums zilbes intonējumā, tā, kā jau minēts, arī ir pati spilgtākā (marķētā) šo izlokšņu fonētiskā pazīme, kas pievērš uzmanību” (Markus, Raipulis 2010: 145). Arī E. Usāne atzīst, ka Galēnu izloksnē dažām leksēmām ir raksturīgas fonētiskās variācijas. Viena no raksturīgām Galēnu izloksnes fonētikas īpašībām ir verbu galotņu mīksta izruna infinitīvā, kas pārsvarā tomēr saglabājusies tikai vidējās un vecākās paaudzes runā – tiek palatalizēti beigu līdzskaņi *t* un *s*, piemēram, *at'it* ‘atnākt’, *pajimt* ‘paņemt’, *māuduôt'is* ‘peldēties’, *bučuôt'is* ‘bučoties’ u. tml. Jaunākā paaudze šādas vārdu beigas jau mēdz runāt ar cietiem līdzskaņiem, kas skaidrojams ar literārās valodas ietekmi.

Latviešu bērnu runas pētnieki ir ievērojuši agrīna vecuma bērnu runas īpatnības, piemēram, neprecizitātes kādas līdzskaņu grupas un *r* skaņas izrunā (Rūķe-Draviņa 1993: 53–54). Hipernormālisma spilgts vērojums ir raksta autorei Lidijai Leikumai saistībā ar brāļadēla „uzvaru” aptuveni 3;5 gadu vecumā – kad viņam beidzot bija izdevies izteikt īstu *r* agrākā aizstājējlīdzskaņa *l* vietā (līdz tam: *Jekse jai* (< *Rekse rej* ‘Reksis rej’, *Jauja jaut* (< *Laura raud*) – saziņas valoda ģimenē bija latgaliešu), viņam arī otru māsu gribējās saukt „pareizi”, tāpēc sekoja jautājums: „*A kai llgys saukt?*” ‘Kā lai llgu sauc?’ (triumfa brīdī mazajam runātājam neienāca pat prātā, ka ne

visos vārdos kāds līdzskanis ir jānomaina ar „r”). Metatēze ir labi pazīstama fonētiska parādība izloksnēs, un tā dažkārt var būt par traucēkli vārdu etimoloģizēšanai (Rudzīte 1993: 367). Savukārt pielāgošanās latviešu literārās valodas sistēmai dažu senāku vārda formu padara valodas vēstures pētniekam maz saistošu. Arī Galēnu izloksnē vidējās un vecākās paaudzes runā vērojams blakus esošu un šķirtu skaņu pārstatījums jeb metatēze: *sudobrys* (A. B. 1948 un vecāki teicēji), bet *sudrops* (A. K. 1971; V. U. 1967; O. B. 1950) ‘sudrabs’, *piēdūrkiā* (A. B. 1948) un *piēdukniā* (A. K. 1971; V. U. 1967) ‘piēdurkne’. Paaudžu runā izpaužas vēl citas atšķirības, kas E. Usānei ļauj secināt, ka aptuveni piecdesmit gadu laikā daudzi latgalisko izloksņu vārdi fonētiski, derivatīvi, morfoloģiski un leksiski ir kļuvuši līdzīgāki latviešu literārajai valodai (Usāne 2013: 74). Galēnu izloksne mainās, bet jāpiezīmē arī, ka mūsdienās to izmanto galvenokārt vecākā un vidējā paaudze, izloksnē runājošus bērnus sastop arvien retāk. No Galēnos dzīvojošām ģimenēm ar bērniem izloksnē sazinās galvenokārt tie vidējās paaudzes cilvēki, kuri ar bērnu jau kopš dzimšanas sākuši runāt latgaliski. Laika gaitā tiek saglabāta tradīcija ģimenes saziņā izmantot izloksni, un šādos gadījumos bērni parasti arī savu draugu lokā patur ieradumu sarunāties latgaliski. Galēnos sazināšanās latgaliski pārsvarā ir vērojama jaunākās paaudzes puīšu grupās, kurās izloksne parasti dominē jau pamatskolas vecumā. Nereti ir gadījumi, kad ģimenēs ar mazbērniem izloksnē runā viņu vecvecāki, bet ne tēvs ar māti. Piemēram, iepriekš citētās autore E. Usānes vecmāmiņa, kas dzimusi un augusi Galēnu pagastā, ir lieliska tautas tradīciju un vietējās folkloras zinātāja, ar bērniem un mazbērniem konsekventi sarunājas latgaliski – izloksne ir viņas vienīgā valoda, kurā viņa jūtas brīvi un komunikabli. Tomēr E. Usānes vecāki, kas tāpat kā vecmamma, mūža lielāko daļu pavadījuši Galēnos, ar bērniem pārsvarā runā latviešu literārajā valodā, kaut savstarpēji sazinās latgaliski, un Usānu ģimene tāda nav vienīgā. Kopumā E. Usāne varēja secināt, ka Galēnu pamatskolā, kā arī apkārtnē esošajās skolās un ciemos (Stabulniekos, Sīlukalnā, Lomos), galvenā sarunvaloda joprojām ir izloksne. Izloksnes un literārās valodas koeksistences parādības Latvijā aizvien vēl ir pētītas nepietiekami. Latviešu dialektoloģijā šobrīd ir aktualizēta un līdz ar to aktivizēta izloksnes saglabāšanas pakāpes noskaidrošana, izmantojot leksikas aptaujas anketas.

Latgalē runātās latgaliskās izlokšnes, salīdzinājumā ar citu Latvijas novadu izlokšnēm, dzīvotspējīgākas ir bijušas tāpēc, ka to lingvistiskais prestižs ir bijis augsts vēl 20. gs. 60.–80. gados, kad tās pastāvēja kā galvenā saziņas forma lauku apstākļos, no savām vadošajām pozīcijām atkāpjoties tikai oficiālā saziņā. Uz latgalisko izlokšņu pamata vēsturiski ir izveidojusies sava rakstu tradīcija, kurā iespieddarbi sākuši iznākt 18. gs. vidū un ar īsākiem vai garākiem pārrāvumiem turpinājušies līdz pat mūsdienām. Latvijas Republikai atgūstot valstisko neatkarību, pastāvēja iecere par latgalisko izlokšņu normētā varianta jeb t. s. latgaliešu rakstu valodas atgriešanos skolā kā oficiālam mācību priekšmetam un pilnvērtīgam saziņas līdzeklim – līdzīgi starpkaru praksei. Šai nolūkā 20. gs. 90. gados Latgales skolu jaunākajām klasēm tika izstrādāta „Latgaliešu ābece (lementars)” (Cybuļs, Leikuma 1992), kā II daļā galvenā uzmanība veltīta latgaliešu rakstu valodas fonētiskās sistēmas, derivatīvo īpatnību un leksiskā sastāva visai detalizētam raksturojumam. Savukārt grāmatas nodaļas „Latgolā i cytur Latvejā” viela (27.–57. lpp.) tika gatavota kā palīgs latgalisko izlokšņu fonētisko atšķirību klasifikācijai un metodiskām rekomendācijām to mazināšanai, apgūstot latviešu literāro valodu. Uzmanība tikusi pievērsta šādām īpatnībām: intonāciju nesakritībai saknes zilbēs, līdzskaņa *n* dentālai izrunai *k* un *g* priekšā, līdzskaņa balsīguma zudumam vārda tiešajās beigās, nemotivētam *t* iespraudumam skaņkopās *-ns*, *-ņč*, nebalsīgo troksneņu izrunai zilbes robežās, nemainoties to garumam. Darbā ir īsi raksturotas fonēmu artikulārās atšķirības, no vokāliskām parādībām uzmanību pievēršot šaurajiem un platajiem *e*, *ē*, kas nav vienādi arī pašās latgaliskajās izlokšnēs (sk. Cybuļs, Leikuma 1992: 44–47).

Bērnu runa un „viltus draugi”. Analizējot literārās valodas un izlokšnes iespējamo saduru bērnu valodā, jāņem vērā daudzi apstākļi. Ir jau norādīts uz dažām latviešu un lietuviešu bērnu runas īpatnībām, kas varētu atgādināt augšzemnieku dialekta dziļo latgalisko izlokšņu pazīmes, piemēram, agrīnajā runas attīstības posmā latviešu bērniem (neatkarīgi no vecāku dialekta) un lietuviešu bērniem, kas runā kādā žemaišu dialekta izlokšnē, novērotas grūtības divskaņu *ie* un *o* [uo] izrunā – diftongi tiek

monoftongizēti: *ie* > *ī* [i:] un *o* [uo] > *ū* [u:] (sk. Rūķe-Draviņa 1993: 54; Маркус, Гирденис 2011: 90–93). Kaut pirmajā mirklī var likties, ka šādiem latviešu bērniem vismaz viens no vecākiem runā kādā no augšzemnieku dialekta dziļajām (latgaliskajām) izloksnēm, jo abu minēto divskaņu monoftongizācija raksturīga tieši šīm izloksnēm, tas tomēr nav taisnība. Divskaņi *ie* un *o* [uo] ir īpaši, jo ir vienīgie divskaņi latviešu un lietuviešu valodā, kuru izrunas laikā nākas pāriet no augstāka mēles pacēluma komponenta uz zemāku, to pirmais komponents ir šaurāks, bet otrais – plataks, tādēļ tie ir atverošies divskaņi. Pārējo divskaņu izrunas laikā gan latviešu, gan lietuviešu valodā abi divskaņa komponenti ir vienāda mēles pacēluma (latviešu valodā *iu* un *ui*, lietuviešu *-ui*) vai arī izruna notiek no zemāka pacēluma komponenta uz augstāku (abās valodās *-ai*, *au*, *ei*, *eu*, *eu*, *oi*, *ou*) (sk. Маркус, Гирденис 2011: 90–93, LVG 2013: 48). Jāatgādina arī, ka tieši šie īpašie divskaņi sagādā izrunas grūtības tiem, kuru dzimtā valoda nav latviešu vai lietuviešu, biežāk dzirdamās kļūdas ir abu divskaņu dalīšana pa komponentiem vai aizstāšana ar vienu patskani. Latviešu valodas mācību metodikas speciālists Oto Ņesterovs, raksturodams darbu ar bērniem pirmsābeces posmā un atsaukdamies uz logopēdes Elfrīdas Lauvas atzinumiem par raksturīgākajiem skaņu izrunas defektiem, atgādina arī par *ie* un *uo* neprecīzo izrunu: „Divskaņa vietā izrunā tikai vienu no tā komponentiem: „īla” (iela), „ūla” (ola).” (Ņesterovs 1979: 23). Kaut autoru vērojumi ir trāpīgi, ne viss te tiek formulēts korekti: visas deviņas ievērotās kļūdas diez vai definējamās kā šļupstēšana, tāpat nav pareizi par divskaņu „ie” un „uo” komponentiem saukt „ī” un „ū”.

Projekta „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” īstenošanas laikā veiktajā fonēmu testa izmēģinājumā Rīgas pirmsskolas izglītības iestādēs ar 3–6 gadus veciem bērniem no 50 latviski runājošajiem bērniem viens zēns (3;9) vārdu *sniegavīrs* izrunāja kā *snigavīra* [snigavi:ra], cits zēns (5;9) to izrunāja kā *nīdavīrs* [ni:davi:rs], vārdu *griež* izrunāja kā *dīž* [di:ʒ] un vārdu *slota* izrunāja kā *sota* [so:ta], kaut vārdu *bloda* izrunāja korekti – [bʎuoda]. Abu minēto divskaņu monoftongizēšana biežāk tikusi novērota jaunāka vecuma bērnu runā. Divskaņu *ie* un *uo* monoftongizāciju agrīnā vecumā savu bērnu runā ir ievērojuši un par pamanīto stāstījuši arī vairāki LU Humanitāro zinātņu fakultātes do-

cētāji: Ilze Lokmane meitas runā, Jolanta Stauga jaunākā dēla runā, kaut citiem viņu bērniem šādas izrunas īpatnības nav bijis – tātad vērojums par *ie* un *uo* monoftongizāciju nav vispārināms. To apstiprina arī mūsu projekta dati.

Ierakstot un analizējot 3–6 gadus vecu latviešu bērnu runu projekta LAMBA izpildes gaitā, pārsteidza tas, ka vairāki bērni platā patskaņa *e* [æ] vietā runāja šauro patskani *e*, kaut bērnu vecāki nebija kādas izloknes pārstāvji – tas tika noskaidrots īpaši pēc ievērotās īpatnības konstatācijas. Trīs no šiem bērniem bija bilingvāli un vienlīdz labi runāja gan latviešu, gan krievu valodā. Tātad varētu prognozēt, ka krievu valodas ietekmē šie bērni runātu tikai šauro *e*, tomēr tā nebija, piemēram, dvīņu brāļi (zēni – 5;5), kuru abi vecāki ir krievi, bet PII visa sazināšanās notiek latviešu valodā, skaidri izrunāja gan šauro, gan plato *e* un *ē* un nekļūdījās arī citu skaņu izrunā. Tātad abi zēni ir apguvuši latviešu valodas fonētikas pamatus. Katrs no viņiem pa reizei kļūdījās leksikas izvēlē, piemēram, latviešu valodas fonēmu testā *bungas* tika nosauktas par „barabanu”, krievu valodas fonēmu testā gaidāmā *uap* vietā zēns teica „balon”. Savukārt trešajam zēnam (4;8), kurš apmeklē to pašu PII, latviešu valodas fonēmu testā bija saklausāma lielāka krievu valodas ietekme, piemēram, viņš jauca vārdus *ķepa* un *лана*, kā arī *iet* un *udem*, *bumbieris* un *зпыуа*, latviešu valodas fonēmu testā bez galotnes izrunāja vārdu *traktor*, kā arī runāja šauro *e* platā vietā vārdos *medus*, *ēd* (vsk. 3. pers.), *ķepa*, *slēdz* (vsk. 3. pers.).

Tomēr arī vairāki latviešu monolingvālie bērni runāja šauro *e* [e] platā *e*[æ] vietā, piemēram, vārdā *gredzens* (zēns – 4;6), vairākos vārdos vienskaitļa 3. personas formā gaidāmā platā patskaņa vietā meitene (3;9) runāja šauro *e*, piemēram, *cep*, *deg*, *lec*, *met*, tāpat arī lietvārdā *medus*, bet lietvārdu *ķepa* viņa izrunāja ar plato *e*, tikai kā *čepa*; zēns (3;7) ar šauro patskani izrunāja *deg* un *ķepa*; zēns (3;5) neizrunāja plato *e*, stāstot, ka *kaķītis* (zem) *cepures*; meitene (4;8) ar šauro un garo *ē* [e:] izrunāja vsk. 3. personas formu *ēd*; ar šauro *ē* un *e* cits zēns (4;6) izrunāja abas vsk. 3. personas formas *ēd* un *met*; vēl cits zēns (4;8) ar šauro *e* un *ē* runāja *medus*, *ēd*, *deg*, *cepures*, *cep*, *met*, *dzeuguze* un *gredzens*; vārdu *medus* ar šauru *e* izrunāja arī vecāks zēns (5;8), pie tam tā bija vienīgā šā bērna runas atkāpe no literārās valodas fonētikas. Darbības vārda trešās vai otrās personas formas

izvēles pārpratoms neprecīza jautājuma dēļ nebija iespējams, jo tika vaicāts, piemēram: „*Ko dara zēns (viņš, viņa)?*” Visiem šiem bērniem vecāki ir latvieši, dzīvojuši vidus dialekta teritorijā, bērni dzimuši Rīgā, tātad nav pamata te meklēt augšzemnieku dialekta ietekmi.

Šaurā un platā patskaņa *e* vai *ē* jaukšana tik daudzos gadījumos rosina meklēt cēloņus ārpus dialektāliem apstākļiem. Piemēri rāda, ka valodas apguves procesā bērniem platā un šaurā patskaņa *e* vai *ē* šķirums ir otršķirīgāks par pārējo fonēmu šķirumu. No artikulācijas viedokļa abi mūs interesējošie šaurās un platās fonēmas pāri [e] – [æ] un [e:] – [æ:] sastāv no līdzīgām priekšējām fonēmām, kas atšķiras pēc mēles pacēluma. Par šo savulaik ir izteikusies arī latviešu fonētiķe Alīse Laua, raksturodama skolēnu izrunas kļūdas, kas novērotas, strādājot iestājpārbaudījumos toreizējā Latvijas Valsts universitātē: „Šaurais *e* un platais *e* ietilpst vienā skaņu grupā, bet artikulācijas ziņā atrodas diezgan tālu viens no otra.” (Laua 1953: 58) Viņa ieskicē visai plašo diapazonu, kāds ir starp visaugstākā pacēluma patskani *i* pārejā uz plato *e*, tāpat raksturo latviešu valodas šaurā *e* kvalitāti salīdzinājumā ar šīs skaņas izrunu citās valodās – vācu, krievu, angļu. No komunikācijas viedokļa, protams, platais *e* no šaurā ir atšķirams pēc konsituācijas, tādēļ izvirzāma hipotēze, ka vecāki neveltī abu fonēmu atšķirībām lielu vērību, jo no konteksta var saprast bērna teiktā jēgu. Šķirumam trūkst fonoloģiskā pamatojuma, jo, ja neskaita aizguvumus, latviešu valodā varam atrast tikai pa kādam retam minimālajam pārim, kura dēļ varētu rasties teiktā pārpratoms. Arī laika formu atšķirības (piemēram, pašlaik [æ:du], bet vakar [e:du]) bērnībā nav pati nozīmīgākā parādība, ja atceramies, ka trīsgadīgi bērni jauc laika formas, bet jēdzieni *vakar* un *rīt* var sajukt vēl arī četrgadīgajam (sk. Rūķe-Draņņa 1982: 357; Markus 2003: 72). Pirmsskolas un agrīnā vecuma bērni bieži jauc notikumu secību un nesaprot laika norisi. Iespējams, ka šaurā patskaņa lietojumu platā vietā sekmē arī tas, ka minēto darbības vārdu nenoteiksmes un 2. personas formās šaurā patskaņa izruna ir pilnībā normatīva, piemēram, *ēst* [e:st], *tu ēd* [e:d]. Šaurā patskaņa lietojumu var sekmēt arī tas, ka nenoteiksmes formās un lokāmo vārdu galotnēs tiek runāts šaurais *e* vai *ē*, tātad šaurā skaņa ir bieži saklausāma un ikdienas saziņā ir ļoti izplatīta.

Dialekta ietekmē varētu būt grūtības arī palatālo līdzskaņu *ķ* un *ģ* izrunā, jo šo līdzskaņu izruna sagādā grūtības gan augšzemnieku dialekta runātājiem (sk., piem., Laua 1953: 59; Cybuļs, Leikuma 1992: 48–51), gan dažādu tautību ieceļotājiem Latvijā, kuru dzimtajā valodā šo līdzskaņu nav. Tomēr, analizējot bērnu valodu, arī šajā gadījumā jābūt gataviem saprast, vai *ķ* un *ģ* izrunas grūtības tiešām ir dialekta ietekmē, jo šo skaņu izruna grūti padodas ļoti daudziem bērniem (sk. Markus, Čeirane 2013). Tātad ziņas par bērna vecākiem un saziņas valodu ģimeņē ir svarīgs priekšnoteikums literārās valodas normām atbilstošas runas (vēlāk – rakstu) formas apguvē un izkopšanā. Pilsētās PII audzinātājam, logopēdiem un citiem pedagogiem būtu svarīgi zināt, kur bērns dzīvojis līdz tam, jo Rīgā (un citās pilsētās) dzīvojošo bērnu runa ir vecāku runas atspulgs. Tomēr – turpmākajā darbā drošāk būtu jāreķinās ar apstākli, ka dialektālās īpatnības kā ortoepisku neprecizitāšu cēlonis nav pilnīgi drošs rādītājs. Bērnu runu var būt ietekmējuši dažādi ekstralingvistiski faktori, kam pamatā pašu skaņu artikulārās īpatnības. Bērnu fonemātiskās dzirdes attīstīšanai uzmanība pievēršama jau agrīnā vecumā.

Secinājumi

Dialekta saglabāšanā svarīga ir izloksnes pārmantošana no paaudzes uz paaudzi. Izloksnes pratēji nav uzskatāmi par „iepriekšnolemtiem” neveiksminiekiem profesionālas karjeras, kas saistīta ar publisku runu, ceļā, kaut atsevišķas spilgtākās indivīda runas īpatnības kādā noteiktā situācijā var izrādīties traucējošas. Dialektu svarīgāko pazīmju zināšana palīdz izprast bērnu runas īpatnības, kas savukārt stimulē literārās valodas normām atbilstošas runas (vēlāk – rakstu) prasmes ātrāku un sekmīgāku apguvi.

Mūsdienās izloksnē pārsvarā sazinās vecākā un vidējā paaudze, bērnu runā izloksni dzird reti. Tomēr tipiskākās izlokšņu parādības indivīdu runā mēdz saglabāties ilgāk nekā izloksne kopumā. Cēloņi tam meklējami skaņu artikulārajās īpatnībās, kam uzmanība pievēršama jau agrīnā vecumā. Izrunas īpatnības iespējams mazināt un skaņu artikulācijas deformāciju

novērst ar metodiski precīziem fonētiskiem vingrinājumiem. Lai tādus izstrādātu, nepieciešams turpināt bērnu runas vērojumus un to analīzi.

Parādības, kas bērnu runā atgādina kāda dialekta pazīmes, var būt maldinošas, par to iespējamību ziņas savlaicīgi būtu iegūstamas no bērnu vecākiem. Pirmsskolas vecumā bieži neprecīza ir divskaņu *ie* un *uo*, kā arī līdzskaņu *r*, *ġ* un *ķ* izruna, savukārt šauro un plato *e*, *ē* izrunas jaukšanai, kā rāda projekta LAMBA rezultāti, ne vienmēr ir dialektāls pamats. Iespējai neprecizitāšu cēloņus meklēt skaņu artikulārajā dabā uzmanība līdz šim pievērsta nepietiekami.

Summary

Within the project LAMBA speech examination of children aged 3 to 6 years old was carried out. During this examination children were presented with images and asked to respond to the questions „What is it?” or „What does ... do?”. Results show a surprising amount of deflection from standard literary Latvian regarding the pronunciation of vowels *e*, *ē* – participants are prone to use the narrow version of the vowel in their speech when the wide variation of *e* [æ], *ē* [æ:] would be expected. These deviations are usually explained as a result of regional variations of spoken Latvian, primarily with the High Latvian dialect. However, as the preliminary results of this research shows, the dominant use of narrow *e*, *ē* over the wide variation, could be explained with the articular features of the phonemes themselves. Authors discuss other, not as commonly reported, particularities present in spoken Latvian child language, that may be congruent with the features of dialect spoken at home. The **aim** of the present study was to analyse child speech transcript data to establish whether formal child language variety resembling dialectal features can always be considered a dialectal feature. As features of children attending various pre-school educational institutions of Riga resemble High Latvian dialect, demographic data of their parents were gathered to see if the parents could possibly be speakers of the given Latvian dialect. Authors attempted to establish the prevalence of this dialect nowadays to see how much of an influence it may have on child language at an early age. The present study explores how dialect gets passed across generations and addresses problem situations where similar deviations from standard Latvian can be found in both a given dialect and child language which should not be influenced by the same dialect.

The **methodological basis** of the present study lied within the theoretical

knowledge of dialectology and phonetics as well as empirical experience in the LAMBA project – analysis of child speech samples gathered during child interviews. It has to be noted that dialect speech is mostly spoken by the older generations nowadays, with little dialect features present in modern Latvian child language, yet it is extremely important for survival of the dialect that it is spoken across generations. Knowledge of a dialect can also help to understand peculiarities of child language as well as promote faster acquisition of standard spoken (and later – written) language.

The most typical features of a dialect may remain for much longer in spoken language than the dialect itself. The reason for this is the articular peculiarities of sounds which need to be attended to at an early age. Peculiarities of one's pronunciation may be reduced with precise phonetic exercise. **Results.** It is concluded that features in child language that resemble those of certain dialects may be confounding. Information about this should be gathered from parents. It is already known that children often encounter difficulties when pronouncing diphthongs *ie* and *uo* as well as consonants *r*, *ġ* and *k* which might resemble dialectal features. Similar phenomenon is the confounding use of narrow and wide vowels *e*, *ē* as shown by project LAMBA results. Not always the reason for this will have dialectal grounds. Unfortunately, insufficient attention has been paid to the potential cause of this phenomenon in the articular features of the sounds.

Literatūra / References

Cybuļs, Leikuma 1992 – **Cybuļs, Juris, Leikuma, Lideja.** (1992) *Latgalīšu ābece (lementars)*. Ūtruo daļa. Lielvārde: Lielvārds.

Daume 2014 – **Daume, Santa.** (2014) Malēnijas jauniešu interese par novada kultūru. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*, A daļa, 68. sējums, 3./4. numurs, 41.–60. lpp.

Laua 1953 – **Laua, Alīse** (1953). Par skolēnu izrunas kļūdām un to novēršanu. *Padomju Latvijas Skola*, 12. numurs, 57.–60. lpp.

LVG 2013 – **Latviešu valodas gramatika.** Autori Ilze Auziņa, Ieva Breņķe, Juris Grigorjevs u. c. (2013) Rīga: LU Latviešu valodas institūts.

Markus 2003 – **Markus, Dace.** (2003) *Bērna valoda: no pirmā klie dziena līdz pasakai*. Rīga: Apgāds „Rasa ABC”.

Markus, Raipulis 2010 – **Markus, Dace, Raipulis, Jēkabs.** (2010) *Radošie malēnieši un viņu valoda*. Rīga: LZA Vēstis.

Markus, Čeirane 2013 – **Markus, Dace, Čeirane, Solveiga.** (2013) Līdzskaņu ģ un ķ izrunas īpatnības bērnu un pieaugušo valodā. *Baltistica*. XLVIII(1), Vilniaus Universiteto leidykla, 57.–67. lpp.

Ņesterovs 1979 – **Ņesterovs, Oto.** (1979) *Latviešu valodas mācīšanas metodika 1.–3. klasei*. Rīga: Zvaigzne.

Rudzīte 1993 – **Rudzīte, Marta.** (1993) *Latviešu valodas vēsturiskā fonētika*. Rīga: Zinātne.

Rūķe-Draviņa 1993 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1993) *Latviešu meitene apgūst savu pirmo valodu*. Rīga: DioNordik.

Rūķe-Draviņa 1982 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1982) *No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem*. Stockholmā.

Trumpa 2014 – **Trumpa, Edmunds.** (2014) Valodiskās identitātes novērojumi Rietumlatgalē un Austrumvidzemē. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*. Populārzinātnisku rakstu krājums. 9. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 50.–65. lpp.

Usāne 2013 – **Usāne Evija.** (2013) *Galēnu izloksnes leksikas īpatnības dažādu paaudžu valodā*. Bakalaura darbs, Rīga: Latvijas Universitāte.

Маркус, Гирденис 2011 – **Маркус Даци, Гирденис Алексас.** (2011) Фонология дифтонгов [ie] и [uo] в речи латышских и литовских детей. Отолингвистика – наука XXI века. *Материалы международной конференции посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена 4–6 мая 2011*. С-Петербург: РГПУ, с. 90–93.

VALODAS VIDES NOZĪME PIRMSSKOLAS VECUMA RUSOFONO BĒRNU VĀRDU KRĀJUMA APGUVĒ: LEKSISKI FONOLOĢISKAIS ASPEKTS

The importance of linguistic environment on the development of pre-school russophone children vocabulary lexical and phonological aspects

INGĒRA TOMME-JUKĒVICA, ANNA VULĀNE

Abstract. *There is no prior analysis of the linguistic environment of pre-school Russophone children in Latvia and the effects of the linguistic environment on second language acquisition in lexical and phonological aspects. Within the framework of the project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by Norway grants programme, it was deemed to be important to study the effects of the linguistic situation in child's family and a pre-school educational institution with Russian as the language of instruction. The objective of the present study is to provide an insight into the environment of acquisition and use of Latvian as a second language in Russophone pre-school educational institutions via analysis of parent surveys and teacher interviews. In order to establish the Latvian vocabulary and lexical and phonological qualities of the children's language use, speech samples acquired with the phoneme production and image nomination tests.*

Keywords: *Latvian, test, linguistic environment, LAMBA, pre-school children*

Es zinu, ka nevienam neko nevaru iemācīt, es varu vienīgi
radīt vidi, kurā var mācīties.”
(Karls Rodžers)

Ievads. Ievērojamais Velsas zinātnieks un bilingvisma pētnieks Kolins Beikers savā grāmatā „Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati” (Beikers 2002) atzīmē, ka „uz bilingvismu ved dažādi ceļi: divas valodas apgūst ģimenē, iemācās pagalmā, pirmsskolas izglītības iestādē (PII), kursos. Pētot

divvalodīgu bērnu attīstību ar lingvistiskām un psiholoģiskām metodēm, ir svarīgi tajā pašā laikā ņemt vērā valodu apguves sociālo kontekstu, jo bilingvisma attīstību ietekmē piederība pie minoritātes vai majoritātes, mikrokonteksts – pagalms, PII, kopiena. Tā kā atšķirīgi ir gan indivīdi, gan sociālais konteksts, ir grūti izdarīt kategoriskus vispārinājumus par bilingvisma attīstību (Beikers 2002: 67).

Agrīnā bilingvisma attīstībai raksturīgi divi pamatprincipi: 1) simultānais (*simultaneous*) bilingvisms attīstās, ja bērns divas valodas apgūst uzreiz. Šāda situācija rodas, ja vecāki ar bērnu runā katrs savā dzimtajā (vai apgūtajā) valodā un šāds bilingvisma pamattips veidojas dabiski, bez īpašas mācīšanās; 2) secīgais (*sequential*) bilingvisms attīstās, ja bērns vispirms apgūst vienu valodu un pēc tam otru. Tas saistās ar otrās valodas apguvi izglītības iestādēs, piemēram, PII. Pastāv daži bilingvālās izglītības tipi pirmsskolas mācību iestādēs, kas ļauj bērnam apgūt valodu bez īpašas mācīšanas. Pagaidām Latvijā pārejas periodā uz bilingvālo izglītības sistēmu pirmsskolas mācību iestādēs vairumā gadījumu otrā valoda tiek īpaši mācīta. Arī šādā otrās valodas apguves kontekstā bērniem pastāv iespējas apgūt latviešu valodu ar dabiskas valodas apguves elementiem gan neformālā mācību vidē ikdienas situācijās pirmsskolā, pagalmā, ģimenē, gan formālā mācību vidē latviešu valodas mācību stundās pirmsskolas izglītības iestādē.

Laikā, kad tiek risināts jautājums par latviešu valodas apguvi mazākumtautību pirmsskolas iestādēs, ir svarīgi izpētīt kāda ir pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vide un tās ietekme uz latviešu valodas kā otrās valodas prasmi. Latviešu valodas speciālistiem ir svarīgi saprast, kā iekšējie un ārējie faktori, kas ir pamatā bērnu individuālām atšķirībām, ietekmē viņu otrās valodas apguvi. Šī raksta **mērķis** ir izpētīt, kādi faktori ietekmē bērna otrās valodas apguvi, un izzināt pirmsskolas vecuma rusofono bērnu otrās (latviešu) valodas vidi – apguves iespējas PPI un lietojuma iespējas ārpus PII, analizējot datus, kas iegūti no intervijas ar latviešu valodas skolotāju un anketaptaujām PII pedagogiem un vecākiem.

Pētījums norisinājās vairākās Rīgas pirmsskolas izglītības iestādēs, kurās bērni latviešu valodu kā otro valodu apgūst pēc *Mazākumtautību*

pirmsskolas izglītības mācību satura programmas (ar krievu mācību valodu) (Programma 2012). Valodas lietojuma un vides fakti tika salīdzināti ar datiem, kas iegūti Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītajā projektā nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBA). Pētījums veikts, izmantojot, anketēšanu, interviju, novērošanu, statistikas apkopošanu, datu apstrādi un analīzi.

1. Iekšējie un ārējie otrās valodas apguves ietekmētājfaktori

Pedagoģijas un psiholoģijas zinātniskajā literatūrā tiek minēti dažādi faktori, kas ietekmē otrās valodas apguvi: skolotāja pedagoģiskās darbības stils un darba metodes, pieaugušo un vienaudžu attieksme pret valodu, valodas apguvēja personības īpašības (spējas, intelekts), bērna motivācija. Kā nozīmīgs faktors tiek minēts reālais sociālais un kultūras konteksts – vide jeb apstākļi, kuros valoda tiek apgūta. Krievu psihologs Ļevs Vigotskis (Vigotskis 2002), novērtējot sociālās vides nozīmi, akcentēja, ka bērni sāk mācīties no savas sociālās vides, kas ir viņu jēdzienu, ideju, faktu, prasmju un attieksmju avots. Mācības un otrās valodas apguve tiek veicināta, ja bērni mācās sadarbībā ar pieaugušajiem un citiem bērniem, ja vecākiem izdodas apvienot bērna mācīšanos sociālās mijiedarbības situācijās ar mācībām skolas vidē. Vecākiem ieteicams atklāt mācību motivācijas veidošanas iespējas ģimenē un sabiedrībā, ņemot vērā sociālo un kultūras kontekstu. Roberts Gārdners (Gardner 1983), apkopojot gan savus, gan citu sociolingvistu valodas apguves sociālās psiholoģijas izpētes rezultātus, izstrādāja četru pakāpju otrās valodas apguves modeli (*socio-educational model*), kurš ir izturējis pārbaudījumu arī kā autonomas praksē pārbaudīts modelis (Gardner 1983). Šajā modelī pirmā pakāpe ir valodas apguves sociālais un kultūras pamats. Bērnus ietekmē kopienas kultūra, uzskati un vērtību sistēma. Sociālo un kultūras pamatu veido ne tikai sabiedrība kopumā, bet arī ģimenes, kaimiņu, draugu ietekme. Otrā pakāpe aptver individuālās atšķirības. Tā sastāv no četriem galvenajiem elementiem: intelekta, valodas apguves spējām, motivācijas un valodas apguves situācijas. Šajā pakāpē tiek aplūkota arī lingvistiskā attieksme un valodas apguvēja personība. Trešā pakāpe aptver vidi vai apstākļus, kuros

valoda tiek apgūta. R. Gārdners šķir dabisko un formālo valodas vidi. Formāla valodas apguves vide ir skola, kur, izmantojot noteiktas mācību metodes un mācību materiālus, bērns apgūst otro valodu, bet dabiska valodas apguve notiek tad, ja valodas apguvei ir neapzināts raksturs. Bieži formālā un neformālā valodas apguve saplūst. Piemēram, skolā skolotājs var izteikt atsevišķas frāzes, kas nav saistītas ar valodas apguvi, bet skolēnam tās paliek prātā. Ceturtā pakāpe R. Gārdnera otrās valodas apguves modelī aptver divējādus valodas apguves rezultātus. Pirmkārt, tā ir otras valodas prasme. Otrkārt, tā ir attieksmes maiņa, cita vērtību sistēma, citas kultūras izpratne.

Jaunākos psiholingvistikas un lietišķās valodniecības pētījumos tiek uzsvērtā dažādu lingvistiskās vides iekšējo un ārējo faktoru loma otrās valodas (turpmāk rakstā – L2) apgūvē. Katram bērnam, kas apgūst L2, šie faktori ir atšķirīgi, kas savukārt vairāk vai mazāk ietekmē viņu individuālo valodas apguves tempu un prasmi.

Iekšējie faktori ir tādi faktori, kas ir pašā bērņā, tas ir, faktori, kurus nevar ietekmēt ār pasaule. Tie ietver bioloģisko vecumu un vecumu, kad sākas mācības, zināšanas par citu valodu, spējas un motivāciju. Iepriekšējie pētījumi liecina, ka katrs no šiem faktoriem, varētu potenciāli ietekmēt bērnu L2 apguves tempu.

Bioloģiskais vecums un vecums, kad sākas mācības. Plaši pieņemts ir uzskats, ka „jo jaunāks, jo labāks”, kad runa ir par vecumu, kad sākas otrās valodas apguve dabiskā valodas vidē. Daudzos pētījumos un eksperimentos ir mēģināts pierādīt šī secinājuma pareizību. Tomēr daži pētījumi liecina, ka vecāki bērni apsteidz jaunākus bērnus L2 apgūvē. Bērni, kuri sāka mācīties angļu valodu kā L2 un bija vecāki par 5 gadiem, uzkrāja angļu valodas vārdu krājumu ātrāk nekā bērni, kuri sāka mācīties angļu valodu, kad bija jaunāki par 5 gadiem (Golberg, Paradis & Crago 2008). Lielāks bioloģiskais vecums ir labvēlīgāks leksisko zināšanu attīstībai gan dabīgā, gan L2 mācību vidē (Chondrogianni & Marinis 2011; Munoz 2014). Kognitīvais un lingvistiskais briedums, kas nāk ar bioloģisko vecumu, ir priekšrocība L2 leksikas apguvei (Munoz 2014) un ātrākai mutvārdu valodas attīstībai (Golberg et al. 2008; Chondrogianni & Marinis 2011).

Valodas spējas ir vēl viens būtisks faktors, kas saskaņā ar pētījumiem

lielā mērā ietekmē bērnu L2 apguves rezultātus (Abrahamsson & Hyltens-tam 2008, Genesee & Hamayan 1980). Tas ir sava veida intelekts, kas ir raksturīgs indivīdam, un kuru definē kā īpašu talantu uz valodām, kas va-lodas apguvējam piemīt (Domyei & Skehan 2003). Tas sastāv no fonemā-tiskās kodēšanas spējas, valodas analītiskās spējas un verbālās atmiņas (Skehan 1986). Daži pētījumi liecina, ka īstermiņa atmiņa un analītiskās spriešanas spējas ir valodas analītisko spēju divas svarīgas sastāvdaļas, kas ir svarīgas bērna L2 leksikas apguvē. Piemēram, Johanna Paradis (Paradis 2011), kas pētīja 169 imigrantu bērnu angļu valodas apguves rezultātus Kanādā 3–62 mēnešu laikā pēc ierašanās, atklāja, ka laba fo-noloģiskā īstermiņa atmiņa un neverbālais intelekts (kā bērnu analītiskās spriešanas rādītājs) jau iepriekš noteica bērnu receptīvā vārdu krājuma apjomu, turklāt, īstermiņa atmiņa bija spēcīgāks prognozēšanas faktors.

Citas valodas zināšanas un L1 pārnese. Pirmās valodas (turpmāk rakstā – L1) un L2 leksikas zināšanas pozitīvi korelēja vairākos pētījumos (Sparks and Ganschow 1991). Pētnieki (Cummins 1979; Sparks and Ganschow 2001) šo sakarību skaidro ar to, ka zināšanas, kas ļauj valodas apguvējam labi iemācīties L1 vārdu krājumu, iespējams, tiek izmantotas arī L2 lek-sikas zināšanu attīstībai. Ketrina Snova un Džouba (*Youb*) Kima attiecina šo pozitīvo korelāciju uz jēdzienu pārnesei no L1 uz L2 un uz augstāko metalingvistisko zināšanu sarežģītības pakāpi. Viņas apgalvo, ka, ja L2 vārdu krājuma attīstības gaitā tiek apgūtas jaunas koncepcijas un jaunas fonoloģiskās formas, izglītojamie ar labākām L1 vārdu krājuma zināša-nām var sekmīgāk pārnest koncepcijas no L1 uz L2 un vairāk koncentrē-ties uz jaunajām formām. Tā rezultātā viņi iemācās L2 leksiku ātrāk nekā tie bērni, kuriem ir ierobežotas L1 leksiskās zināšanas. Centieni saskaņot savu L1 un L2 rada noteiktas metalingvistiskās zināšanas un atvieglo L2 leksikas apguvi. Piemēram, lielāks L1 vārdu krājums sniedz labāku mor-foloģiskās analīzes izpratni, kā arī dod L2 apguvējiem iespēju izmantot kopējās izcelsmes vārdus, ja abām valodām šādi ir (Snow and Kim 2007). Pētījumos par dažādām gramatikas (morfoloģisko pazīmju) struktūrām atklāts, ka bērnu L2 apguvē pastāv L1 pārnese, vai nu attiecībā uz struk-tūru modeļiem, vai L1 un L2 līdzīgām gramatiskām pazīmēm (Unsworth 2005). Tika konstatēs, ka angļu L2 apguves sākuma stadijās, attiecībā uz

darbības vārda morfoloģiju bērnu L1 pieredzei bija raksturīga neliela sistēmātiska ietekme uz apguves tempu (Paradis 2005; Paradis, Rice, Crago & Marquis 2008).

Ārējie faktori ir tie, kas nosaka iedevuma kvantitāti un kvalitāti, kuru bērns saņem mērķa valodā, piemēram, kopējais valodas pieredzes ilgums, valodas iedevuma apjoms izglītības iestādē un mājās, iedevuma bagātīgums, dzimtās valodas nesēji, sarunvalodas partneru skaits, vecāku otrās valodas prasme, vecāku sociāli ekonomiskais statuss (SES), valodas statuss.

Iedevuma kvantitāte. Valodas apguve lielā mērā ir atkarīga no valodas iedevuma kvantitātes. Tā kā bērni mācās katru vārdu (sakni) atsevišķi, lai apgūtu leksikonu, uzskata, ka vārdu krājuma apguve lielā mērā ir atkarīga no valodas iedevuma kvantitātes (Paradis & Genesee 1996; Oller, Pearson & Cobo-Lewis 2007). Turklāt, daudzos pētījumos atklāts, ka iedevuma daudzums ietekmē ātrumu, kādā L2 vārdu krājums tiek apgūts (Vermeer 2001; Munoz 2014). Iedevuma kvantitāti var iedalīt vairākos kvantitatīvajos faktoros (Paradis 2011), piemēram, valodas pašreizējā pieredze mājās, valodas pašreizējā pieredze izglītības iestādē, kopējais valodas pieredzes ilgums un bērna valodas atdevums. Neskatoties uz to, ka mājās un pirmskolas iestādē gūtās valodas pieredzes ir nozīmīgu loma valodas attīstībā (Chondrogianni & Marinis 2011; Gathercole & Thomas 2009), arī kopējais valodas pieredzes ilgums tiek uzskatīts par svarīgu kvantitatīvu faktoru (Unsworth 2013). Cits kvantitatīvais faktors tiek saistīts ar paša bērna valodas atdevumu, jo tiek uzskatīts, ka atdevums izprovocē jaunu (un tādējādi lielāku) iedevumu (De Houwer 2007; Pearson 2007). Bērni, kuri saņem lielāku valodas iedevumu, kļūst kompetentāki un izmanto šo valodu biežāk, nekā bērni, kas saņem mazāku valodas iedevumu, un gala rezultātā lieto šo valodu retāk (Pearson 2007). Bērnu L2 atdevums, it īpaši L2 lietošana mājās, tiek uzskatīta par nozīmīgu faktoru L2 attīstībā (Paradis 2011). Jaunākie pētījumi liecina, ka arī atšķirības valodas iedevuma kvalitātē rada atšķirības bērnu L2 attīstībā (Unsworth 2013).

Iedevuma kvalitāte. Bērnu valodas iedevums dažādos apstākļos var būt kvalitatīvi atšķirīgs. Iedevuma kvalitāti raksturo bērnu L2 iedevuma au-

tentiskums un bagātība, kas iedalāmi vairākos kvalitatīvos faktoros (Paradis 2011), piemēram, iedevuma dzimtās valodas nesēji (iedevuma nesējiem tā ir dzimtā valoda), iedevuma valodas bagātība un L2 sarunvalodas partneru skaits.

Svarīgs kvalitatīvais iedevuma faktors ir tas, vai cilvēkiem, no kuriem bērni saņem iedevumu, šī valoda ir dzimtā vai nē, proti, vai tie ir iedevuma *dzimtās valodas nesēji* (Place & Hoff 2011). Vecākiem ir dažādas L2 prasmes. Daži bērni izaug ar vairākām nestandarta valodas versijām nekā citi bērni, piemēram, tāpēc, ka vecāki savas dzimtās valodas ietekmē otrā valodā runā fonoloģiski nepareizi, ar akcentu, piemēram, ja viens no vecākiem lieto sava partnera valodu, kas ir L2. Nepareizi izrunātās fonēmas rada bērniem grūtības fonētisko kontrastu uztverē. Mazāk efektīva runas skaņu atpazīšana vārdos un grūtības uztvert fonētiskos kontrastus noved pie sliktākiem leksikas rādītājiem (Fernald 2006). Tādējādi pašu vecāku L2 zināšanas ietekmē viņu bērnu L2 lietojumu. Tāpat bērnu L2 vide var atšķirties L2 skolotāju lingvistiskās kompetences ziņā – vai iedevums tiek saņemts no skolotājiem, kuriem tā ir dzimtā valoda, vai nē (Place & Hoff 2011), turklāt, var tikt izmantoti dažādi L2 iedevuma avoti, piemēram, autentiski L2 audio vai videomateriāli.

Cits nozīmīgs kvalitatīvais iedevuma faktors ir valodas pieredze dažādās ārpusklases nodarbībās, tas, cik bagāts ir valodas iedevums, piemēram, skatoties TV raidījumus, pastaigu laikā iepazīstot apkārtējo pasauli, rotaļājoties, apmeklējot teātra izrādes u. tml. Juko Učikoši (Uchikoshi 2006) novēroja 150 Latīņamerikas angļu valodas apguvējus pirmsskolas iestādēs viena akadēmiskā gada laikā, pievēršot uzmanību viņu vārdu krājuma izaugsmes tempam, un konstatēja, ka bērniem, kuri skatās TV programmas mājās, ir labāki rezultāti angļu valodas leksikas apguvē jau no paša sākuma nekā bērniem, kas nav skatījušies šīs programmas. Anna Šīle, Pauls Līsmens un Aziza Maijo atklāja, ka biežāka grāmatu kopīga lasīšana un izlasītā atstāstīšana korelēja ar bērnu receptīvo leksiku, aptverot rādītāju diapazonu no vidējā līdz augstam (Scheele, Leseman and Mayo 2010). Kā liecināfonētisk LAMBA projekta

Vēl viens svarīgs faktors ir *sarunvalodas partneru skaits* (Driessen, Van der Slik & De Bot 2002; Place & Hoff 2011). Bērniem, kuri saņem valodas

iedevumu no dažādiem sarunvalodas partneriem, ir labāki rādītāji gan vārdu atpazīšanas, gan vārdu producēšanas ziņā, salīdzinot ar bērniem, kuri dzird valodu tikai no viena sarunvalodas partnera. Tas ir izskaidrojams ar to, ka bērni, kas saņem iedevumu no vairākiem sarunvalodas partneriem, ir pakļauti lielākai vokālās ietekmes dažādībai, jo runātāji (nedaudz) izmaina ārējo vārda formu. Pieredze ar izmaiņām ārējā vārdu formā ir nepieciešama, lai bērni spētu atpazīt un producēt vārdus neatkarīgi no runātāja un runātāju artikulācijas variācijām (Singh 2008).

Sociāli ekonomiskais statuss (SES) un valodas statuss. Pētījumos konstatēts, ka vecāku sociāli ekonomiskais statuss (turpmāk rakstā – SES), kas tiek novērtēts, ņemot vērā vecāku izglītības līmeni, ir cieši saistīts ar bērnu leksikas attīstību (Oller, Pearson & Cobo-Lewis 2007). Iepriekšējo pētījumu rezultāti liecina, ka bērni no zemākām SES ģimenēm mēdz uzrādīt sliktākus rezultātus vārdu krājuma testos nekā bērni no augstākām SES ģimenēm (Oller, Pearson & Cobo-Lewis 2007; Goldberg 2008). Zemāks SES, šķiet, liecina par mazāku verbālu iedevumu gan kvantitatīvi, gan kvalitatīvi (Chondrogianni & Marinis 2011; Scheele 2010).

Arī valodas statusam var būt nozīmīga loma L2 apgūvē. Virdžīnija Gaterkole un Enlija Tomasa (Gathercole un Tomass 2009) veica pētījumu par velsiešu-angļu bilingvu valodas prasmi un L2 prasmi abās valodās attiecībā uz dzimto valodu un skolas valodu. Rezultāti liecina, ka visi bērni stabilajā bilingvālajā sabiedrībā Velsā apguva dominējošo valodu (angļu) vienādā līmenī, ko nevarētu teikt par mazākumtautības (velsiešu) valodu.

Pētot bērnu L2, ir svarīgi izziņāt bērnu valodas vidi – iekšējos un ārējos faktorus, kas ietver gan kvantitatīvos, gan kvalitatīvos rādītājus. Tālāk rakstā tiek piedāvāts īss ieskats pirmsskolas vecuma rusofono bērnu iekšējo (ar vecumu un motivāciju saistītie faktori) un ārējo (latviešu valodas kā L2 apguves vide PII un latviešu valodas kā L2 lietojuma vide ārpus PII) faktoru būtībā.

2. Latviešu valodas kā otrās valodas apguves vide pirmsskolass mācību iestādē

Intervijā ar latviešu valodas skolotāju, kā arī izmantojot anketaptauju, ko aizpildīja PII *pedagogi*, tika izziņāta latviešu valodas vide PII: L2 ko-

pējais valodas pieredzes ilgums, pašreizējā L2 pieredze, bērnu valodas atdevums apguves procesā PII, kā arī iedevuma dzimtās valodas nesēji, valodas bagātība un L2 sarunvalodas partneru skaits.

Rīgas X pirmsskolas izglītība iestādē latviešu valodu kā L2 pēc *Mazākumtautību pirmsskolas izglītības mācību satura programmas* (ar krievu mācību valodu) (Programma 2012) rusofonie bērni sāk apgūt *jaunākā grupā* (bērna *vecums 3–4 gadi*) 10–12 min garās nodarbībās divas reizes nedēļā, un turpina mācīties 4–5 gadu vecumā 15–20 min garās nodarbībās divas reizes nedēļā, 5–6 gadu vecumā 25 min. garās nodarbībās trīs reizes nedēļā, bet 6 gadu vecumā bērniem ir paredzētas 30 min garas latviešu valodas mācību nodarbības trīs reizes nedēļā. Var teikt, ka kopējais L2 pieredzes ilgums PII bērniem ir četri mācību gadi. Kaut arī vecākā un sagatavošanas grupās bērni saskaras ar latviešu valodu katru dienu (L2 tiek integrēta visā pedagoģiskā procesā), diemžēl daudziem bērniem pirmsskolas iestāde bieži vien ir vienīgā vieta, kur bērns izmanto valsts valodu. Sadarbība ar vecākiem ne vienmēr ir apmierinoša – vecāki grib redzēt rezultātu, bet ne visi grib līdzdarboties. Nepietiekams ir darbs ar bērniem, kuri bieži slimo. Šie bērni saņem mazāku L2 iedevumu un gala rezultātā pārvalda valodu sliktāk. Bērnu L2 atdevums, t. i., L2 lietojums arī ir uzskatāms par nozīmīgu faktoru L2 attīstībā, tāpēc ieskatam koncentrētā veidā tiek piedāvāta bērnu latviešu valodas kā L2 pieredze, t. i., iedevuma un atdevuma iespējas PII.

Mācības latviešu valodas stundās parasti notiek šādi: bērni

- vispirms daudz klausās, tad atdarina – viņi tiek aicināti vispirms noklausīties jaunos vārdus, skatoties uz priekšmetiem vai attēliem, kas tos apzīmē, pēc tam atkārtot;
- atbild uz jautājumiem par attēlu un apraksta to – noklausās īsu stāstījumu par attēlu, pēc tam tiek aicināti atbildēt uz jautājumiem par to un aprakstīt, ko tajā redz;
- apgūst valodu kontekstā, izsakot dažādas komunikatīvās frāzes (frāzes, īsi teikumi tiek apgūti, lai kaut ko nosauktu, aprakstītu) – bērni nosauc preces, kuras pērk veikalā, rotaļlietas telpā; lieto dzīvu būtni un priekšmetu īpašību nosaukumus; sacer vienkāršas aprakstošas mīklas; klausās īsu pasaku par gadalaikiem vai vienkāršas un īsas

latviešu tautas pasakas un veido īsus teikumus par dzirdēto, atbild uz vienkāršiem jautājumiem par dzirdēto, klausās latviešu autoru bērnu dzeju, īsus prozas tekstus un uztver galveno domu, iepazīstas ar Latvijas svētkiem un tradīcijām – piedalās latviešu tautas rotaļās un dzied.

Papildus iedevumam latviešu valodas mācību stundās latviešu valodas iemaņu apguvi un nostiprināšanu veicina PII komandas darbs. Latviešu valoda tiek integrēta visā pedagoģiskā procesā – bērniem ir iespēja gūt valodas pieredzi ārpusnodarbībās, rotaļnodarbībās un pastaigā. Pirmsskolas mūzikas skolotāja, PII skolotājas, PII skolotāju palīdzes ikdienā, nodarbībās un ārpus nodarbību laikā lieto latviešu valodu mūzikā, sportā, rotaļnodarbībās, ārpusstundu nodarbībās un citā laikā. Tas nozīmē, ka latviešu valoda tiek integrēta visā pedagoģiskajā procesā:

- ārpusnodarbībās PII pedagogi un personāls sasveicinās pirms nodarbībām ar bērnu, atvadās, lieto pieklājības frāzes atbilstoši latviešu runas etiķetei (*Labrīt! Labdien! Labvakar! Sveiks! Uz redzēšanos! Līdz rītam! Atā! Visu labu! Paldies! Lūdzu!*); latviešu valodu izmanto dienas gaitā (*Lūdzu, atver/ aizver durvis! Nāc iekšā! Sāksim! Iesim! Spēlēsīm!*), kārtojot rotaļlietas (*Sakārto! Saliec rotaļlietas!*), mazgājot rokas, pirms maltītēm un ēšanas laikā (*brokastis; pusdienas; launags; Lūdzu pie galda! Labu ēstgribu! Vai tev garšo? Kas tev garšo?*), ģērbjoties (*Kas tev mugurā? Kur ir cimdi/ jaka/ zābaki?* utt.), skatās animācijas filmas, spēlē kustību rotaļas latviešu valodā;
- rotaļnodarbībās iepazīst latviešu folklorā, daiļliteratūrā ietvertās vērtības; zīmēšanas stundās atkārtο krāsu nosaukumus, matemātikas stundās nosauc ciparus, ģeometriskas figūras, lieto jēdzienus (*ātri, lēni, plats, šaurs, uz, pie, blakus*), skaita, turpina apgūt prasmis risināt vienkāršus teksta uzdevumus (*Cik kopā? Cik paliek?*); lieto un saprot ar mācībām saistītas vienkāršas instrukcijas un rīkojas atbilstoši tām (*klausies, atrodi; Paņem zilu zīmuli un izkrāso bumbu!*), sporta nodarbībās un mūzikas nodarbībās klausās un izpilda sniegtās norādes latviešu valodā (*dejot, spēlēt, sēdēt, staigāt, lēkt*);
- pastaigā saprot ar darbību saistītus vienkāršus teikumus (*Bērni, mēs*

šodien iesim uz parku.) un instrukcijas (Sastājieties pa pāriem!), mācās atbildēt uz jautājumiem (Ko jūs redzējāt, ejot pa ielu?), nosauc transporta līdzekļus un citus objektus (autobuss, tramvajs, mašīnas, koks, veikals, aptieka), nosauc gadalaikus, mēnešus, nedēļas dienas, laika apstākļus (snieg sniegs, līst lietus, spīdēs saule, būs apmācies laiks), kokus (ozols, bērzs, liepu, kļava, egle), atkārtoti koku nosaukumus, kas aug PII teritorijā, nosauc putnu nosaukumus (vārna, zvirbulis, zīlīte, balodis), skaita skaitāmpantiņus (Viens, divi, trīs – Kaķis peli noķers drīz!)

Dažādās ārpusstundu nodarbībās realizējas L2 iedevuma bagātība, pieaug iespējamais sarunvalodas partneru skaits. Bērni saņem iedevumu no vairākiem runātājiem un tādējādi ir pakļauti lielākai vokālās ietekmes dažādībai, taču cilvēkiem, no kuriem tiek saņemts iedevums, latviešu valoda nav dzimtā valoda, proti, tie nav iedevuma dzimtās valodas nesēji, kas savukārt nozīmē, ka bērni dzird ne tikai koptu standartvalodu, bet arī saskrās ar izrunas, formu, sintaktisko konstrukciju neprecīzu un pat kļūdainu lietojumu. Tāpēc dažkārt ir grūti noteikt, vai bērnu runā vērojama dzimtās valodas interference, vai arī bērns izsakās tāpat kā pedagogs. Pētījuma laikā nācās saskarties arī ar to, ka daži bērni dzimtajā valodā kādas skaņas izrunā neprecīzi, kas, iespējams, ietekmē arī viņu runas kvalitāti latviešu valodā. Šādos gadījumos iespējams izmantot projektā LAMBA izstrādāto skaņu izrunas metodiku, lai diagnosticētu problēmas.

Bērna L2 atdevumu, t. i., valodas lietojumu, lielā mērā nosaka attieksme pret mācībām un apgūstamo valodu – tas ir nozīmīgs faktors L2 attīstībā. Intervijā ar latviešu valodas skolotāju tika noskaidrota bērnu motivācija mācīties latviešu valodu.

Kopumā bērnu attieksme pret latviešu valodu ir pozitīva. Par to liecina bērnu vēlme iesaistīties dažādās rotaļās un PII pasākumos, kas notiek latviešu valodā ārpus mācību stundām. Taču grupā ir bērni, kuri nodarbību laikā ir neuzmanīgi, bieži traucē citiem, neklausās, tāpēc ne vienmēr var atkārtot teikto vai atbildēt uz jautājumiem. Ieskatam tiek piedāvāti daži pedagogu sniegto bērnu raksturojumu fragmenti:

- Nodarbības laikā ir uzmanīga. Sadarbojas ar vienaudžiem un pieau-

gušajiem. Ne vienmēr ir droša un pārliecināta, ka atbilde ir pareiza, tāpēc savu iniciatīvu neizrāda.

- Nodarbības laikā ir uzmanīga, atkārto ar visiem kopā, izrāda savu iniciatīvu. Ir vēlme palīdzēt citiem. Sadarbojas ar vienaudžiem un pieaugušajiem.
- Ne vienmēr ir uzmanīgs, sadarbojas ar bērniem, atkārto vārdus, frāzes. Ne vienmēr ir motivēts darbam.
- Nodarbības laikā ir uzmanīga. Sadarbojas ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Nodarbības laikā savu iniciatīvu neizrāda.
- Nodarbības laikā ne vienmēr ir uzmanīga. Sadarbojas ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Izrāda vēlmi aktīvi darboties. Bieži grib atbildēt, bet uzmanības trūkuma dēļ nesaklausa jautājumu, vai neprecīzi lieto vārdus.
- Ir neuzmanīgs, sadarbojas ar bērniem, grūti aktivizēt savu mācību darbību. Grūti pateikt, vai viņš ir ieinteresēts. Atkārto vārdus, frāzes, bet ilgi nespēj koncentrēties.
- Ne vienmēr ir uzmanīgs, sadarbojas ar bērniem. Nodarbības laikā aktīvi nesadarbojas. Ir problēmas ar dzirdi.

Kā redzam, vairākos raksturojumos ir norāde uz dažādiem blakusfaktoriem, kas ietekmē valodas apguves kvalitāti.

3. Latviešu valodas kā otrās valodas lietojuma vide ārpus pirmsskolas izglītības iestādes

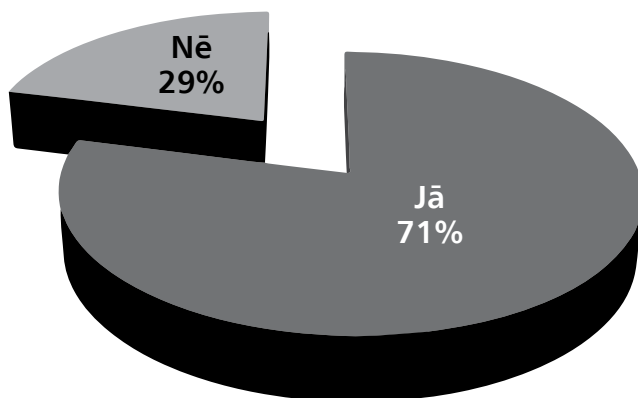
Bērnu latviešu valodas vides ārpus PII izzināšanai tika izmantota speciāli pētījumam izveidotā *Aptaujas anketa vecākiem*, kas tika izstrādāta, lai iegūtu informāciju no bērnu vecākiem par bērnu lingvistisko attieksmi, valodu prasmi un lietojumu noteiktās situācijās. Anketaptaujā tika iekļauti jautājumi gan par vecākiem un viņu latviešu valodas prasmi un attieksmi, gan bērna latviešu valodas apguvi un lietojumu ārpus PII. Apkopotie dati, kas tika iegūti no 21 vecākā pirmsskolas vecuma bērnu (trīs sagatavošanas grupu) vecāku aizpildītās anketas, sniedz nelielu ieskatu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vidē ārpus PII. Tie aptver informāciju par bērnu:

- valodas pieredzi mājās – latviešu valodas lietojumu ģimenē, t. i., L2

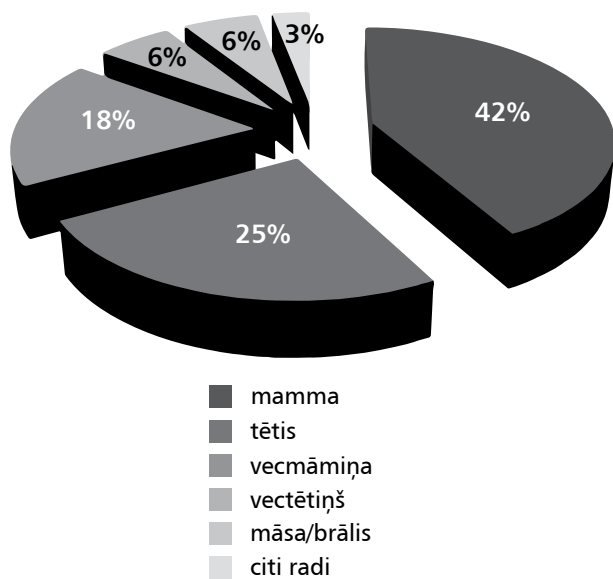
iedevumu un bērnu L2 atdevuma iespējām, aptverot vecāku, vecvecāku, brāļu, māsu un citu radu latviešu valodas lietojumu;

- latviešu valodas sociālo kontekstu ārpus ģimenes, t. i., L2 iedevumu un bērna L2 atdevuma iespējām, sarunājoties ar draugiem pagalmā, latviešu valodasursos, citos pulciņos un/ vai citās vietās;
- L2 iedevuma valodas bagātību, t. i., informāciju par L2 iedevuma avotiem, piemēram, vai ģimenē izmanto autentiskus audio vai videomateriālus – animācijas filmas, mākslas filmas, radio, TV raidījumus, CD ierakstus u. c. – latviešu valodā.

Apkopojot datus (sk. 1.–4. attēlu), vērojams, ka lielākajai daļai bērnu (71%) ir iespēja dzirdēt latviešu valodu tuvākajā apkaimē – saskarsmē ar vienaudžiem, pieaugušajiem, plašsaziņas līdzekļiem u. tml. Visvairāk bērnu pilnveido latviešu valodas prasmi kopā ar mammu (42%), tēti (25%), vecmāmiņu (18%), mazāk – ar māsu/ brāli un vectētiņu (6%), bet pavisam maz (3%) – ar citiem radiem. Sociālā kontekstā ārpus ģimenes visvairāk bērnu lieto latviešu valodu saskarē ar draugiem pagalmā (38%), vienaudžiem un pieaugušajiem pulciņos (38%), mazāk latviešu valodasursos (14%). Visvairāk latviešu valodā tiek skatītas animācijas filmas (45%), mazāk – mākslas filmas (20%). 15% bērnu klausās radio, bet 10% bērnu – CD ierakstus latviešu valodā vai izmanto citas iespējas (10%).

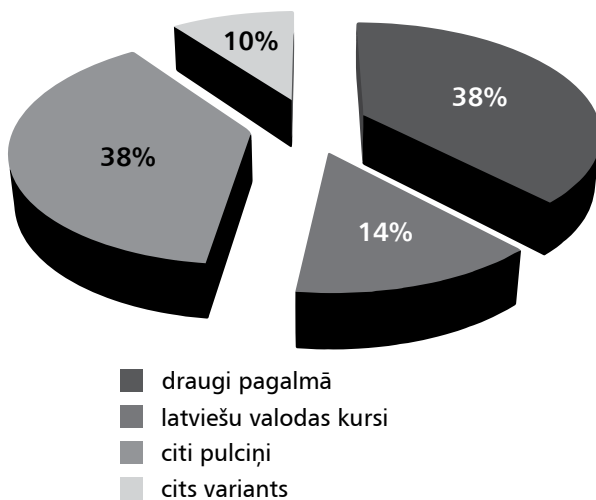


1. attēls. Latviešu valodas lietojums bērna apkaimē
Figure 1. The use of the Latvian language in the child's surroundings



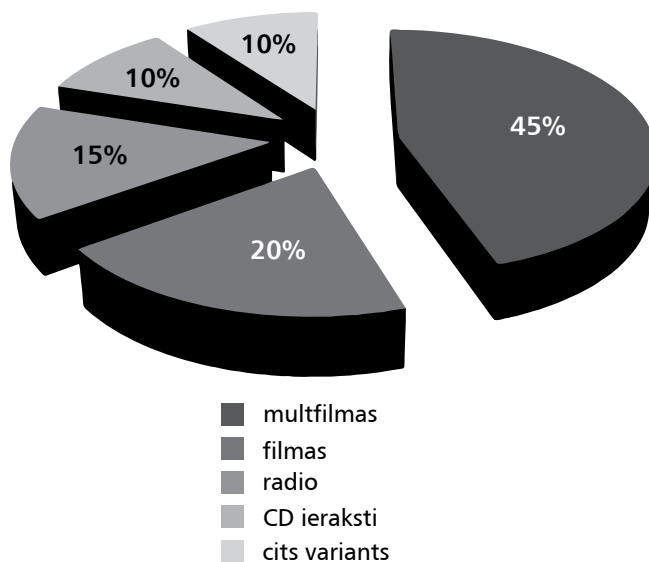
2. attēls. Latviešu valodas lietojums ģimenē

Figure 2. The use of the Latvian language in the child's family



3. attēls. Latviešu valodas sociālais konteksts ārpus ģimenes

Figure 3. The Latvian language social context outside the family



4. attēls. Latviešu valoda dažādos tehniskajos nesējos
Figure 4. The Latvian language in various information media

Kopumā pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vide gan pirmsskolas izglītības iestādēs, gan ģimenes lokā ir dažāda. Kā liecina dati, kas iegūti, īstenojot projektu LAMBA, daļai bērnu iedevums latviešu valodā ir samērā kvalitatīvs, bet daļai – minimāls – tā pamatā ir mācību procesā gūtā pieredze, kas netiek nostiprināta mājās, jo bērnam netiek radīta iespēja nonākt plašākā saskarē ar latviešu valodu.

Secinājumi

Bērna otro valodu ietekmē valodas apguves sociālais un kultūras konteksts, vide jeb apstākļi, kuros valoda tiek apgūta (dabiskā un formālā valodas vide), bērna individuālās atšķirības un citas valodas zināšanas, tāpēc latviešu valodas kā otrās valodas mācību procesam būtu jābūt ciešāk saistītam ar latvisko vidi: latviešu tautas svētku svinēšanu, valsts svētku atzīmēšanu, latviešu tautas tradīciju un kultūras apguvi u. c. Šie pasākumi

lielā mērā veicina kultūrvēsturiskās vides izzināšanu un rada bērnos nepieciešamību lietot latviešu valodu kā saziņas līdzekli.

Iekšējie faktori ir faktori, kas ir pašā bērņā; tos nevar ietekmēt ārpusaule. Tie ietver bioloģisko vecumu, zināšanas par citu valodu, spējas un motivāciju. Ārējie faktori nosaka iedevuma kvantitāti un kvalitāti mērķa valodā, piemēram, kopējo valodas pieredzes ilgumu, valodas iedevuma apjomu izglītības iestādē un mājās, dzimtās valodas nesējus, sarunvalodas partneru skaitu, vecāku otrās valodas prasmi, vecāku sociāli ekonomisko statusu un valodas statusu. Katrs no šiem faktoriem var potenciāli ietekmēt bērnu L2 apguves tempu un prasmi.

Pētot bērnu otrās valodas runu, ieteicams ņemt vērā atsevišķo valodas apguvēju atšķirības, iekšējos un ārējos faktorus. Visi šie faktori var sniegt papildus informāciju un būt nozīmīgi labākai izpratnei un skaidrojumam bērnu latviešu valodas kā L2 apguves jomā.

Summary

A significant factor of child language development is the effects of language environment the child is spending time in. The effects of Latvian linguistic environment on Russophone children and development of second language acquisition in lexical and phonological aspects has not been studied.

Aim of the study: study Latvian language environment of pre-school Russophone children enrolled in a pre-school educational institution with Russian as language of instruction and what effects it may have on Latvian as a second language acquisition.

Material and methods. The study was carried out in multiple pre-school education institutions in Riga with Russian as the language of instruction. Latvian is taught as a second language (Programma 2012). Acquired data on language use were then analysed with data gathered within the project No. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBDA), funded by Norway grants programme. Methodology used: content analysis, survey, interviews, observations, statistical analysis.

Results. There are two basic principles characteristic to early bilingualism: 1) simultaneous bilingualism develops if a child acquires two languages at the same time. This situation forms if each parent speaks to the child in

their native (or second) language and no learning is required. 2) sequential bilinguals, develops if a child acquires their L1 and L2 comes second. This is connected to additional learning in pre-school educational institutions, for example kindergartens. There are some types of bilingual education in pre-school educational institutions, allowing a child to acquire language with no additional learning. At the moment, in the transition period in Latvian educational institutions, second language gets taught in the classroom. In such second language context it is possible for children to acquire Latvian with natural language acquisition elements in pre-school, family and other, and also formally as part of their education. During the LAMBA project one of the core questions that interested the involved researchers were the internal and external factors that contribute to individual differences in second language acquisition. The present study analyses such factors as well as language environment of pre-school Russophone children is described – language learning opportunities in the kindergarten and opportunities to use their second language outside of the pre-school educational institution, via interview data analysis. Latvian language teachers, kindergarten educators and parents were interviewed and surveyed.

Conclusions. It was concluded that second language acquisition in children is influenced by social and cultural context and language environment (natural and formal language learning environments), internal and external factors of the linguistic environment. Internal factors are within the child itself and cannot be influenced by the external world. Such as biological age, awareness of another language, ability and motivation. External factors consider quantity and quality of inputs in the target language, for example total length of language experience, amount of language input in educational institutions and home, native language speakers, amount of conversation partners, parental second language knowledge, parent socio-economical status and language status. Each of these factors can have an influence on the pace and skill of child second language acquisition. Learning of Latvian as a second language should also be closely intertwined with the Latvian cultural environment: celebration of Latvian national holidays, learning and becoming familiar with Latvian traditions and culture, etc. These measures largely promote understanding of the historic cultural environment and creates a necessity to use Latvian as a communicative medium. While researching child second language speech, it is advisable to take into account individual differences, internal and external factors. All these factors can provide better insight into child Latvian as a second language acquisition.

Literatūra/ References

Abrahamsson, Hyltenstam 2008 – **Abrahamsson, Niclas, Hyltenstam, Kenneth.** (2008) The robustness of aptitude effects in near native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, pp. 481–509.

Beikers 2002 – **Beikers, Kolins.** (2002) *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Rīga: Nordik.

Chondrogianni, Marinis 2011 – **Chondrogianni, Vasiliki., Marinis, Theodoros.** (2011) Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, pp. 318–345.

Cummins 1979 – **Cummins, Jim.** (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, pp. 222–251.

De Houwer 2007 – **De Houwer, Annick.** (2007) Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 411–424.

Dörnyei, Skehan 2003 – **Dörnyei, Zoltán, Skehan, Peter.** (2003) Individual differences in second language learning. *The handbook of second language acquisition*. Eds. C. Doughty, M. Long, pp. 589–630. Oxford: Blackwell.

Driessen, Van der Slik, De Bot 2002 – **Driessen, Geert, Van der Slik, Frans, De Bot, Kees.** (2002) Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, pp. 175–194.

Gardner 1983 – **Gardner, Robert C.** (1983) Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, pp. 219–239.

Gathercole, Thomas 2009 – **Gathercole, Virginia C. Mueller, Thomas, Enlli M.** (2009) Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, pp. 213–237.

Genesee, Hamayan 1980 – **Genesee, Fred, Hamayan Else.** (1980) Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics*, 1, pp. 95–110.

Golberg, Paradis, Crago 2008 — **Golberg, Heather, Paradis, Johanne, Crago, Martha.** (2008) Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29, 41–65.

Munoz 2014 — **Munoz, Carmen.** (2014) Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35, pp. 463–482.

Oller, Pearson, Cobo-Lewis 2007 — **Oller, D. Kimbrough, Pearson, Barbara, Cobo-Lewis, Alan B.** (2007) Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 191–230.

Paradis 2011 — **Paradis, Johanne.** (2011) Individual differences in child english second language acquisition: comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 213–237.

Paradis 2005 — **Paradis, Johanne.** (2005) Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with Specific Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 36, pp. 172–187.

Paradis, Rice, Crago, Marquis 2008 — **Paradis, Johanne, Rice, Mabel L., Crago, Martha, Marquis, Janet.** (2008) The acquisition of tense in English: Distinguishing child second language from first language and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 29, pp. 689–722.

Paradis, Genesee 1996 — **Paradis, Johanne, Genesee, Fred.** (1996) Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 1–25.

Pearson 2007 — **Pearson, Barbara.** (2007) Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 399–410.

Programma 2012 — **Programma** (2012) *Mazākumtautību pirmsskolas izglītības mācību programma (ar krievu mācību valodu) Mācību programmas paraugs, 2012* [skatīts 2015. gada 12. janv.]. Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/programma_mzkt_pirmsk_krievu.pdf

Place, Hoff 2011 — **Place, Silvia, Hoff, Erika.** (2011) Properties of Dual Language Exposure That Influence 2-Year-Olds' Bilingual Proficiency. *Child Development*, 82, pp. 1834–1849.

Scheele, Leseman, Mayo 2010 – **Scheele, Anna E., Leseman, Paul P., Mayo, Aziza Y.** (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, pp. 117–140.

Singh 2008 – **Singh, Leher.** (2008) Influences of high and low variability on infant word recognition. *Cognition*, 106, pp. 833–870.

Skehan 1986 – **Skehan, P.** (1986) Cluster analysis and the identification of learner types. *Experimental approaches to second language learning*. Eds. V. Cook. Oxford: Pergamon Press, pp. 81–94.

Snow, Kim 2007 – **Snow, Catherine E., Kim, Yung-Suk.** (2007) Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English language learners. *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*. Eds. R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum, New York, NY, US: Guilford Press, pp. 123–139.

Sparks, Ganschow 2001 – **Sparks, Richard L., Ganschow, Leonore.** (2001) Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp. 90–111.

Sparks, Ganschow 1991 – **Sparks, Richard L., & Ganschow, Leonore.** (1991) Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, pp. 3–16.

Uchikoshi 2006 – **Uchikoshi, Yuuko.** (2006) English vocabulary development in bilingual kindergarteners: What are the best predictors? *Bilingualism-Language and Cognition*, 9, pp. 33–49.

Unsworth 2005 – **Unsworth, Sharon.** (2005) *Child L1, child L2 and adult L2 acquisition: Differences and similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch*. Doctoral dissertation, Utrecht University.

Unsworth 2013 – **Unsworth, Sharon.** (2013) Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, pp. 86–110.

Vermeer 2001 – **Vermeer, Anne.** (2001) Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, pp. 217–234.

Vigotskis 2002 – **Vigotskis, Ļevs.** (2002) *Domāšana un runa*. Rīga: EVE.

DIVVALODĪGA BĒRNA IEGUVUMI: TEORIJA UN PRAKSE

Bilingual advantage in children: theory and practice

ZENTA ANSOKA, INGA STANGAINE

Abstract: *The present article presents the analysis of topics researched in the international project funded by the Norway grants programme (NFI/R/2014/053) „Monolingual and bilingual acquisition of Latvian: tools, theory and applications” including bilingual and multilingual issues in the modern society, pre-school aged children and schoolchildren problems in a bilingual environment as well as teacher professionalism when working with such children. Scientific discourse has addressed psychological, social and other issues a bilingual child may encounter. On the contrary, research on the benefits of using multiple languages in everyday communication and study process as well as living in a multicultural environment is lacking. Therefore, it is important to study the development of a bilingual child's personality in the pre-school education institutions and primary school.*

Results show that independently from the level of fluency attained, a child studying different languages will always benefit from such education. Bilingual or multilingual person will be able to use more than one language in everyday communication and feel more comfortable in social situations. More often than their monolingual counterparts, those speaking two or more languages are more likely to take greater interest in their ancestral heritage, exhibit a slower and less significant age-related cognitive decline and have a lower risk of Alzheimer's disease, depression, etc. Early acquisition of two languages allows a child to become harmonically bilingual, enables faster social integration and better cultural understanding. A bilingual child exhibits a better metalinguistic ability and acquiring additional languages becomes easier with each language already acquired. Bilingual children show better selective listening, perception and attention. Since early childhood bilinguals have to process double the amount of information. They have a more sensitive phonetic hearing and a better self confidence (I can). It is important to note that bilingual children get to experience more events, celebrations, and are able to access a larger body of literature, music, poems etc.

Of course, each bilingual child is an individual case, thus the quality of benefits largely depends on the teachers' professional skills to help a child according to their individual needs and abilities.

Keywords: *bilingualism, bilingual children, metalinguistic abilities, teaching, language skills*

Ievads. Viena no svarīgākajām vērtībām daudz kultūru sabiedrībā ir valodu prasme. Pēdējā laikā tā ir sociālo un ekonomisko apstākļu noteikta nepieciešamība. Pat divu valodu prasme cilvēkam ir garants veiksmīgākai saziņai ar citu tautību cilvēkiem, dziļākai apkārtējās pasaules izzināšanai, dzīves kvalitātes un pašapziņas paaugstināšanai.

Mūsdienās divu valodu un pat vairāku valodu lietošana saziņā ir izplatīta parādība kopš agrīna vecuma. Tas nav saistāms tikai ar jauktās ģimenes statusu. Bērns divas valodas dzird un izmanto, nokļūstot pirmsskolas izglītības iestādē vai sākumskolā, jo pēdējos gados dažādu globālo norišu, valsts valodas politikas ietekmē pirmsskolas un skolas kļūst arvien etniski un lingvāli heterogēnākas. Arvien biežāk pirmsskolā un sākumskolā kopā mācās gan divu valodu lietotāji bērni, kas dzimuši un auguši līdzīgā kultūras vidē, gan bērni, kuriem pirms tam ir bijusi atšķirīga kultūrvidē. Jau šobrīd Latvijas pirmsskolās un skolās mācās tā saucamie trešo valstu valstspiederīgie bērni, un viņu skaits ar katru gadu pieaug (Pičukāne 2014).

Divvalodības problēma ir saistāma arī ar Latvijas izglītības politiku. Lai stiprinātu latviešu valodas kā valsts valodas pozīcijas un sabiedrības integrāciju, mazākumtautību pirmsskolās un vispārizglītojošajās skolās tiek īstenotas bilingvālās izglītības programmas, kurās mācību satura apguve vienlaikus notiek dzimtajā un valsts valodā, pakāpeniski pieaugot tieši valsts valodas proporcijai (Mazākumtautību etniskās identitātes veicināšana vispārizglītojošās izglītības iestādēs, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas 2007).

Divvalodības un divu valodu jeb bilingvālās izglītības pētījumos Latvijā dominē dažādi viedokļi: viena respondentu grupa atzīst divvalodības pozitīvo ietekmi uz bērna personības attīstību, viņa tālākizglītības iespējām, karjeras attīstību, bet otra respondentu grupa domā pretēji – agrīnā vecumā nav labi vienlaicīgi mācīties divas vai pat vairākas valodas, kā arī pastāv bažas, ka otrā valoda un tajā ietvertā kultūra var aizstāt dzimto valodu un kultūru, tādējādi cilvēku pakļaujot nevis integrācijai sabiedrībā, bet asimilācijai (Mazākumtautību skolēnu un vecāku nostād-

nes par latviešu valodu 2003; Divplūsmu skolas kā bilinvālās izglītības ieviešanas piemēra novērtējums 2003).

Ņemot vērā, ka katra bērna valoda un runa veidojas un attīstās individuālā tempā, un tas ne vienmēr ir saistīts ar viņa intelektuālo attīstību, bet gan ar individuālo valodas spēju (Мадден 2011; Garcia 2009), praksē ir situācijas, kas liecina, ka divvalodīgam bērnam pirmsskolā vai sākumskolā ir psiholoģiskas, emocionālas un sociālas problēmas, un tas ir cēlonis zemai pašapziņai, sliktām sekmēm mācībās un pat priekšlaicīgai skolas pamešanai (Divplūsmu skolas kā bilinvālās izglītības ieviešanas piemēra novērtējums 2003).

Tajā pašā laikā ņemams vērā, ka bērnam ar valodas un runas attīstības vai cita rakstura traucējumiem nepastāv saistība ar to, cik valodās viņš runā vai mācās. Ja vien bērns ir funkcionāli vesels un ar viņa vecumam atbilstošu attīstības dinamiku, viņš ir spējīgs kopš agrīna vecuma apgūt vairākas valodas un sekmīgi integrēties sociālajā vidē (Мадден 201; Родина, Протасова 2010; Hall 2002).

Lai arī pēdējos gados veiktie pētījumi Latvijā un citās zemēs vairāk akcentē problēmas, kas rodas divu valodu apguves vai lietojuma ziņā, taču empīriskā pētījuma rezultāti apliecina, ka, agrīnā vecumā vienlaicīgi apgūstot vai lietojot vairākas valodas, bērnam ir pietiekami daudz ieguvumu viņa kognitīvās, emocionālās un sociālās attīstības ziņā.

Raksta mērķis. Analizēt divvalodīga bērna personības attīstības virzību un ar to saistītos ieguvumus pirmsskolas un sākumskolas pedagoģiskajā procesā.

Materiāli un metodes. Raksta metodoloģiskais pamats ir teorijas par divvalodību un pedagoģisko procesu divās valodās un empīriskā pieredze (pedagoģiskā procesa vērojums pirmsskolā un sākumskolā, skolotāju intervijas, bērnu runas tekstu analīze).

Rezultāti

Divu valodu prasme ir komplicēta prasme. Divvalodība nav saprotama tikai kā prasme saziņā izmantot divas valodas un atbilstoši situācijai

pāriet no vienas valodas uz otru valodu. Tā ir arī prasme ātri novērtēt saziņas situācijas mērķi, vietu, laiku un tematu, prasme saskatīt sakarības starp faktiem, salīdzināt tās, meklēt kopīgo un atšķirīgo, izteikt savu attieksmi pret notikumiem, to pamatot un salīdzināt ar citu cilvēku viedokļiem (Родина, Протасова 2010; Garcia 2009; Hall 2002; Bennett 1997).

Divvalodība var izpausties dažādos veidos – no līdzsvarotās divvalodības, kurai raksturīga prasme lietot divas valodas vienlīdz labā līmenī neatkarīgi no runas situācijas, līdz asimetriskajai divvalodībai – divu valodu lietojumam saziņā, kurā viena no valodām ir dominējošā (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme 2011).

Lai arī valodas apguve praksē kā no skolotāju, tā bērnu vecāku viedokļa ir visbiežāk minētais bērna ieguvums, tomēr neatkarīgi no abu valodu prasmes līmeņa divvalodīgais bērns gūst arī citus labumus viņa personības attīstības ziņā.

Vispirms svarīgi akcentēt ieguvumus no kognitīvās attīstības viedokļa. Tā kā bērns jau piedzimst ar īpašu valodas sistēmu, tad divu valodu lietošanas procesā viņš vienas valodas sistēmu pārnes uz otrās valodas sistēmu. Tā rezultātā netiešā veidā notiek intensīvāks domāšanas process, dubultinformācijas apstrāde galvas smadzenēs (Мадден 2011; Bialystok 2008).

Ja divu valodu lietošana notiek kopš agrīna vecuma, cilvēks ne tikai ātrāk iegūst līdzsvaroto divvalodību, bet arī veiksmīgāk integrējas sabiedrībā, iesaistās starpkultūru dialogā un komfortablāk jūtas dažādās sociālajās vidēs. Divvalodīgs cilvēks ar intensīvāku domāšanas tempu lēnāk un maznozīmīgāk zaudē intelektuālās spējas, viņam ir mazāks risks saslimt ar Alcheimera slimību, piedzīvot depresiju mūža nogalē (Garcia 2009; Bialystok 2008; Hamers, Blanc 2000). Agrīnā vecumā vienlaicīgi ar valodas prasmi apgūst uzvedības etiķeti, veidojas arī pozitīvāka attieksme pret valodu, ir lielāka interese par valodu (Mazākumtautību skolēnu un vecāku nostādnes par latviešu valodu 2003).

Agrīni apgūstot divas valodas, parādās iegums arī no psiholoģiskā un emocionālā aspekta. Bērns katru valodu apgūst lietojumā, dabiskās saziņas situācijās. Regulāri atrodoties divvalodu kultūrtelpā, bērns valodu nevis mācās, bet iemācās. Tas paaugstina viņa pašapziņu, orientē uz panākumiem mūža garumā (Garcia 2009; Bialystok 2008).

Iepriekš izteiktajiem apgalvojumiem ir apliecinājums arī praksē. Veicot empīrisko pētījumu par to, kā norit divvalodīga bērna izziņas darbība sākumskolas 3. klasē (vidējais bērnu vecums 10 gadi), atklājas sakarība, ka, salīdzinot divvalodīgu un monolingvālu bērnu rezultātus piecās matemātikas un trīs dabaszinību nodarbībās, divvalodīgo bērnu rezultāti ir augstāki. Ja pārējo bērnu vidējais mācību sasniegumu vērtējums atbilst 6.5 ballēm pēc Latvijā pieņemtās skolēnu sasniegumu vērtēšanas sistēmas, tad divvalodīgo bērnu vidējais vērtējums ir 7.02 balles. Skolotāju intervijas ļauj apgalvot, ka tas izskaidrojams ar divvalodīga bērna vajadzību kopš agrīna vecuma informācijas uztveres un apstrādes procesā vairāk koncentrēties, izmantot tā saucamās metalingvistiskās spējas. Arī pedagogiskā novērojuma rezultāti apliecina, ka divvalodīgais bērns klausīšanas procesā koncentrējas vairāk, jo pretējā gadījumā viņš var neiztvert domu un neizprast uzdevumu nosacījumus vai citu informāciju.

Ja bērns regulāri mērķtiecīgi klausās, viņam attīstās labāka selektīvās klausīšanās prasme, uztvere, uzmanība, spēja kontrolēt valodas iekšējo apstrādi. To pieredzi, ko bērns ir ieguvis vienā valodā, iemācās ātrāk pārnest arī otrajā valodā. Pie tam ne vienmēr ir tā, ka dzimtās valodas pieredze tiek izmantota otrajā valodā, mēdz būt arī otrādi. Divvalodīgais bērns bieži ir ar jutīgāku fonemātisko dzirdi, arī lielāku pašapziņu (Beikers 2002; Cummins, Swain 1986).

Novērojot un analizējot divvalodīgo bērnu runas tekstus, nevar noliegt valodu interferenci, kalku, semantisko aizguvumu izmantošanu, kā arī un burtisko tulkojumu. Taču kopumā tas saziņas procesā šķēršļus nerada. Visās tajās pedagogiskajās situācijās, kurās starp bērnu un pirmskolas vai skolas skolotāju pastāv uz savstarpējās cieņas un izpratnes balstītas attiecības, kurās dominē bērncentrēta mācību satura apguves metodika, divvalodīgais bērns drošāk veido valodas frāzes, ir radošāks, mazāk baidās kļūdīties, ātrāk vienu vārdu aizstāj ar otru, ātrāk domā, augstāks ir viņa diverģentās domāšanas līmenis.

Tas sekmē arī bērna pašvērtības apzināšanos, paplašina viņa redzesloku un rodas iecietīgāka izpratne par kopīgo un atšķirīgo dažādu kultūru pasaules uzskatos un vērtībās (Hamers, Blanc 2002).

Novērojot bērnu ikdienu pedagogiskajā procesā, 90.5% gadījumu

skolotāju atzīst, ka divvalodīgam bērnam dzīvē ir vairāk pasākumu, svētku, lielākas iespējas iemācīties vairāk dziesmu, dzejoļu u. c. Par to liecina dažādi pirmsskolas vai skolas ārpus nodarbību pasākumi, piemēram, Ziemassvētku sarīkojumā divvalodīgie bērni biežāk prot norunāt dzejoļus vai nodziedāt dziesmas abās valodās. Aptuveni tikai 15% gadījumos ir situācijas, ka bērns, kurš ģimenē un pedagoģiskajā procesā lieto vienu valodu, ir apguvis citu tautu tradīcijas, prot norunāt no galvas tās folkloru vai cita žanra tekstus.

Ne mazāk svarīgs ir fakts, ka divvalodīgais bērns biežāk kā monolingvs meklē dzimtas saknes, vēlas izzināt savas dzimtas vēsturi, un ierosinājums tam ir dziļāka izpratne par citādo. Kā norādīts skolotāju intervijās, divvalodīgais bērns apzinās, ka viņam ir interesantāka dzimtas vēsture nekā viņa vienaudžiem, un tādējādi rodas vēlme noskaidrot, kā sauc valsti, pilsētu vai ciemu, no kura nāk viņa vecvecāki, tēvs vai māte, par to pastāstīt saviem vienaudžiem un skolotājam. Vienlaicīgi tas ir stimuls arī bērna runas darbībai, saziņas prasmes un kultūras attīstībai.

Divvalodīga bērna ieguvums ir arī viņa iespēja atrasties dažādās kultūrvidēs un ne tikai iepazīties ar dažādu tautu svētku tradīcijām, bet arī pašam tās izdzīvot. Tas savukārt dod iespēju dziļāk izprast un pieņemt dažādo, būt iecietīgam pret kultūras atšķirībām. Vērā ņemams fakts, ka 89% intervēto skolotāju ir ievērojuši, ka vairāk uz citā valstīm brauc mazākumtautību bērnu ģimenes. Lai arī galvenokārt tie ir vecvecāku vai radu apciemojumi, uzturoties dažādās kultūrvidēs, bērna dzīves pieredze kļūst plašāka un vispusīgāka. Divalodīgais bērns apgūst ne tikai divas valodas un divas atšķirīgas kultūras, bet arī dažādus domāšanas stilus (Hall 2002; Cummins, Swain 1986). Savukārt, dodot iespēju iekļauties pirmsskolas un skolas pedagoģiskajā procesā bērniem, kuriem ir atšķirīga kultūra, reliģija, valoda un etniskā izcelsme, un savu pieredzi izklāstīt pārējiem vienaudžiem, notiek visu bērnu savstarpēja bagātināšanās, mērķtiecīgi tiek īstenots mūsdienu izglītības mērķis nodrošināt tādu starpkultūru izglītību, kuras rezultātā personība apzinās savas kultūras vērtības un ciena citu cilvēku kultūru.

Pirmsskolas vecuma un sākumskolas vecuma bērna īpaši svarīgi ir izjust kultūras nesēja pozīciju, jo tas dod iespēju sevi labāk apzināties un

iekļauties sabiedrībā. Dzīvojot daudz kultūru sabiedrībā, bērnam svarīgi apgūt prasmi darboties ārpus savas kultūras robežām, un tas attiecas gan uz majoritātes, gan minoritātes cilvēkiem (Pičukāne 2014).

Par divvalodīga bērna iegumu var uzskatīt arī viņa spēju izjust konkrēto sociālo vidi, atrast kontaktu ar vienaudžiem un pieaugušajiem, aktīvi piedalīties spēlēs, rotaļās un vienaudžu sarunās, mazāk pārdzīvot, ja arī viņu nepieņem, bet censties meklēt risinājumu, mazāk baidīties būt nesaprastam. Pamatojums iepriekš izteiktajam ir pedagoģiskā procesa vērojuma rezultāti – visās situācijās, kurās bija nepieciešama bērna iniciatīva risināt problēmu, pirmie to sāka darīt un meklēt dažādus variantus, bija divvalodīgie bērni, nevis monolingvālie bērni. Protams, to var izskaidrot arī ar bērna temperamentu un citām viņa personības iezīmēm, un tomēr, regulāri novērojot šos bērnus, skolotāji saskata sakarību starp bērna rīcību un etnisko piederību.

Neapšaubāmi nevar neņemt vērā arī katra bērna individualitāti, tāpēc visbiežāk divvalodīgā bērna ieguvumu kvalitāte ir atkarīga no skolotāja profesionālās kompetences palīdzēt bērnam atbilstoši spējām un vajadzībām. Tikai tad, ja skolotājs prot jau agrīni novērtēt bērna kā personības individuālo attīstību, pedagoģiskās vides lomu valodas un runas darbības stimulēšanai, divvalodīga bērna ieguvumi ir vēl lielāki.

Pirmsskolas posmā un skolas pirmajos gados vecumā vispiemērotākā tādā vairāku valodu apguve un izmantošana, kas notiek dabiskos apstākļos, kuros bērna izziņas darbība notiek bez lieka emocionālā šoka, uztraukuma, bet tieši otrādi – bērns jūtas droši, nepiespiesti lieto valodu, starp skolotāju un bērniem valda godīgas, tolerantas un uzticības pilnas attiecības. No skolotāja profesionalitātes ir atkarīgs, kā tiks nodrošināta didaktiskā un lingvistiskā pēctecība, kā tiek stimulēta bērna izziņas interese. Tā kā valoda ir bērna domāšanas u. c. psihisko procesu stimulētāja, tad skolotāja atbildība ir par to, cik delikāti, tolerantī notiek bērna ievadīšana valodas un kultūras pasaulē. Bērnam svarīga apziņa, ka viņš var izdarīt, ka viņa panākumi tiek novērtēti (Anspoka 2015).

Divas valodas apgūstot vai izmantojot mācību procesā, nevar no bērna gaidīt ātru rezultātu, atšķirīgs mēdz būt arī mācīšanās temps. Taču, ja vien divvalodīgs bērns atrodas vidē, kurā viņam ir emocionāls kom-

forts, ir drošība un pārliecinātība saņemt nepieciešamo palīdzību, viņš ir spējīgs veiksmīgi iesaistīties ne tikai izziņas procesā, bet arī apgūt saziņas prasmi, kurā neatkarīgi no etniskās piederības ir izkoptas tādas personības īpašības kā pacietība, empātija, uzvedības un saskarsmes etiķete.

Secinājumi

Vismaz divu valodu prasme dod iespēju gan sazināties ar dažādu kultūru cilvēkiem, gan dziļāk izziņāt apkārtējo pasauli. Vairāku valodu prasme stimulē domāšanas attīstību, savstarpējo attiecību veidošanos un indivīda pašapziņas celšanos.

Divvalodīgs un daudzvalodīgs cilvēks dzīves garumā ne tikai brīvi saziņā lieto vairākas valodas un tāpēc jūtas komfortablāk sabiedrībā, bet arī biežāk kā monolingvs meklē dzimtas saknes, vēlas izziņāt savas dzimtas vēsturi.

Agrīni apgūstot divas valodas, bērns ne tikai ātrāk kļūst par harmonisko bilingvu, bet arī veiksmīgāk integrējas sabiedrībā un ir gatavs starpkultūru dialogam.

Divvalodīgam bērnam ir arī augstākas metalingvistiskās spējas. To pieredzi, ko bērns ir ieguvis, mācoties vienu valodu, iemācās pārnest arī otras valodas apguves procesā, un ne vienmēr ir tā, ka dzimtās valodas pieredze tiek izmantota otrajā valodā. Divvalodīgs bērns drošāk veido valodas frāzes, ir radošāks, mazāk baidās kļūdīties, ātrāk vienu vārdu aizstāj ar otru, ātrāk domā, augstāks ir viņa diverģentās domāšanas līmenis.

Divvalodīgam bērnam ir labāka selektīvā klausīšanās, uztvere, uzmanība un vērtīgums. Viņš kopš agras bērnības pierod uztvert un analizēt informāciju dubultapjomā. Jūtīgāka ir arī viņa fonemātiskā dzirde, lielāka arī pašapziņa (es varu).

Divvalodīgam bērnam dzīvē ir vairāk pasākumu, svētku, lielākas iespējas mācīties vairāk dziesmu, dzejoļu u. c., kā arī iekļauties dažādās kultūrvidēs.

Divvalodīgs bērns labāk izjūt konkrēto sociālo vidi, ātrāk atrod kontaktu ar vienaudžiem un arī pieaugušajiem, aktīvi piedalās spēlēs, rotaļās un

vienaudžu sarunās, mazāk pārdzīvo, ja arī viņu nepieņem, bet cenšas mēklēt risinājumu, mazāk baidās būt nesaprasts un vieglāk pieņem citādo.

Tā kā personības attīstība ir cieši saistīta ar viņa individualitāti, tad bieži divvalodīgā bērna ieguvumu kvalitāte ir atkarīga no skolotāja profesionālās kompetences palīdzēt bērnam atbilstoši spējām un vajadzībai. Tikai tad, ja skolotājs prot jau agrīni novērtēt bērna kā personības individuālo attīstību, pedagoģiskās vides lomu valodas un runas darbības stimulēšanai, rezultāti ir augstāki.

Pirmsskolas posmā un skolas pirmajos gados vecumā vispiemērotākā tādā vairāku valodu apguve un izmantošana, kas notiek dabiskos apstākļos, kuros bērna izziņas darbība notiek bez lieka emocionālā šoka, uztraukuma, bet tieši otrādi – bērns jūtas droši, nepiespiesti lieto valodu, starp skolotāju un bērniem valda godīgas, tolerantas un uzticības pilnas attiecības.

Summary

The topicality of the research question stems from multiple interlinked conditions: rising prevalence of bilingualism and even multilingualism in the recent years and practical experience of minority schools and preschool educational institutions. Bilingual educational programmes are realised in minority educational institutions, where teaching takes place in both native and official state language, with increasingly higher proportion of teaching being delivered in the official language of the state. There are varying degrees of teacher preparedness for working with children in a bilingual environment. Society opinions about development of a bilingual child are no less important. More often than not, psychological, social, and other problems are being covered in the scientific discourse, yet there is little discussion covering bilingual advantage in both social communication, study process and multicultural experience.

Aim of the study is to analyse the development of a bilingual child's personality during the pedagogical process in pre-school and primary school. The **methodological basis** is rooted in theories of bilingualism, pedagogical process in two languages (Beikers 2002; Cummin 2005; Fishman 1980; Garcia 2009; Ioannidou, Dal Negro 2008; Kenner 2000 and others) and empirical experience (observation of pedagogical process in pre-school and primary school, interviews with teachers, analysis of children's speech transcripts).

The present article presents the analysis of topics researched in the international project funded by the Norway grants programme (NFI/R/2014/053) „Monolingual and bilingual acquisition of Latvian: tools, theory and applications” and research considering acquisition of Latvian and Russian in bilingual children. The **results** show that independently from the level of fluency attained, a child studying different languages will always benefit from such education.

Bilingual or multilingual person will be able to use more than one language in everyday communication and feel more comfortable in social situations. More often than their monolingual counterparts, those speaking two or more languages are more likely to take greater interest in their ancestral heritage, exhibit a slower and less significant age-related cognitive decline and have a lower risk of Alzheimer's disease, depression, etc.

The analysis shows that early acquisition of two languages allows a child to become harmonically bilingual, enables faster social integration and better cultural understanding. A bilingual child exhibits a better metalinguistic ability and acquiring additional languages becomes easier with each language already acquired. Native language experience is not always taken advantage of in one's second language. There are documented cases where the experience gained during the process of second language acquisition gets adopted in one's native language. A bilingual child forms phrases in different languages with ease, is more creative, less afraid to make errors, quick to substitute one word with another, thinks faster and has a higher level of divergent thinking. According to data from observations on the teaching process, bilingual children have better selective listening skills, perception and attention. Since early childhood bilinguals have to process double the amount of information. They have more sensitive phonetic hearing and better self confidence (*I can*). It is important to note that bilingual children get to experience more events, celebrations, and are able to access a larger body of literature, music, poems etc.

Bilingual children have a better sense of the social environment, quickly bond with their peers and also adults, actively take part in different games and conversations, are less likely to be sad upon rejection, instead trying to find a solution. They are less afraid to be misunderstood and are more open minded in general. Undeniably, each bilingual child is an individual case, thus the quality of benefits largely depends on the teachers' professional skills to help a child according to their individual needs and abilities. Only if a teacher is able to evaluate child personality development at an early stage, and the role of the teaching environment in language and speech stimulation, the results are better. At the pre-school age and first years of primary school, it is the most suitable to acquire languages in a natural environment thus causing as little stress and emotional shock as possible. On the contrary – child needs to feel safe and use

language freely. It is very important that the relationship between children and teachers are honest, tolerant and trustful.

Literatūra/References

Anspoka 2015 – **Anspoka, Zenta.** (2015) Divvalodīgs bērns latviešu mācībvalodas pirmsskolā un sākumskolā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā. Zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: Zinātne, 11.–26. lpp.

Beikers 2002 – **Beikers, Kolins.** (2002) *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Rīga: Nordika.

Bennett 1998 – **Bennett, Marine.** (1998) *Basic Concepts of Multicultural Communication*. Portland: Portland State University.

Bialystok 2008 – **Bialystok, Ellen.** (2008) Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. International Symposium on Bilingualism Lecture. *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1). Cambridge University Press.

Cummins, Swain 1986 – **Cummins, Jim, Swain, Merrill.** (1986) *Bilingualism in education*. New York, U.S.: Longman Group Limited.

Divplūsmu skolas kā bilinvālās izglītības ieviešanas piemēra novērtējums. Rīga: Baltijas Sociālo zinātņu institūts, 2003. Pieejams: http://www.biss.soc.lv/downloads/resources/LVAVPfocus/LVAVP_Focus_LV.pdf (sk. 02.04.2016.)

Garcia 2009 – **Garcia, Ofelia.** (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. United Kingdom: Willey-Blackwell.

Hall 2002 – **Hall, Jennifer K.** (2002) *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Longman/Pearson.

Hamers, Blanc 2000 – **Hamers, Josiane. F, Blanc, Michel.** (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Mazākumtautību skolēnu un vecāku nostādnes par latviešu valodu. Rīga: Baltijas Sociālo zinātņu institūts, 2003. Pieejams: http://www.biss.soc.lv/downloads/resources/LVAVPfocus/LVAVP_Focus_LV.pdf (sk. 02.04.2016.)

Mazākumtautību etniskās identitātes veicināšana vispārizglītojošās izglītības iestādēs, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas, 2007. Pieejams: <http://visc>.

gov.lv/visc/ dokumenti/petijumi/petijums_mzkmtaut_etn_ident_veic.pdf (sk. 02.04.2016.)

Pičukāne 2014 – **Pičukāne, Ērika.** (2014) *Tālākizglītības potenciāla izmantošanas un pilnveides iespējas darbā ar trešo valstu valstspiederīgajiem*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: LU.

Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme 2011 – **Skujiņa, Valentīna, Anspoka, Zenta, Kalnbērziņa, Vita, Šalme, Arvils.** (2011) *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, Latviešu valodas institūts.

Мадден 2011 – **Мадден, Елена Владимировна.** (2011) *Наши трехязычные дети*. Санкт-Петербург: Златоуст.

Родина, Протасова 2010 – **Родина, Наталья Михайловна, Протасова, Екатерина Юрьевна.** (2010) *Методика развития речи двуязычных дошкольников: учебное пособие*. Москва: Владос.

MAZĀKUMTAUTĪBU PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU IESPĒJAS APGŪT LATVIEŠU VALODU

Opportunities to learn latvian as a second language
for Minority pre-school children

INESE EGLĪTE, VLADISLAVA URŠULŠKA

Abstract. *One of the core elements in the pre-school educational programme for minorities is teaching of the state language. In the multicultural society of Latvia many children do not speak Latvian as their first language and the pre-school educational institution is where the children first get acquainted with it. Second language acquisition is only successful if children are interested and motivated to learn it. Language proficiency tests in Latvian and Russian have already been developed and various issues surrounding teaching and learning Latvian as a second language have been researched in project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme. Within the framework of this project, the opportunities to learn Latvian in minority pre-school educational institutions were examined. Latvian proficiency data from 19 children enrolled in a minority pre-school programme were used in the present study. The core result of this research is the development of criteria for the evaluation of children speaking and listening skills, which, in turn, may be used to create better teaching content providing better opportunities for learning Latvian as a second language in minority educational institutions. The present study employed methodology to expand one's vocabulary and develop a more successful use of Latvian in everyday communication.*

Keywords: *opportunities of language acquisition, pre-school, ethnic minority children*

Mūsdienās starp valstīm un cilvēkiem zūd saskarsmes robežas. Tam par pamatu ir gan sociālā, gan ekonomiskā, gan politiskā situācija. Visā cilvēku dzīvē valoda ir tā, kas ļauj sazināties citam ar citu un saprast apkārtējo pasauli. Vairāku valodu apguve nozīmē cilvēka pieredzes un personības bagātinājumu, valodu prasme paver plašākas iespējas kontaktiem ar pasauli. Otrās valodas zināšanas paver iespēju apgūt citas tautas vērtības, kultūru un pasaules uzskatus. Labas valodas zināšanas, bagātīgs

vārdu krājums ļauj cilvēkam brīvi justies sabiedrībā, kurā tas dzīvo. Valoda kļūst par līdzekli domāšanai, saziņai, ētisko vērtību apzināšanai un pārdzīvojumu izteikšanai.

Šobrīd arī Latvijā liela uzmanība tiek pievērsta mazākumtautību bērnu izglītībai pirmsskolā. Ir izveidotas programmas latviešu valodas kā otras valodas apguvei, kā arī latviešu valodas apguvei bilingvāli, gan arī svarīga nozīme tiek ierādīta jauniebraucēju un trešo valstu piederīgo iedzīvotāju bērniem.

Runājot par valodas apguvi – gan dzimtās, gan otrās, gan svešvalodas – bieži apskata dažādas valodas apguves pieejas. Par biežāk lietotajām uzskata – strukturālo pieeju, naturālo pieeju, mutvārdu pieeju, funkcionālo pieeju, integrēto pieeju, veseluma pieeju u. c. Katrai no tām ir bijuši savi pārstāvji, kas veicinājuši teorētiskas nostādnes valodas apguvē (Šalme 2011; Beikers 2002; Laiveniece 2004).

Mūsdienās sekmīgai valodas apguvei tiek izmantota komunikatīvā pieeja. Tās pamatā ir spēja sazināties, uztverot valodu kā saskarsmes līdzekli. Pamats nav gramatikas likumu apguves process, bet gan runas paradumu veidošana (Cook 2003: 36). Komunikatīvā pieeja ir uz darbību vērsta pieeja. Tā akcentē skolotāja un bērna mācīšanās veidu kopsakarību visos darbības struktūrposmos – mērķa konkretizācijā, motivācijas izpratnē, darbības līdzekļu izvēlē un vērtēšanas kritēriju izveidē (Laiveniece 2003: 79). Līdz ar to latviešu valodas rotaļnodarbībās bez valodas apguves procesa nozīmīgs kļūst sadarbības process.

Komunikatīvās pieejas mērķis ir arī prasme ieinteresēt bērnu latviešu valodas apguvē, jo komunikācija ir arī attiecību veidošana, kam par pamatu ir savstarpēja mījiedarbība, tās nekad nav statiskas, tās ir pilnveidojamas, un ilgstošām attiecībām ir vislielākais iedarbības spēks gan konkrētas pozīcijas, gan integrācijas, kultūrpārvērtēšanas procesā (Veinberga 2005: 111). Taču, kā apgalvo filozofi Maija Kūle un Ričards Kūlis, „valoda dod iespēju sazināties, taču tā nav tikai sazināšanās līdzeklis. Valoda ir kultūras, cilvēciskās esamības mītne. Par „pasauli”, kurā dzīvo cilvēks, pirmām kārtām, ļauj spriest valoda, kurā šī „pasaule” atklājas. Valodā mīt arī neformalizētais, neracionalizējamais, tas, kas jebkurai kultūrai piešķir tās neatkārtojamo specifiku.” (Kūle, Kūlis 1996: 50).

Tā kā komunikatīvajā pieejā valodas mācību satura izvēli un sakārtojumu nosaka komunikatīvais valodas mācību mērķis, un tas ir – izkopt runas un rakstu kultūru un apgūt noturīgas prasmes lietot valodu atbilstīgi saziņas situācijai, tad šī pieeja nekādā veidā neizslēdz arī sistēmisku valodas kompetences apguvei izvēlēto mācību saturu (Anspoka 2014: 23).

Latviešu valodas apguvē pirmsskolas vecuma bērniem galvenokārt tiek minētas divas valodas pamatprasmes – runātprasme un klausīties prasme, ko ASV bilingvālās izglītības pētnieks Džims Kaminss (J. Cummins) nosauc par saziņas valodu, kas tiek lietota noteiktā kontekstā dažādās ikdienas situācijās (Cummins 2001: 90–91).

Klausīšanās prasmi uzskata par vienu no svarīgākajām saskarsmes prasmēm. Ar klausīšanos sākas kontakts ar partneri, jo informācija tiek ne tikai uztverta, bet arī precizēta un pilnveidota. Klausīšanās pirmsskolā sākas ar ierosinājumu sadzirdēt un saprast, jo latviešu valodas rotaļnodarbībās teiktais ir arī jāsaprot. Klausīšanās ir valodas attīstības pamats. Bērnā, kurš nav apguvis klausīšanās iemaņas, rodas traucējumi viņa komunikācijas prasmēs (Dzintere, Stangaine, Augstkalne 2014: 49).

Pirmsskolā latviešu valodas rotaļnodarbībās svarīgi ir klausīšanās vingrinājumi. Lai šie vingrinājumi sasniegtu mērķi, tie jāpapildina ar komunikatīvo ievirzi, jo var klausīties un nedzirdēt.

Klausīšanās ir būtiska personiskās komunikācijas iemaņa. Tas ir dzirdes aktīvs process, kurā tiek veikts apzināts lēmums, lai klausītos un izprastu informāciju. Kā uzskata Judīta Grīne (*Greene*), klausīšanās un saprašana ir visas valodas mācīšanās pamats, kur bez fonemātiskās dzirdes svarīga ir runāšana (Greene 1972: 42).

Svarīga loma latviešu valodas kā otrās valodas apguvei pirmsskolā ir runāšanas prasmei. Lai bērns izteiktos otrajā valodā, viņam ir jābūt ne tikai labam vārdu krājumam, bet arī vēlmei paust savas domas. Diemžēl šobrīd arvien vairāk ir bērni, kuriem ir runas traucējumi, līdz ar to skolotājs bilingvālajā sabiedrībā veic gan runas, gan valodas nepilnību korekciju, gan arī uzņemas dzimtās valodas kopēja funkciju (Miltiņa 2008: 7).

Peitona O. Tabore (*Patton O. Tabors*), uzsver, ka valodas sistēmu nepieciešams iztēloties kā puzzli, kur visiem gabaliņiem ir jāsakrīt, un tie ir:

- fonoloģija jeb valodas skaņas;

- leksika jeb vārdu krājums;
- gramatika jeb veids, kā vārdi tiek likti kopā, lai veidotu teikumus;
- diskurss jeb veids, kā ar teikumu palīdzību tiek, piemēram, stāstīti stāsti, izteikti argumenti vai veikti skaidrojumi;
- pragmatika jeb valodas lietošanas noteikumi (Tabors 2008: 7).

Līdz ar to runas prasmes tiek sekmētas kopveselumā, kur mācīšanās ir aktīva darbība, kad „bērns ir galvenais varonis, palīgs un līdzdalībnieks.” (Bruner 1990: 85).

Skolotājam, kurš veicina runātprasmes attīstīšanu bērnos, ir jāatceras būtiska lieta – nekas bērnos nerodas emocionālā tukšumā. Skolotājs nevar prasīt bērnam runāt, ja pats nav devis ierosu – materiālu, par ko izteikties. Kā uzskata Roberts Fišers, lai vesels bērns iemācītos runāt, nepieciešams tikai viens noteikums – bērnam vajadzīgi tādi apstākļi, kuros viņš var nemitīgi mācīties no cilvēka, kas ir valodas pratējs (Fišers 2005: 30). Runātprasmes pilnveidei – vārdu krājuma bagātināšana, izrunas izkopšana un tekstveide – būtu jāvērtē cauri visiem tematiem, kurus bērni apskata pirmsskolā (Eglīte 2012: 5).

Praktisku runas prasmju pielietojumu vecākā pirmsskolas vecuma bērniem izvirza Mariona Dovlinga (*Marion Dowling*), kura uzskata, ka, kaut arī sākumā bērni izrāda savas emocijas darbībā, viņiem svarīgi ir arī apgūt mutisko valodu, lai iemācītos tikt galā ar savām emocijām, nosaucot tās. Pāreja no sagatavošanās grupas uz pirmo klasi ietver sevī daudz svarīgu pārdzīvojumu, un, lai tiktu ar tiem galā, bērniem ir jāmacās runāt, lai viņi spētu izrādīt savas emocijas un izprastu, kas notiek apkārt (Dowling 2010: 86).

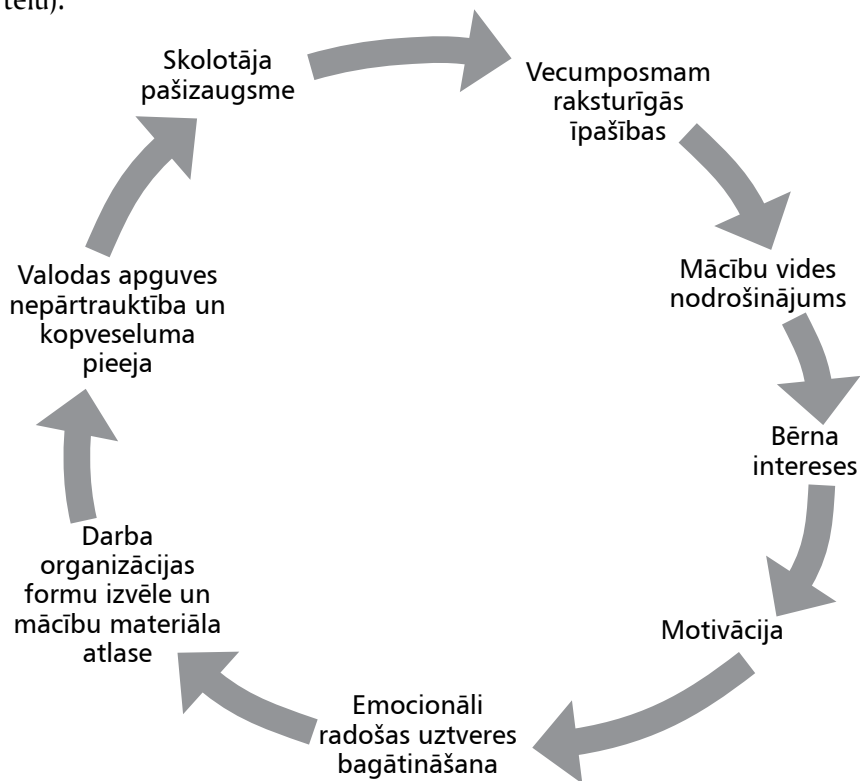
Lai no jēgpilnas klausīšanās pārietu uz jēgpilnu runāšanu, nepieciešams runas sekmēšanas darbs, kas attīstāms piecos virzienos:

- skaņu izrunas kultūras veidošana;
- vārdu krājuma paplašināšana un aktivizēšana;
- gramatiski pareizas runas veidošana;
- stāstīt mācīšana;
- sagatavošanās lasīšanai (Kaņepēja 2012: 138).

Organizējot latviešu valodas rotaļnodarbības pirmsskolā, svarīga ir pozitīvi emocionālas attieksmes veidošana bērniem pret latviešu valo-

du, uzsverot, ka katras jaunas valodas zināšanas ir bagātība, kura ir cilvēkam neatņemama. Pirmsskolas, kuras īsteno mazākumtautību mācību programmas, bērniem valodu palīdz apgūt divējādi – izvēloties bilingvālo pieeju vai latviešu valodas kā otrās valodas apguves pieeju. Katrā no šīm pieejām svarīga ir skolotāja loma valodas satura izklāstā.

Balstoties uz pieredzi latviešu valodas rotaļnodarbību organizēšanā, tika izvirzīti vairāki būtiski faktori, kuri jāņem vērā skolotājam (sk. 1. attēlu).



1. attēls. Pedagogs – latviešu valodas apguves sekmētājs (I. Eglītes konstrukts)
Figure 1. Teacher – promoter of latvian language acquisition

Pirmsskolas vecuma bērns pasauli uztver emocionāli, līdz ar to valodas apguvē svarīgs kļūst emocionālais fons, kuru nodrošina īpaši radīta

vide. Tā sekmē bērna attieksmes, attiecību un izpratnes veidošanu kā arī pārdzīvojumu izteikšanu valodā (Anspoka 2013: 16). Svarīga ir sociālā vide, kuru veido pozitīvi emocionāls atbalsts no pedagoga, izvēles iespējas un emocionāla drošība. Tajā pastāv mijiedarbība starp mācību procesa dalībniekiem – bērns, vecāks, pedagogs.

Bērns, kurš ir motivēts un ierosināts darbam, ar lielāku pārliecību iesaistīsies latviešu valodas rotaļnodarbībās, līdz ar to skolotājs ir tas, kurš rada emocionālu vidi. Lūcija Rutka ir teikusi, ka mācīšanās motivāciju ietekmē arī mācīšanās situācijas, kur norit bērna darbība, kuru veido skolotājs (Rutka 2012: 22). Skolotājs, kurš sekmē bērna vajadzību pēc zināšanām, veicina arī bērna mācību motivāciju.

Skolotājs ir tas, kurš, izvēloties darba organizācijas formas, sekmē runas un latviešu valodas apguvi, par galveno savā darbā izvirzot bērna attīstību kopveselumā, jo „kopveseluma pieeja izglītībai ir saistīta ar cilvēka personības attīstību, ietverot gan zināšanas un prasmes, gan dažāda veida kompetenci, vērtību apzināšanos, pārliecību, attieksmes. Līdz ar to jebkurai problēmai izglītības jomā ir komplekss raksturs.” (Blūma 2006: 16).

Rezultāti

Pētījums tika veikts Rīgas „X” mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādē, tajā piedalījās sagatavošanas grupas bērni – 13 zēni un 6 meitenes. Latviešu valodas rotaļnodarbības notiek trīs reizes nedēļā un vienu reizi nedēļā latviešu valodas skolotāja ar bērniem piedalās kādā pasākumā – muzejā, teātrī vai koncertā.

Balstoties uz bērnu jau esošajām latviešu valodas zināšanām, kā arī uz pedagoģiski psiholoģiskām atziņām par komunikatīvo pieeju, tika izstrādāti kritēriji bērnu runas un klausīšanās prasmju vērtēšanai:

- spēj pareizi izrunāt skaņas, apgūtos vārdus;
- saprot pasakas, dzejoļa, stāsta saturu;
- spēj atbildēt uz jautājumiem;
- saprot pedagoga teikto un spēj izpildīt uzdevumu;
- veido īsu stāstījumu;

- prot veidot dialogu.

Katra latviešu valodas rotaļnodarbība sākas ar rīta apli, un tai ir noteikta struktūra, jo bērnam nepieciešams rituāls jeb pagaidu kārtībā. Parredzamais ritms un ieradumi rada bērna uzticēšanos apkārtējai videi un skolotājam. Tāpat svarīgi ir izmantot tādu sasveicināšanās dziesmu vai dzejoli, kas rada bērnam sajūtu, ka viņš zina latviešu valodu, proti, skolotāja izmanto tik ilgi vienu un to pašu tekstu, kamēr to zina visa grupa un uz šo zināšanu pamata, bērni apgūst jaunas.

Latviešu valoda bērniem pilnveidojas arī dabiskās ikdienas situācijās. Skolotāja rīta aplī aicina bērnus sasveicināties vienam ar otru, novēlot labu, jauku, skaistu vai saulainu dienu. Ja sākumā bērni novēlējumam izvēlas vārdu, par kuru kopīgi vienojušies, tad mācību gada beigās bērni paši izvēlas no sava vārdu krājuma vārdus, kurus grib novēlēt savam grupas biedram.

Marija: „Labrīt! Es tev novēlu saulainu dienu!”

Darja: „Paldies!”

Marija: „Lūdzu!”

Darja novēl nākamajam bērnam, kurš stāv aplī blakus: „Es Tev novēlu labu dienu!”

Maksims: ”Paldies!”

Darja: „Lūdzu!”

Rotaļnodarbība parasti nav iespējama bez kopīgas roku un ķermeņa iesildīšanas, kas sekmē bērna pirkstu sīkās motorikas un plaukstas kustību pilnveidi, vingrina skaņu izrunu, darbina artikulācijas aprātu un veicina ķermeņa daļu kustību. Latviešu valodas apguvē bez jau nosauktajām funkcijām līdzās pastāv valodas mācīšanās funkcija. Rīta aplī skolotāja īpašu nozīmi pievērš elpošanas, fonētiskajiem, pirkstu, delnas un kustību vingrinājumiem.

Latviešu valodas apguvē īpaša vērība jāpievērš skaņām, kuru nav bērna dzimtajā valodā. Tie ir visi garie patskaņi – *ā, ē, ī, ū* un divskaņi – *o, ai, au, ie, ei, ui*. Lai sekmētu fonemātiskās dzirdes pilnveidi, skolotāja izmanto dažādus dzejoļus ar kustībām, kas aktivizē dotās skaņas un pilnveido bērna vārdu krājumu. Līdz ar to ritma izjūtai ir būtiska loma ne tikai kustību, bet arī runas attīstībā, tā sekmē arī muzikālās dzirde un uztveres pilnveidi (Brice 2013: 27).

Patskaņu izrunā skolotāja īpaši pievērš uzmanību skaņas skaļumam un intonācijai, jo tās uzrunā bērnus un viņi paši spēlējas ar apgūstamajām skaņām. Bieži arī stāstu veidošanā skolotāja paspilgtina tekstu ar konkrētu skaņu izrunu, lai bērni tās dzird ne tikai mācību vingrinājumos, bet arī literāros tekstos.

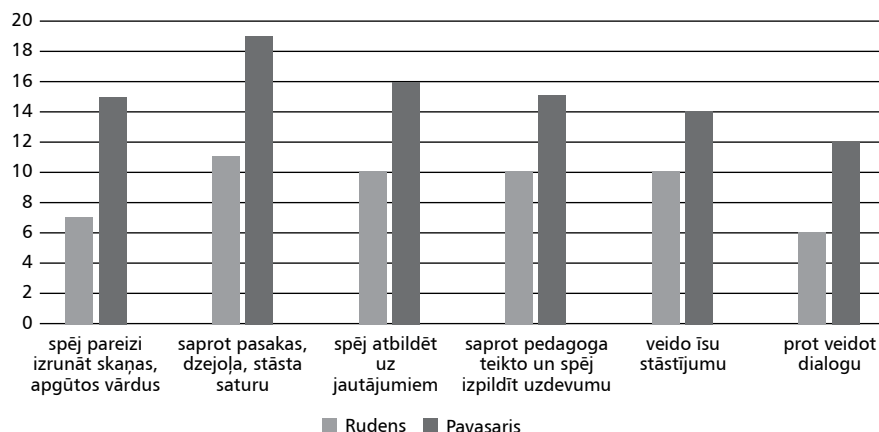
Lai bērns spētu veiksmīgi apgūt latviešu valodu un jebkuru citu, tad īpaši svarīga ir atkārtošana. Bērni daudz labāk apgūst tos vārdus un frāzes, kuras ikdienas runā dzird visbiežāk. Atkārtota darbība rada arī psiholoģisku komfortu un drošības izjūtu (Anspoka, Dambe, Marševska 2013: 25). Līdz ar to skolotājai rotaļnodarbībās labi jāpārdomā, kā tiks veicināta atkārtošana ne tikai nesen apgūtajam materiālam, bet visam materiālam kopumā.

Dialogrunas prasmju veidošanai labs līdzeklis ir didaktiskā spēle, piemēram, spēle „Atrodi pāri, pastāsti!” Parasti skolotāja šādam uzdevumam liek klāt jaunu intelektuālu slodzi, respektīvi, atrodot pāri, bērns pilnā teikumā nosauc, kas tur attēlots, un nosauc skaitu.

Spēlējot šo spēli, bērni jau patstāvīgi ir iemācījušies frāzes – *ir/nav pāris; tas/ tā ir; man ir...; man ir divi/ divas...utt.* Skolotāja īpaši akcentē arī saikļa – *un* – lietošanu, rosinot bērnu domāt un veidot vārdu virkni ar līdzīgām pazīmēm. Kad spēle izspēlēta, skolotāja kartītes no bērna paņem ar uzdevuma palīdzību – *atnes, lūdzu, man divus gaiļus, divas žirafes, sešas ogas.* Vai arī skolotāja veido stāstījumu un bērnu uzdevums ir uzmanīgi klausīties un noliikt pareizo attēlu.

Latviešu valodas rotaļnodarbībās skolotāja izmanto pāru vai grupu darbu, lai veicinātu saskarsmes un sadarbības prasmes starp grupas bērniem. Šādas situācijas rosina bērnus veidot dialogus, kuros veiksmīgi var izmantot jau apgūtos vārdus, frāzes, dažādus izteicienus. Visbiežāk bērni savā runā lieto izteicienus, kuri jau ir automatizējušies.

Pētījumā gūtie rezultāti liecina, ka latviešu valodas apguve mazākumtautību bērniem ir sekmīga tad, ja pedagogs zina bērna latviešu valodas prasmju attīstības līmeni. Izmanto bērna valodas attīstības līmenim atbilstošus līdzekļus un metodiskos paņēmienus, kā arī rada pozitīvi emocionālu saskarsmi un valodas apguves vidi. Salīdzinot bērnu valodas prasmes pētījuma sākuma un pētījuma beigās, ir saskatāmi iegūtie rezultāti. Uzskatāmi to var redzēt diagrammā (sk. 2. attēlu).



2. attēls. Bērnu valodas prasmes (2015. gada rudens – 2016. gada pavasaris)
Figure 2. Children language skills (2015 autumn – 2016 spring)

Kā redzam, pētījuma laikā ir būtiski uzlabojušās bērnu latviešu valodas prasmes vairākos rādītājos. Lai sekmīgi varētu notikt saruna latviešu valodā, ir svarīgi apgūt skaņu izrunu, kas savukārt nodrošina spēju izrunāt vārdus, veidot teikumus un nelielus stāstījumus. Mērķtiecīgi piedāvājot bērniem klausīšanās vingrinājumus, ir uzlabojusies prasme saklausīt un saprast gan pedagoga teikto, gan literāro darbu saturu. Rotaļās atklājas prasme veidot dialogus.

Secinājumi

Otras valodas zināšanas paver iespēju apgūt citas tautas vērtības, kultūru un pasaules uzskatus. Labas valodas zināšanas, bagātīgs vārdu krājums ļauj cilvēkam brīvi justies sabiedrībā, kurā tas dzīvo. Valoda kļūst par līdzekli domāšanai, saziņai, ētisko vērtību apzināšanai un pārdzīvojumu izteikšanai.

Mūsdienās sekmīgai valodas apguvei tiek izmantota komunikatīvā pieeja. Tās pamatā ir spēja sazināties, uztverot valodu kā saskarsmes līdzekli. Komunikatīvā pieeja ir uz darbību vērsta pieeja. Tā akcentē skolotāja un bērna mācīšanās veidu kopsakarību visos darbības struktūr-

posmos – mērķa konkretizācijā, motivācijas izpratnē, darbības līdzekļu izvēlē un vērtēšanas kritēriju izveidē.

Pirmsskolā latviešu valodas rotaļnodarbībās svarīgi ir klausīšanās vingrinājumi. Lai šie vingrinājumi sasniegtu mērķi, tie jāpapildina ar komunikatīvo ievirzi, jo var klausīties un nedzirdēt. Klausīšanās ir būtiska personiskās komunikācijas iemaņa. Svarīga loma otrās valodas apguvē pirmsskolā ir runāšanas prasmei. Lai bērns izteiktos otrajā valodā, viņam ir jābūt ne tikai labam vārdu krājumam, bet arī vēlmei paust savas domas.

Pētījumā gūtie rezultāti liecina, ka latviešu valodas apguve mazākumtautību bērniem ir sekmīga tad, ja pedagogs izmanto bērna valodas attīstības līmenim atbilstošus līdzekļus un metodiskos paņēmienus, kā arī rada pozitīvi emocionālu saskarsmi un valodas apguves vidi.

Summary

Nowadays communicative borders between people and countries are vanishing. This is a direct result of social, economical and political situation. Language is the tool that allows people to interact with one another and understand the external world. Acquisition of multiple languages means wider experience and richer personality; language skills give broader options to interact with the world. Speaking a second language opens the opportunity to learn about other cultures, values, world views. Good command of a language and an extensive vocabulary allows one to feel more comfortable in the society. Language becomes a tool for thought, communication, ethical values and expression of emotion.

Aim of the present study – to study the opportunities to learn Latvian as a second language for minority pre-school children.

Material and methods. Theoretical method – literature review. Empirical methods – observations, practical work with children, analysis of the results. Based on the theoretical conclusions of the authors, criteria for child linguistic ability were developed. Participants – 25 children of a pre-school educational institution in Riga.

Results. Based on literature analysis (R. Fišers, M. Dovlinga, P. Tabore, I. Miltiņa, D. Dzintere, J. Grīne, Dž. Kaminss, Z. Anspoka, D. Laiveniece and others) 5–6 year old children language acquisition regularities were studied, accentuating the communicative approach of language acquisition. It is based on the ability to communicate, considering language as a means for communication. The present

study was carried out in 3 stages. Initially, evaluation of speaking and listening skills was carried out (October 2014). Then, means to promote speaking skills in children were researched. Finally, evaluation of speaking and listening skills was carried out once more (October 2015)

Conclusions. Children at a pre-school age have a very emotional approach to the world. As a result, emotional background becomes very important in language acquisition. A controlled environment furthers the development of child attitudes, relationships and understanding as well as expression of emotions in language. Social environment, where teacher's emotional support, options of choice and emotional safety is very important.

If a child is motivated and willing to work, they will join and take part in Latvian language learning games with more confidence.

It is concluded that acquisition of Latvian for minority students is successful if the teacher is aware of the level of development of the language and uses material and methods appropriate for their development, thus ensuring a positive emotional communication and language learning environment. When comparing language ability of children at the beginning and the end of the study, one can see these results.

LITERATŪRA / REFERENCES

Anspoka 2013 – **Anspoka, Zenta.** (2013) *Daži lingvodidaktikas aspekti valodas mācīšanas veicināšanai pirmskolā un sākumskolā.* LVA.

Anspoka 2014 – **Anspoka, Zenta.** (2014) Komunikatīvā pieeja dzimtās valodas didaktikā: daži teorijas un prakses aspekti. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis.* 68. sējums 1./2. numurs. http://www.lza.lv/index.php?option=com_content&task=view&id=2262&Itemid=400 (skatīts 15.02.2015.)

Anspoka, Dambe, Marševska 2013 – **Anspoka, Zenta, Dambe, Zaiga, Marševska, Iveta.** (2013) *Latviešu valoda mazākumtautību skolā. 1. klase.* Rīga: LVA.

Blūma 2006 – **Blūma, Dainuvīte.** (2006) Izglītības zinātnes: teorija un prakse maģistru programmā. *Izglītības vadība. LU Raksti,* 697. sēj. Rīga: Latvijas Universitāte.

Brice 2013 – **Brice, Baiba.** (2013) *Viss sākas ar rotaļu.* Rīga: RaKa.

Bruner 1990 – **Bruner, Jerome Seymour.** (1990) *Acts of Meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cook 2003 – **Cook, Guy.** (2003) *Applied Linguistics*. China: Oxford University Press.

Cummins 2001 – **Cummins, Jim.** (2001) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dowling 2010 – **Dowling, Marion.** (2010) *Young children's personal, social&emotional development*. Sage Publications Ltd.

Dzintere, Stangaine, Augstkalne 2014 – **Dzintere, Daina, Stangaine, Inga, Augstkalne, Dace.** (2014) *Bērna komunikatīvās kompetences attīstība*. Rīga: RaKa.

Fišers 2005 – **Fišers, Roberts.** (2005) *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.

Greene 1972 – **Greene, Judith.** (1972) *Psycholinguistics. Chomsky and Psychology*. GB: Penguin Book.

Kaņepēja 2012 – **Kaņepēja, Ruta.** (2012) Runas attīstīšana – būtiska pedagoģiskā darba sastāvdaļa pirmsskolā. *Ceļā uz skolu*. Rīga: Zvaigzne ABC, 127.–163. lpp.

Kūle, Kūlis 1996 – **Kūle, Maija, Kūlis, Rihards.** (1996) *Filosofija*. Rīga: Burtnieks.

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

Miltiņa 2008 – **Miltiņa, Irēna.** (2008) *Skolotāja logopēda darba mape*. Rīga: RaKa.

Rutka 2012 – **Rutka, Lūcija.** (2012) *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga: RaKa.

Tabors 2008 – **Tabors, Patton O.** (2008) *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Second Edition. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub. Co.

Veinberga 2005 – **Veinberga, Sandra.** (2005) *Masmediji: prese, radio un televīzija*. Rīga: Zvaigzne ABC.

DZIMTĀS VALODAS APGUVE TREŠAJĀ DZĪVES GADĀ LINGVISTISKĀ UN PEDAGOĢISKĀ SKATĪJUMĀ

First language acquisition at the age of 3:
linguistic and pedagogical aspects

INESE FREIBERGA

Abstract. *The present article discusses the results of a systematic and goal-oriented pedagogical work in first language development at the age of 3. The study was carried out within the framework of the project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme. The study was organized in 2 stages and the 2nd stage was carried out within the aforementioned project. The study took place between October 2014 and April 2015. The first stage was concerned with the diagnostics of the children's speech before the pedagogical intervention and the second stage - with the same diagnostics after the intervention. Participant pool consisted of 8 monolingual children (4 girls and 4 boys) aged 2–3, from Vidzeme region. The present article discusses the results from the first stage (autumn) and the second stage (spring) of the study. Vocabulary, pronunciation and use of grammar on child's speech were analysed. Results from both stages were then subject to comparative analysis. It was concluded that the use of appropriate pedagogical means, psychologically safe environment and teachers support, positive attitudes as well as individual approach to every child's needs significantly speeds up first language development during the 3rd year of life.*

Keywords: *early childhood, pedagogical methodology, pronunciation, vocabulary.*

Ievads. Bērna personības attīstība nav iedomājama bez dzimtās valodas apguves, jo pasaules uztvere nenotiek tikai nepastarpinātos uztvērumos, sajūtās un izjūtās. Cilvēks pasauli tver arī valodā un valodā realitāti konstruē, jo nepastarpināti uztverto kodē vārdos, „paceļ” virs jutekliskā, konceptualizē to. Bez valodas apguves nav iespējama domāšanas attīstība – tikai ar valodas starpniecību jebkura garīga darbība „var manifestēties ne tikai ārpusai, bet arī pašam mentālajam ego” (Ārente 2000: 103).

Valoda ievēd bērnu tautas kultūrā, kas nes sevī tikai tai raksturīgo pasaules skatījumu vai ainu un nosaka cilvēka un pasaules mijiedarbības sistēmu un attiecību raksturu. Dziļš kultūras slānis, kurā apvienojas apzinātais un neapzinātais, ir mentalitāte – domāšanas, uztveres, izpratnes veids un garīgais stāvoklis, kas kalpo kā pamats noturīgai jēgu sistēmai, iemietojojas daudzu paaudžu apziņā un uzvedības modeļos. Mentalitāti nevar iemācīties, bet uzsūkt sevī kopā ar valodu, jo valoda ietver sevī pasaules ainu un dotās kultūras kodus.

Valodas apguvē nozīmīgi ir pirmie trīs dzīves gadi. Dzimtās valodas apguve katram bērnam norit individuāli, tā saistīta ar bērna vispārējo attīstību un līdz 3 gadu vecumam bērns apgūst prasmi izmantot valodu kā pašizpaušmes, saziņas un izziņas līdzekli. Pirmajos divos gados intensīvi attīstās runas zonas galvas smadzenēs, tiek apgūta pirmo skaņu un vārdu artikulācija, vārdu semantika. Pēc 1;6 gadu vecuma novērojams pastāvīgs aktīvā vārdu krājuma pieaugums, runā parādās pirmie teikumi, kas sastāv no vārda un vārdu daļām. (Ковшиков, Глухов 2006; Siegler 1983). Trešajā dzīves gadā, balstoties uz CNS konkrētu daļu – runas aparāta, gribas, uzmanības un atmiņas – savstarpēji saistītu darbību, intensīvi attīstās saistītā runa, notiek pāreja no situatīvās uz kontekstu runu.

3. dzīves gadā bērna egocentriskā runa pāriet jaunā stadijā – socializētā runā. Bērns runu vērs uz sarunas biedru, veido saskarsmi ar klausītāju, pauž savas domas un vēlmes.

2–3 gadu vecumā norisinās teikumu gramatiskās struktūras apguves posms, kurā bērns virzās no pilnu vārdu teikumu veidošanas, nereti vēl izpaliekot vārdu galotnēm, uz vārdu saskaņošanu locījumos, dzimtē, skaitlī un palīgvārdu lietošanu, lai izteiktu sintaktiskās attiecības. (Гвоздев 2007).

2–3 gadu vecumā bērni pakāpeniski apgūst prasmi no kaut kāda daudzuma nodalīt vienu elementu, kā arī apvienot atsevišķus elementus grupā – sākas jēdziena *daudzums* apjēgšana (Piažē 2002; Давыдов 1972), kas 2;6–3;0 gadīga bērna runā parādās kā *viens, divi, trīs, daudz* (Лепская 1997). Daudzuma kategoriju bērns apgūst pakāpeniski, sākot ar juteklisko pasaules izziņāšanu praktiskā darbībā, veidojot nepieciešamos nosacījumus pārejai no elementāriem pasaules izziņāšanas veidiem uz loģisko

domāšanu. Pakāpeniski bērns sāk diferencēt daudzumu no citām priekšmetiem piemītošām īpašībām (Лепская 1997: 57–59).

Līdz 3 gadu vecumam bērnu runai raksturīga „fizioloģiskā dislālija” – daudzveidīgi fonētiskie traucējumi (fonēmu neskaidra, neprecīza izruna, fonēmu neizrunāšana, to aizstāšana ar citām fonēmām), kam pamatā ir nepilnīga artikulācijas aparāta darbība un fonemātiskā uztveres (Ковшиков, Глухов 2006).

Valodas apguves pamatā ir cilvēkam piemītošais instinkts, kurš sakņojas cilvēka smadzenēs, kāda „iedzimtu zināšanu” eksistence, „universālā gramatika”, kas kopīga visām valodām (Хомский 2005; Пинкер 2004). Komplektā ar sarežģītu vokālu aparātu un nervu ķēdes kompleksu, bērns ātri un viegli spēj uztvert, apgūt un producēt valodu (Eliot 1999). Tomēr organisms pārmanto nevis iezīmi kā tādu, bet tikai spēju veidot šo iezīmi noteiktos vides apstākļos. Tāpēc valodas apguvi bērībā nevar atstāt vienīgi paša bērna ziņā un pedagoģijā aktuāli ir jautājumi par optimāliem valodas apguves un runas attīstības nosacījumiem.

Pētījuma mērķis ir pārbaudīt mērķtiecīgas un sistemātiskas pedagoģiskās darbības nozīmi dzimtās valodas apguves sekmēšanai 3.dzīves gadā. **Uzdevumi:** 2–3 gadus vecu bērnu valodas izpēte pirms un pēc pētījuma; pedagoģiskās darbības īstenošana; rezultātu analīze un secinājumu izstrāde. **Pētnieciskās metodes:** attēlu aplūkošana un saruna par attēla redzamo, datu fiksēšana audio ierakstos un to transkripcija. Datu matemātiskā apstrāde ar Microsoft Excel 2010. **Pētījuma bāze:** 8 monolingvāli bērni (4 meitenes un 4 zēni) vecumā no 2 līdz 3 gadiem Vidzemes lauku reģionā. Pētījumā iesaistītie bērni veido 2 grupas: 1. grupā ir bērni, kuriem rudenī ir 2 gadi (2 zēni un 2 meitenes), 2. grupā bērni, kam rudenī ir 2;6 gadi (2 zēni un 2 meitenes). **Pētījuma organizācija:** pētījums organizēts 2 posmos: 1. posmā rudens periodā (oktobra sākums) diagnosticēta katra bērna runas attīstība un abu grupu rezultāti savstarpēji salīdzināti. No oktobra līdz aprīlim realizēta sistemātiska un mērķtiecīga pedagoģiskā darbība runas attīstības sekmēšanai. 2. posmā aprīlī veikts atkārtots pētījums, izmantojot tos pašu attēlus un pētnieciskās metodes, kas tika izmantoti 1. posmā. Pētījuma noslēgumā salīdzināti pētījuma rezultāti rudenī un pavasarī, izstrādāti secinājumi.

Rezultāti pētījuma sākumā

Abām pētījumā iesaistītajām bērnu grupām tiek piedāvāti vieni un tie paši attēli. Tiek izmantoti divi attēli, kuros attēloti mājdzīvnieki un vienkāršas sadzīves lietas, kas ikdienā sastopamas bērna dzīves vidē. Vārdi, kas apzīmē 1. attēlā redzamo: *suns, kaķis, bļodas, katli, burkas, āboli, burkāni, citrons, grozs, sega, krūze, plaukts, kaķis lok no bļodas, suns guļ*. Vārdi, kas apzīmē 2. attēlā redzamo: *suns, vistas, gailis, zoss, cāļi, tītars, kaķis, zirgs, kaza, koks, māja, putns, suns skrien, gailis knābā*. Kopā optimālais vārdu skaits, kurus varētu nosaukt bērns, ir 28 – katrā attēlā 14.

Rezultāti pētījuma sākumā 1. grupai (2 gadi rudenī) uzskatāmi attēloti 1. tabulā.

1. tabula. Rezultāti pētījuma sākumā: 1. grupa – 2 gadi rudenī.

Table 1. Results at the beginning of the research: group 1 – 2 years old in autumn

Vārds, vecums	1. attēls: ~ 14 vārdi	2. attēls: ~ 14 vārdi	Vārdu skaits	Teikumu skaits
Lauma (2;1)	<i>kaķis, acītes (acis), laķis (zaķis), būdi (bļodiņa), ābūs (ābols), vauva</i>	<i>vauva, čiep (cāļīši), kaķis, pūtes (pīlītes), gaiķ (gailītis), tīti (zirgi)</i>	12	-
Egons (2;1)	<i>manta, vauva, minka (kaķis), buki (burkāni), ābū (ābols)</i>	<i>vauva, cipīši (cāļīši), minka (kaķis), mājiņa (mājiņa)</i>	9	-
Marta (2;2)	<i>miniš (kaķi), āboliš, bukāniš (burkāni), sunc, būdiņa (bļoda), kūzīte (krūze), goss (gros)</i>	<i>sunc, cipīš (cāļīši), zindiņi (zirdziņi), pīlīš (pīlīte), miniš (kaķīši), gaiķ (gailis)</i>	13	-
Arnis (2;2)	<i>mantiš (manta), vauva, minka</i>	<i>vauva, minka, pīe (pīle), čiep čiep (cāļi)</i>	7	-

Iegūtie rezultāti rāda, ka bērni ar vārdiem apzīmē 25–46,4% (7–13 vārdi) no attēlā redzamā, izmantojot tikai lietvārdus, daļa no tiem ir aizstājējvārdi, piemēram, *vauva, minka, čiep čiep, cipīši*. Netiek lietoti darbības vārdi attēlā redzamo darbību apzīmēšanai, īpašības vārdus, lai raksturotu attēlotos objektus. Lai apzīmētu attēlā redzamo, bērni vārdus nosauc, bet nelieto teikumus.

Skaņu izrunai raksturīgi daudzveidīgi fonētiski traucējumi:

- 1) neprecīza izruna – piemēram, piezobu, starpzobu izruna;
- 2) neizrunā skaņas, piemēram, *r, l, l* (*krūze – kūze, pīle – pīe, bļoda – būda*);
- 3) skaņu aizstāj ar citu skaņu:
 - *z* ar *t* vai *l* (*zirgi – tīti, zaķis – laķis*);
 - divskani *o* [uo] ar garo patskani *ū* (*ābols – ābūs, bļoda – būda*);
 - *r* ar *n* (*vārdā zirdziņi – zindiņi*);
 - līdzskaņu kopu *ns*, vārda izskaņā izrunā kā *-nc* (*suns – sunc*).

Otrās bērnu grupas rezultāti pētījuma sākumā parādīti 2. tabulā.

2. tabula. Rezultāti pētījuma sākumā: 2. grupa – 2;6 gadi rudenī.

Table 2. Results at the beginning of the research – group 2 – 2;6 years old in autumn

Vārds, vecums	1. attēls: ~ 14 vārdi	2. attēls: ~ 14 vārdi	Vārdu skaits	Teikumu skaits
Anna (2;6)	<i>kaķis, vunc</i> (suns), <i>jausiņa</i> (austiņa), <i>vunc katās ar acītēm</i> (suns skatās ar acīm), <i>bukāniš</i> (burkānišs), <i>jābol</i> (ābols), <i>vīpol</i> (sīpols), <i>kaķis ņammā</i> ; <i>vunc aijā</i> (suns guļ)	<i>koks, mē</i> (kaza), <i>vunc vien</i> (suns skrien), <i>kaķis, pūte</i> (pīlīte), <i>vīg</i> (zirgs), <i>māja</i>	21 lietv. – 16 darb.v. – 4	4 VN – 3 VP – 1
Dārta (2;6)	<i>vauva, asīte</i> (astīte), <i>kājac</i> (kājas), <i>vauva</i> <i>guļ, bukāns</i> (burkāns), <i>zacīte</i> (zaptīte), <i>kāpoti</i> (kāposti), <i>mazi kacīši</i> <i>ņammā</i> (mazi kaķīši ēd)	<i>putinc</i> (putniņš), <i>vauva</i> , <i>cipīc</i> (cālītis), <i>daudz cipīc</i> <i>staigā; mazi cipīc mīks</i> (mazie cālīši ir mīksti), <i>pūte</i> (pīlīte), <i>vauva skien</i> (skrien), <i>gaiis dzied</i> <i>kigegī</i> (gailis dzied kikerigī - atdarina gaiļa balsi)	25 lietv.v. – 16 darb.v. – 5 īpaš.v. – 3 skaitļa v. – 1	6 VN – 2 VP – 4
Kārlis (2;6)	<i>kaķis, bukāns</i> (burkāns), <i>sunc, guiķis</i> (gurķis)	<i>gāis</i> (gailis), <i>pūte</i> (pīlīte), <i>cāi</i> (cālis), <i>sunc, kaķis</i> , <i>māja</i>	10 lietv.v.	-
Reinis (2;7)	<i>vauva, ņava</i> (kaķis), <i>āboa</i> (ābols), <i>boda</i> (bļoda), <i>bunkana</i> (burkāns)	<i>kikaga</i> (gailis), <i>mēma</i> (kaza), <i>zīga</i> (zirgs), <i>ciņiņa</i> (vistiņa) <i>tiptip</i> (skrien)	10 lietv. – 9 darb.v. – 1	1

Attēlos redzamā apzīmēšanai tiek izmantoti no 35,7 līdz 89,2% vārdus, turklāt lietojot vairāku vārdšķiru vārdus, piemēram skaitļa vārdu *viens*, darbības vārdus *skatās*, *dzied*, *skrien*, īpašības vārdus *mazi*, *miksti*. Tāpat kā bērni 1. grupā, arī šīs grupas bērni izmanto aizstājējvārdus: *suns – vauva*, *kaķis – ņava*, *ēd – ņammā*, *skrien – tiptip*, *gul – aijā*. Atšķirībā no 1. grupas, šajā grupā tiek lietoti vienkārši nepaplašināti un paplašināti teikumi, piemēram, *vauva gul*; *vunc vien* (suns skrien); *vunc katās ar acītēm* (suns skatās ar acīm); *gaiis dzied kigegī* (gailis dzied kikerigī).

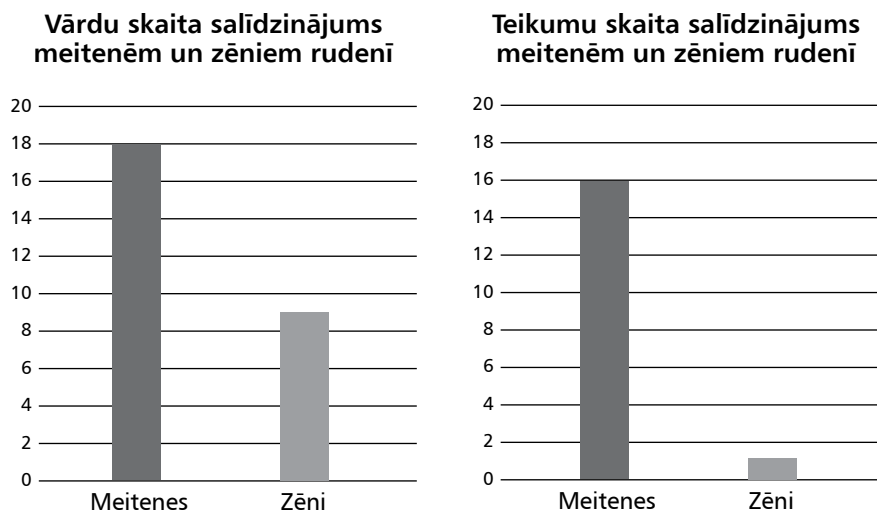
Arī šajā grupā vērojami daudzveidīgi fonētiski traucējumi:

- 1) neprecīza skaņu izruna, piemēram, *s*, *z*, *t*, *d* izrunā vērojama piezobu vai starpzobu izruna;
- 2) skaņu neizrunāšana, piemēram, neizrunā vārdos skaņas *r*, *l*, *s* vai neizrunā atkarībā no atrašanās vietas vārdā, piemēram, skaņu *s* neizrunā vārda beigās, ja tā ir kopā ar līdzskani *l*: *ābols – ābol*, *sīpols – sīpol*, vai skaņu *t*: *kāposti – kāpoti*, *vistiņa – vitiņa*;
- 3) skaņas aizstāšana ar citu skaņu, piemēram, *r* ar *i* (*gurķis – guiķis*), *z* ar *v* (*zirgs – vīgs*), *v* ar *c* (*vistiņa – citiņa*);
- 4) liekas skaņas pievienošana vārda sākumā: *austiņa – jaustiņa*, *ābols – jābols* (1 bērns).

Apkopojot abu grupu rezultātus pētījuma sākumā, secināms, ka 2 gadu vecumā vārdu krājumu pārsvarā veido lietvārdi, bet 2;6 gadu vecumam vārdu krājumā jau vērojami darbības, īpašības un skaitļa vārdi. Tātad pakāpeniski no 2 līdz 2;6 gadu vecumam tiek apgūtas arī citas vārdšķiras. Ja 2 gadu vecumā bērni attēloto attēlā tikai nosauc, tad 2;6 gadu vecumā jau izmanto teikumus vienkāršus nepaplašinātus un paplašinātus teikumus. Plašāks aktīvais vārdu krājums un teikumu izmantošana runā izteiktāka ir meitenēm, nekā zēniem (sk. 1. attēlu).

Meiteņu vārdu krājums kopā ir divas reizes plašāks nekā zēniem, arī teikumu lietošana runā meitenēm daudz vairāk raksturīga nekā zēniem – to attiecības ir 10:1.

Kā 2;0, tā 2;6 gadus veciem bērniem raksturīgi dažādi skaņu izrunas traucējumi, kas katram bērnam ir individuāli.



1. attēls. Vārdu un teikumu lietojuma skaita salīdzinājums meitenēm un zēniem.
Figure 1. Comparison between the amount of used words and sentences in girls and boys

Valodas apguves uzdevumi, pedagoģiskie līdzekļi un nosacījumi dzimtās valodas apguvei 3. dzīves gadā

Valodas apguve aizsākas ar **klausīšanos un saprašanu**, ko nodrošina anatomiskā dzirde, dzirdes uzmanība, runas dzirde, fonemātiskā uztvere un vārdu nozīmju saprašana. Dzirdes uzmanība ir spēja saklausīt dažādas apkārtējās pasaules skaņas, koncentrēties uz tām, bet runas dzirde (nereti tiek saukta arī par fonoloģisko dzirdi) ir spēja no visām pasaules skaņām izšķirt tieši cilvēka runu, kā arī saprast runātā jēgu (nereti tikai pēc intonācijas, ja vārdu krājums vēl nepilnīgs vai valoda ir sveša). Jo attīstītāka dzirdes uzmanība un runas dzirde, jo sekmīgāka būs valodas saprašana un aktīvās runas sākumi. Mazattīstīta runas dzirde spēj uztvert tikai apmēram 10% no dzirdētā. Nereti vāji attīstītas aktīvās runas cēloņi ir dzirdes vai dzirdes uzmanības traucējumi, kas rada bērnam grūtības uztvert vai koncentrēties uz cita cilvēka runāto. Ārēji tas izpaužas kā

izklaidība, neuzmanība, ātra novēršanās no runātāja un pievēršanās citai darbībai.

Būtiska nozīme ir arī fonemātiskās uztveres attīstībai, jo tā nodrošina skaņu saklausīšanu, to diferencēšanu, kas savukārt ir pamatā vārda atpazīšanai, piemēram, vai tiek izrunāts vārds *bumba* vai *pumpa*, *gotiņa* vai *gultiņa* utt. Fonemātiskā uztvere kalpo arī pareizai skaņu izrunas apgušanai, jo saistīta ar tām kustību un muskuļu sajūtām, ko izraisa artikulācijas aparāta orgānu kustības, kas nepieciešamas konkrētas skaņas, zilbes vai vārda izrunāšanai. Izrunājot konkrētu skaņu vai vārdu, kinestētiskās sajūtas artikulācijas orgānos un izrunātā skanējums saplūst vienotā ansamblī. Bērns apgūst šī ansambļa „dziesmu” un ir spējīgs sevi labot tad, ja izrunas laikā rodas kļūda.

Runāšana ietver sevī spēju izrunāt vārdus, artikulēt runu tā, lai tā būtu saprotama citiem. Tāpēc nozīmīgs runas attīstības uzdevums ir **runas orgānu muskulatūras un skaņu izrunas attīstība**. Ne visu skaņu un vārdu izrunā uzskatāmi vērojama runātāja artikulācijas orgānu darbība, tāpēc bērns mācās skaņu un vārdu izrunu, intuitīvi atdarinot dzirdēto. Artikulācijas orgānu attīstībai, noteiktas skaņu un vārdu izrunai nepieciešamo kustību apguvei nepieciešams laiks, tāpēc agrā bērnībā un jaunākajā pirmsskolas vecumā vārdu izruna ir neprecīza.

Vārdu krājuma apguve nodrošina verbālu sazināšanos, dažādus informācijas avotu uztveri tuvākajā apkārtnē. Cilvēka pasīvais vārdu krājums parasti ir plašāks par aktīvo vārdu krājumu. Spilgti to var vērot agrajā bērnībā un jaunākajā pirmsskolas vecumā, kad bērns saprot vārda saikni ar konkrētu lietu, norisi vai parādību, bet savā runā to vēl nelieto. Dž. Džūijs uzskata, ka pasīvais vārdu krājums norāda uz tā atkarību no ārējā stimula (Дьюи 1999: 167), agrā bērnībā tā ir vide un pieaugušais kā stimula īstenotājs.

Dzimtās valodas gramatikas apguve cieši saistīta ar bērnu intelektuālo attīstību, jo tieši gramatiskās struktūras piešķir valodā formulēta jau domai konkrētu nozīmi. Katrā gramatiskajā formā atspoguļojas noteiktas attiecības starp lietām, priekšmetiem, cilvēkiem, cilvēkiem un lietām, to pazīmēm utt. Bērniem, kuri vēl nav apguvuši valodas gramatisko pusi, ir grūtības precīzi saprast teikto, savukārt citiem, kas nav iepazinuši kon-

krētā bērna valodas īpatnības, grūti saprast bērna teiktā nozīmi. Gramatikas apguves procesa ir noteiktas likumsakarības, piemēram, tikai tad, kad bērns apguvis zināmu vārdu krājumu (aptuveni 60–70 vārdu), viņš pievērs uzmanību vienkāršai teikuma gramatiskajai struktūrai. Ap divu gadu vecumu bērni vispirms sāk saistīt teikumā divus, tad trīs un tad jau vairāk vārdus, pieļaujot dažādas gramatiskās kļūdas, kas saistītas gan ar morfoloģiju, gan sintaksi (Hoff 2009). Sākotnējo gramatisko formu apguve notiek atdarināšanas ceļā un apgūtās gramatiskās formas ilgu laiku paliek pakļautas konkrētai situācijai.

Bērns valodu apgūst veselumā – nenošķirot, kurā brīdī notiek vārdu krājuma vai gramatisko formu apgūvē un kad īstenojas skaņu izrunas attīstība. Tāpēc 3. dzīves gadā aktuāli ir **sekmēt runas aktivitāti kopumā, prasmi sazināties ar pieaugušajiem un bērniem.**

Dzimtās valodas apguve pirmsskolas izglītības iestādē tiek sekmēta gan speciāli organizētās mērķtiecīgās darbībās, gan dažādās ikdienas situācijās visas dienas garumā. Speciāli organizētās rotaļnodarbībās un rotaļās skolotājs izvirza konkrētus runas attīstības uzdevumus, izvēlas to īstenošanai atbilstošus paņēmienus un saturu.

Valodas apgūvē aplūkotajā vecuma periodā nozīmīga ir **rotaļas** klātbūtne – rotaļu vingrinājumi artikulācijas aparāta muskulatūras un skaņu izrunas attīstībai, rotaļas ar rotaļlietām, rotaļas ar dziedāšanu un kustībām, pirkstiņrotaļas. Minētajos rotaļu veidos nepieciešama pieaugušā klātbūtne – viņš veido dialogu ar bērnu, rosina bērnu atdarināt kustības, skaņas, vārdus, īsu skaitāmo pantu un dziesmu tekstus. Rotaļas ar rotaļlietām vienmēr stimulē sarunu, bet pieaugušā inscenējumi ar rotaļlietām, iesaistot tajos arī bērnus, sekmē bērna vārdu krājuma paplašināšanos un runas aktivitāti kopumā. Dzirdes uzmanību un fonemātisko uztveri veicina dažādas spēles ar klausīšanos, ieklausīšanos, darbības maiņu pēc noteikta signāla, pieaugušā vārdiskas instrukcijas, skaitāmpantu skaitīšana, dažādas valodas spēles ar vārdiem un skaņām.

Vērojumi tuvākajā apkārtņē ir vēl viens valodas apguves līdzeklis jau agrajā bērnībā. Vērotais vienmēr tiek pieaugušā komentēts, vērošanas laikā var salīdzināt dažādus objektus pēc vienas vai vairākām pazīmēm – jaunākajā vecumā tā ir viena pazīme. Bērnu uzmanību piesaista lietas

un parādības ar spilgtām pazīmēm – krāsainas, kustīgas, skanīgas. Neatverama loma ir rotaļu elementiem, darbību un skaņu atdarināšanai, kas izraisa emocijas un runas aktivitāti. Iepazīstot objektus, paplašinās un aktivizējas vārdu krājums, tiek veicināta bērnu runas aktivitāte kopumā.

Arī **attēlu vai grāmatu ilustrāciju aplūkošana** aktivizē gan vārdu krājumu, gan runas aktivitāti, jo tie vienmēr raisa sarunas. Pieaugušais ar jautājumiem un savu runu stimulē bērna tīšo uzmanību, tādējādi sekmējot bērnam novērošanas prasmes un vārdu krājumu, nosaucot un raksturojot attēlā redzamās dažādās lietas. Bērns interesē attēlu saturs, kas tuvs viņu dzīvei, atgādina kaut ko redzētu, personiski pārdzīvotu. Tas nosaka, ka attēlu izvēlē vienmēr jāņem vērā bērnu intereses un pieredze.

Būtiskas valodas apguvei ir ne tikai speciāli organizētas darbības. Tikpat nozīmīga ir arī **pieaugušā runas saskarsme ar bērniem** visas dienas garumā. Tās ir sarunas gan individuāli ar bērnu, gan nelielā interesentu lokā, gan ar visu grupu par visdažādākajiem jautājumiem, kas nodarbina bērnu domas, ir tiem aktuāli. Tie var būt skolotāja un bērnu stāsti par sevi, savām izjūtām, notikumiem un bērns interesējošām situācijām. Bērniem ir iespēja dzirdēt stāstījumu veidošanos, tā plūdumu, teikumu konstrukcijas, balss izteiksmīgumu, ritmu, kas tiek uztverts neapzināti un neapzināti arī atdarināts. Tāpēc stāstu klausīšanās un stāstīšana ir nozīmīga runas attīstības sekmēšanai.

Tomēr neviena darbība nebūs rezultatīva, ja pieaugušais neveidos labvēlības pilnu un bērnam drošu vidi. **Psiholoģiski droša vide**, pedagoga atbalsts – uzmundrinājums vārdos, žestos, mīmikā, pozitīvs novērtējums, kā arī individuāla pieeja katram bērnam, uzrunājot viņu vārdā, rosina bērnam vēlmi iesaistīties pieaugušā piedāvātajās darbībās, atsaukties komunikācijai, justies drošam un nebaidīties kļūdīties. Ne mazāk svarīga ir **lietu vide grupā**, kas izraisa sarunas, paplašina un aktivizē vārdu krājumu, ierosina dažāda veida rotaļas un inscenējumus. Videi jābūt multisensorai un jāiedarbojas uz bērna uztveri kā vienotam veselumam. Pirmsskolas vecumā nekas nevar aizstāt reālu objektu un norišu uztveri. Priekšmeti, dabas objekti un parādības, sociālās norises u. c. jāiepazīst realitātē. Vērojot, pētot un eksperimentējot ar lietām, bērns aktīvā veidā ne tikai apmierina savas izziņas vajadzības (tvert, taustīt, pasmaržot, pagaršot,

pagrabināt, izjaukt, salikt) un sajūtu attīstību, pieredzes bagātināšanos, bet efektīvi iepazīst objektus, to īpašību un darbību nosaukumus, runā par tiem, un tā tiek sekmēta runas aktivitāte kopumā.

Rezultāti pētījuma beigās

No oktobra līdz aprīlim īstenota mērķtiecīga un sistemātiska pedagoģiskā darbība valodas apguves sekmēšanai, izmantojot dažādus pedagoģiskos līdzekļus un nodrošinot bērniem labvēlīgu pedagoģisko vidi.

3.tabula. Rezultāti pētījuma beigās: 1. grupa – 2;6 gadi pavasarī.

Table 3. Results in the end of the research: group 1 – 2;6 years old in spring

Vārds, vecums	1. attēls: ~ 14 vārdi	2. attēls: ~ 14 vārdi	Vārdu skaits kopā	Teikumu skaits
Lauma (2;6)	<i>sunc guļ acīs ciet, bukāni (burkāni), sīpols, zapes (zaptēs), guķis (gurķis), ābols divs (divi āboli), kaķi, mazi kaķi</i>	<i>sunīc, pūte (pīlīte), cipīši (cālīši), gaišs dzied kikerīgū (gailis dzied kikerīgū), zīgs skatās (zirgs skatās), zosei līli spāni (zosij lieli spārni)</i>	23 lietv. – 15 darb.v. – 3 īpaš.v. – 2 skaitļa v. – 1 apst.v. – 1	4 VN – 1 VP – 3
Marta (2;7)	<i>sunīc guļ, āboli sakani (sarkani), bukāni (burkāni), guķi (gurķi), gozā salāti (grozā ir salāti), katiņi (katliņi), liela bļoda, kaķis dzej pīnu (kaķīts dzer pienu)</i>	<i>sunc skien (skrien), tīs (trīs) kaķi, vista, gailis kābā (knābā) zālīti tītas, zoss lido, lieli spāni (spārni), zīgi (zirgi) skatās, māja, kaza, kaza skatās, cāiš (cālīši) staigā</i>	34 lietv. – 22 darb.v. – 8 īpaš.v. – 3 skaitļa v. – 1	10 VN – 7 VP – 3
Egons (2;6)	<i>sunīc, kačīši (kaķīši), podiņi, boda (bļoda), āboīc (ābolītis), bukāniņš (burkāniņš), oki (loki), sunīc viena acīte ciet, sunīc čuč, kačīc ēd</i>	<i>kačīc skatās, gaiīts (gailis), pūte (pīlīte), daudz cāīši (cālīši), dzeuteni cāīši (dzeltenī cālīši), zose, aitiņa, māja</i>	24 lietv. – 17 darb.v. – 3 īpaš.v. – 1 skaitļa v. – 2	4 VN – 3 VP – 1
Arnis (2;7)	<i>sunc gozā guļ, divi kači (kaķi), kačīs ēd, ābolī (āboli), bukāni (burkāni), salāti</i>	<i>sunc skien (skrien), kačīs skatās, zoss, spāni (spārni), vista, gailis, dzeuteni (dzeltenī) cālīši</i>	20 lietv. – 14 darb.v. – 4 īpaš.v. – 1 skaitļa v. – 1	4 VN – 1 VP – 3

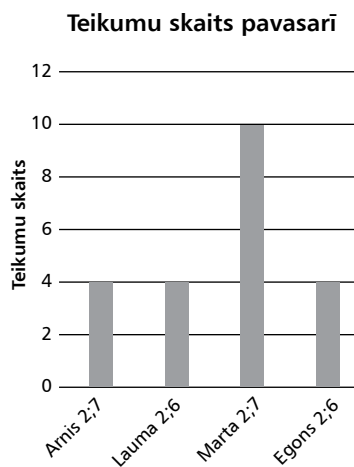
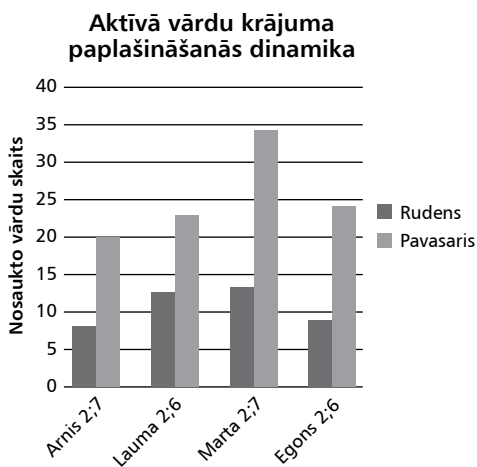
Aprīļa beigās veikts atkārtots pētījums, izmantojot tos pašu attēlus un pētnieciskās metodes, kas tika izmantotas 1. posmā. Atkārtotā pētījuma rezultāti parādīti 3. un 4. tabulā.

Salīdzinājumā ar vārdu krājumu pētījuma sākumā, secināms, ka vārdu krājums ievērojami pieaudzis – bērni nosauc no 20 līdz 34 vārdiem, tas ir no 71,4% un vairāk, nekā attēlā attēlots, jo tiek lietotas dažādas vārdšķiras – darbības, īpašības, skaitļa un apstākļa vārdi. Tiek lietoti arī vārdu savienojumus (*liela bļoda, divi kaķi, mazi kaķi*), vienkāršus nepaplašinātus un paplašinātus teikumus. Nav vērojams vairs aizstājēvvārdu lietojums. Vārdu krājuma paplašināšanās un teikumu skaita dinamika attēlota 2. attēlā.

Vārdu krājums ir ne tikai dubultojies, bet pat trīskāršojies, arī teikumu veidošana bērniem nesagādā grūtības. Raksturīga iezīme vairāku bērnu valodā ir sieviešu dzimtes 6. deklinācijas lietvārda *zoss* galotnes izmaiņš – galotnes *-s* vietā lietojot galotni *-e*: *zose*.

Uzlabojusies ir arī skaņu izruna, tomēr vēl joprojām:

- 1) netiek izrunāti līdzskaņi *r, l*;
- 2) dažas skaņas tiek izrunātas neprecīzi, piemēram, vārdā *knābā* skaņa *n* skan starp ar palatalizāciju, kā starp *n* un *ņ*, vērojama t. s. piezobu vai starpzobu izruna;



2. attēls. Vārdu un teikumu lietojuma dinamika

Figure 2. The dynamics of the use of words and sentences

3) skaņas tiek aizstātas ar citām skaņām: divskanis *ie* monoftongizēts par *ī* (*dzied* – *dzīd*), *ķ* aizstāts ar *č* (*kaķi* – *kači*), diftongiskajā savienojumā *-el-* līdzskanis *l* aizstāts ar *u* (*dzeltenī* – *dzeutenī*).

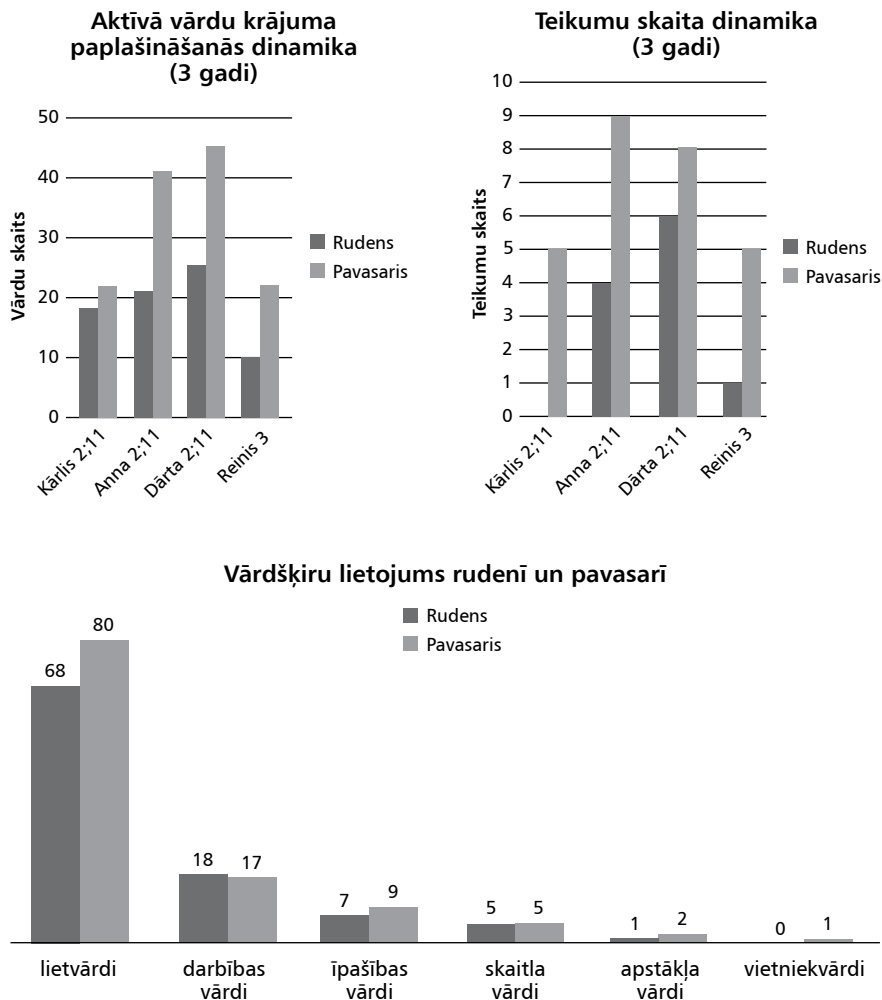
4. tabulā parādīti 2. grupas pētījuma rezultāti.

4. tabula. Rezultāti pētījuma beigās: 2. grupa – 3 gadi pavasarī.

Table 4. Results in the end of the research: group 2 – 3 years old in spring

Vārds, vecums	1. attēls	2. attēls	Vārdu skaits kopā	Teikumu skaits
Anna (2;11)	<i>kaķis dzer ūdenīti, vienc kaķis spēlējas, sunc skatās ar acītēm, viena acīte ciet, bukāni (burkāni), sakani (sarkani) āboli, sīpoli, bumbieri iekšā gozā (grozā), lielā kūzē (krūzē) limonāde</i>	<i>koks, kaza, tītas (tītars), gailītis, vistiņa, sunīc, kaķīši, cālīši, bauta (bauta) zose, ziudziņi (zirdziņi), gailis knābā tāpiņus (tārpiņus), zose kustina lielus spānus (spārnus), zose knābā nē (zoss neknābā), vistiņa skatās</i>	42 lietv. – 27 darb.v. – 5 īpaš.v. – 4 skaitļa v. – 1 apst.v. – 1	9 VN – 1 VP – 8
Dārta (2;11)	<i>sunīc, trīs kaķi, viens ēd, viens spēlējas ar sunīti, divi katiņi (katliņi), liela bļoda un kociņš iekšā, liela krūze, āboli, burkāni, loki, salāti, bumbieri, sīpoli</i>	<i>pīlīte, sunīc skien (skien) āti (ātri), kaķīši, dzeuteni (dzeltenī) cālīši, gailītis ēd, tītas (tītars), kaza, zose lido, viņai lieli spāni (spārni), koks, māja, tītas (tītars) ir piepūtīes dusmīgs, viens liels ziugs (zirgs) mājā</i>	45 lietv. – 24 darb.v. – 4 īpaš.v. – 4 skaitļa v. – 3 apst.v. – 1 vietn.v. – 1	9 VN – 2 VP – 7
Kārlis (2;11)	<i>meunc (melns) kaķis, kaķis skatās, bukāns (burkāns), āboli, āboli gozā (grozā), bumbie (bumbieri), liela bļoda, liela kūze (krūze), sunīc čuč</i>	<i>gailis kābā (knābā), vista, sunīc, kaķi, daudz cālīši, bauta (balta) zose, sunc skien (skrien)</i>	23 lietv. – 14 darb.v. – 4 īpaš.v. – 3 skaitļa v. – 1	5 VN – 4 VP – 1
Reinis (3)	<i>sunc guļ, sunc katās (suns skatās), kačis (kaķis) dzer, āboli, bumbie (bumbieri), bukāni (burkāni), guķi (gurķi), kāposi (kāposti)</i>	<i>sunc skien (skrien), kači katās (kaķi skatās), bauc zose (balta zoss), spāni (spārni), cālīši, cāļu mamma, gailis, dusmīgs tītas (tītars), aitiņa</i>	24 lietv. – 15 darb.v. – 4 īpaš.v. – 2	5 VN – 5

Rezultāti rāda, ka valodas apguve ir progresējusi – ievērojami paplašinājies vārdu krājums un prasme runā lietot teikumus. Vārdu krājuma paplašināšanās, teikumu skaita un vārdšķiru lietojuma dinamika rādīta 3. attēlā.



3. attēls. Vārdu, teikumu un vārdšķiru lietojuma dinamika

Figure 3. The dynamics of the use of words, sentences and syntactic categories

3. attēlā atspoguļotie rezultāti liecina, ka bērni ne tikai nosauc attēlā redzamo, bet stāsta par to, izmantojot vienkāršus nepaplašinātus un paplašinātus teikumus, piemēram, *kaķis dzer ūdenīti; viens kaķis spēlējas ar sunīti; gailis knābā tārpiņus; tītars ir piepūtījis dūsmīgs*. Valodā tiek lietotas dažādas vārdšķiras, izmanto arī vietniekvārdu *viņai*.

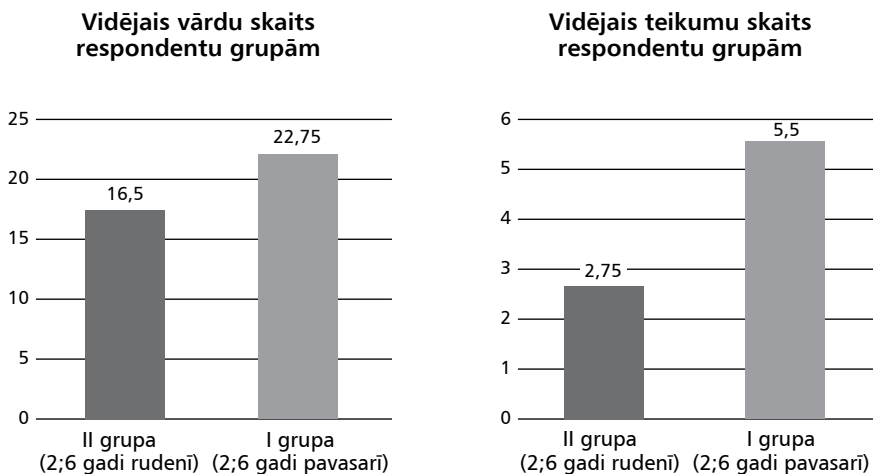
Interesanta ir darbības vārda nolieguma formā veidošana viena bērna runā – vārds *neknābā* tiek lietots kā *knābā nē*. Arī ikdienas valodā bērns līdzīgi veido nolieguma formas, piemēram, *nerunā – runā nē, necelšos – celšos nē* u. c. Arī šajā bērnu grupā vērojama vārda *zoss* galotnes mainīšana – nominatīvā skaņas *s* vietā lietojot skaņu *e – zose*. Tas ir saprotams, jo latviešu valodā sieviešu dzimtes lietvārdu ar galotni *-s* nav daudz, tātad tie nav dominējošie bērna lingvistiskajā apkaimē. Ne visās runas situācijās vārdi tiek saskaņoti dzimtē, piemēram, *bauc zose – balta zoss*.

Skaņu izruna ir ievērojami uzlabojusies, grūtības sagādā līdzskaņu *r* un *l* izruna, ja līdzskanis ir vārda vidū diftongiskā savienojumā pēc patskaņa *e, i* vai *a*, piemēram, *dzeltens – dzeutens, melns – meunc, balta – bauta, zirgs – ziugs*.

Līdzskanis *l* dažkārt netiek izrunāts, ja tas seko pēc līdzskaņa *t*: *katiļi – katiņi*. Vēl joprojām līdzskanis *ķ* tiek aizstāts ar līdzskani *č* vairāku bērnu runā, vērojama arī atsevišķu skaņu neizrunāšana vārda sākumā, piemēram, *katās – skatās*, vai vārda beigās: *tītas – tītars*.

Arī pētījuma beigās meiteņu runa ir attīstītāka, nekā zēnu. Par to liecina gan vārdu krājuma plašums, gan teikumu lietošana valodā – vārdu skaits meitenēm ir 61,27% no kopīgā vārdu skaita, bet, bet zēniem 38,72%. Arī teikumu skaita lietojums valodā meitenēm ir plašāks – 64%, savukārt zēniem tikai 30%.

Pētījums ilga 5 mēnešus, kas 3. dzīves gadā valodas apguvei ir pietiekami nozīmīgs laika periods. Bērns valodu apgūst ne tikai pedagoģiskajā procesā, galvenais stimulds valodas apguvei ir ģimene, tāpēc pētījuma rezultātus viennozīmīgi nevar saistīt tikai ar pedagoģiskās darbības efektivitāti. Tomēr ir faktors, kas liecina par labu pedagoģiskajai darbībai – tā ir abu pētījumā iesaistīto grupu rezultātu savstarpējs salīdzinājums gan rudenī, gan pavasarī (sk. 4. attēlu).



4. attēls. Vidējais vārdu un teikumu skaits salīdzinoši 2;6 gadu vecumā pirms (2;6 gadi rudenī) un pēc (2;6 gadi pavasarī) pētījuma.

Figure 4. The average amount of words and sentences compared in age of 2;6 before (age 2;6 in autumn) and after (age 2;6 in spring) the research.

2. grupas bērniem, kuru vecums rudenī ir 2;6 gadi, vārdu krājums un teikumu lietojums ir ierobežotāks, nekā 1. grupas bērniem, kas 2;6 gadus sasnieguši pavasarī – pētījuma beigās. Tas liecina par pedagoģiskās darbības efektivitāti.

Pētījumā iesaistīto bērnu skaits ir neliels, tāpēc sasniegtie rezultāti iezīmē tikai tendenci, kas būtu jāpārbauda turpmākos pētījumos. Projektā „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” tiek turpināta apjomīga bērnu valodas pārbaužu, kurā iekļauti arī runas ieraksti, atbilstot uz fonēmu testa uzdevumiem. Pārbaudes rezultāti sniegs precīzus datus par bērnu valodas attīstību līdz 6 gadu vecumam.

Secinājumi

Mērķtiecīga un sistemātiska pedagoģiskā darbība, bērnu vecumam atbilstošu pedagoģisko līdzekļu izmantošana, psiholoģiski droša un ie-

spaidiem bagātas vide nozīmīgi paātrina dzimtās valodas apguvi bērna 3. dzīves gadā.

Pētāmajā vecumposmā ir nozīmīgi pieaudzis vārdu krājums, teikumu un dažādu vārdšķiru lietošana uztvertā izteikšanai, tomēr vēl vērojamas gramatiskās nepilnības morfoloģijā un sintaksē.

Pilnveidojusies skaņu izruna un artikulācijas aparāta kustību precizitāte, tomēr vēl joprojām vērojamas dažādas skaņu izrunas nepilnības – skaņas neizrunāšana, neprecīza izrunāšana, aizstāšana ar citu skaņu, kam pamatā ir fonemātiskās uztveres un artikulācijas aparāta nepietiekama attīstība.

Valodas apguve 3. dzīves gadā meitenēm noris straujāk nekā zēniem.

Summary

Native language acquisition happens individually and is linked to the overall development of a child. Shortly after the age of 1;6 years a steady expansion of vocabulary can be observed. Child speech exhibits first sentences. Until the age of 3, a child learns how to use language as means of expression, communication and learning. At 3rd year of life, expansion of vocabulary still takes place, but more emphasis is placed on the acquisition of grammar and syntax – child learns to string together full sentences with agreement conjugation, gender and number in suffixes and word endings. Until this stage a “physiological dylalia” is characteristic – multiform phonetic disruptions (improper pronunciation of phonemes, omission of phonemes and substitution of one phoneme with another in speech) based on imperfect function of the articulatory apparatus and incomplete development of phonemic development. Child’s egocentric speech reaches a new stage – socialised speech. Child directs speech to their conversational partner, forms communication and expresses their thoughts and desires.

Significant language acquisition tasks in the 3re year of life is expansion of vocabulary, acquisition of grammar, promotion of speech activity as well as development of speech muscles and proper pronunciation. The success of these tasks depends on systematic and thorough work of the teacher.

The aim of the present study is to test the significance of systematic and thorough teachers work to promote native language acquisition at the age of 3. **Tasks:** 2–3 years old child language research before and after the present study; realisation of pedagogical work; result analysis and development of conclusions.

Research methods: image presentation and a conversation about what can be seen in these images, audio recording of the data and transcription of the recordings. Research base: 8 monolingual children (4 boys and 4 girls) aged 2–3 in Vidzeme region.

Results. The initial results show that at the age of 2, most of the vocabulary is formed by nouns, some of them – substitute words. Children do not tend to use verbs to describe action, do not use adjectives to describe features as well as are not able to form sentences. However, 2.6 years old children are able to fully describe the image content and form short simple sentences. Use of multiple word categories is prevalent, for example numeral *viens* (one), verbs *skatās*, *dzied*, *skrien*, (look, sing, run) adjectives *mazi*, *mīksti* (little, soft). Child forms expressions such as *mazi cāliši* (tiny chicks), but substitution words are still prevalent – *suns* (dog) – *vauva*, *kaķis* (cat) – *ņava*, *ēd* (eat) – *ņammā*, *skrien* (run) – *tiptip*, *gul* (sleep) – *aijā* and others. Across the age groups individual pronunciation difficulties are characteristic. Girls exhibit a wider vocabulary and are more likely to form sentences than boys.

Result analysis in the end of the study shows a significant increase in vocabulary, development of expression use. Language is devoid of substitution words and many word categories are used – verbs, nouns, numerals and adverbials. The most common difficulty is proper pronunciation of ‘r’ and ‘l’, especially in a diphthong-like connection following ‘e’ or ‘a’, such as: *dzeltens* – *dzeutens*, *melns* – *meunc*, *balta* – *bauta*, or following ‘t’: *katliņi* – *katiņi*. Girls exhibit a wider vocabulary and are more likely to form sentences than boys.

Data analysis shows that speech development is promoted by use of age-appropriate pedagogical tools – different games eliciting speech (poems, games involving singing, etc.), observation of nearby environment, reading of picture books and discussion elicited by adults. Equally important for language acquisition in the 3rd year of life is a psychologically safe environment and teacher support in words, gestures, positive evaluation as well as individual approach to each child.

Literatūra / References

Ārente 2000 – Ārente, Hanna. (2000) *Prāta dzīve. I. Domāšana*. Rīga: Intelekt.

Piažē 2002 – Piažē, Žans. (2002) *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.

Eliot 1999 – Eliot, Lise. (1999) *What's Going On in There? How the Brain and Mind Develop in the First Five Years*. New York, NY: Bantam Books.

Hoff 2009 – **Hoff, Erika.** (2009) *Language Development at an Early Age: Learning Mechanisms and Outcomes from Birth to Five Years*. Department of Psychology, Florida Atlantic University, USA. <http://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy/according-experts/language-development-early-age-learning> (sk. tiešsaistē 03.04.2016.)

Siegler 1983 – **Siegler, S. Robert.** (1983) *Children's thinking*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Давыдов 1972 – **Давыдов, Василий Васильевич.** (1972) *Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов)*. Москва: Педагогика.

Дьюи 1999 – **Дьюи, Джон.** (1999) *Психология и педагогика мышления*. Москва: Лабиринт.

Гвоздев 2007 – **Гвоздев, Александр Николаевич.** (2007) *Вопросы изучения детской речи*. СПб: Детство-Пресс.

Ковшиков, Глухов 2006 – **Ковшиков, Валерий Анатольевич, Глухов, Вадим Петрович.** (2006) *Психолингвистика теория речевой деятельности*. Москва: Астрель.

Лепская 1997 – **Лепская, Наталия Ильинична.** (1997) *Язык ребёнка (Онтогенез речевой коммуникации)*. Москва: МГУ им. Ломоносова, Филологический факультет.

Пинкер 2004 – **Пинкер, Стивен.** (2004) *Язык как инстинкт*. Пер. с англ. Общ. ред. В.Д.Мазо. Москва: Едиториал УРСС.

Хомский 2005 – **Хомский, Ноам.** (2005) *Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли*. Москва: УРСС.

BĒRNU RUNAS ATTĪSTĪBU STIMULĒJOŠIE FAKTORI

Stimulating factors of child speech development

VIKTORIJA KUZINA

Abstract. *Childhood is the basis for language development. Child language is largely influenced by the linguistic environment – language used by parents, other family members, teachers, as well as in movies, TV and radio broadcasts, theatre plays, books. As a child gets more acquainted with the external world, they start to proficiently use synonyms, antonyms, idioms, comparisons, loanwords, and other linguistic means of expression.*

In order to establish the stimulating factors on child language development a questionnaire was developed. Students, teachers of secondary schools and teachers of pre-school educational institutions took part in the survey. The present study was carried out in 2015 as part of the project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme. As the project was linked with the approbation of tests in pre-school educational institutions, the present article will put more emphasis on the pre-school teacher survey results. As shown by the data, childhood is a crucial period for speech development. Parents and teachers hold the responsibility to make this process wholesome, interesting and exciting. One of the conditions for a successful acquisition of vocabulary in the example of adult speech. Other aspects, such as the use of proper language in the linguistic environments – schools, mass media, etc. – is also important.

Keywords: *child language, stimulating factors, language enrichment.*

Ievads. Bērnība ir pamats gan dzīves, gan valodas apguvei. Bērnu valodu lielā mērā ietekmē valodas vide – vecāki un citi ģimenes locekļi, skolotāji, kā arī filmas, televīzijas un radio pārraides, teātra izrādes, grāmatas, internets. Iepazīstot pasauli un raksturojot to, bērns pakāpeniski apgūst prasmi lietot savā runā daudzveidīgu leksiku: sinonīmus,

antonīmus, frazeoloģismus, salīdzinājumus, saprast ikdienā lietoto svešvārdu jēgu u. tml.

Pētījuma **mērķis** – noskaidrot bērnu runas attīstību stimulējošos faktoros. Lai noskaidrotu, kuri faktori pozitīvi ietekmē bērnu runas attīstību, 2015. gadā tika izstrādāta aptaujas anketa. Anketēšanā piedalījās topošie skolotāji (respondentu skaits – 125), vispārizglītojošo skolu (turpmāk – ViS) skolotāji (respondentu skaits – 98), kā arī pirmsskolas izglītības iestāžu (turpmāk – PII) skolotāji (respondentu skaits – 87). Aptaujas anketā izvērtēšanai tika doti šādi bērnu runas attīstību ietekmējošie faktori: ģimene, plašsaziņas līdzekļi (prese, radio, televīzija, reklāmas), mācīblīdzekļi, skola (kopumā), daiļliteratūra, apkārtējās vides kultūra, draugi un paziņas, latviešu valodas skolotājs, māksla un kultūra, svešvalodu apguve, internets. Katram respondentam bija jāizvērtē 11 ietekmējošie faktori, jāizveido rangs tabulā un jāapraksta nozīmīgi faktori, kas bērnībā un skolas gados pozitīvi ir ietekmējuši viņu valodas attīstību.

Pētījums par bērnu runas attīstību stimulējošiem faktoriem tika veikts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas (RPIVA), Norvēģijas universitāšu un Latvijas Universitātes kolēģu īstenotā Eiropas Ekonomikas zonas un Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītā pētniecības projekta „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBDA) ietvaros.

Pētījuma rezultāti

Topošo skolotāju un ViS skolotāju sniegtās atbildes par bērnu valodas attīstību ietekmējošiem faktoriem analizētas RPIVA Starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā” (2015. g.). Savukārt projektā LAMBDA bērnu valodas pētījumi un testu aprobēšana tiek veikta PII, kurās tiek aptaujāti pirmsskolas skolotāji. Šajā rakstā lielākā uzmanība pievērsta pirmsskolas skolotāju anketēšanas rezultātiem. Tie atspoguļoti 1. tabulā, kurā salīdzinājumam doti arī topošo skolotāju un ViS skolotāju izvērtētie faktori.

1. tabula. Bērnu runas attīstību stimulējošie faktori

Table 1. The stimulating factors of child speech development

R	Studentu vērtējums	%	R	ViS skolotāju vērtējums	%	R	PII skolotāju vērtējums	%
1	Lat. val. skolotājs	32.3	1	Daiļliteratūra	28.6	1	Ģimene	28.1
2	Skola (kopumā)	24.4	2	Skola (kopumā)	21.3	2	Lat. val. skolotājs	18.4
3	Ģimene	17.4	3	Lat. val. skolotājs	19.1	3	Skola (kopumā)	16.8
4	Apkārējās vides kultūra	9.2	4	Ģimene	11.5	4	Daiļliteratūra	14.7
5	Draugi un pazīņas	5.3	5	Mācību līdzekļi	6.5	5	Mācību līdzekļi	8.6
6	Māksla un kultūra	4.7	6	Māksla un kultūra	6.1	6	Māksla un kultūra	6.3
7	Mācību līdzekļi	2.9	7	Apkārējās vides kultūra	5.1	7	Apkārējās vides kultūra	3.9
8	Daiļliteratūra	2.7	8	Draugi un pazīņas	0.9	8	Draugi un pazīņas	1.7
9	Svešvalodu apgūve	0.5	9	Svešvalodu apgūve	0.4	9	Svešvalodu apgūve	0.7
10	Internets	0.4	10	Plašsaziņas līdzekļi	0.3	10	Plašsaziņas līdzekļi	0.6
11	Plašsaziņas līdzekļi	0.2	11	Internets	0.2	11	Internets	0.2

Rangu (t. i., R) tabulā sakārtots bērnu runas attīstību ietekmējošo faktoru vērtējums. Kā redzam no šīs tabulas, būtiska atšķirība ir tā, ka ViS skolotāji (28,6% no visu respondentu skaita) par pašu galveno valodas attīstības veicinātājfaktoru atzīst daiļliteratūru, topošie skolotāji (32,3%), kas paši nesen skolā mācījušies, vairāk uzsver latviešu valodas skolotāja ietekmi, bet literatūru kā mazāk svarīgu faktoru ierindo 8. vietā. Savukārt PII skolotāji (28.1%) visaugstāk novērtējuši ģimenes lomu bērnu valodas attīstībā, piemēram:

- *Galvenokārt manu valodu ir veidojusi ģimene. Tā mani iepazīstināja ar literatūras pasauli. Skaidri zinu, ka bērnībā ļoti daudz guvu no grāmatām. Šobrīd diemžēl grāmatu lasīšana ir nedaudz pamesta novārtā. Sekas jūtu arī savā valodā. Mazinās*

vārdu krājums, spēja izteikties precīzi un arī tēlaini. Skola, manuprāt, manu valodu ir ietekmējusi mazāk nekā vajadzētu. Vai arī es jau ģimenē guvu tik daudz, ka tieši valodas kultūras ziņā skola man tik daudz jauna vairs nebija spējīga sniegt. Gramatikas likumus es iemācījos skolā, bet formulēt savu domu tomēr ģimenē. Mana pieredze rāda, ka šad tad arī skolotāji mēdz pieļaut rupjas kļūdas.

- Ģimene visvairāk ietekmē bērnu valodas attīstību, jo viņi visbiežāk uzturas ģimenes lokā, mācās no vecvecākiem, vecākiem, brāļiem un māsām.
- Visvairāk mani ietekmējusi ģimene, jo ikdienas saskarsmes rezultātā radās priekšstats par valodas kultūras vērtību un valodas izmantošanas pareizību. Manā ģimenē latviešu valoda ir saglabājusi savu identitāti, vecāki un vecvecāki bieži stāstījuši par „tīras” valodas nozīmi sarunu veidošanā, jo tādējādi rodas vai nu patīkams, vai nepatīkams iespaids par otra cilvēka kultūras līmeni. Ģimene vienmēr ir kritizējusi rupju vārdu un nepieklājīgu izteicienu izmantošanu.

Spriežot pēc PII skolotāju anketu datiem, vecāki un citi ģimenes locekļi ir pirmie skolotāji, kas attīsta bērna valodu. Kā raksta šo iestāžu skolotājas, lielākā daļa bērnu vecāku lasa priekšā savām atvasēm grāmatas, uzdod jautājumus par izlasīto, lai veicinātu dialogu, māca dzejoļus, skaitāmpantīņus. Līsa Daimonda uzsver, ka „lasīšana skaļi priekšā bērnam dod ne tikai zināšanas par pasauli ārpus ikdienas vides, bet arī paplašina vārdu krājumu un vārdu izpratni, stimulē iztēli. Jo vairāk bērns dzird valodu, jo vairāk kreisā puslode specializējas vārdu uztveršanā un producēšanā, jo biezāka aug galvas smadzeņu garozas zona, kas saistīta ar lingvistiku” (Diamond 1999: 145).

Vecāku uzmanība un mīlestība palīdz bērnam pilnvērtīgi attīstīties un veidoties par bagātu personību. „Pats galvenais – vai viņš, pieaugušais, ir pratis būt laimīgs blakus savam mazulim, vai ir pratis atrast un vai ir meklējis ar viņu kopīgu valodu – emociju un darbību valodu, kurā atspoguļojas doma – tu esi maziņš, bet es ļoti mīlu tevi un man ir liels prieks būt ar tevi kopā. Vai māmiņa un tētis ir pratuši izdomāt „ku – kū” spēlīti, vai spējuši saprast mazuļa bailes un priekus? Vai viņi ir kļuvuši uzmanīgāki viens pret otru?” (Абрамova 2002: 435). Diemžēl mūsu dienās vērojami arī arhaiski bērnu audzināšanas paņēmieni, ātrās dusmās vecāki bieži vien lieto aizvainojošus vārdus un izteicienus. Šī parādība attiecas ne tikai uz mazizglītotiem vecākiem, neapdomība, nesavaldība sastopama arī inteliģentās ģimenēs. Bērnībā jūtība pret vārdiem ir sevišķi liela, tādēļ

vecākiem un skolotājiem būtu jāpievērš uzmanība savai valodai un arī jārūpējas par bērnu runas attīstīšanos un runas kultūras veidošanos.

No trīs gadu vecuma vai pat agrāk mūsdienu bērni kļūst par aktīviem televīzijas skatītājiem, pat datora, interneta lietotājiem. Sigita Pešele norāda, ka televīzijas skatīšanās vairāk par vienu stundu dienā bērniem vecumā līdz 7 gadiem samazina laiku saskarsmei ar vecākiem un vienaudžiem (Pešele 2005: 76). Televīzija var kļūt par mācību resursu tikai tad, ja vecāki skatīsies kopā ar bērnu, pārrunās redzēto, uzdos jautājumus un palīdzēs interpretēt saturu (Healy 2003). Visu trīs aptaujāto grupu respondentu atbildēs redzams, ka plašsaziņas līdzekļi tiek vērtēti kā runas attīstību samērā maz stimulējoši faktori (0,2–0,6%). Līdzīga ir aptaujāto respondentu attieksme pret interneta ietekmi (0,2–0,4%). Bērni, protams, neaizraujas ar avīžu vai žurnālu lasīšanu, televīzijā skatās galvenokārt multiplikācijas filmas, tomēr skolotāju un topošo skolotāju attieksme pret abiem iepriekš nosauktajiem faktoriem ir arī signāls, ka internets un plašsaziņas līdzekļi kopumā kā vizuāli līdzekļi tiek uzskatīti par nenozīmīgākiem runas attīstībā salīdzinājumā ar dzīvu komunikāciju (ģimene, latviešu valodas skolotājs, skola u. tml.). Izteiktas arī atziņas, ka dienas lielas daļas pavadīšana pie datora, spēlējot datorspēles vai skatoties filmas, bērna radošo spēju attīstībai var būt traucējošs faktors.

Liela nozīme bērnu valodas attīstībā, kā atzīmē PII skolotāji (18,4%), ir latviešu valodas skolotājam, piemēram:

- *Pirmsskolas izglītības iestādēs skolotājiem jālieto kopta latviešu valoda, viņiem ir jāprot ieinteresēt bērnus apgūt valodu. Jau pirmsskolā ir jāorganizē pasākumi par godu valsts svētkiem, gadskārtu ieražu svētkiem un citiem nozīmīgiem notikumiem, jo tā bērni iemācās cienīt valsts valodu, simbolus, vēsturi, tradīcijas un kultūru.*
- *Tā kā esmu latviete un šī valoda ir manī kopš dzimšanas, tad skolotāji veicināja un bagātināja to. Skolotāji man iemācīja mīlēt un lepoties ar savu dzimteni. Skolā iemācījos savas valsts vēsturi, himnu, tradīcijas un vēl daudz ko citu, kas deva man pilnas tiesības sevi dēvēt par latvieti. Manas latviešu valodas skolotājas darbs bija teicams, jo spēju saskatīt to, cik ļoti viņa šo darbu mīl un cik labi spēj orientēties un izjust šo valodu un savas zināšanas dot mums. Skolotāja, radoša un interesanta personība, ļoti labi spēja paskaidrot gramatikas likumus, un es domāju, ka tās kļūdas, kuras pieļāuju šobrīd, ir tikai mana vaina, jo varbūt nebiju skolā vai vienkārši neklausījos teiktajā.*

- *Skolotāji man deva pirmos priekšstatus par pareizas valodas lietošanu, es guvu sapratni par to, kā gramatiski un stilistiski pareizi veidot teikumus, kā precīzi izteikt savas domas. Vērtīgākais, kas iegūts skolā, ir sapratne par latviešu valodas lietošanas nepieciešamību ikdienā. Tas ir sava veida patriotisms, mīlestība pret dzimto valodu.*

Kā izriet no aptaujas rezultātiem, PII skolotāji lielu uzmanību veltī bērnu valodas attīstīšanai, saistot to ar vārdu krājuma bagātināšanu un skaņu izrunas nostiprināšanu. Savā darbā viņi izmanto vārdiskās rotaļas, kurās ietverti uzdevumi, lai nostiprinātu, precizētu un paplašinātu vārdu krājumu, mācītu skaņu izrunu, attīstītu skanīgu, skaidru un raitu runu. Pirmsskolas vecuma periodā bērni intuitīvi vairāk vai mazāk saprot un lieto ikdienas runā biežāk lietotos vārdus, arī svešvārdus (tas tika konstatēts arī testēšanas laikā projektā LAMBA). Latviešu bērnu valodas pētnieki Velta Rūķe-Draviņa (Rūķe-Draviņa 1995), Dace Markus (Markus 2003), Daina Dzintere (Dzintere 2009) u. c. uzskata, ka mūža pirmie 4–5 gadi ir visnozīmīgākais posms cilvēka valodas attīstībā. Normāli attīstītam bērnam šajā vecumā jau ir izveidojusies valoda, reizē ar valodu attīstījušies un nostiprinājušies daudzi jēdzieni un uztvere par apkārtējo pasauli, veidojas komunikatīvā prasme, ko sekmē dažāda veida rotaļas un citas nodarbības.

Savā runā bērni bieži atdarina to, ko dzird apkārtējā vidē, „diemžēl arī barbarismus, žargonismus un citus neliterārās valodas vārdus” (Freiberga 2006: 133), Skolotājiem kā paraugam jāpalīdz bērnam pilnveidot valodu, jāmača lietot dažādu lūgumu veidus, sasveicināšanās un atvadīšanās formas, pieklājības frāzes (tai skaitā uzrunas formas), vietniekvārdu *tu* un *jūs* lietojumu sarunā. Nodarbību laikā skolotāji pievērš uzmanību dažādiem objektiem, to sastāvdaļām, lietderībai un īpašībām, veido dialogu par atspoguļoto attēlos, veltī laiku folklorai un bērnu literatūrai, māca veidot nelielus stāstiņus, lietojot frazeoloģismus (Kuzina 2015: 104–114), salīdzinājumus, svešvārdus (Kuzina 2014: 156–169).

Skolotājs ir nozīmīgs bērnu valodas veidotājs pirmsskolas izglītības iestādē, un šis darbs ir atkarīgs arī no tā, kāda ir skolotāja paša valoda, vai tā ir literāra, bagāta. Skolotāju iecienītos vārdus, teicienus, izrunas veidu bērni atdarina apzināti vai neapzināti, tāpēc skolotāja valodai vajadzētu būt atdarināšanas vērtai. Diemžēl arī pirmsskolas skolotāju sniegtajās at-

bildēs uz anketas jautājumiem tika konstatēts samērā daudz kļūdu. Piemēram, biežāk pieļautās kļūdas latviski runājošo respondentu atbildēs:

Ja cilvēkam ir jāstrādā ar klientiem, tad latviešu valoda ir obligāti jāzin (pareizi – jāprot).

Tikai 60% patstāvīgie (pareizi – pastāvīgie) iedzīvotāji ir latvieši un (pirms saikļa un jāliek komats) trijās Latvijas pilsētās latviešu īpatsvars ir mazāks par citu tautību pārstāvjiem.

Sakarā ar tehnoloģijas un informācijas attīstību, (nav jāliek komats) klāt nāks jauni jēdzieni un svešvārdi.

Manuprāt (jāliek komats) jānodrošina audzēkņim, kas nāk no nelabvēlīgas ģimenes, kultūrvidē, kur lamuvārdus nelieto.

Jāmotīvē skolēnus (pareizi – skolēni) lietot literāro valodu.

Mēs nevaram samierināties ar valodas degradāciju un pakāpenisku likvidāciju dēļ globalizācijas tendencēm (pareizi – globalizācijas tendenču dēļ).

Daudz izteicienus (pareizi – izteicienu) aizgūstu no televīzijas, filmām.

Svarīgi daudz lasīt jau no bērnības, tādejādi (pareizi – tādejādi) rodas priekšstats par pirmatnīgo (pareizi – pirmatnējo) latviešu valodu.

Protams, es pielaižu (pareizi – pieļauju) daudz kļūdu.

Man labāk patīk izteikt domas rakstos, bet ja (pirms saikļa ja jāliek komats) ir jārunā, tad daudz kas atkarīgs no manām sajūtām (pareizi – izjūtām) – garastāvokļa, motivācijas, diskusijas tēmas.

Latviešu valoda ir sarežģīta, tāpēc ir jāatrod vispiemērotākā pieeja, lai bērnam, mācoties latviešu valodu (pareizi – mācoties latviešu valodu,) būtu interesanti.

Man šad tad jāsasakarās (pareizi – jāsaskaras) ar ģimenes negatīvo ietekmi uz bērnu valodas attīstību.

Pirmsskolas skolotāju anketu valodiskās kvalitātes analīze parādīja, ka skolotāju valodā izplatītas ortogrāfiskās, morfoloģiskās, interpunkcijas un leksikostilistiskās kļūdas. Tas nozīmē, ka pedagoģiskajā darbā jāakcentē prasība katram skolotājam prast literāri runāt un rakstīt. Ruta Kaņepēja uzsver, ka „pirmais un vissvarīgākais līdzeklis bērnu runas attīstīšanā ir skolotāju un citu pieaugušo valodas paraugs nepārtrauktā saskarsmē ar bērnu” (Kaņepēja 2003: 53).

Ne mazāk svarīgs faktors, kas sekmē bērnu valodas attīstību, ir skola kopumā (par to izteikušies 16,8% PII skolotāju), šajās atbildēs uzsvērtā skolas un skolotāju loma kopumā, piemēram:

- *Skola noteikti ietekmē bērna latviešu valodas kultūru, jo viņš lielu dienas daļu pavada tieši skolā. Skola ir kā bērna otrās mājas, kurā viņš mācās, pieņem savus*

skolotājus, pieņem savus vienaudžus un tajā pašā laikā cenšas izprast sevi. Skolas mērķis ir audzināt bērnus par kulturāliem cilvēkiem.

- *Katrā skolā obligāti jābūt visai informācijai latviešu valodā, protams, visam var atrast izņēmumu. Skolotājiem būtu jārunā valsts valodā visaugstākajā līmenī, jāorganizē pasākumi – valsts svētki, gadskārtu ieražu svētki, dažādi cita veida pasākumi, kur būtu dzirdama šī valoda, jo katrā šajā darbībā var izpausties latviskums, kaut kas no mūsu kultūras.*
- *Skola spēj ietekmēt bērnu, kas apgūst latviešu valodu un ir cittautietis. Bērns apgūto skolā pārrunā ar vecākiem. Skola un tās vide ir ļoti atkarīga no tā, kādas tautības vairākums tur dzīvo. Tās izriet arī no manas pieredzes, jo līdz 9. klasei mācījos skolā, kura atradās tajā pilsētas daļā, kur krievu valoda bija vairāk dzirdama. Manā klasē vismaz 70% skolēni bija no krievu tautības ģimenēm vai arī no tādām, kur viens no vecākiem bija cittautietis. Klasē vienmēr bija jūtama šī citas tautas ietekme, kaut gan man personīgi tas palīdzēja apgūt krievu valodu sarunas līmenī.*

Kā atzīst PII skolotāji (14,7%), bērnu vārdu krājuma paplašināšanā, vārda semantiskā lauka veidošanā neatsverama nozīme ir daiļliteratūrai un folklorai (piemēram, tautasdziesmām, pasakām, teikām, mīklām), izraisot bērnos emocijas, rosinot viņus paskatīties uz pasauli pārsteiguma un atklājuma pilnām acīm. Par to liecina šādi izteikumi:

- *Lasot grāmatas, papildināju savu vārdu krājumu un paplašināju redzesloku. Tas notiek šobrīd un notiks arī nākotnē.*
- *Kad biju maza, man ģimenē ļoti daudz lasīja priekšā grāmatas un man ļoti patika klausīties gan tautas pasakas, gan daiļdarbus. Vēlāk jau daiļliteratūru lasīju pati, un lasīšana ir viens no maniem vaļaspriekiem.*
- *Mazākās klasēs man ļoti patika lasīt grāmatas, es tās varēju lasīt dienu un nakti. Tagad droši varu apgalvot, ka labās atzīmes, ko skolā saņēmu par domrakstiem, ir tiešā saistībā ar manu lasītprasmi. Lasot grāmatas, man bija uzkrājušies daudz tēlaino izteiksmes līdzekļu, kas sniedza man iespēju savos domrakstos izteikties daiļrunīgi.*

Iepazīstot daiļliteratūru un folkloru, bērns gūst priekšstatu par valodas izteiksmes līdzekļiem pasakās, tautasdziesmās, mīklās (sk. Kuzina 2013: 417–428), dažādos daiļliteratūras tekstos. Kā norāda PII skolotājas, daudz bērnu labprāt klausās priekšā lasītās pasakas, stāstus un dzejoļus. Klausoties dažādu žanru darbus, atstāstot tos un interpretējot, bērni attīsta literārās jaunrades spējas un bagātina emocionālo pieredzi un savu valodu (Stikāne 2015: 205–223). Atbalstot bērna interesi par grāmatām, var arī mērķtiecīgi ievadīt viņu lasīšanas un rakstīšanas mākā jau pirmsskolas laikā.

Pie vidēji nozīmīgiem bērnu valodas attīstību ietekmējošiem faktoriem, par kuriem savās anketās ir rakstījuši PII skolotāji, kā arī studenti (topošie skolotāji) un ViS skolotāji, pieder mācību līdzekļi, māksla un kultūra, draugi un paziņas, svešvalodu apguve, plašsaziņas līdzekļi un internets. Televīzija, reklāmas, internets, viņuprāt, bērnu valodu bieži ietekmē negatīvi. Protams, tas atkarīgs no tā, kādas datorspēles un bilžu grāmatas ir bērnam, kādus žurnālus bērns vai vecāki izvēlas, kādus televīzijas raidījumus skatās. Der atzīmēt, ka skolotāji un topošie skolotāji uztraucas par to, ka plašais informācijas klāsts, televīzijas un moderno tehnoloģiju ienākšana arī bērnu dzīvē nereti veido vidi, kas piesārņota ar daudzveidīgu, bet ne vienmēr izprotamu informāciju un kavē bērna radošo spēju attīstīšanos.

Secinājumi

Viens no nosacījumiem latviešu valodas vārdu krājuma sekmīgai apguvei ir ģimenes, skolotāju un citu pieaugušo runas paraugs, viņu valodas prasme un kvalitāte. Pieaugušajiem jāsaprot, ka bērni viņus atdarina. Ja mēs nekopsim savu valodu, to nedarīs arī mūsu bērni.

Pirmsskolas vecumā bērnam jāapgūst tāds vārdu krājums, kas nodrošina pilnvērtīgu saziņu, sagatavo viņu sekmīgam mācību darbam skolā, palīdz uztvert folkloru un daiļliteratūru, radio un televīzijas pārraides u. tml. Bērnam jālasa pasakas, daiļdarbi, pretēji tam, ka realitātē daļa bērnu pavada trešo daļu dienas pie datora, spēlējot datorspēles vai pasīvi skatoties filmas.

Spriežot pēc PII skolotāju sniegtajām atbildēm, bērnu valodas attīstību visvairāk pozitīvi ietekmē šādi faktori: ģimene, latviešu valodas skolotājs, skola kopumā un daiļliteratūra. Citi faktori bērnu valodas attīstību stimulē mazāk.

Skolotāji ir nobažījušies par to, ka plašais informācijas klāsts, televīzijas un modernās tehnoloģijas ienākšana arī pirmsskolēna dzīvē nereti veido vidi, kas piesārņota ar daudzveidīgu un ne vienmēr izprotamu informāciju un kavē radošo spēju attīstīšanos. Tāpēc jāseko, lai skolās, plašsaziņas līdzekļos u. c. netiktu lietota neliterārā valoda.

Summary

Childhood is the basis for language development. Child language is largely influenced by the linguistic environment – language used by parents, other family members, teachers, as well as in movies, TV and radio broadcasts, theatre plays, books. As a child gets more acquainted with the external world, they start to proficiently use synonyms, antonyms, idioms, comparisons, loanwords, and other linguistic means of expression.

The aim of the present study – to establish the stimulating factors of child language development. The present study was carried out as part of the project No. NFI/R/2014/053 ‘Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications’ (LAMBA).

In order to reach this aim, a survey of aspiring student teachers (125 participants), teachers of general schools (GS) (98 participants) and teachers of pre-school educational institutions (PEI) (87 participants). Following factors of child language development were evaluated: family, mass media (press, radio, television, advertisements), study material, school (as a whole), literature, external cultural environment, friends and acquaintances, Latvian language teacher, art and culture, acquisition of foreign languages, internet. Each participant had to evaluate 11 factors, and add any factors that have positively contributed to their language development during childhood and school years.

Student teacher and GS teacher responses were analysed in RTTEMA international scientific conference ‘Theory for practice in the education of contemporary society’ (2015). The present article is more concerned with PEI teacher survey results.

According to PEI teacher survey data, parents and other family members are the first teachers of language. As reported by teachers of these institutions, most parents read for their children, ask questions to elicit dialogue, teach poems and rhymes. Parent attention and love helps children to develop and form a rich personality. Unfortunately, even nowadays some parents may use archaic upbringing methods, using hurtful words or expressions in anger. This phenomenon is prevalent not only in lesser educated parents, but also can be found in intelligent families. Children are very emotional and sensitive, therefore parents and educators should pay enormous attention to their own use of language and care for the development of child language and speech culture.

As noted by the PEI teachers (18.4%) Latvian language teachers play a big role in child language development. According to survey results, PEI teachers attend to child language development with great care, helping children to learn new vocabulary and solidify proper pronunciation. Teachers use games with various

tasks aimed to solidify and expand child's vocabulary, teach pronunciation of different sounds, and develop speech overall. Teacher is an important figure regarding child language development in a PEI – the success of their work also depend on the vocabulary and expressions of teachers themselves. Children learn from and imitate their teachers, therefore teacher's language should be worthy of imitation.

A factor no less important for child language development is school as a whole (mentioned by 16.8% of the teachers). According to PEI teachers (14.7%), huge role in child vocabulary development is played by literature and folklore, allowing children to take a fresh look at the world. Supporting a child's interest in books, one can teach them to read and write at a pre-school age.

Factors that contribute to child language development to a lesser extent according to the surveyed participants include study materials, art and culture, friends and acquaintances, learning of a foreign language, mass media and internet. Television, advertisements and internet are thought to often have negative effects on child language development. Of course, it depends from the type of videogames, books and magazines available for the child and television broadcast the parents are watching. Teachers and student teachers are concerned that the wide range of information, and the prevalence of television and modern technology in child's environment might overwhelm with information that is not easily comprehensible and confusing, thus impeding one's creative development.

In conclusion, according to PEI teacher responses, child language development is most positively influenced by the following factors: family, Latvian teacher, school in general and literature. Other factors have a smaller impact.

Literatūra / References

Diamond, Hopson 1999 – **Diamond, Lisa, Hopson, James.** (1999) *Magic Trees of the Mind: How to Nurture Your Child's Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions from Birth Through Adolescence.* USA, A. Plume Book, XIII.

Dzintere, Freiberga, Augstkalne 2009 – **Dzintere, Daina, Freiberga, Inese, Augstkalne, Dace.** (2009) *Bērnu valoda jaunradē un rotaļās.* Rīgā: Izglītības solī.

Freiberga 2006 – **Freiberga, Inese.** (2006) *Dzimtās valodas devalvācija un bērna attīstība pirmsskolas vecumā empīrisko vērojumu un teorētisko atziņu aspektā. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā.* III starpt. zin. konf. zinātniskie raksti. Rīga: ULMA, 131.–142. lpp.

Healy 2003 – **Healy, Jane.** (2003) *Understanding TV's Effects on the Developing Brain. Pieejams:* [http:// www.aap.org/advocacy/chm98nws.htm](http://www.aap.org/advocacy/chm98nws.htm).

Каңепēja, Lieģeniece 2003 – **Каңепēja, Ruta, Lieģeniece, Daina.** (2003) *Es gribu iet skolā.* Rīga: Zvaigzne ABC.

Kuzina 2013 – **Kuzina, Viktorija.** (2013) Folkloras valodas izpēte mācībgrāmatās. Zinātnisko rakstu krājums 23. *Valoda dažādu kultūru kontekstā.* Daugavpils: Saule, 417.– 428. lpp.

Kuzina 2015 – **Kuzina, Viktorija.** (2015) Frazеолоģismi un to nozīme bērnu valodas bagātināšanā. Starpt. zin. konf. materiāli. *Sabiedrība, integrācija, izglītība.* Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 104.–114. lpp.

Kuzina 2014 – **Kuzina, Viktoria.** (2014) Linguastatistical Analysis of Borrowed Words used in School Textbooks and Childrens Literature. *Res Humanitariae. XVI.* Klaipēda, p. 156–169.

Markus 2003 – **Markus, Dace.** (2003) *Bērnu valoda: no pirmā klieдziēna līdz pasakai.* Rīga: Rasa ABC.

Pešele 2005 – **Pešele, Sigita.** (2005) Televīzija un valodas apguves problēmas bērniem līdz septiņu gadu vecumam. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva.* IV Zin. rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 71.–82. lpp.

Rūķe-Draviņa 1995 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1995) *Pasaka par Sarkangalvīti vecāku un bērnu skatījumā. Apkārtnes ietekme valodas attīstībā.* Rīga: RPIVA.

Stikāne 2015 – **Stikāne, Ilze.** (2015) Valodas rotaļa – pasaules iepazīšanas rosinātāja jaunākajā dzejā bērniem. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā.* Rīga: Zinātne, 205.–223. lpp.

Абрамова 2002 – **Абрамова, Галина Сергеевна.** (2002) *Возрастная психология.* Екатеринбург: Деловая книга.

BĒRNA RADOŠUMA IZPAUSME VALODĀ

Expression of creativity in child language

RASMA PURMALE, VLADISLAVA URŠUL'SKA

Abstract. *Additional to the core tests carried out within the framework of project Nr. NFI/R/2014/053 „Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications” (LAMBA), funded by the Norway grants programme, the authors noticed that children take a creative approach when they do not know the exact word, but want to express their thoughts and ideas. For this reason, an additional study was carried out. Participants were children aged 3–6. The present article discusses novel linguistic creations of the participating children, revealing their problem-solving abilities and creative thinking. The authors analyse child language linguistic and artistic expressions that make the story and characters more dynamic, vivid and emotional. Fairy tales and other literary works provide an array of problem solving examples and motivate extraordinary thinking. Games involving different tasks – imagining, invention of various absurdities – develop creative thinking. Data show that children play with words, prosody or rhythm, comparisons, creativity. Wordplay is treated as a game providing aesthetic pleasure and motivating for action-composing fairy tales or stories, even poems, develop novel character, introduce alternative storylines.*

The results reveal that playing with words, notions and characters is like a guidepost towards creative action. Creativity furthers the acquisition of lexicon, morphology and grammar, and advances one's sense of language.

Keywords: *child language, novelty, development of the sense of language*

Ievads. Mūsdienu laikmetā, kad visās dzīves jomās strauji ienāk jaunas tehnoloģijas, mēs nedrīkstam aizmirst par bērnu garīgo izaugsmi. Mūsu sabiedrība arvien vairāk izjūt vajadzību pēc aktīvām, radošām un garīgi bagātām personībām, tāpēc jau agrā bērnībā nepieciešams bērnu radināt domāt, meklēt netradicionālus risinājumus, prast radoši izmantot apgūtās prasmes un zināšanas. Jau Žans Žaks Piažē ir rakstījis, ka galvenais mērķis ir izveidot cilvēkus, kuri spēj paveikt kaut ko jaunu, tas ir, radošus cilvēkus, kuri spēj izgudrot un atklāt. Līdzīgi domā arī Roberts Fišers,

uzsverot, ka radošums ir cilvēka emocionālās attieksmes un spēju kopums, kas ļauj attīstīt radošas domas, idejas vai iztēles veidolus. Radošā procesa pamatā daļēji tiek izmantota intuīcija, nejauši pamanītas sakarības. Viens no izglītības uzdevumiem ir sagatavot bērnus dzīvei strauji mainīgajā pasaulē un vajadzība mācīt bērnus domāt radoši kļūst acīmredzama (Fišers 2005: 47).

Pētījuma **mērķis** bija teorētiski pamatot un empīriski pārbaudīt bērna radošuma izpausmi valodā.

Materiāli un metodes. Radoša personība ir motivēta un gatava pārmaiņām, jaunai pieredzei, un, kas ir ne mazāk svarīgi mūsdienās, spējīga pielāgoties jauniem apstākļiem un situācijām. Ausma Špona raksta, ka radoša pašpriedze ir dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas kļuvušas par personīgi nozīmīgām vērtībām un lietojamas daudzveidīgās situācijās (Špona 2006: 161).

Pētot radošumu, Rebeka Izabella un Šērlija Raina (*Rebecca T. Isbell, Shirley C. Raines*) uzsver kādu raksturīgu un būtisku īpašību – tā ir aktīva iztēle. Iztēle ir spēja veidot bagātīgus un daudzveidīgus tēlus vai konceptus par cilvēkiem, vietām, lietām un situācijām, kas nav klātesošas. Mazu bērnu iztēle ir augsti attīstīta un bieži tiek izmantota rotaļās un vizuālajā mākslā. Iztēle visproduktīvākā ir bērnībā, bērniem pieaugot, mainās viņu izturēšanās un bērni arvien mazāk vēlas iziet ārpus tradicionālajām robežām (Isbell, Raines 2013: 25).

Marianne Sakardi (*M. Saccardi*) aicina padomāt par to, kādu ieguldījumu nākotnē dos mūsu bērni, piesakot sevi sabiedrībā. Viņa uzskata, ka bērniem jau tagad jāpierod domāt atšķirīgi. Atšķirīgi domājot, cilvēks cenšas savienot idejas, kas šķiet nesavienojamas; tā rezultātā radušās kombinācijas var novest pie iepriekš negaidīta problēmas risinājuma. Autore uzskata, ka atšķirīga domāšana pat pārspēj radošo domāšanu. Šāda domāšana var pārveidot neiespējamo patīkamā realitātē. Parasta lieta, ko var sagaidīt no atšķirīgi domājošajiem, ir pārsteigumi (Saccardi 2014: 14). Radoša darbība vienmēr sākas ar subjektīvi apzinātu problēmu, kas tiek mērķtiecīgi risināta, variatīvi izmantojot subjekta esošo pieredzi. Jebkuras radošās darbības posma pamatā ir indivīda pieredzes aktualizēšana un iesaistīšana jaunā materiāla pārstrādē.

Romāns Alijevs akcentē domu, ka spējas radoši domāt un realizēt sevi būtu jāvērtē augstāk nekā zināšanas un prasmes, jo pēdējās mūsdienās ir kļuvušas visai pieejamas, tā kā mēs dzīvojam informācijas pasaulē un mums apkārt ir informācijas un dažādu avotu pārbagātība. Radošās domāšanas mērķis ir ideju ģenerēšana un atbrīvošanās no veco priekšstatu važām (Alijevs 2005: 74). Angļu pedagogijas profesors un vairāku zinātnisku pētījumu autors Deivids Hargrīvs definē radošuma būtību, uzsverot, ka radošums ir:

- ģenerētas idejas, kas ir jaunas un vērtīgas;
- garīgi procesi, kas noved pie risinājuma, idejas, mākslas formas, teorijas vai produkta, kas ir unikāls un nebijis;
- tēlainā aktivitāte, kas darbojas tā, lai rezultāts būtu jaunas un oriģinālas vērtības;
- radoša, netradicionāla pieeja problēmai (Hargreaves 2012: 17).

Radošas darbības princips tiek izvirzīts kā viens no izglītības pamatprincipiem. Radošas personības veidošanās notiek visos vecumos, bet īpaša nozīme ir pirmsskolas vecumam, kad bērns izjūt tieksmi intensīvi apgūt pasauli, kad pieaug viņa patstāvība. Svarīgi, lai bērna radošajām izpausmēm tiktu nodrošināti visi nepieciešamie mācību materiāli, atbilstoša pedagogiskā vide, pieaugušo atbalsts. Katra cilvēka radošumu var ietekmēt visdažādākie faktori, tie var būt gan tīši radīti, gan arī tās var būt visdažādākās nejaušības.

Radošums veidojas 3 līdz 5 gadu vecumā, to var diagnosticēt un stimulēt Nākamajiem dzejniekiem, rakstniekiem un māksliniekiem ir bagāta fantāzija, vēlme izteikties un radīt dažādus fantāzijas tēlus un situācijas, bērnībā ir spilgti izteikta vēlme izdomāt, sacerēt. Ģenētiķis Jēkabs Raipulis apgalvo, ja bērniem nav bijusi bagāta iztēle 3–5 gadu vecumā, tad tā ne ar ko nav kompensējama vēlākos gados. Apdāvināts bērns ir viens no priekšnosacījumiem, lai veidotos ievērojams cilvēks, taču tiešas sakarības starp bērna spējām un pieaugušu ģēniju nav (Raipulis 1997: 257). D. Hargrīvs nosauc faktorus, kuri ir bērna radošas attīstības pamatā:

- sociālā vide: maziem bērniem ir nepieciešama draudzība savstarpējās attiecībās, kā arī pozitīvas attiecības ar pieaugušajiem,
- jānodrošina jaunradei nepieciešamie izzīņas pamati: radošas

rotaļas, interesantas nodarbības veicina un attīsta kompetenci, kas nepieciešama radošās domāšanas sekmēšanai,

- emocionāls pamats: bērnu labsajūta ir svarīgs radošas darbības priekšnoteikums,
- motivējoša materiālā bāze un iekšējā motivācija: bērni iesaistās radošā darbībā, lai uzlabotu savas izjūtas (pašcieņu, gandarījumu), nevis lai gūtu atalgojumu vai kādu labumu (Hargreaves 2012: 25).

Rezultāti

Bērna radošās darbības pamats ir personības iedzimtās radošās spējas: spēja domāt, spēja iztēloties, spēja nojaust. Lai realizētos radošās darbības potenciāls, šo spēju ir par maz, tāpēc saskarsmes procesā ar apkārtējo vidi un iekšējiem mentālajiem procesiem personība attīsta vēl arī citas spējas. Iedzimto un iegūto radošo spēju mijiedarbība nodrošina radošas darbības visdažādākās izpausmes. Bērna intereses un spējas pilnībā atklājas un veidojas darbībā – gan izziņas, gan radoši produktīvā darbībā. Lai parādītos dotības un attīstītos spējas, pēc iespējas agrāk jāatbalsta bērna intereses, viņa tieksmes, jārada apstākļi, kuros bērns bieži saskartos ar to, kas viņu interesē, ko viņš var atveidot savā darbībā.

Bērni pēc savas būtības ir ļoti zinātkāri un radoši. Bērnu jaunrade ir viņu pašsacerētie stāsti un pasakas, kuriem paši stāstītāji ļoti tic, dažkārt galvenā varoņa lomu piešķirot sev. Lai varētu pilnīgi un pārliecinoši paust savu domu, pilnībā īstenot savu radošo ieceru, svarīgs ir bērnu valodas un runas attīstības līmenis. Baiba Brice uzsver, ka bērnu runas attīstība ir cieši saistīta ar iztēles attīstību – jo bagātāka bērna pieredze un līdz ar to attīstītāka valoda, jo bagātāka ir bērna iztēle. Viss, ko bērns redz, dzird un sajūt, ir viņa turpmākās iztēles, jaunrades bāze – bērns uzkrāj materiālu, kuru vēlāk izmantos savā radošajā darbībā. Jo bagātāku pieredzi – vārdu krājumu, redzes, dzirdes gleznas, emociju iespaidus – gūs bērns, jo bagātāka kļūs viņa jaunrade (Brice 2011: 6).

Bērnu valodas radošums izpaužas daudzveidīgās jaunrades darbībās:

- redzētā, dzirdētā, pārdzīvotā aprakstīšana,

- tēlu aprakstīšana,
- notikumu izklāsts,
- norises vietas maiņa,
- jaunu tēlu parādīšanās,
- stāstu, pasaku beigu sacerēšana,
- literāru darbu sacerēšana,
- savas radošās darbības aprakstīšana.

Pasakas un citi literārie darbi sniedz dažādu situāciju, problēmrisinājumu piemērus un ļauj bērniem domāt neparasti. Savukārt rotaļas ar dažādiem uzdevumiem – iedomāšanos, iztēlošanos, dažādu ačgārnību izdomāšanu pakāpeniski attīsta radošo domāšanu. Bērns iztēlē rotaļājas ar vārdu, valodas ritms, salīdzinājumi, tēlainība, vārdu spēles – tas viss bērnam ir kā rotaļa, kas sniedz estētisku baudījumu un rosina bērnu pašu aktīvai darbībai – sacerēt pasakas, stāstījumus, pat dzejoļus, izdomāt jaunus tēlus, izmainīt dzirdēto sižeta līniju. Ilze Stikāne uzdod retorisku jautājumu: Kāpēc arī bērnam nepamēģināt sacerēt dzejoļus pašam? Jo mācīties dzejojot – tas ir viens no paņēmieniem, kā mācīties valodu savaldīt. Nesavaldīta valoda ir tas pats, kas nezāle (Stikāne 2005: 48). Rotaļāšanās ar vārdiem, jēdzieniem, tēliem – tas bērnam ir kā radošas darbošanās ceļa rādītājs. Literārā jaunrade veicina leksikas un gramatiski morfoloģiskās sistēmas apguvi, sekmē valodas un vārda izjūtas veidošanos.

Lasīšanas vai stāstīšanas ietekmēti, bērni dzirdēto atspoguļo savās darbībās – rotaļās, sarunās, sacerētajās pasakās, dzejoļos, zīmējumos, par kuriem arī labprāt stāsta. Bērniem mīļa ir pasaka par Sarkangalvīti un vilku, to vairākkārt noklausoties, pārrunājot, izspēlējot, dažiem bērniem radās ideja izdomāt savu pasaku. Radās interesanti stāstījumi.

Tīnas pasaka

Reiz senos laikos dzīvoja Sarkangalvīte. Un mamma tad nosacīja: Aiznesīsi vecmāmiņai šo groziņu? Bet tad Sarkangalvīte gāja pa garāko ceļu un Sarkangalvīte ieraudzīja skaistu gulbīti. Tad Sarkangalvīte paņēma mazu šķēlīti un pabaroja balto gulbīti. Sarkangalvīte gāja pie vecmāmiņas, un tad tā Sarkangalvīte ieraudzīja vecmāmiņas māju. Viņa gāja iekšā. Viņa teica: „Vecmāmiņ, kāpēc tu guli tik liela?” Un tad teica vecmāmiņa: „Vai es nevaru būt liela?, tad teica: Tāpēc ka tu man kaut ko garšīgu atvedi, vai ne?” Jā, atvedu. Vai iedosi man groziņu? Viņa tad iedeva. Bet tad bija tā, kā viņa sacīja:

Kāpēc tev tik negaršīgas lietas? Tad Sarkangalvīte pienāca, un tad viņu aprija niknais vilks un aizskrēja prom. Tad mednieki dzirdēja un iesāva vilkam. Vecmāmiņa skrēja pakaļ, dabūja Sarkangalvīti no vilka vēdera, samīloja un dzīvoja laimīgi un beidzās. Un tad beidzās tā pasaka.

Agates pasaka

Sarkangalvīte gāja pie vecmāmiņas. Un tad viņa gāja, un visādi pūpēži sprakšķēja. Un tad viņi sprāga ārā!!! Un tad tas vilks pa kluso (ram ta ta tam) paņēma Sarkangalvīti un ams. Apēda to. Kraps!!! Sarkangalvīte no iekšpuses lēja vēderā savu karsto zupiņu, ko nesa vecmāmiņai. Ielēja vēderā. Un vilks ieblāvās – āāāā, man sāp, man sāp!!! Un Sarkangalvīte teica: „Laid mani ārā, laid mani ārā, sasitīšu tevi!” Laižu, laižu un vēēēēē... Sarkangalvīte aizskrēja ātri pie vecmāmiņas. Vecmāmiņa pasauca mednieku. Pifu, pafu!!! Visi vilki mežā nost. Beigas.

Deizijas pasaka

Reiz senos laikos dzīvoja maza skaista meitenīte ar sarkaniem matiem- Sarkangalvīte. Viņa dzīvoja parastā daudzstāvu mājā. Dzīvoja kopā ar brāli, māsu, mammu un tēti. Tad kādu dienu bija jāaiznes omītei zāles, jo bija slima. Bija silts, tāpēc viņa gāja ar kājām, nevis brauca ar autobusu. Sarkangalvīte gāja pa mežu, bet tad zvanīja telefons. Viņa ilgi runāja un nomaldījās no ceļa. Meitene bij dikti nobijusies. Te pēkšņi vilks kā mežonis metas viņai virsū: „Kur tu ej?!” Sarkangalvīte pasaka, ka pie slimās omītes. Vilks pasaka ceļu, bet tas bija dikti garš. Sarkangalvīte atcerējās, ka viņai takšu ir tas telefons, un tas viņu aizveda pie omītes. Omīte bija izgājusi ārā, bet vilks pa logu vecmāmiņas gultā – spuduks! Sarkangalvīte gāja iekšā, un vilks viņu sagrāba. Bet tētis nāca iekšā būdīnā un izglāba meitenīti. Vilku sasita, un tas muka, muka prom. Un visi dzīvoja laimīgi.

Alises pasaka „Nāriņas ceļojums”

Reiz dzīvoja Mazā Nāriņa. Pf... Viņa teica, ka viņa dzīvos ar skaistu princi vai viena pati. Viņa aizgāja pie sava tēva un pateica tēvam, kā viņa dzīvos tālāk. Tētis te... Tētis skumjā balsī teica, ka nevar iziet ārā, tur, kur ir zeme. Tie, kas dzīvo ūdenī, tie dzīvo ūdenī mūžīgi. Viņa aizgāja pie astoņkājīgās ragana, kas dzīvoja jūrā. Mazā Nāriņa teica, ka grib uzpeldēt pie sava prinča. Astoņkāju ragana teica: „Es tev iedošu kājas, bet tu apsolī, ka atdosi man savu skaisto balsi.” Tad Nāriņa fiksi ar visām kājām uzpeldēja augšā, tad saprata, ka viņa nevarēs parunāt, bet būs jārāda ar rokām. Tad, kad viņa bija uz jūras smiltīm, tad viņu jūras smiltīs sagaidīja skaistais princis. Tad viņu aizveda uz savu pili, lai viņa varētu paēst. Viņa domāja, priekš kam uz galda ir dakša, un viņa domāja, ka ar to var ķemmēt matus. Tad princis uz viņu paskatījās ar domīgu seju. Tad viņa atgriezās jūrā un astoņkājinā ragana atdeva viņai balsi un asti. Viss.”

Kā redzam, bērni labi spēj patstāvīgi izdomāt un rast risinājumu esošai situācijai. Tika izdomāti jauni sižeta pavērsieni, pat jauni notikumi, sacerētajās pasakās labi atklājas bērnu valodas bagātība, Agates stāstījumu dinamiskāku un emocionālāku dara bagātīgi izmantotie izsaukmes vārdi, dažādu skaņu atdarinājumi, kas ir prasmīgi, jēgpilni izmantoti pasaku personāžu spilgtākai raksturošanai. Taču daudzos gadījumos bērni savus izdomātos tēlus neraksturo, bet tūlīt pēc to pieminēšanas atklāj darbību, kurā tēls ir iesaistījies. Iztēlē radītie tēli un notikumi prevalē pār valodu. Bērns iztēlē redz notiekošo un cenšas to fiksēt runā. Viss notiek spontāni, tieši šajā brīdī, ietērpjot savas domas vārdos, bērns kļūst radošs.

Stāstot bērni savā valodā bieži veido jaunus vārdus: Agris: „*Mēs iztaisijām būdiņu, jā, no dēļiem, es sitīju, visu laiku sitīju kā celtnieks*”; Elizabete: „*Zini, mana Aiga saklavierēja smuku dziesmiņu*”; Marks: „*Šitas ir lielais, nīk-nais vējš. Tē ir acis, tē ir mute – plata kā tunelis. Tas ir dūsmīgais vējš. Viņš dzīvo te – tu redzi, kā viņš vējinās tajā pasaulē – lielajā, lielajā pasaulē.*” I. Freiberga šo vārddarināšanu jeb vārdisko jaunradi uzskata par radoša procesa spilgtu rādītāju valodas apguvē (Freiberga, Dzintere, Augstkalne 2009: 42).

Ir bērni, kuri savu radošo domu izsaka dzejas forma, piemēram, Marks sacer dzejolīti par Lieldienām:

*Liieldienas ir raibas kā saulīte,
Tās var būt pašas raibākās,
Tikai Liieldienās!
Liieldienas ir raibas kā
Raibi taureņi.
Liieldienās visiem ir liels prieks.*

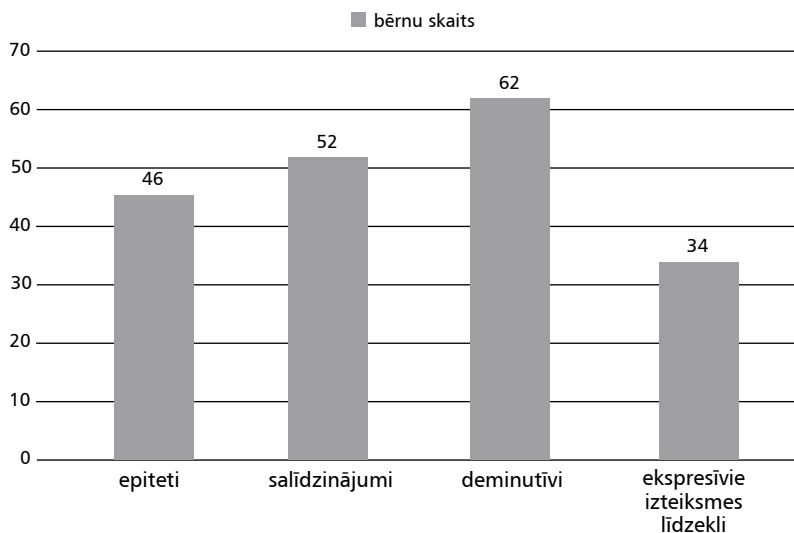
Radošuma piesātināts un pārdomas rosinošs ir A. Neibarta dzejolis „Rīfkarīlis”, kurš arī bērnus ir rosinājis sacerēt savu dzejoli. Gustava dzejolis:

*Kas ir Rīfkarīlis?
Pūkains lācītis, dīnozaurs vai vampīriņš?
Varbūt melnādains ar melniem matiem?
Nē, Rīfkarīlis ir mans draugs,
Lai skatītos kopā varavīksni,
Gaidītu, kad konfektes birtu kā sniegs!*

Arī šajos darbos, kā redzams, bērni savas radošās ieceres īstenošanai izmanto epitetus, salīdzinājumus un, protams, deminutīvus, kas viņu runā ir viens no biežāk lietotajiem izteiksmes līdzekļiem.

Analizējot 62 bērnu radošo izpausmi valodā, var konstatēt, ka stāstījumos bērni izmanto:

- epitetus – 46 bērni,
- salīdzinājumus – 52 bērni,
- deminutīvus – 62 bērni,
- citus ekspresīvos izteiksmes līdzekļus – 34 bērni (sk. 1. attēlu).



1. attēls. Mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu lietojums
Figure 1. The use of artistic means of expression

Sacerētajos stāstos un dzejoļos izpaužas bērnu radošie meklējumi, kā izteikt savu domu, vēlmi, vērojumus. Kā raksta Inse Freiberga, bērns savā jaunradē ir brīvs, rotaļīgs un bezrūpīgs, jo nav orientēts uz to, kā vajadzētu, kā patiktu citiem, bet rada, kā prot (Freiberga 2009: 20).

Secinājumi

Radošums ir cilvēka emocionālās attieksmes un spēju kopums, kas ļauj attīstīt radošas domas, idejas vai iztēles veidolus. Radošā procesa pamatā daļēji tiek izmantota intuīcija, nejauši pamanītas sakarības.

Iztēle ir spēja veidot bagātīgus un daudzveidīgus tēlus vai konceptus par cilvēkiem, vietām, lietām un situācijām, kas nav klātesošas. Mazu bērnu iztēle ir augsti attīstīta un bieži tiek izmantota rotaļās un vizuālajā mākslā. Iztēle visproduktīvākā ir bērnībā, bērniem pieaugot, mainās viņu izturēšanās un bērni arvien mazāk vēlas iziet ārpus tradicionālajām robežām.

Viens no izglītības uzdevumiem ir sagatavot bērnus dzīvei strauji mainīgajā pasaulē un vajadzība mācīt bērnus domāt radoši kļūst acīm redzama. Radošas darbības princips tiek izvirzīts kā viens no izglītības pamatprincipiem. Radošas personības veidošanās notiek visos vecumos, bet īpaša nozīme ir pirmsskolas vecumam, kad bērns izjūt tieksmi intensīvi apgūt pasauli, kad pieaug viņa patstāvība.

Bērņa radošas darbības pamats ir personības iedzimtās radošās spējas: spēja domāt, spēja iztēloties, spēja nojaust. Iedzimto un iegūto radošo spēju mijiedarbība nodrošina radošas darbības visdažādākās izpausmes. Bērņa intereses un spējas pilnībā atklājas un veidojas darbībā – gan izziņas, gan radoši produktīvā darbībā. Lai parādītos dotības un attīstītos spējas, pēc iespējas agrāk jāatbalsta bērna intereses, viņa tieksmes, jārada apstākļi, kuros bērns bieži saskartos ar to, kas viņu interesē, ko viņš var atveidot savā darbībā.

Lai varētu pilnīgi un pārliecinoši paust savu domu, pilnībā īstenot savu radošo ieceri, svarīgs ir bērnu valodas un runas attīstības līmenis. Bērnu runas attīstība ir cieši saistīta ar iztēles attīstību – jo bagātāka bērna pieredze un līdz ar to attīstītāka valoda, jo bagātāka ir bērna iztēle. Viss, ko bērns redz, dzird un sajūt, ir viņa turpmākās iztēles, jaunrades bāze – bērns uzkrāj materiālu, kuru vēlāk izmantos savā radošajā darbībā.

Summary

Our society increasingly feels the need for active, creative and spiritually rich personalities, so children need to be accustomed to think, search for unconventional solutions to be able to creatively use the acquired skills and knowledge in very early age. R. Fišers stresses that creativity is human emotional attitude and capability set that allows to develop creative thoughts, ideas or imagination appearance.

Intuition has been partly used in creative process basis and accidentally overlooked relationships. One of the tasks of education is to prepare children for life in a rapidly changing world and the need to teach children think creatively becomes visible (Fišers 2005). Creative personality is motivated and ready for changes, new experiences, and is no less important nowadays, able to adapt to new circumstances and situations. A. Špona writes that creative self-experience is in lifetime acquired and evaluated knowledge, skills and attitudes that have become personally significant values and can be used in diverse situations (Špona 2006). Researching creativity, R. Isabella and S. Rains (Rebecca T. Isbell, Shirley C. Raines) emphasise the specific and essential characteristics – it is an active imagination. Imagination is the ability to build a rich and varied range of images or concepts about people, places, things and situations which are not present. Babies' imagination is highly intelligent and is often used in games and visual arts. Imagination is the most productive in childhood, their behaviour changes and children are increasingly less willing to go beyond the traditional boundaries (Isbell, Raines 2013).

Aim of the present study – to study child's creative expression in language. Creative personality formation occurs in all age stages, but pre-school age is particularly important, when child feels the urge to acquire knowledge about the world while their independence is growing. Child creativity has to be provided with all the necessary training materials, appropriate pedagogical environment and adult support. Human creativity may be affected by a wide range of factors, they can be both deliberately created, as well as randomly created.

Creativity forms at the age of 3–5 years old, it can be diagnosed and stimulated. Subsequent poets, writers and artists have a rich fantasy, the desire to express themselves and create a variety of fantasy characters and situations. They have pronounced desire to invent, compose in childhood. Geneticist J. Raipulis claims, if children do not have a rich imagination at the age of 3–5, then it is not countervailable in later years. Gifted child is one of the preconditions for the remarkable human development, but a direct correlation between the child's ability and adult genius is not mature (Raipulis 1997).

Innate creativity is the basis of creative activity: the ability to think, imagine, suspect. There is not enough ability for creative activity potential to be carried out, so other abilities are developed in the process of interaction with environment and the internal mental processes of personality. Congenital and acquired creativity interaction provides a wide range of creative activity manifestations. Child's interests and abilities fully reveal and forms both in cognitive and creative productive activity. Children's level of speech and language development is important to be able to fully and confidently express their thoughts and fully

implement their creative ideas. Children's speech development is closely linked with the development of imagination – the richer child's experience is, the language is more developed, so child's imagination is richer. Everything a child sees, hears and feels, is their future imagination and creativity base.

Within the framework of project No. NFI/R/2014/053 "Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications"(LAMBA), funded by the Norway grants programme, the authors concluded that children take a creative approach when they do not know the exact word, but want to express their thoughts and ideas. Therefore, the author carried out additional research indicated in children aged 3 to 6 years. The article analyses the study of children's creative works, which reveal both their own ability to figure out and find a solution to an existing situation and the ability to invent new storyline developments, new events. The article analyses language use in the children's artistic expression during creative activity, which makes the story more dynamic and emotional, fairy-tale characters – more expressive, more colourful.

Tales and other literary works provide different situations, problem solving examples and allows children to think in an unusual manner. While games with a variety of tasks – imagination and various absurdities gradually develops creative thinking. The study found out that a child's imagination is playing with words, language, rhythm, comparisons, imagery, word games – all this is like a game for a child that gives aesthetic pleasure and encourages active work – composition of fairy tales, stories, even poems, invention of new characters, changing the story line of a story. In article analysed study results suggest that playing with words, concepts and images is like a signpost to child's creative activity. Literary creation contributes to acquisition of lexical and grammatical morphological systems, promotes the sense of language and word formation.

Literatūra / References

Alijevs 1998 – **Alijevs, Romāns.** (1998) *Skola radošajiem*. Rīga: RaKa.

Brice 2011 – **Brice, Baiba.** (2011) *Skaņu pasakas un ritma rotaļas*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Fišers 2005 – **Fišers, Roberts.** (2005) *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.

Freiberģa, Dzintere, Augstkalne 2009 – **Freiberģa, Inese; Dzintere, Daina; Augstkalne, Dace.** (2009) *Bērņa valoda jaunradē un rotaļās*. Rīga: Izglītības solī.

Hargreaves 2012 – **Hargreaves, David.** (2012) *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity.* Roehampton University, London.

Isbell, Raines 2013 – **Isbell, Rebeca; Raines, Sherlia.** (2013) *Creativity and the arts with young children*, USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Raipulis 2015 – **Raipulis, Jēkabs.** (2015) *Radošas personības attīstība*. Pieejams: <http://www.psihologijaspasaule.lv/raksti.php?id=309&act=read> (skatīts 15.10.2015).

Saccardi 2006 – **Saccardi, Marianne.** (2006) *Creativity and childrens literature*. USA: Libraries Unlimited ABC-CLIO.

Stikāne 2005 – **Stikāne, Ilze.** (2005) *Vērtību pasaule latviešu bērnu literatūrā*. Rīga: RaKa.

Špona 2013 – **Špona, Ausma.** (2013) *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.

PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA VALODAS APGUVES NOZĪME KOMUNIKĀCIJĀ

The importance of pre-school children language acquisition on communication

INGA STANGAINE

Abstract: *Educators, teachers and speech and language therapists at primary education institution in Latvia currently lack the methodological means and techniques to establish and develop children's pronunciation and vocabulary. In order to advance one's acquisition of Latvian, it is imperative to be able to objectively evaluate child's ability to produce proper phonemes and their vocabulary. The main objective of the present research is to analyse the present methodology of child pronunciation and vocabulary in Latvian evaluation, to develop guidelines for teachers and parents for child's vocabulary expansion. For the average pre-school aged child, the behaviour is mostly regulated by adult example and spoken word. Consequently, clear pronunciation and a well-developed vocabulary advances one's relationships with their peers and adults. The methodology to evaluate one's pronunciation developed within the framework of project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications' (LAMBA) as well as diagnostics of pronunciation in children aged 3-5 provides the insight in the child vocabulary and teacher work experience with children. It is of utmost importance in teaching and education to understand the needs, interests and abilities of individual children. Recordings of child speech used within the LAMBA project give the opportunity to tackle this issue.*

Keywords: *vocabulary, pronunciation culture, pre-school children*

Ievads. Mūsdienās nevienam vairs nav noslēpums, ka panākumus dzīvē gūst ne tikai tie cilvēki, kuri ir ieguvuši labu izglītību, bet galvenokārt tie, kuriem ir labi attīstītas komunikācijas prasmes. Komunikācija ir svarīgs priekšnosacījums bērna harmoniskai attīstībai. Jau no piedzimšanas mirkļa mazulis ir sociāla būtne. Bērnā nav iespējams apgūt kultūru, vispārcilvēcisku pieredzi, bez komunikācijas ar citiem cilvēkiem. Psihologi Erika Hofe (Hoff 2009), Ļevs Vigotskis (Виготский 1997) uzskata,

ka komunikācija ar vienaudžiem ir pamats bērna veiksmīgai attīstībai un socializācijai, un te bērnam var palīdzēt valoda, kā sazināšanās līdzeklis. Un otrādi – tieši komunikācija sekmē bērna runas attīstību.

Komunikācijā jeb saziņā bērns īsteno vairākus uzdevumus:

- iegūst informāciju (jautājot un atbildot);
- veido partnera attiecības (sarunājoties, sadarbojoties, izrādot cieņu un uzmanību);
- ietekmē partnera un savu uzvedību.

Bērna runa nav atrauta no īstenības, no bērna praktiskās darbības, viņa aktivitātes. 2015. gadā tika uzsākts Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstīts projekts nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums”, kura ietvaros tiek veiktas apjomīgas bērnu runas pārbaudes pirmsskolas izglītības iestādēs. Jau pirmajos 10 projekta īstenošanas mēnešos iegūtās atziņas liecina, ka ir nepieciešami pētījumi, kuros tiktu apzinātas sakarības starp pirmsskolas vecuma bērnu valodas apguvi un komunikācijas prasmes attīstību. Runa ir bērna saprātīgas darbības nepieciešama sastāvdaļa (Lust 2006). Runas aktivitāte ir viens no pamatnosacījumiem savlaicīgai bērna runas attīstībai. Runas aktivitāte – tā nav tikai runāšana, bet arī klausīšanās, runas uztveršana. Valodas līdzekļu lietojuma atkārtojums mainīgos apstākļos – bērna komunikācijā ar pieaugušajiem un vienaudžiem, ļauj attīstīt stabilas un elastīgas runas prasmes, ļauj apgūt vispārinājumus, kas sekmē bērnu interesi un motivāciju runāt, veidot dialogus. Dialogs ir dzimtās valodas apguves un bērna socializācijas skola. Iesaistīšanās dialogā notiek ar dialogrunas palīdzību, kuras apguve ir nosacījums bērna pilnvērtīgai attīstībai un viņa aktivitātei, sazinoties ar apkārtējiem cilvēkiem.

Pētījuma mērķis ir izziņāt sakarības starp pirmsskolas vecuma bērnu valodas apguvi un komunikācijas prasmju attīstību.

Materiāli un metodes: Pētījumā izmantota teorētiskās literatūras analīze, daļēji strukturētā novērošana, kuru var raksturot kā longitudiālo novērojumu (Wiersma, Jurs 2005), veikta datu apstrāde ar SPSS, korelāciju analīze (Pīrsona korelācijas koeficients), izziņot sakarības starp bērnu valodas prasmēm un komunikācijas prasmēm, analizēti un interpretēti pētījumā iegūtie rezultāti. Pētījums veikts Rīgas X Pirmsskolas izglītības

iestādē, tajā piedalījās 43 vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērni (vecumā no 4–6 gadiem). Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītā projekta nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” ietvaros veikta 53 pirmsskolas vecuma bērnu skaņu izrunas diagnostika.

Pētījuma rezultāti

Valoda ir dabisks mūsu domu instruments un svarīgākais līdzeklis, lai mēs uzņemtu zināšanas un visaptverošu informāciju. Valoda un runa ir tuvi, bet ne identiski jēdzieni. Aktuāls ir jautājums par jēdzienu „valoda” un „runa” precīzu lietojumu, kas reizēm izraisa diskusijas. **Valoda** tiek raksturota kā zīmju sistēma, kā cilvēku sazināšanās, domu formulēšanas un izteikšanas līdzeklis informācijas fiksēšanai, saglabāšanai un tālāknodošanai. Valodai ir runas, rakstu un žestu forma, kas atšķiras ne tikai pēc saziņas kanāla (vizuālais vai audiālais), bet arī pēc satura un struktūras: rakstu valodā vārdi ir literārāki, teikumi garāki, bet runai raksturīgi īsi, kontekstā balstīti izteikumi un neliterāra leksika (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme 2011: 92). Valodai ir vairāki pamatzdevumi – ārējās pasaules dažādu lietu, vielu, procesu nosaukšana, valoda nepieciešama arī cilvēka refleksijām jeb pārdomām, kā arī cilvēku sadarbībai un komunikācijai (Lai-veniece 2000: 38). **Runa** tiek definēta kā valodas zīmju sistēmas konkrēta izpausme, plašākā nozīmē – valodas konkrēta izpausme gan mutvārdos, gan rakstos (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme 2011: 76).

Bērņa runas attīstība ir dzimtās valodas apguves process, kurā bērns apgūst prasmi izmantot valodu komunikācijā ar līdzcilvēkiem. Tātad valoda kā zīmju sistēma kļūst par bāzi runas attīstībai.

Valoda un runa savstarpēji mijietekmējas un attīstās līdztekus:

- valodas apguvi sekmē runas darbība – runāšanas un izprašanas procesi ikdienas praksē;
- runas darbībā savukārt izpaužas pareizi apgūtais vārdu krājums un gramatikas likumi, kas faktiski veido zināšanas par konkrēto valodu;
- valodas sistēma sevi apliecina daudz skaitlisku runātāju individuālajās runas sistēmās (Miltiņa 2005: 10).

Runa ir cilvēka darbība, kura pastāv saskarsmē ar citiem cilvēkiem un kurā cilvēks pauž savas domas un nodod tās tālāk ar kādas valodas palīdzību. Runa ir valodas lietošanas process (sk. 1. attēlu).

RUNA	Process		Runas radīšana (producēšana)
	↓	↑	Runas izpratne
	Produkts		Valodas materiāls

1. attēls. Individāda runas darbība

Figure 1. Speech activity

Kā redzams attēlā, runas procesā ietilpst runas producēšana un izpratne, kā rezultātā iegūst runas produktu – valodas materiālu (Dzintere, Stangaine, Augstkalne 2014). Process un produkts ir savstarpēji saistīti. Tātad valoda īstenojas runā, tā kļūst „dzīva” ar runas palīdzību un tiek apgūta ar runas starpniecību. Runas darbība ietver runāšanas un sapratnes procesus, kas vienlaicīgi izpilda vairākas funkcijas un kam ir noteikta struktūra (motīvs, mērķis, runas producēšana, izpratne un rezultāts – valodas materiāls).

Kā psihiskais process runa ir saistīta ar visiem citiem psihiskajiem procesiem, kas tradicionāli tiek aplūkoti kā kognitīvie (izzīņas procesi): sajūtām, uztveri, uzmanību, atmiņu, domāšanu, iztēli, t. i., ar tiem procesiem, ar kuru palīdzību bērns izzina pasauli un kas sekmē runas attīstību (Глухов 2005: 39).

Runa ietver gan saziņas funkciju, gan domāšanas funkciju (Vigotskis 2002: 16). Spēja spriest ir tieši atkarīga no spējas runāt un lietot valodu, jo tikai ar valodu cilvēks var izteikt savu viedokli un veidot savus spriedumus. Saprast kādu teikumu nenozīmē vienīgi saprast tajā izmantoto vārdu nozīmes. Saprast kādu teikumu nozīmē saprast šī teikuma jēgu: ko runātājs vēlas ar šo teikumu pateikt. Tieši šis elementārais fakts ļauj pieņemt, ka teikums kā pateiktā jēgas vienība ir pats fundamentālākais valodas elements (mazam bērnam bieži viens izteikts vārds nozīmē veselu teikumu) (Apsalons 2011: 36, 37).

Bērna valodas apguves procesā novērojami vairāki posmi:

- pirmsākumā veidojas iemaņas dzimtās valodas skaņu izteikšanā un attīstītās fonemātiskā uztvere;

- bērns apgūst vārdu, veidojas vārdu krājums, priekšstati par teikumu veidošanas likumsakarībām;
- tiek apgūta literārā valoda gan runas, gan rakstu formā.

Normāli attīstoties, bērns pārmanto spēju runāt, taču runātprasmi viņš var īstenot tikai komunikācijā, apgūstot savu dzimto valodu (Miltiņa 2005: 9). Tātad bērna dzimtās valodas apguve ietver sevī praktisko runas iemaņu veidošanos, komunikatīvo formu un valodas darbības funkciju pilnveidošanos (pamatojoties uz valodas līdzekļu praktisko apguvi), kā arī valodas īstenības izpratnes veidošanos, kas var tikt nosaukta par bērna lingvistisko attīstību, un tieši komunikācija, veidojot dialogus ar pieaugušo un vienaudžiem, bērnam nozīmē pirmo dzimtās valodas apgušanas skolu (Сохин 2002: 50).

Teorētiskajā literatūrā **komunikācija** tiek traktēta kā sazināšanās process (Brady, Steeples, Fleming 2005; Brady, Skinner 2006, Kramiņš 2005). Komunikācija, kā prasme sazināties ietver spēju sniegt informāciju un vienlaikus iegūt to no partnera, klausoties, vērojot viņa reakciju un uzdot jautājumus (Kramiņš 2005: 20). Bērna runa un valoda ir daļa no komunikācijas (Kaņepēja 2012: 135). Informācija tiek nodota vārdiski un ar ķermeņa, žestu palīdzību (verbālā un neverbālā informācija). Informācijas apmaiņas, komunikācijas procesu veido šādi komponenti:

- adresants (sūtītājs) – persona, kura, sazinādamās ar kādu citu cilvēku vai cilvēku grupu, nodod noteiktu informāciju, uzdodot jautājumu;
- informācija – ar zīmju (skaņa, vārds, attēls) palīdzību izteikti fakti, domas, jūtas un uzskati, kas ietver to saturisku atlasī, formulēšanu un kodēšanu;
- saziņas kanāls – informācijas nodošanas veids – kontakta paņēmieni, kas nodrošina sociālo kontaktu esamību;
- adresāts (saņēmējs) – persona, kurai saziņas brīdi tiek nodota informācija un kura cenšas to interpretēt (dekodēt);
- efektivitāte – adresanta nodotās informācijas rezultativitāte (jautājuma vai atbildes formulējums), kas sekmē savstarpēju izpratni, mijiedarbību un informācijas apmaiņu, jautājuma un atbilžu kvalitāti, skaidri, saprotami to noformulējot, lai tā tiktu precīzi uztverta (Kramiņš 2005: 23; Plaveniece, Škuškovnika 2002: 89).

Komunikācija būs veiksmīga, ja tiks ievēroti 4 galvenie nosacījumi:

1. Spēja uztvert otru cilvēku atbilstoši viņa neatkārtojamajai individualitātei (citiem vārdiem runājot – spēja saprast, ko otrs cilvēks vēlas pateikt neatkarīgi no līdzekļiem, kurus viņš izmanto);
2. Prasme organizēt komunikācijas procesu atbilstoši situācijai un partnerim (piemēram, saskarsmē ar vienaudžiem, skolotājiem, vecākiem, nepazīstamiem cilvēkiem bērns izvēlas atšķirīgus komunikācijas līdzekļus un paņēmienus);
3. Māka komunikācijās procesā mainīt attieksmi atbilstoši situācijai;
4. Gatavība kritiski vērtēt savu rīcību (Смирнова, Холмогорова 2005: 19).

Komunikācijas process starp diviem komunikatoriem bieži vien ir dialogs. **Dialogs** ir viena no saistītās runas formām, kurā atšķirībā no monologa, notiek repliku, izteikumu mijiedarbība starp diviem vai vairākiem cilvēkiem (Vigotskis 2002). Iesaistišanās dialogā notiek ar dialogrunas palīdzību. Psiholingvistiskajā literatūrā **dialogruna** ir skaidrota kā runas forma divu vai vairāku personu sarunā. Dialogā pilnveidojas bērna valodas prasmes, kā arī veidojas prasmes plānot savu komunikatīvo uzvedību saskarsmē (Казаковская 2006: 199). Komunikācijas procesā saņemtā informācija tiek pārstrādāta: uztverta, apjēgta un interpretēta. Vienlaikus informācijas apmaiņas procesā cilvēks mācās sadzirdēt un ar toleranci izturēties pret dialoga partneri, izprast sevi un citus cilvēkus. Aprakstot sapratnes mehānismu dialogā, zinātniece Ņina Saprygina (*Н. Сапрыгина*) adresāta darbību sadala trīs posmos: uztvere, sapratne (izpratne) un iedarbība, ko ilustrē 1. attēls (Сапрыгина 2003: 164–182).



2. attēls. Sapratnes mehānisms dialogā

Figure 2. The comprehension mechanism in a dialogue

Dialogs komunikācijas procesā ļauj bērnam izteikt savas domas skaļi un apspriest tās ar citiem. Tas ir process, kurā viņš mācās domāt un

spriest, sarunāties ar līdzcilvēkiem, uzklaust citus. Augsts savstarpējās sapratnes līmenis dod plašas iespējas veidot pozitīvas attiecības starp cilvēkiem: indivīds ir gatavs veidot dialogu, atvērts dažādiem uzskatiem, ievēro kultūras normas.

Lai saprastu un saprastos, ir jāprot klausīties un dzirdēt. Prasme klausīties pieder pie vissvarīgākajām cilvēka komunikācijas iemaņām, dažkārt tā ir pat svarīgāka par prasmi runāt. Tātad lai bērns klausītos un dzirdētu, sapratu un saprastos, svarīga ir aktīva klausīšanās. Aktīvās klausīšanās ārējās pazīmes ir ieinteresētības izrādīšana, piedalīšanās, gatavība atbalstīt un vēlme pilnībā saprast sarunu biedru, ko nodrošina komunikācija rotaļā.

Lai bērns iemācītos veidot dialogu, viņam jāapgūst tā funkcionālās vienības visā to daudzveidībā, kā arī dialoga veidošanas noteikumus – kā runas, tā arī sociālos (Бизикова 2008: 8).

Zinātnieki, pētot pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstību komunikācijas procesā, raksturo šādus komponentus:

- Erika Hofe (Hoff 2009), analizējot bērna valodas attīstību, akcentē runas, pragmatisko un sociāli lingvistisko komponentus;
- Renāte Cimmere (Zimmer 2010), pētot runas apguvi spēlēs ar kustībām, redzamu vietu piešķirot sarunām un sadarbībai, īpaši akcentē runas uzvedību;
- Olga Bizikova (Бизикова 2008), atklājot dialogrunas attīstību rotaļās, izvirza trīs, savā starpā saistītus uzdevumus: prasmi lietot dažādus dialogus, apgūt to lietošanas noteikumus un runas etiķeti;
- Daina Dzintere (Freibergera, Dzintere, Augstkalne 2009), izzinot bērnu komunikāciju rotaļās, akcentē šādus komponentus:
 - Diskurss. Sarunvalodas komponents – valodas lietojums; prasme uzturēt sarunu, kombinēt vārdus un gramatiskas formas, lai radītu mutisku tekstu.
 - Pragmatiskais komponents. Saprašanās ar valodas palīdzību, prasme klausīties, dzirdēt otru, runu attiecināt konkrētai situācijai.
 - Sociāli lingvistiskais komponents. Pozitīvs pasaules skatījums, interese par noteiktām lietām, parādībām, vērtībām, runas kultūra.

Minētie pētījumu rāda, ka, lai bērns vēlētos un prastu iesaistīties komunikācijā, viņam ir jāprot vārdiski noformulēt savas vajadzības, domas, sarunāties ar sarunu biedru, rast ar viņu kontaktu, paužot savu pasaules skatījumu, attieksmi.

Pirmsskolas vecuma bērni komunikācijas nosacījumus un dialoga veidošanas prasmes visdabiskāk apgūst rotaļā. Tāpēc interesanti šķiet psihologu izstrādātie cilvēku mijiedarbības līmeņi (Pļaveniece, Škuškovnika 2002), kas savā ziņā sasaucas ar Oto Veiningera (Weininger 1979) izstrādātajiem bērnu sadarbības veidiem rotaļā:

Rituālā saskarsme. Tajā parasti cilvēki apmainās ar pieklājības frāzēm (*Čau., Kā klājas?*), apjautājas, īpaši neiedziļinoties partnera noskaņojuma cēloņos. Tādējādi parāda, ka cilvēki ir viens otru ievērojuši un emocionāli atzinuši. Bērni šo saskarsmes veidu apgūst paralēlajās rotaļās, kurā divi vai vairāki bērni piedalās līdzīgās darbībās, bet bez domu, jūtu un mērķu apmaiņas. Piemēram – divas meitenes spēlējās blakus, ģērbj lelles un sarunājas:

M: Man šodien ir sarkana kleita, manai Bārbijai gan zila.

E.: Es vakar biju veikālā, mēs nopirkām končas.

Pēc brītiņa:

E.: Es taisīšu veikalu!

Teorijā šādas apmaiņas ar replikām sauc par pseidodialogiem.

Saskarsme vērsta uz faktu atstāstīšanu un apspriešanu. Piemēram, bērni apspriež brīvdienās pieredzēto vai iepriekšējā vakarā redzēto multfilmu, izspēlē to. Šādā saskarsmē cilvēkam rodas možums, labsajūta un sava nozīmīguma izjūta, viņi uzklausa viens otru. Piemēram, saruna starp zēnu un meiteni:

A.: Mans tētis ir slims.

B.: Vai tad viņš aizgāja uz darbu ar temperatūru?

A.: Nē, ar portfeli.

Kā redzams zēns dalās ar pārdzīvoto, meitene viņam atsaucas, uzdod jautājumu, zēns zina sarežģītu vārdu – portfeli, taču viņa atbildi var izskaidrot ar jēdziena „temperatūra” neizpratni, vai arī ar neuzmanīgu klausīšanos, atceroties tikai daļu no jautājuma – „aizgāja uz darbu ar”, kas asociējas ar konkrētu lietu – portfeli.

Saskarsme vērsta uz domu un jūtu atklāšanu. Šī saskarsme ir emo-

cionāli dziļāka, kur cilvēki atklāti dalās savās izjūtās un pārdzīvojumos. Bērniem tas notiek starp labiem draugiem radošajās rotaļās, kad tiek veidoti dialogi, lomas savā starpā sadarbojas, bērni atšķir lomu un reālās attiecības.

Saskarsme vērsta uz vaļsirdīgu pašatklāsmi. Psiholoģe Maija Plaveniece uzskata, ka šis līmenis ir reti sastopams, jo prasa abpusēju dziļu sapratni

Bieži vien bērnu runa ir izteikti kontekstuāla, bērni runā nepilniem teikumiem, aprautām frāzēm, kuru jēga ir saprotama tikai no konteksta. Šajā gadījumā, protams, ir svarīgi, lai abas komunikācijā iesaistītās puses šo kontekstu uztvertu vienādi. Bērnu spēja uzturēt dialogu tiek atvieglota, ja viņiem ir kopējas zināšanas, kas nodrošina viņu sarunu zemtekstu. Pirmsskolas vecumā komunikācijas procesā, kur vairums dialogu veidojas lomu rotaļu kontekstā, saskarsmes zemteksts ir kopējas zināšanas par ikdienas darbībām, piemēram, ēdiena gatavošanu vai došanos iepirkties. Bērni, kuriem ir kopējas kontekstuālās zināšanas, veido garākas sarunas, un viņu valoda ir daudz bagātāka nekā tad, ja nebūtu šo pamatzināšanu (Hoff 2009).

Par to, ka bērna valodas apguve un tieši dialogrunas attīstība ir ārkārtīgi nozīmīga bērna komunikācijā attīstībai, liecina arī Jeļenas Smirnovas un Natālijas Holmogorovas izstrādātās komunikācijas iemaņu grupas:

- iemaņas, kas nodrošina informācijas apmaiņu starp divām personām (vispirms jau tā ir runas līdzekļu pareiza izmantošana);
- iemaņas, kas sekmē efektīvas komunikācijas organizēšanu (piemēram, spēja pieņemt palīdzību, lūgt, sniegt to, sadarboties, papildinot citam citu);
- iemaņas, kas veicina izziņas darbības attīstību (piemēram, ideju izteikšana, jautājumu uzdošana, citu atbildes papildināšana);
- iemaņas, kas veicina grupas biedru savstarpējo uzticēšanos (uzmundrinājumu izteikšana, spēja izteikt savas jūtas);
- iemaņas stimulēt komunikācijas procesu (iniciatīvas izrādīšana, citu uzrunāšana vārdos, pieklājības frāžu lietošana, spēja otru uzklaustīt un nepārtraukt u. c.)

- iemaņas konfliktu risināšanā (spēja pieņemt citu viedokli, izrādīt emocijas sociāli pieņemamās formās) (Смирнова, Холмогорова 2005)

Protams, ja bērniem ir izteikti valodas traucējumi, komunikācijas iemaņu apguve arī norit traucēti. Valodas apguve un runas prasmes nosaka arī to

- vai bērns pārējiem bērniem būs interesants rotaļu biedrs;
- vai viņa runu spēs uztvert uz izprast citi bērni;
- vai viņš spēs apmierināt savas sociālās vajadzības pēc saskarsmes ar citiem cilvēkiem.

Pēc tā, cik adekvāti bērni prot sazināties, paust savas domas, uzdot jautājumus un atbildēt, apmainoties domām, pārliecinot un ietekmējot, dodot padomus un vērtējumus, var noteikt viņu komunikācijas kvalitāti. Apkopojot pedagogisko un psiholoģisko literatūru par bērna runas un komunikācijas attīstību un dialogrunu kā pirmsskolas vecuma bērna komunikatīvās kompetences komponentu (Hoff 2009; Piažē 2002; Казаковская 2006; Бизикова 2008), tika izstrādāti vairāki bērna dialogrunas vērtēšanas kritēriji, kuri raksturo gan bērna valodas apguvi, gan komunikācijas kvalitāti:

1. Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai.
2. Prasme izmantot valodu un runu atbilstoši saziņas situācijai.
3. Prasme ievērot dialogrunas kultūru.

Pirmo kritēriju raksturo bērna prasme un vēlme veidot dialogu ar pieaugušo un vienaudzi, prasme izmantot daudzveidīgus jautājumus, pamudinājumus, prasme adekvāti atbildēt, uzturot sarunas tematu atbilstoši rotaļas situācijai. Otro kritēriju raksturo bērna runas un valodas prasme, vārda vai teikuma izpratne un lietojums atbilstoši saziņas situācijai, prasme izteikties loģiski, saistīti, runāt normālā tempā. Pirmsskolas vecumā svarīgs valodas un runas attīstības rādītājs ir arī skaņu izruna, jo praksē ir novērts, ka veiksmīgu dialogu var veidot tie bērni, kuru runa ir saprotama. Bērnu skaņu izruna tika pārbaudīta ar Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītā projekta nr. NFI/R/2014/053 „*Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums*” izstrādātā testa palīdzību. Trešo kritēriju raksturo prasme ievē-

rot dialoga veidošanas noteikumus, prasme saprasties, klausīties un dzirdēt sarunu biedru, pārjautāt, izrādīt savu attieksmi pret sarunas biedru vai sarunas priekšmetu – salīdzināt, izklāstīt savu viedokli, piekrist vai argumentēti iebilst, prasme vienoties ar rotaļu partneri par kopīgām darbībām.

Kritēriju izvērtēšanā tika izmantoti kvalitatīvi un kvantitatīvi raksturojumi, kuri ir atbilstoši skaitliski noteiktiem rādītājiem ballēs:

- 4 balles – augsti izteikts rādītājs, minētais kritērijs bērna runā un uzvedībā novērots vienmēr;
- 3 balles – pietiekami izteikts rādītājs, bērna runā un uzvedībā novērots bieži;
- 2 balles – vidēji izteikts rādītājs, bērna runā un uzvedībā novērots reti;
- 1 balle – vāji izteikts rādītājs, bērna runā un uzvedībā novērots atsevišķos gadījumos

Lai noteiktu, vai pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp dialogrunas vērtēšanas kritērijiem, kas raksturo bērnu valodas apguvi un komunikācijas prasmi, tika veikta korelāciju analīze. Aprēķiniem tika izvēlēts Pīrsona korelācijas koeficients, jo grupa ($n=43$) ir maza, un šajā gadījumā empīrisko sadalījumu īpatnības neierobežo šī koeficienta lietošanu. Pētījumā piedalījās 43 (4–6 gadi) pirmsskolas vecuma bērni un 53 projektā „*Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums*” iesaistītie bērni (3–5 gadi).

Analizējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka starp visiem kritērijiem pastāv statistiski nozīmīga korelācija (sk. 1. tabulu).

Tā kā visi koeficienti ir pozitīvi, tas nozīmē, ka sakarības ir tiešas, tas ir, pieaugot vienas pazīmes vērtībām, vidēji pieaug arī otras pazīmes vērtības un otrādi. Ciešāka korelācija ir starp šādiem sakarību pāriem: prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās un prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai; prasme ievērot dialogrunas kultūru un prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai. Tātad bērna runas prasme, valodas apguve ir ļoti nozīmīga komunikācijas procesā. Bērnu prasmi izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās raksturo vairāki rādītāji, kuri tika izvērtēti ballēs (sk. 2. tabulu).

1. tabula. Korelāciju analīze

Table 1. Correlation analysis

Kritēriji	Aprēķinātie lielumi	Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	Prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	Prasme ievērot dialogrunas kultūru
Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	Koeficienta vērtība p (nozīmības līmenis)	1	,717 ,000	,793 ,000
Prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	Koeficienta vērtība p (nozīmības līmenis)	,717 ,000	1	,513 ,000
Prasme ievērot dialogrunas kultūru	Koeficienta vērtība p (nozīmības līmenis)	,793 ,000	,531 ,000	1

2. tabula. Prasmes izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās rādītāji

Table 2. Parameters of the ability to use language and speech in different communication situations

Vērtēšanas kritērijs	Rādītāji	Vērtējums ballēs			
		1	2	3	4
Prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	1) teksta vai teikuma atbilstība saziņas mērķim	Neatbilst	Reti atbilst	Bieži atbilst	Atbilst
	2) vārda nozīmes izpratne un lietojums atbilstoši saziņas situācijām	Izprot daļēji un lieto reti	Izprot, bet lieto reti	Izprot un lieto bieži	Izprot un lieto vienmēr
	3) skaņu izruna vārdos	Vairākas skaņas vai vairāku skaņu grupas artikulē nepareizi, runa grūti saprotama	Divas skaņas vai divu skaņu grupas artikulē nepareizi	Vienu skaņu vai vienu skaņu grupu artikulē nepareizi	Pareiza skaņu izruna

Izvērtējot kritērija prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās rādītājus, jāsecina, ka šis ir samērā augstu novērtēts kritērijs (sk. 3. tabulu).

3. tabula. Statistika un biežumu sadalījums: 2. kritērija rādītāji

Table 3. Statistics and frequency distribution: parameters of the 2nd criterion

Rādītāji	Aritmētiskais vidējais
Teksta vai teikuma atbilstība saziņas mērķim	2,63
Vārdu nozīmes izpratne un lietojums atbilstoši saziņas situācijām	2,63
Skaņu izruna vārdos	2,49

Kā redzams tabulā, visbiežāk konstatētā vērtība grupā ir 3 punkti. Bērni 4–6 gadu vecumā labi saprot gan pieaugušā, gan vienaudžu teiktā saturu, grūtības var sagādāt prasme lietot teikumus atbilstoši saziņas mērķim. Par to liecina 1. rādītāja rezultāti – 4 punktus ir saņēmuši 2 respondenti (4,7%), 3 punktus – 23 (53,5%) un 18 respondenti (41,9%) šī prasme ir novērtēta tikai ar 2 punktiem (sk. 4. tabulu).

4. tabula. Teksta vai teikuma atbilstība saziņas mērķim

Table 4. Correspondence of text or sentence to communication purpose

Izvērtējums punktos	Biežums (respondentu skaits)	Procenti
2	18	41,9%
3	23	53,5%
4	2	4,7%

Līdzīgi rezultāti ir arī 2. rādītājā. Kā viens no iemesliem, ka bērns ne vienmēr saprot skolotāju un vienaudžu runu, ir divvalodība ģimenē. Deviņi no pētāmās grupas bērniem ģimenē runā abās valodās. Ja ģimenē dominē krievu valoda un bērns pirmsskolas izglītības iestādī apmeklē neregulāri, tad bērnam ir grūtības latviešu valodas apguvē.

4–5 gadu vecumā bērnam strauji turpina paplašināties runā lietoto vārdu, it īpaši lietvārdu, darbības vārdu un vietniekvārdu skaits, pieaug arī

izmantoto īpašības vārdu skaits, bērni darina jaunvārdus. Bērna runa kļūst par viņa saskarsmes, domu un spriedumu izteiksmes līdzekli. Ap pieciem gadiem bērns ir apguvis dzimtās valodas gramatikas pamatlikumus, kas sekmē sarunvalodas izmantošanu dialogos dažādās mainīgās situācijās.

Novērojumi liecina, ka bērni prot sarunāties, pastāstīt par sevi, savām domām, sev svarīgām lietām. Vārdu krājums paplašinās bērniem, kuri kopā ar vecākiem daudz ceļo. Šādiem bērniem runā parādās arī angļu vārdi, zina valstu nosaukumus, dažādu transporta līdzekļu nosaukumus, prot pastāstīt par savu pieredzi.

Raksturīgs, ka šī vecuma bērniem runā parādās vienkārši un salikti teikumi atbilstoši gramatikas likumiem. Tomēr vairākiem bērniem grūti formulēt domu bez liekas zilbju un vārdu atkārtošanas. Īpaši tas raksturīgs kautrīgiem, bikliem vai satrauktiem bērniem, kuri uztraukumā atkārtoti vārdus, nevar formulēt domu, formulējot domu, vairākkārt atkārtoti vārdus *es, un*. Novērojumi liecina, ka bērniem domu formulēt vieglāk ir rotaļā, kur viņš var justies brīvs.

Viszemāk novērtētais ir 3. rādītājs – *skaņu izruna vārdos* (sk. 5. tabulu). Lai gan bērns piektā dzīves gada beigās, pēc vairāku psihologu domām spēj pareizi izrunāt visas dzimtās valodas skaņas, novērojuma un projektā iegūtie rezultāti liecina, ka gandrīz 50% bērnu visas skaņas neizrunā precīzi. Ir zināms, ka tikai pieci pētījumā iesaistītie bērni pēc skolotāju ieteikuma apmeklēja logopēdu. Daudzi vecāki logopēda pakalpojumus nevar atļauties, tas vēlreiz apliecina, ka katrā pirmsskolas izglītības iestādē būtu nepieciešams logopēds. Bērniem ar skaņu izrunas traucējumiem var tikt traucēta arī saziņa rotaļā. Reizēm šie bērni netiek pieņemti rotaļā, jo pārējiem bērniem viņu runu grūti saprast. Uzskatāmi iegūto punktu biežumu sadalījums atspoguļots 5. tabulā.

5. tabula. Rādītājs – skaņas izrunā precīzi

Table 5. Indicator – the sounds are pronounced correctly

Izvērtējums punktos	Biežums (respondentu skaits)	Procenti
1	1	2,3%
2	20	46,5%
3	22	51,2%

Tātad, kā redzams tabulā, vairākas skaņas vai skaņu grupas artikulē nepareizi viens bērns, viņa runa ir grūti saprotama. 20 bērni nepareizi artikulē divas skaņas vai skaņu grupas.

Pavisam citādu ainu iegūst projekta ietvaros veiktā pārbaude. Skaņu izrunas testa pārbaude liecina, ka visas skaņas pareizi izrunā tikai 11 bērni no 53 pētījumā iesaistītajiem pirmsskolas vecuma bērniem. Visbiežāk tiek neprecīzi izrunātas *s*, *z*, *c*, *dz*, *l*, *r*, *f*, *h* skaņas, vairāki bērni aizstāj skaņu *s* ar *z*, *r* ar *l* vai *j*, skaņu *h* aizstāj ar skaņu *k*. Jāpiezīmē, ka pētījums vēl turpinās, kurā plānots iegūt izsmelšu bērnu runas attīstības raksturojumu vecumposmā no 3 līdz 5 gadiem.

Iegūtie rezultāti jāņem vērā skolotājiem, plānojot uzdevumus dzimtās valodas apguvē. Jāpiezīmē, ka bērna valodas apguvē pirmajos dzīves gados noteicošā loma ir pieaugušā un bērna komunikācijai, bet vēlāk, kļūstot patstāvīgākam, bērns pakāpeniski attālinās no pieaugušā, palielinās vienaudžu ietekme. Bērna dialogā ar pieaugušajiem un vienaudžiem ir vērojamas atšķirības. Ja sarunas ar pieaugušo ir vairāk vai mazāk mierīgas, pieaugušais cenšas runāt pareizi, uzmanīgi ieklausās bērnos, demonstrē pozitīvu paraugu, uzsver pareizo un nepareizo, tad dialogs ar vienaudžiem mēdz būt vairāk piesātināts, ne katru reizi tiek ievērotas normas un noteikumi. Bērniem raksturīgi dažādi runas un komunikatīvo prasmju līmeņi, kas reizēm noved pie konflikta. Pirmsskolnieks neizprot savu iekšējo pasauli, savus pārdzīvojumus, nodomus, intereses, tāpēc viņam grūti izprast arī vienaudža jūtas un vēlmes. Katrs bērns gaida pozitīvu vienaudžu novērtējumu, bet nesaprot, ka arī vienaudžim ir vajadzīga uzslava. Paslavēt, uzmundrināt otru, izmantojot dialoga pamudinājuma replikas, pirmsskolas vecumā ir ļoti grūti. Bērns redz tikai otra ārējo uzvedību: grūstās, kliec, traucē, ņem nost rotaļlietas utt., bet nesaprot, ka katrs vienaudzis ir personība ar savu iekšējo pasauli, interesēm, vēlmēm. Jāpiezīmē, ka prasmes piekāpties, vienoties, sarunāt, risināt konfliktu sociāli pieņemamā veidā bērni pirmsskolā apgūst pakāpeniski un šīs prasmes turpina apgūt arī skolā. Pirmsskolā šo prasmju apgūšana notiek ciešā sadarbībā: bērns – pieaugušais un bērns – bērns. Sadarbības procesā bērni gūst dialogrunas pieredzi, izrāda komunikatīvu patstāvību, kas ir ļoti svarīga viņu personības attīstībai, kā arī turpmākajām mācībām skolā (sk. 6. tabulu).

6. tabula. Bērnu un pieaugušā sadarbība valodas apguves sekmēšanai komunikācijā
Table 6. The collaboration of children and adult to promote learning the language in communication

Apvienošanas veids	Īstenotie uzdevumi	Paskaidrojumi
Bērns – Pieaugušais B ↔ P	dialogruna; sadarbības prasmes; pozitīvas emocijas, sava „Es” apzināšanās; paraugs atdarināšanai	Paplašina vārdu krājumu, attīsta dialogrunas tehniku (ieklauties, atbildēt, jautāt), apgūst runas etiķeti, saskarsmes kultūru, mācās paust savas emocijas sociāli pieņemamā veidā
Bērns – Bērns (bērni) B ↔ B B ↔ B B ↘ B	dialogruna; pašapziņa, pašrealizācija; sadarbības prasmes; emocijas; pozitīvs pasaules skatījums; vārdu krājums	Bērns izdzīvo dažādas rotaļu situācijas, paplašina savu vārdu krājumu, pilnveido prasmi izmantot valodu dažādās mainīgās situācijās, lomu dialogos, mācās uzklaut, sadzirdēt otru, saskaņot savu un rotaļu biedra rīcību, mācās dalīties

Kādi faktori ietekmē bērna valodas apguvi un runas attīstību komunikācijā? 7. tabulā varam redzēt, ka liela loma ir videi un pieaugušo attieksmei pret bērnu (sk. 7. tabulu).

Pieaugušais dažādi cenšas savu runu adaptēt konkrēta bērna uztverei. Sarunās ar bērnu viņš akcentē balsta vārdus, palēnina runas tempu. Ja bērns teikto nav sapratis, to atkārt, pielieto neverbālo informāciju – norāda ar roku, pamāj ar galvu, pasmaida u. c. Tas viss veicina bērna runas attīstību. Pozitīvi, ka, runājot ar bērnu, pieaugušie cenšas veidot pareizus teikumus, pārdomā to struktūru, „nenorauj” tos pusvārdā.

Sarmīte Tūbele aicina pieaugušos ievērot vairākus nosacījumus, kas sekmē bērna valodas apguvi:

- uzklausi bērnu;
- dod bērnam kaut ko reālu, par ko runāt;
- iedrošini bērnu, iesaisti viņu dialogā;
- lietot tādus jautājumus, kas rosina bērnu atbildēt vairāk nekā ar vienu vārdu;

- veicini bērnu klausīšanās iemaņas;
- nepieciešamības gadījumā izmanto profesionālu palīdzību, piesaisti logopēdu; (Tūbele 2002: 23).

7. tabula. Runas un komunikatīvās kompetences sekmēšanas priekšnosacījumi
Table 7. Requirements for promotion of speech and communication competencies

Veicina	Kavē
Ar valodu bagāta vide (vecāku savstarpējās sarunas, dalība tajās), bērna teiktā paplašināšana ar jauniem vārdiem	Tikai TV skatīšanās (vienpusēja informācija, nav dialogu)
Bērna viedokļa uzklausīšana, tā respektēšana, viņa „ES” atzīšana	Bērna neuzklausīšana, atraidījums no pieaugušo puses
Svarīga bērna izjūtu, emociju atspoguļošana. Dažādu sadarbības situāciju radīšana.	Bērna izjūtu ignorēšana
Svarīgi bērnam mācīt nosaukt savas jūtas, emocijas pārrunājot.	Uzmanības nepievēršana bērna emocijām
Vecumposma īpatnību ievērošana	Prasību izvērzišana neievērojot bērna vecumu un iespējas.
Izvairīšanās no nemitīgas nepareizi izteikto vārdu labošanas vai likšanas atkārtot vārdu pareizi	Pieaugušo runāšana skaidrā un vienkāršā valodā, jo vairākums bērnu šajā vecumā var saprast tikai vienu jautājumu, vai lūgumu
Skatīšanās acīs un sarunāšanās, atbildes sagaidīšana no bērna	TV vai grāmatas lasīšana bez acu kontakta, bez sarunām, atbildes nesteidzināšana, nevajag atbildēt bērna vietā
Komunikācija ar bērnu bez sarkasma, ironijas. Bērnu savstarpējā komunikācija rotaļā, saskarsmē u. c.	Ironija, sarkasms, kas var būt saprotams pieaugušajiem var mulšināt un neveicina komunikāciju

Papildinot Sarmītes Tūbeles teikto, vēlētos aicināt visus skolotājus izmantot un veicināt tādas situācijas, kur bērni var aktīvi spriest, runāt, domāt, paust savas emocijas, mācīties draudzēties. Svarīgi, lai, dodoties uz skolu, bērni mācētu izmantot runas prasmi saskarsmē, viegli veidotu kontaktus ar apkārtējiem cilvēkiem, būtu noskaņoti uz konstruktīvu dialogu un mācētu lietderīgi sadarboties ar komunikācijas partneriem.

Secinājumi

Bērna runas attīstība ir dzimtās valodas apguves process, kurā bērns apgūst prasmes izmantot valodu komunikācijā ar līdzcilvēkiem. Svarīgi, lai, dodoties uz skolu, bērni mācētu izmantot runas prasmi saskarsmē, viegli veidotu kontaktus ar apkārtējiem cilvēkiem, būtu noskaņoti uz konstruktīvu dialogu, mācētu lietderīgi sadarboties ar komunikācijas partneriem.

Dialogs komunikācijas procesā ļauj bērnam izteikt savas domas skaļi un apspriest tās ar citiem. Tas ir process, kurā viņš mācās domāt un spriest, sarunāties ar līdzcilvēkiem, uzklausīt citus.

Teorētiskajā literatūrā komunikācija tiek traktēta kā sazināšanās process, savukārt komunikācijas prasmi var raksturot kā prasmi organizēt komunikācijas procesu atbilstoši situācijai un partnerim.

Pētījumā iegūtie rezultāti un korelāciju analīze apliecināja, ka pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp bērnu valodas apguvi un komunikācijas prasmi. Bērniem kuru runas attīstība ir traucēta, tiek traucēta arī komunikācija ar vienaudžiem.

Valodas apguve un runas prasmes nosaka arī to vai bērns pārējiem bērniem būs interesants rotaļu biedrs, vai viņa runu spēs uztvert uz izprast citi bērni, vai viņš spēs apmierināt savas sociālās vajadzības pēc cilvēciskiem sakariem.

Pieaugušajam ir jācenšas attīstīt bērnos ne tikai prasmi vienkārši sazināties vienam ar otru, bet arī sekmēt runas attīstību un prasmi efektīvi komunicēt.

Norvēģijas finanšu intrstrumenta atbalstītā projekta (nr. NFI/R/2014/053) „*Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums*” ietvaros veiktā pētījumā iegūtās atziņas liecina, ka ir nepieciešami tālāki pētījumi, kuros tiktu apzinātas sakarības starp pirmsskolas vecuma bērnu valodas apguvi un komunikācijas prasmes attīstību.

Summary

Language is a natural tool of thought and communication and the main means of learning and perception. One of the main language functions, acquired at the pre-school age, is the communicative function – skill to successfully use language

in communication. Communication is an important condition for a harmonious development. Since being born, child is a social being. It is impossible for a child to learn about culture and gain universal experience in the absence of human language-based communication. Psychologists consider communication with peers to be basis for successful development and socialisation. Language, as medium for communication, is essential. And *vice versa* – communication promotes speech development in children.

During communication child performs multiple tasks:

- gathers information (via asking and answering);
- forms relationships (via conversing, collaborating, showing attention and respect;
- influences their and partner's behaviour.

Child speech examinations in pre-school educational institutions were carried out during the 2015 project No. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme. The first 10 months of the project realisation showed the need for research considering the relation of pre-school child language acquisition and development of communication ability. Speech is human action that coexists with other humans and in which one expresses their thoughts to others via the use of a language. Speech is the act of language use. Child language is not detached from reality, and child's practical action. Speech is an essential part of a child's reasonable action (Lust, 2006). Speech activity is one of the basic conditions for timely development of child speech. Speech activity includes not only speaking, but also listening, perception of speech. Repetition of language use in various contexts – communication with adults, and peers allows for development of stable and elastic speech abilities, use of generalisations, motivating children to speak and create dialogue. Dialogue is school of native language and child socialisation. Involvement in dialogue happens with the help of dialogue-speech, acquisition of which is a condition for a wholesome child development and activity when interacting with other people.

The aim of the present study is to examine the relation between pre-school aged children language acquisition and development of communicative ability.

Material and methods: The present study employed literature review and analysis, semi structured observation, that may be described as a longitudinal observation (Wiersma, Jurs 2005), data analysis with SPSS, correlation analysis (Pearson correlation coefficient), to examine whether child language skills are correlated with communication skills, and result interpretation. Research was carried out in a pre-school educational institution in Riga, participants were

43 children, aged 3–6. Diagnostics of 53 pre-school aged children pronunciation was conducted within the framework of project No. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme.

The quality of child communication can be established by the manner of how they communicate, express their thoughts, ask question and answer, exchange thoughts, convince, advise and evaluate. Following literature review, 3 dialogue-speech evaluation criteria were formed characterising the development of child speech and communication quality:

1. Skill to get involved in a dialogue appropriate to a given situation
2. Ability to use language and speech appropriate to a given situation
3. Skill to observe the culture of dialogue-speech.

In order to establish a statistically significant correlation between the criteria of dialogue-speech, a correlation analysis was carried out. As the sample was relatively small ($n=43$), Pearson correlation coefficient was chosen given that peculiarities of empirical distribution do not affect the use of this coefficient. A total of 43 pre-school age (4–6 years old) children took part in the study.

Results. Data analysis showed a statistically significant correlation between all criteria. As all coefficients are positive, correlations are direct – increase in one value results in increased correlated value and vice versa. The most significant correlations were found between the following variables: language use skills in different communicative situations and ability to get involved in a dialogue depending on a situation; ability to observe and follow dialogue-speech culture and skill to get involved in a dialogue appropriate to a given situation.

Thus, child language acquisition and speaking skills are very important in the process of communication. It has to be noted that skills to concede, agree, solve conflicts in a socially acceptable manner are acquired gradually in pre-school. This acquisition carries on in the school age. In pre-school these skills are acquired in a tight collaboration: child-adult and child-child. During the process of collaboration children gain important dialogue experience and show communicative independence, which is extremely important for the development of their personality and further learning process at school.

Conclusions:

- Child speech development is a process of native language acquisition where a child acquired the skills to use language for communication with others.
- Dialogue allows a child to express their thoughts and discuss with others. This is a process where a child learns to think and reason, talk to other people and listen.

- In the previous literature, communication is defined as a communicative process. Communication skills may be described a skill to organise the communication process in a manner that is appropriate for a given situation and partner.
- Results and correlation analysis showed a statistically significant relation between child language acquisition and communication skills. Children with language acquisition difficulties experience an impaired communication with their peers.
- Adults should attempt to develop child ability to communicate as well as promote speech development and efficient communication.
- Research carried out during the project No. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme highlight the need for further research regarding the connection between child language acquisition and development of communicative skills.

Literatūra / References

Apsalons 2011 – **Apsalons, Edgars.** (2011) *Valodas lietojuma loģika. Ievads elementārajā loģikā un zinātniskajā argumentācijā. Kultūras zinātnes filozofija.* Rīga: Zvaigzne ABC,.

Brady, Skinner 2006 – **Brady, Nancy, Skinner, David.** (2006) Communication in Yong Chidren With Fragle X Syndrome: A Qualitative Study of Mothers' Perspectives. *American Journal of Speech-Language Pathology.*, Vol. 15, American Speech-Language-Hearing Association, 353.– 364. p.

Brady, Steeples, Fleming 2005 – **Brady, Nancy, Steeples, Tammy, Fleming, Kandace.** (2005) Effects of Prelinguistic Communication Levels on Initiation andRepair of Communication in Children With Disabilities. *Jornal of Speech, Language and Hearing research.*, Vol. 48, American Speech-Language-Hearing Association, 1098.–1113. p

Dzintere, Stangaine, Augstkalne 2014 – **Dzintere, Daina, Stangaine, Inga, Augstkalne, Dace.** (2014) *Bērņa komunikatīvas kompetences attīstība.* Rīga: RaKa.

Freiberga, Dzintere, Augstkalne 2009 – **Freiberga, Inese, Dzintere, Daina, Augstkalne, Dace.** (2009) *Bērņa valoda jaunradē un rotaļās.* Rīga: SIA Izglītības solī.

Hoff 2009 – **Hoff, Erika.** (2009) *Language Development, Fourth Edition.* Wadsworth, Cengage Learning.

Kaņepēja 2012 – **Kaņepēja, Ruta.** (2012) Runātprasmes saikne ar apkārtnes un literatūras iepazīšanu. *Ceļā uz skolu. Bērna sagatavošana pamatizglītības ieguvei.* Rīga: SIA Puse Plus, 127 – 166. lpp.

Kramiņš 2005 – **Kramiņš, Edgars.** (2005) *Runas prasme saziņā.* Rīga: Turība.

Laiveniece 2000 – **Laiveniece, Diāna.** (2000) *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi.* Rīga: RaKa.

Lust 2006 – **Lust, Barbara.** (2006) *Child language.* Cambridge University.

Miltiņa, 2005 – **Miltiņa, Irēna.** (2005) *Skaņu izrunas traucējumi.* Rīga: RaKa.

Piažē 2002 – **Piažē, Žans.** (2002) *Bērna intelektuālā attīstība.* Rīga: Pētergailis.

Plaveniece, Šuškovnika 2002 – **Plaveniece, Maija, Šuškovnika, Daina.** (2002) *Sociālā psiholoģija pedagogiem* Rīga: RaKa.

Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme 2011 – **Skujiņa, Valentīna, Anspoka, Zent., Kalnbērziņa, Vita, Šalme, Arvils.** (2011) *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca.* Jelgava: Jelgavas tipogrāfija.

Tūbele 2002 – **Tūbele, Sarmīte.** (2002) *Skolēna runas attīstības vērtēšana.* Rīga: RaKa.

Vigotskis 2002 – **Vigotskis, Ļevs.** (2002) *Domāšana un runa.* Rīga: Eve.

Weininger 1979 – **Weininger, Otto.** (1979) *Play and Education.* Springfield, Ill: Thomas Publisher.

Wiersma, Jurs 2005 – **Wiersma, William, Jurs, Stephen.** (2005) *Research Methods in Education. An Introduction.* Boston: Pearson Education.

Zimmer 2010 – **Zimmer, Renate.** (2010) *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung.* Wen: Verlag Herder GmbH, Freiburg in Breisgan.

Казаковская 2006 – **Казаковская, Виктория Владимировна.** (2006) *Вопро-со-ответные единства в диалоге „Взрослый-ребенок”.* Санкт-Петербург: Наука.

Бизикова 2008 – **Бизикова, Ольга Анатольевна.** (2008) *Развитие диалогической речи дошкольников в игре.* Москва: Скрипторий.

Выготский 1997 – **Выготский, Лев Семёнович.** (1997) *Вопросы детской психологии.* Санкт-Петербург: Союз.

Глухов 2005 – **Глухов, Вадим Петрович.** (2005) *Основы психолингвистики.* Москва: АСТ, Астрель.

Сапрыгина 2003 – **Сапрыгина, Нина Вадимовна.** (2003) *Психолингвистика диалога.* Москва: Изд-во „ТЭс”.

Смирнова, Холмогорова 2005 – **Смирнова, Елена Олеговна, Холмогорова, Наталья Леонидовна.** (2005) *Межличностные отношения дошкольников.* Москва: Владос.

Сохин 2002 – **Сохин, Феликс Алексеевич.** (2002) *Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учеб.-метод. Пособие.* Москва: Изд-во МПСИ.

BĒRNU KOMUNIKĀCIJAS PRASME

Communicative skills in children

DACE MARKUS, TIJA ZĪRIŅA

Abstract. *Communication is defined as an interaction with the means of language. Children use both verbal and non-verbal means of expression in their speech. Non-verbal or paralinguistic means of expression include facial expressions, gestures, eye movements mirroring the emotional content of the speech. Further in the process of communication, speech itself is the core item – verbal information reveals child's language development and the linguistic environment surrounding the child. Development of communicative competencies play an important role not only in the development of relationships, but also development of reading ability in late pre-school or early primary school age.*

Data from the phonetic development test, where 3–5 years old children were asked to name items in pictures, were used in the present study. The test itself was conducted within the framework of project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme. The test examines the vocabulary as well as overall communication. Phoneme and their combination pronunciation in the word-initial, word-middle and word-final position was tested. The battery included 87 items – both objects and actions, children were given the opportunity to verbally discuss them. Children were asked not only to name the pictured item but to expand and tell about their experience linked to that item, providing a better insight in the state of their language development and their linguistic environment – as evidenced by the words and sentences participants chose to use in their speech. This data also showed the communication skills and abilities of the participating children. Comparative analysis of 3–4 years old children sample and 4–5 years old children sample pronunciation was carried out. At the pre-school age, linguistic environment plays a crucial role in child language development, including communication with parents and other adult speakers. Additional attention was drawn towards the use of diminutive forms in child speech. Discussion with parents and teachers confirmed that additional means – books, toys and digital technology – are important for successful language development, especially if used together with parents, teachers and their speech examples.

Keywords: *child language, communicative skills, linguistic environment, research project*

Ievads. Vārdam „komunikācija” latviešu valodā ir divas pamatnozīmes. Šajā referātā runāsim par to, ka komunikācija ir sazināšanās, informācijas pārraide un valoda ir komunikācijas līdzeklis (sk. LVV 1987: 392). Tomēr, ielūkojoties bērnu komunikācijas izpausmēs, redzams, ka agrā sazināšanās jeb komunikācija notiek arī tad, kad valoda vēl nav apgūta. Šāda sazināšanās notiek, izmantojot t. s. paralingvistiskos līdzekļus – neverbālus izteiksmes līdzekļus. Par paralingvistiku „Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā” rakstīts: „Valodniecības pavadnozāre, kurā pēta neverbālus izteiksmes līdzekļus, kas tieši neattiecas uz valodas sistēmu, bet kas pavada runu, precizējami un papildinādami izteikuma saturu, un tāpēc ir nozīmīgi saziņā. Šādi līdzekļi ir, piemēram, žesti, mīmika, balss modulācijas, runāšanas ātrums, pauzes” (2007: 282). Teorētiskajā literatūrā atrodam tam apstiprinājumu, piemēram, ka bērns sazinās emocionāli izteiksmīgi jau pirmsvalodas periodā, kad viņam vēl nav nostabilizējušās valodai raksturīgās nozīmes un nav nekādu fonētisko vienību fonemātisko vispārinājumu (sal. Винарская, Богомазов 2005: 4). Šādā paralingvistiskā komunikatīvās attīstības periodā nozīmes fonoloģiskā šķirējfunkcija piemīt supersegmentāliem līdzekļiem (turpat, 5). Vecumā no trim līdz sešiem gadiem bērni apgūst vispārināšanu un fonētiskos priekšstatus, psihologi norāda, ka iepriekš dominējošos tēlus šajā vecumā nomaina priekšstati, kas ir vispārīgāki un konstantāki, savukārt samazinās emocionālā, individuālā, jūtu ietekme, piemēram, emocionālie tēli – vecmāmiņas galds uz vienas skaisti izvirpotas kājas, klāts ar adītu galdautu, tēva rakstāmgalds ar diviem skapīšiem, no kuriem var izvilkt atvilktnes un mazs koši izkrāsots paša bērna galds apvienojas vienā priekšstatā par kādu virsmu, kas balstās uz kājām (varbūt arī uz vienas kājas) un kalpo, lai uz šīs virsmas varētu kaut ko uzklāt vai uzlikt (Винарская, Богомазов 2005: 94). Bērnu psihologs Lorens Šapiro norādījis, ka vārdos mēs izsakām tikai 7% no emocionālā satura, galvenā emocionālās saziņas daļa – vairāk nekā 50% tiek izteikta ar ķermeņa valodu, bet atlikušos 30–40% emociju mēs paužam ar intonācijas, skaļuma, balss modulāciju palīdzību, tātad – ar t. s. „paravalodu” (Шапиро 2006: 271). Kā ķermeņa valodu bērns izmanto žestus, mīmiku un acu kustības (Foster-Cohen 2014). Bērna komunikatīvās kompetences veiksmīga attīstība ir nepieciešama ne tikai labvēlīgai saskarsmei ar vienaudžiem, bet tai ir

arī izšķiroša nozīme sekmīgā mācību darbībā skolā, kur viens no svarīgiem kritērijiem ir bērna lasītprasme (Law, Rush, Clegg, Peters 2011). Svarīga nozīme bērna komunikācijas procesā ir motivācijai. Ja bērns nebūs motivēts, tad savstarpējā saziņa nenotiks, vai arī tā būs ļoti ierobežota (Buckley 2012). Šajā pētījumā bija iesaistīti pētnieki ar lielu pieredzi pirmsskolas bērnu pedagoģijā, psiholoģijā un runas attīstībā, tāpēc arī tika izmantoti dažādi bērnu motivēšanas paņēmieni, kā uzslava, iedrošinājums, atzinības izteikšana, lai procesu padarītu pēc iespējas veiksmīgāku. Motivējošais faktors ir svarīgs bērna valodas vides veidošanā.

Veicot pētījumus Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītajā starptautiskajā projektā nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums”, izmēģinājumā un pamatpētījumā vērojām monolingvālu latviešu bērnu fonētisko attīstību vecumā no 3 līdz 6 gadiem. Vienlaikus konstatējām, vai bērni zina attēlos redzamo reāliju nosaukumus, tātad – vai zina šo vārdu nozīmes, kā arī vērojām bērnu komunikāciju. Raksta mērķis ir izanalizēt pētījumā gūtos bērnu komunikācijas rezultātus, tā metodoloģiskais pamats ir valodnieku teorētiskās atziņas un empīriskā pieredze (sarunas ar bērniem, atbildes uz jautājumiem par attēlu, bērnu runas analīze).

Tā kā primārais uzdevums bija fonēmu izrunas pārbaude, gatavojoties pētījumam, pārdomājām valodas lingvistisko specifiku, piemēram, ka latviešu valodā ir 12 patskaņi, 10 divskaņi un 26 līdzskaņi. Pētnieki meklēja vārdus, kuros tiktu izrunātas visas fonēmas, bez tam līdzskaņi būtu gan vieni, gan līdzskaņu savienojumos. Apzinoties, ka fonēmu izrunu var ietekmēt fonētiskā apkaime, kā arī prosodiskās parādības un fonēmas atrašanās vieta, pārbaudāmās fonēmas tika atlasītas dažādās pozīcijās. Pētījuma gaitā analizējām fonēmu izrunu vārda sākumā, vidū un beigās, kā arī bērnu komunikāciju, izmantojot 21 bērna runas izmēģinājuma pētījuma ierakstus un fonēmu izrunas pamatpētījuma 80 bērnu runas ierakstus vecumā no 3 līdz 6 gadiem. Pievērsām uzmanību arī rezultātu salīdzinājumam 3–4 un 5–6 gadus vecu bērnu grupās. Fonēmu izrunas pārbaude bija pamats, kuras laikā vērojām arī bērnu komunikāciju ar pētnieku, pierakstījām bērna atbildes un papildizteikumus, konstatētās izteikšanās problēmas un savstarpējo saskarsmi.

Rezultāti

Tā kā primārais uzdevums bija fonēmu izrunas pārbaude, pirmkārt izdarījām secinājumus fonētikas aspektā. Konstatējām, ka ir skaidri redzamas bērnu runas atšķirības abās pārbaudītajās vecuma grupās. Kopumā 5–6 gadus vecu bērnu runa ir ievērojami precīzāka par 3–4 gadus vecu bērnu runu, bet abās vecuma grupās ir augsta individuālo variantu lietojuma pakāpe. Bērni izmanto dažādas vienkāršošanas stratēģijas vienas un tās pašas fonēmas vai fonēmu savienojuma izrunā. Vērā ņemams ir runas uzlabojums atbilstoši bērna vecumam, piemēram, grūtākās skaņu grupas – līdzskaņu savienojumu korektas izrunas piemēru daudzums pētāmajā vecumā vidēji palielinās no 44%–75%.

Arī komunikācijas prasmi centāmiēs vērtēt jau nosauktajās vecuma grupās. L. Šapiro atgādina, ka lielākā daļa vecāku izjūt ciešu saikni ar jaundzimušo un t. s. silītes vecuma mazuli, acumirkļīgi saprot jebkuru viņa vajadzību vai vēlēšanos, viņi zina, kas mazuli iepriecina, sarūgtina, sadusmo, kas – nomierina, bet, bērnam augot, un īpaši – 7 vai 8 gadu vecumā bērna emocijas izpaužas vienaudžu virzienā, vecāki sāk izjust, ka bērns dzīvo pats savā pasaulē (Шапиро 2006: 290). Mūsu pētījumā uzrunātie bērni ir vecumā starp t. s. „silīti” un 7–8 gadiem, tātad sagaidāms, ka viņu komunikācijā varētu atrast gan vecākiem, gan vienaudžiem domātus elementus, pie tam sagaidāms, ka komunikācijā vērojama emocionālas jūtu ietekmes mazināšanās.

Ievērojām nosacījumu, ka pētījuma sākumā, ļoti svarīga ir iepazīšanās, tās laikā bērns, atbildot uz labi zināmiem un skaidri formulētiem jautājumiem, pētāmajā vecumā, piemēram, pasaka savu vārdu un to, cik viņam gadu. Tādējādi sākas bērna un pētnieka komunikācija, kuras laikā svarīga ir pētnieka mierīga runa, tās intonācija pārliecina, ka jautātājs ir patiesi ieinteresēts un labestīgi uzmundrinošs. Ļoti svarīgi ir ievērot klusumu, kad runā bērns, gan tādēļ, lai neizjauktu viņa domu, gan arī tādēļ, ka tas atvieglo valodas ieraksta atšifrēšanu vēlākā pētījuma posmā.

Pētījumā izmantojām bērniem labi zināmu reāliju attēlus, papildus jautājumam „Kas tas ir?” nepieciešamības gadījumā pētnieks sarunu papildināja ar uzmundrinājumiem vai uzslavām, piemēram: „Pasaki to ļoti

skaļi (ja bērns runā pārāk klusi)!” „Malacis, tu tik labi to pateici!” u. tml., kā arī pamudināja izrunāt nepieciešamo vārdu vai vārda formu, piemēram: „Jā, var būt daudzi sīpoli, bet zīmējumā ir viens.. (jāpārbauda skaņu savienojums *ls*)?” „Kas ir vārnas, zvirbuli un papagaiļi kopā (jāpārbauda vārds *putni*)? Tie visi ir.. ?” Gadījumos, kad bērns nerunāja gaidīto vārdu vai vārda formu, labestīga attieksme un nepabeigto jautājumu metode izrādījās īpaši veiksmīga.

Abās grupās bērni centās ne tikai nosaukt attēlā redzamo reāliju, bet arī centās papildināt atbildi ar savu pieredzi, piemēram, nevis tikai nosauca lietvārdu *kurpe*, bet teica, ka *māsai mājās ir rozā kurpes* (3;8), precizēja, ka *kaķis sēž uz kēsla* (3;7), „uz *poda*, ka attēlā ir *kleita – sarafāns*” (4;8), ka *durvis slēdz, jo nāk ciemiņi* (5), apliecināja savu skaitītprasmi, piemēram, ka attēlā ir *viena ausis, četi putni, divi gaiļi, četras pogas* (3;7), abās vecuma grupās grūtības sagādāja putnu nosaukumi, lielākā daļa bērnu nepazina *dzeguzi* un nezināja šo vārdu, tādēļ nosauca „balodi”, „dzeni”, „vārnu”, „ērgli”, „kaiju”, „zvirbuli”, „vanagu” arī pēc tam, kad pētnieks mudināja nosaukt putnu, kurš saka „ku-kū”, piemēram, uz jautājumu „Kurš putns saka ku-kū?” meitene (5;1) atbildēja „Vārna”, bet zēns (5;11) – „Zvirbulis”. Arī tad, kad jautātājs pasacīja priekšā pirmo skaņu *dz*, meitene (5;5) nosauca *dzērvi*, nevis *dzeguzi*. Toties papagaiļi pazina visi, traucēja tikai izrunas grūtības. Attēls ar koka *saknēm* bērniem raisīja asociācijas ar vārdiem „žagari”, „sūdi”, „zeme”, bet *slotā* vienmēr asociējās ar *raganu*. Interesanti, ka bērniem samērā nepazīstami ir jēdzieni „jaka” un „blūze”, jo tos nosaukt zina tikai retais, tad iztieks ar tāda apģērba nosaukšanu, ko labi zina – „džemperis”, „pidžama”, „žakete” vai arī ar vispārinājumu „apģērbs”. Tātad blūzi un jaku kā apģērbu bērni mūsdienās lieto salīdzinoši maz. Retāk, tomēr dažāda vecuma bērni dažreiz pastiprina savu vārda izvēli ar skaņu atdarinājumu, piemēram, zēns (5;11): „Vilks. Ūū!”, savukārt meitene (3;8): „Kikirigū! Gailis”. Komunikācijā abās vecuma grupās dominēja lietvārdi un darbības vārdi, to sekmēja arī tas, ka fonēmu testā prognozējamās (un tādēļ visbiežāk lietotās atbildes par attēliem izteiktas ar lietvārdiem un darbības vārdiem), tomēr arī iepriekšējie latviešu bērnu valodas pētījumi liecina par lietvārdu un darbības vārdu dominēšanu 3–4 gadus vecu bērnu runā (sal. Markus, Daume, Bukša 2016), šāda atziņa

atbilst arī 4–8 gadus vecu bērnu stāstījumu analīzē gūtajam secinājumam par jēdzienu „nākotne” (Markus 2012: 289), kā arī Veltas Rūķes-Draviņas pētījumā iegūtajam konstatējumam (Rūķe-Draviņa 1977: 66). Par pārējo vārdšķiru lietojumu šajā rakstā nevaram izdarīt pārliecinošus secinājumus ierobežota valodas materiāla dēļ.

Bērnu nosauktie vārdi ne tikai rāda viņu apgūto vārdu krājuma apjomu, bet arī to, kādā valodiskā vidē bērni uzturas – kas ir tie vārdi, vārdu savienojumi, teikumi, kādus bērns dzird no apkārtējiem. Šajā sakarā atzīmējams, ka bieži bērni izvēlējas lietot vārdu deminutīvus, piemēram, *bitīte*, *zvaniņš*, *lācīši*, *kaķītis*, *kucentiņš*, *svecīte* u. c. Stāstot par to, kas bērnam saistījās ar redzamo attēlu, deminutīvus dzirdējām vēl vairāk, piemēram, *audzīte* (audzinātāja), *saulīte*, *mazas kurpītes* (attēlā redzamo nosauca par *kurpi*, bet stāstīja, ka pašam ir *mazas kurpītes*), arī deminutīvi *šallīte* un *zeķīte* tika attiecināti uz paša apģērbu pretēji attēlā redzamajam (par latviešu valodas deminutīvformu lietošanu komunikācijā ar bērnu sk. arī Rūķe-Draviņa 1959: 24–45; Markus 2007: 35). Viens bērns par attēlā redzamo lapsu teica *foksītis* (no angļu valodas *fox*), angļu valodas ietekme saglabājusies, jo ģimene vairākus mēnešus dzīvojuši angļu valodas vidē, tomēr bērns (3;0) nav bilingvāls, jo šis bija vienīgais vārds, kas viņam iespiedies atmiņā. Latviešu valoda ir ļoti bagāta ar deminutīvformām, bērni dzird to lietojumu apkārtējā vidē, bet jo īpaši – saskarsmē ar bērnu, kad pieaugušie cenšas runāt īpaši emocionāli – ar mīluma nokrāsu. Pamazināmās formas daudz vērojamas arī latviešu tautasdziesmās. Tautasdziesmām pirmsskolas izglītības programmu saturā ir nozīmīga vieta gan valodas, gan mūzikas nodarbībās, gan pasākumu gatavošanā. Bēni paši un vecāku iesaistīti izmanto tautasdziesmas arī rotaļās brīvajā laikā. Raksturīgi, ka aptaujāto bērnu valodā gandrīz nebija četrzīlbīgu vārdu, 3–4 gadus vecie bērni runāja pārsvarā divzīlbju vārdus, izņemot deminutīvformas *audzīte*, *bitīte*, *zvaniņš*, *lācīši*, *kaķītis*, *saulīte*, *svecīte*, *floksītis*. 5–6 gadus veco bērnu valodā bez jau nosauktajām deminutīvformām saklausījām arī *kucentiņš*, *mazas kurpītes*, *šallīte*, *zeķīte*, kā arī pieaugušo runai neraksturīgu četrzīlbīgu pamazinājuma formu *mašīniņa*, kas liecina par bērnu lingvistisko izjūtu, apzinoties, kā panākt pamazinājuma vai mīluma nokrāsu. Interesanti, ka pat tajā gadījumā, kad lūdzām nosaukt vārdu pamatformā

atbilstoši attēlam, kurā pa visu lapu uzzīmēts kaķis, bērns teica – *liels kaķītis*. Tāad deminutīvformu lietojums pirmsskolas vecuma bērnu runā ir ļoti noturīgs. Tas īpaši izteikti ir vērojams 3–4 gadus veco bērnu grupā, jo šajā vecumposmā vēl ir ļoti cieša komunikatīvā saikne ar māti un deminutīvformu lietojums vecāku sarunā ar bērnu ir svarīga ikdienas sastāvdaļa, kas īpaši atspoguļo pozitīvas emocionālās attiecības. Deminutīvformu lietojums ir izplatīts arī pirmsskolas pedagogu runā un ir viens no pozitīvas saskarsmes nosacījumiem, tomēr ir ieteicams pedagogiskajā procesā lietot abas vārdu formas, bagātinot bērna vārdformu krājumu, kā arī nepārspīlējot pamazinājuma izteiksmi mazā bērna pasaulīnā, kurā daudzas lietas viņam liekas pat milzīgas.

Kopumā vecuma grupā no 5–6 gadiem bērni koncentrējās uz uzdevumu nosaukt attēlā redzamo, tādēļ pārējā komunikācija ar pētnieku bija mazāka. Tomēr arī šajā grupā bērna saruna ar pētnieku (biežāk pēc bērna iniciatīvas) ik pa brīdim izvērtās plašāka par viena vārda nosaukšanu, piemēram, sarunas laikā meitene (5;3) pajautāja: „Un kas tu esi? Tu būsi audzinātāja?” Šajā vecuma grupā bērnu asociācijas par attēlu bija arī plašākas, piemēram, ieraugot hokejista attēlu, meitenes (5;5) pirmā reakcija bija: „Tas ir „Dinamo”!” Cita meitene (5;5) ar lielu sajūsmu stāstīja par savu kaķi, kurš var ne tikai uzlekt uz krēsla, bet arī uzkāpt uz palodzes. Vēl cits zēns (5;9), skatoties attēlu ar uzzīmētu vāzi, formas līdzības dēļ teica: „Boulings”, sāka stāstīt, kā ar tēti spēlējuši boulingu un turpināja saukt arī citus sporta veidus: „Vēl es zinu hokeju, florbolu, pludmales volejbolu un basketbolu.” Šie piemēri ir kā apliecinājums tam, ka bērns pozitīvas saskarsmes laikā ir motivēts runāt un labprāt stāsta par dažādiem notikumiem savā tuvākajā apkārtnē. Tāpēc komunikācijā ar bērnu ļoti svarīga nozīme ir ne tikai pētnieka zināšanām par valodniecības jautājumiem, bet būtiska ir arī saskarsmes prasme, kas palīdz un iedrošina bērnu sarunai, rada prieku par to. Vienā no pirmsskolas izglītības iestādēm 3–4 vecuma bērnu grupā tikai daži vecāki bija devuši piekrišanu bērnu testēšanai. Kad jau pāris bērni bija priecīgi atgriezušies no sarunas ar pētnieku, arī pārējie sāka lūgties audzinātāju atļaut piedalīties valodas pārbaudē, rezultātā audzinātāja zvanīja vecākiem un vecāki parakstīja vēl vairākas piekrišanas formas.

Protams, izrunas grūtības ietekmēja arī komunikāciju kopumā, tādēļ mazākie bērni vairākkārt atkārtoja sakāmo, ja pētnieks nevarēja teikto precīzi uztvert. Vecumā līdz 4 gadiem trīs bērnu runa bija saprotama tikai ar lielām grūtībām. Kopumā bērni vecumā no 3 līdz 4 gadiem runāja intonatīvi emocionālāk, piemēram, sākot stāstījumu ar izteiksmīgu jautājumu: „Tu zini? ..”, emocionāli atkārtojot vairākus īsus vārdus, piemēram: „Un tad, un tad..”, izsakot skaļu pozitīvu vai negatīvu vērtējumu: „Man garšo medus!” „Man garšo apelsīns!” „Man ļoti garšo burkāns!” „Man negaršo ķiploks!”, smējās, skatoties attēlus ar netīru cūku, ar kaķi, kurš palīdis zem cepures, smējās par sivēna „šņukuru”, par vardi, kura izbāzusi mēli, vairāki šīs grupas bērni, skatoties attēlu ar zvaniem, sāka dziedāt: „Zvaniņš skan...”, runājot ar rokām rādīja, kā aizdzen skudras, kā met sniega piku un tādējādi papildināja arī tās vietas komunikācijā, kas sagādāja izrunas grūtības.

Komunikatīvās kompetences attīstībā būtiska loma ir videi, kura ietver sevī gan saskarsmes kvalitāti ar vecākiem, gan arī nepieciešamo resursu klātbūtni (grāmatu un rotaļlietu daudzums, digitālās tehnoloģijas). Videi ir izšķiroša nozīme bērna valodas attīstībā līdz 2 gadu vecumam. Savukārt mātes pieķeršanās izjūta ir svarīgs nosacījums attīstošas komunikatīvās vides nodrošināšanā bērnam (Law, Rush, Clegg, Peters 2011). Vēlāk par valodas vidi kļūst arī pirmsskolas izglītības iestāde: darbinieki un pārējie bērni. Šoreiz valodas vides veidošanā piedalījās arī pētnieki, un patīkami, ka meitene (3;4), pabeigusi valodas pārbaudi, atvadījās no pētnieka: „Paldies! Tā, tā, tā!”, pasakot paldies par sarunu un atsveicinoties kā no laba paziņas. Tātad komunikācija bijusi laba, patīkama.

Valoda palīdz bērniem apgūt zināšanas par apkārtējo vidi, nosaucot ar vārdiem visu to, kas ir nozīmīgs un interesants, kā arī palīdz strukturēt bērnu zināšanas par apkārtni (Buckley 2012). Pētījuma gaitā pārliecinājāmies, ka bērnu runātprasmes attīstībai ļoti svarīgs faktors ir motivācija runāt, tāpēc pieaugušajam te jāizmanto gan verbālie līdzekļi (uzslavas, iedrošinājums utt.), gan dažādi citi materiāli resursi (piem., rotaļlietas), gan arī savs runas paraugs. Piemēram, atkārtojot topošās pirmsskolas skolotājas kļūdaini izrunāto (*smējās, cepās, cepjas, cepj, ira* u. c.), bērns savā atmiņā patur kļūdainu valodas paraugu. Diemžēl mūsdienās bieži vecāku

komunikāciju ar bērnu jau agrīnā vecumā aizvieto digitālo tehnoloģiju izmantošana un samazinās verbālā komunikācija ar bērnu. Dažādu tehnoloģiju izmantošanai ir pozitīva nozīme bērnu attīstībā, tomēr ir jāievēro nosacījums, ka vislabākos rezultātus bērnu valodas attīstībā agrīnā vecumposmā varēs gūt tad, kad tehnoloģijas izmantos kopā ar vecākiem un notiks saruna par redzēto. Piemēram, bērns redz ekrānā zvīrbuli, iespējams, viņš pat prot pateikt, ka tas ir *putns*, bet pieaugušais varētu precizēt bērna atbildi, norādīt, ka tas ir *zvīrbulis* un turpināt sarunu par šo putnu. Tā tiek bagātināts bērna vārdu krājums, viņa izteikšanās prasme un bez pieaugušā runas parauga tas nebūtu iespējams. Tas ir kā piemērs apgalvojumam, ka valodas videi ir izšķiroša nozīme bērna runas attīstībā, ja tajā piedalās gan pieaugušais, gan arī ir iesaistīti visdažādākie nepieciešamie resursi.

Secinājumi

Bērnu valoda ne tikai rāda viņu apgūto vārdu krājuma apjomu, bet arī to, kādā valodiskā vidē bērni uzturas – kas ir tie vārdi, vārdu savienojumi, teikumi, kādus bērns dzird no apkārtējiem.

Kopumā 5–6 gadus vecu bērnu runa ir ievērojami precīzāka par 3–4 gadus vecu bērnu runu, bet abās vecuma grupās ir augsta individuālo variantu lietojuma pakāpe. Vērā ņemams ir runas uzlabojums atbilstoši bērna vecumam, piemēram, grūtākās skaņu grupas – līdzskaņu savienojumu korektas izrunas piemēru daudzums pētāmajā vecumā vidēji palielinās no 44%–75%.

Izrunas grūtības ietekmē arī komunikāciju kopumā. Tā kā bērniem vecumā no 3–4 gadiem bija vērojamas lielākas izrunas grūtības, viņi runāja intonatīvi emocionālāk, papildināja runu ar žestiem, smiekliem, dziedāšanu, atkārtojumiem, tādējādi kompensējot runas problēmas.

Sarunās bērni bieži lieto vārdu deminutīvformas, to sekmē šādu vārdformu bagātība latviešu valodā, to biežais lietojums vecāku un pirmsskolas pedagogu sarunās ar bērniem. Īpaši daudz tas vērojams 3–4 gadus veco bērnu runā, jo deminutīvformu lietojums vecāku sarunā ar šāda vecuma bērnu ir svarīga ikdienas sastāvdaļa, kas īpaši atspoguļo pozitīvas emocionālās attiecības.

Svarīgi un motivējoši faktori latviski runājošu bērnu komunikācijas prasmes attīstībā ir valodas vide, labestīga, iedrošinoša pieaugušā saruna, labs pieaugušā latviešu valodas paraugs. Sarunas rosināšanai noderīga ir nepabeigto jautājumu metode. Digitālās tehnoloģijas ir mūsdienīgs izziņas līdzeklis, bet tās nedrīkst aizstāt verbālo komunikāciju ar bērnu.

Pozitīvas saskarsmes laikā bērns ir motivēts runāt un labprāt stāsta par dažādiem notikumiem savā tuvākajā apkārtnē. Komunikācijā ar bērnu ļoti svarīga nozīme ir ne tikai pētnieka zināšanām par valodniecības jautājumiem, bet būtiska ir arī saskarsmes prasme, kas palīdz un iedrošina bērnu sarunai, rada prieku par to.

Summary

During the pilot and main studies of project N. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme we observed the phonetic development of monolingual Latvian children at ages 3 to 5. Simultaneously we observed whether the children could successfully complete an item naming task. Children communication was observed as well. The aim of the present study is to analyse child communication, comparing across age groups – 3–4 years old children with 5–6 years old children. The **methodological basis** is theoretical linguistic knowledge and empirical experience (conversations with children, answers to questions regarding presented items, child speech analysis). 21 child speech recordings from the pilot study and 80 child speech audio recordings from the main phoneme pronunciation study were analysed.

Results. In both groups children attempted not only to name the presented item, but also tried to complement their response with their experience – thus exhibiting not only the extent of their vocabulary, but also their everyday language environment – what words and expressions they have adopted from others. For example, we learned that children are fairly unfamiliar with the notions of *jaka* (jacket) and *blūze* (blouse), yet they are aware of *džemperis* (jumper, sweater), *pidžama* (pajamas), *žakete* (jacket), as well as the general category *apģērbs* (clothing). Almost no children could recognise *dzeguze* (cuckoo), yet there were no doubts about what a *papagailis* (parrot) is.

Overall speech of 5–6 years old is significantly more precise than 3–4 years old children, although there is a huge amount of individual variation. There is a significant improvement on some aspects of speech and pronunciation, for

example in more difficult sound groups – correct pronunciation of consonant strings increases 44%–75% between age groups. Pronunciation difficulties have a net effect on communication as a whole. As 3–4 years old children exhibit larger pronunciation difficulties their speech is accompanied by emotional intonation, gesture, laughter, singing, repetition, as a compensatory mechanism.

Children tend to use a large amount of diminutives, promoted by the prevalence of these word forms in the Latvian language and their frequent use by parents and teachers in communication with children exhibiting positive emotional relationships. This was extremely noticeable in the younger age group. Use of diminutives is common in the speech of pre-school teachers; given that it is one of the conditions of positive communication. Still, it is advised to use both diminutive and regular word forms in the pedagogical process thus expanding child's vocabulary and not over-exaggerating the diminutive form in child's worldview, where many things might seem enormous.

The present study confirms the importance in child communication development of such factors as language environment, kind, encouraging adult communication and a good example of adult Latvian language. Unfinished question method is good for starting conversation. Digital technology is a modern medium of learning, but it should not replace verbal communication with the child. Language environment plays a crucial role in child language development if both the adult and other necessary resources are involved.

Not only scientific knowledge in linguistics is important in communication with children, but also positive attitude that encourages child to join in a conversation. During positive communication child is more motivated to speak and is happy to talk about different events in the immediate vicinity.

Literatūra / References

LVV 1987 – *Latviešu valodas vārdnīca*. (1987). Atb. red. Dainuvīte Guļevska. Rīga: Avots.

VPSV 2007 – *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. (2007) Atb. red. V. Skujiņa. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, Valsts valodas aģentūra.

Винарская, Богомазов 2005 – **Винарская, Елена Николаевна, Богомазов, Геннадий Михайлович**. (2005) *Возрастная фонетика*: учебное пособие для студентов. Москва: АСТ: Астрель.

Шапиро 2006 – **Шапиро, Лоренс**. (2006) *Секретный язык детей*. Детский

язык жестов, снов, рисунков. Узнайте их тайный смысл. Москва: АСТ Астрель.

Buckley 2012 – **Buckley, Belinda.** (2012) *Children's Communication Skills: From Birth to Five Years*. London: Routledge.

Foster-Cohen 2014 – **Foster-Cohen, Susan H.** (2014) *The Communicative Competence of Young Children: A Modular Approach*. London: Routledge.

Law, Rush, Clegg, Peters 2011 – **Law, Sue, Roulstone James, Rush, Robert, Clegg, Judy, Peters, Tim.** (2011) *Investigating the role of language in children's early educational outcomes* (2011). www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181549/DFE-RR134.pdf (skatīts 31.01. 2016.)

Markus, Daume, Bukša 2016 – **Markus, Dace, Daume, Santa, Bukša, Ilona.** (2016) Bērna valoda: krāsu uztvere un īpašības vārdu lietojums. Raksts pieņemts publicēšanai *Liepājas Universitātes zinātnisko rakstu krājumā*.

Markus 2012 – **Markus, Dace.** (2012) Children's Explanations of the Concept of Future in Latvian. *Journal of Baltic Studies*, Vol. 43, Number 2, 2012, June 2012, pp. 273–290.

Rūķe-Draviņa 1959 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1959) *Diminutive im Lettischen*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Études de Philologie Slave. 8. Lund: AB PH. Lindstedts Univ. – Bokhandel.

Rūķe-Draviņa 1977 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1977) The Development of Color and Numeral Systems in Young Children. *International Journal of Psycholinguistics*, Vol 4(2), pp. 61-72. Database: PsycINFO [Journal Article].

ONOMATOPOĒTISMI JAUNĀKAJĀ LATVIEŠU BĒRNU LITERATŪRĀ UN BĒRNU RUNĀ

Onomatopoeia in recent latvian child literature and child speech

LIENE KALVIŠA, LIDIJA LEIKUMA

Abstract. *The present article is based on work within the framework of project Nr. NFI/R/2014/053 'Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications' (LAMBA), funded by the Norway grants programme. The use of onomatopoeia is an essential and integral part of child speech. Surrounding sounds facilitate the learning process about the external world and naming of the surrounding objects or phenomena. Sound often becomes the designator for an object or phenomenon it is attributed to, and it may remain so for a prolonged period of time. Familiar sounds help to link an item with its function in the environment. Mimicry of different sounds helps in the process of language acquisition. Onomatopoeia are also frequently used in speech therapy by speech and language therapists. The present article discusses onomatopoeia in a theoretical aspect from the linguistic point of view. The main focus is placed on the use of onomatopoeia in the latest Latvian child poetry (poems by I. Samauska, I. Zandere, J. Baltvilks, U. Auseklis, P. Brūvers, O. Slišāns). Examples from child language are analysed as well, including samples of spontaneous speech as well as data gathered during the LAMBA project.*

Keywords: *onomatopoeia, child language, child poetry, sound, mimicry*

Ievads. Bērnu runa nav iedomājama bez onomatopoētismu lietojuma, tiem ir svarīga loma valodas apguves un bagātināšanas procesā. Nav brīnums, ka viena no populārākajām valodas izcelšanās teorijām ir skaņu atdarināšanas teorija, kā aktīvs piekritējs bijis arī latviešu valodnieks Kārlis Mīlenbahs. Dabas skaņas ir viens no bērna topošās valodas skaņu materiāla avotiem (Breidaks 1981: 41–42), sev apkārt dzirdamās skaņas un trokšņus bērns mācās atšķirt un atdarināt kopš agrīna vecuma. Skaņai ir

būtiska nozīme apkārtējās vides apzināšanā, dzīvu būtnu, lietu un parādību atšķiršanā un nosaukšanā, tās imitējums bieži kļūst par kādas reālības tēlainu apzīmējumu. Tā suns ir *vau-vau* (no kā tālāk *va(u)va* un pat *Va(u)va*), kaķis – *ņau-ņau*, govš *mū*, aita *bē* u. tml. Tie ir t. s. tradicionālie onomatopoētismi, ko vienādi saprot un lieto vienas valodas runātāji. Skaņu un trokšņu atdarinājumi rodas uz (iedomāta) akustiskā tēla līdzības pamata, un dažādās valodās tie noformējas un izskan atšķirīgi (Cibuļš 2004: 164–172; Markus 2007: 18–19) – atbilstoši kādas tautas kultūras tradīcijām, piemēroti bērna artikulācijas bāzei.

Ikdienas saziņā onomatopoētismus bagātīgi izmanto ne tikai mazuļi un jaunāka vecuma bērni, bet arī tie, kas ir ap viņiem, – māte un tēvs, vecākie brāļi un māsas, viņu draugi, vecvecāki, auklītes. Ar dabas skaņu atdarinājumiem tiek papildinātas un dažādotas bērnu spēles un rotaļas: tā darbības un sajūtas var raksturot tiešāk un dabiskāk, izteikt emocionālāk, dinamiskāk. Putnu un dzīvnieku balsu atdarinājumus, dabas procesu un parādību izraisītās skaņas bagātīgi atspoguļo folklorā, apliecinot onomatopoētismu piederību senam leksikas slānim, kam pamatā mantotie resp. pašcilmes vārdi. Plašu izmantojumu onomatopoētismi raduši ābecēs, pirmsskolas un jaunākajam skolas vecumam adresētajās (mācīb)-grāmatās. Onomatopoētismus radoši izmanto logopēdi un citi sākumskolas pedagogi. Skaņu atdarinājumiem piemīt noteikta fonētiskā struktūra, fonēmu virknējumos un atkārtojumos pastāv sava loģika, tāpēc tie interesē arī bērnu valodas pētniekus. Bet kuras skaņas vai to virknējumi tiek atkārtoti biežāk, kuras skaņu kopas ir visvairāk izmantotās? No kurām skaņām vai to blīvējumiem, virknējumiem tiek veidoti patstāvīgie vārdi? Vai tas, kā bērnu runu atveido daiļdarbu autori, kā tos grāmatās iestrādā pedagogi un metodiķi, ir pietiekami trāpīgi un situācijai atbilstoši? Vai tādus pašus onomatopoētismus savās sarunās vai lalinot izmanto bērni? Šie un vēl citi jautājumi sāk nodarbināt tos, kas pievēršas bērnu literatūras un runas pētniecībai, bet neba vienā rakstā viss iztīrājams un pasakāms.

Pētījuma **mērķis** ir aktualizēt terminu „onomatopoētisms”, noskaidrot skaņu atdarinātāju vārdu lomu bērnu dzejā un citās grāmatās bērniem, analizēt onomatopoētismu lietojumu bērnu runā. Izmantotās **metodes**:

teorētiskās literatūras studijas, bērnu dzejas atlase un tajos izmantoto valodas līdzekļu analīze, vecāku aptauja, tiešie bērnu runas vērojumi, iegūto datu apstrāde.

Izsaukmes vārds, interjekcija, onomatopoētisms. Pirms onomatopoētismus grupēt un analizēt to funkcijas runātā un rakstītā tekstā, ir jāprecizē, ko ar tiem saprot lingvistikā. Vienots termins skaņu atdarinātāju izsaukmes vārdu nosaukšanai latviešu valodniecībā neradās uzreiz. Pirmajās latviešu valodnieku gramatikās tiek runāts par „sajutumu skaņu vārdiem” (Endzelīns 1907: 88; Endzelīns 1908: 57), kam plašākajā gramatikā iekavās pievienots termins „interjekcija” (Endzelīns 1907: 25). „Sajutumu skaņās” saskatītas trejādas grupas: a) skaņas, ar ko izsakām savas jūtas (sāpes, žēlabas: *ai, vai, au*; brīnumus ‘izbrīnu’, pārsteigumu: *ā, uja*), b) vēršam uz kaut ko citu uzmanību (*re, rau, klau*), c) apzīmējam dabā dzirdamas skaņas (*brīkš, plīkš*). „Pēc Endzelīna” „izsaukmes vārdi jeb interjekcijas” raksturoti V. Bērziņas „Latviešu valodas gramatikā” vidusskolai (Bērziņa 1943: 180); priekšvārdos teikts, ka senāko terminu *sajutuma skaņas, izsaucamie vārdi* vietā latviešu valodas pareizrakstības komisijā radīts jauns – „izsaukmes vārds”. To apstiprina arī LVPV 1944: 44–45.

Interjekciju tuvākai izpētei latviešu valodnieki pievēršas kopš 20. gs. 50.–60. gadiem. Onomatopoētismi tikuši traktēti neviendabīgi. Tradicionāli tos uzlūko par vienu no izsaukmes vārdu tipiem (Blinkena 2014 [1955]: 189; Blinkena 1959: 814–815; Paegle 2003: 226–227), savukārt „izsaukmes vārdi” tiek sniegti kā „interjekciju” sinonīms (Paegle 2003: 226; Strode 2007: 344; VPSV 2007: 171). Arī jaunās „Latviešu valodas gramatikas” nodaļā „Izsaukmes vārds (interjekcija)” Gunta Smiltnece runā par skaņu atdarinātājiem izsaukmes vārdiem jeb onomatopoētismiem (Smiltnece 2013: 679–691).

Onomatopoētismus no interjekcijām palaikam ir šķīruši dialektologi, bet viņu dotumi un atzinumi akadēmiskos izdevumos diemžēl respektēti ne vienmēr. Par interjekcijām un onomatopoētismiem Stendes izloksnē plašu apskatu devuši Kārlis Draviņš un Velta Rūķe (Draviņš, Rūķe 1962), pilnīgodami mūsu priekšstatus par dabā saklausāmo skaņu un trokšņu daudzveidību (38.–57. lpp.) un atgādinādami par interjekciju nevienādību dažādās Latvijas pusēs (7.–8. lpp.). Onomatopoētismus ap-

lūko Eduards Putniņš, īpaši vērsdams uzmanību to sakaram ar skaņu verbiem, kā *bloūkt!* – *bloūkš* – *bloūkšet* ‘paff! – der Knall – knallen’ (Putniņš 1970: 398). Līdzīgi – Zelma Birzniece apskatā par onomatopoētismiem Džūkstes izloksnē: „Bez tiešiem skaņu atdarinājumiem latviešu valodā ir liels skaits darbības nosaukumu un lietvārdu, kam pamatā dažādu dabas skaņu un trokšņu atdarinājumi.” (Birzniece 1973: 12–13)

Pirmā zinātniskā pētījuma par izsauksmes vārdiem latviešu valodā autore Aina Blinkena norāda uz termina „izsauksmes vārds” nepilnīgumu, jo tas neietver sevī visu daudzveidību, ko ar šo jēdzienu saprotam. Izsauksmes vārds var būt atsevišķas skaņas (*ā! ē!*) vai skaņu kopas (*trrr! cst!*), tāpat veselās vārdkopas (*vai dieviņ!*) (Blinkena 2014 [1955]: 182). Par precīzāku valodniece sauc starptautisko terminu „interjekcija”, kas aptver gan atsevišķas skaņas, gan interjektīvā nozīmē lietotus vārdus un vārdkopas. Autore atzīst, ka izsauksmes vārdiem nav nominatīvās funkcijas, toties intonāciju nianšu ziņā tā ir visbagātākā vārdšķira (Turpat, 83). Pēc nozīmes A. Blinkena izsauksmes vārdus iedala šādi:

- 1) izsauksmes vārdi, kas izsaka jūtas vai sajūtas: a) tīri emocionāli pārdzīvojumi (piem., prieks, sajūsma, bailes, šausmas, sāpes); b) emocionāli intelektuālas attieksmes (piem., šaubas, neticību, pārsteigumu, žēlumu, nevērību utt.) pret dažādām īstenības parādībām;
- 2) izsauksmes vārdi, kas izsaka gribu (pamudinājuma izsauksmes vārdi, pavēles dzīvniekiem, sasaukšanās un uzruna, dažādas pieklājības frāzes);
- 3) skaņu atdarinājuma izsauksmes vārdi: a) dzīvnieku un putnu balsis; b) dabā dzirdamo trokšņu un darbību radītās skaņas; c) zināmi organisma fizioloģiski refleksi (Blinkena 2014 [1955]: 189–196).

Šis iedalījums paturēts akadēmiskajā „Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatikā” (Blinkena 1959: 801–815) un tradicionāli izmantots arī vēlāk (Ceplīte, Ceplītis 1991; Cibuļs, Leikuma 2003 u. c.).

Onomatopoētismus no interjekcijām nodala Arturs Ozols, ar vārdu „interjekcija”, kas līdz tam lietots kā visu izsauksmes vārdu sinonīms, ieteikdams apzīmēt „vienu no izsauksmes vārdu vārdšķirām, kas pauž īpašus jūtu momentus” (Ozols 1961a: 10=Ozols 1967: 225). Terminu „izsauks-

mes vārds” autors piedāvā par virsjēdzienu un šķir trejādas vārdšķiras: interjekcijas (jūtu izteicējas: vokāti, incitāti un kantiki), eksklamācijas (izsaucienu vārdi: invokācijas, incitācijas, salutācijas) un onomatopoēzi (tiešo un netiešo), katru daļījuma grupu raksturodams tuvāk. Pētījuma beigās pievienots plašs latviešu tautasdziesmās lietoto izsauksmes vārdu saraksts (Ozols 1961a: 69–81=Ozols 1967: 310–327). Izveidotā klasifikācija paturēta monogrāfijā „Latviešu tautasdziesmu valodā” (Ozols 1961b: 135–136). Onomatopoēzi (onomatopoētiskos vārdus) Arturs Ozols sauc par vārdšķiru, „*kas nav jauicama ar interjekcijām*” (Ozols 1961a: 14=Ozols 1961b: 116=Ozols 1967: 230).

Janīna Rapša (Strode) atzīst, ka jaunākos izsauksmes vārdu apskatos onomatopoēze parasti vairs netiek ietverta, tai tiek veltīti īpaši pētījumi (Rapša 1980: 48–49). Kolektīvā darba „Latviešu literārās valodas morfoloģiskās sistēmas attīstība, 2” nodaļā „Interjekcija (Izsauksmes vārds)” autore izsauksmes vārdus sauc par interjekcijām, tomēr grupē „*pa vecam*” – pēc semantiskā principa: emocionālās interjekcijas, voluntatīvās interjekcijas un skaņu atdarinājumu interjekcijas jeb onomatopoēze (Strode 2007: 344–437). Pētījumā daudz saistošu ziņu par interjekciju, tostarp onomatopoētismu, lietojumu dažādos latviešu valodas attīstības posmos, to veidiem.

Lietuviešu valodniecībā tradicionāli tiek šķirtas divas emocionāli ekspresīvas vārdšķiras: izsauksmes vārdi, kas izsaka jūtas un gribu (*jaustukai*), un onomatopoētismi (*ištiktukai*). Termina „ištiktukai” autors ir Jons Jablonskis (Jablonskis 1997 [1922]: 189). Kā atzīmē Irena Jašinskaite, no visām ide. valodām tikai leišu valodā onomatopoētismus šķir kā vārdšķiru: citu ide. valodu gramatikās tos parasti pieskaita interjekcijām, reizēm – verbiem. Tomēr tiem piemīt savas specifiskas morfoloģiskās, semantiskās, sintaktiskās un fonētiskās īpatnības, turklāt tāda ir lietuviešu valodas gramatiku tradīcija (Jašinskaitē 1971: 734). Par onomatopoētismiem autorei iznākusi grāmata „Lietuvių kalbos ištiktukai” (Jašinskaitē 1975). Kā atsevišķa vārdšķira skaņu atdarinājuma interjekcijas aplūkotas arī 1994. gada mūsdienu lietuviešu valodas gramatikā, nodaļas autore – Elena Oginskiene (Oginskienē 1994). Viņa, līdzīgi kā I. Jašinskaite (sal. Jašinskaitē 1975: 14–17), onomatopoētismus dala divās grupās: darbības

vārdu (*veiksmāžodiniai*) un atdarinošajos (*mēgdžiojamieji*). Aldona Paulauskiene uzsver lietuviešu valodas potences jaunu, konkrētam gadījumam vajadzīgu onomatopoētismu darināšanā, to okazionālo raksturu daiļliteratūrā. Brīvība okazionālismu darināšanā saistāma ar dabā dzirdamo skaņu nevienādo imitēšanu, tāpēc atbilstmju izvēle var būt atšķirīga. Kā atdarināt, piemēram, pērķona grāvienu? (Paulauskienē 1994: 421) Savukārt Adele Valeckiene onomatopoētismus to teikuma satura niansētājfunkcijas dēļ uzskata par partikulām, nevis īpašu vārdšķiru (Valeckienē 1998: 196–198).

Vairākās mūsdienu krievu valodnieku izstrādēs skaņu atdarinājumi (звукоподражания) tiek skatīti atsevišķi no izsaukmes vārdiem (междометия) (БЭС 1998: 165; 290–291; Тихонов 2002: 449–452; 442–449). Citos avotos izcelts skaņu atdarināšanas vārdu sevišķums salīdzinājumā ar citiem izsaukmes vārdiem, tomēr kā īpaša grupa tie aprakstīti netiek (Теленкова 2010: 280).

Latviešu valodniecībā skaņu atdarinājumi tāpat netiek uzlūkoti par atsevišķu vārdšķiru un zinātniskās gramatikās tos reizēm pat neietver (kā, piem., J. Endzelīna „Latviešu valodas gramatikā” (1951)), kaut skolu gramatikas min (Strode 2007: 429). „Onomatopoētisms”, marķēts ar zvaigznīti, kā termins parādās „Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā” (VPSV), kur definēts kā izsaukmes vārds, kas attēlo dabas skaņas (VPSV 2007: 269). „Izsaukmes vārds”, kam šķirkļa galvā blakus dots sinonīms „interjekcija”, tiek skaidrots tradicionāli – kā vārdšķira, kas izsaka jūtas, gribu vai atdarina skaņas (VPSV 2007: 171).

Janīna Strode onomatopoētismus un to fonētisko struktūru apskata trijās pamatgrupās: a) putnu un zvēru balsu atdarinājumi; b) ar fizioloģiskiem refleksiem saistītas cilvēku darbības attēlojumi; c) dažādu dabas parādību, ierīču, cilvēka darbības radīto skaņu atdarinājumi (Strode 2007: 422–437). Autore raksta: „*Skaņu atdarinājumi atveido pasaules skanisko daudzveidību, tomēr nav precīzas īstenības parādību skaniskās kopijas. (...) Ārpusvalodiskie impulsi, ko uztver indivīds, rada viņa apziņā akustisku tēlu. Skaņu atdarinājumu interjekcijas ir akustisko tēlu nosacīts atspoguļojums ...*” (Strode 2007: 419)

Gunta Smiltnece norāda uz tiem pašiem dabā dzirdamo skaņu un

trokšņu avotiem: a) dzīvnieku un putnu balsīm, b) dabā dzirdamām skaņām un trokšņiem, c) cilvēku radītām skaņām, kas nepieder pie artikulas valodas (Smiltnece 2013: 690–691). Onomatopoētismi autorei liekas ne sevišķi precīzas dabā dzirdamo skaņu kopijas nosacītā valodiskā ietērpā, kas cilvēka apziņā pārtapušas par simbolisku kādas skaņas vai trokšņa akustisku tēlu (Smiltnece 2013: 690). Arī I. Jašinskaite akcentē, ka skaņu atdarinājuma vārdi „*iezīmē, imitē dažādu darbību radītās skaņas, ainas, sajūtas*” (Jašinskaitē 1975: 14).

Saistošs ir Irenas Jašinskaites veidotais lietuviešu valodas onomatopoētismu semantiskais dalījums, kas, šķiet, būtu labi piemērojams arī latviešu valodā. Tiek akcentēta atdarinājumu daudznozīmība, nevis tikai norādīts skaņu un trokšņu izcelsmes avots. Dalījums atspoguļo, kādu darbību skaņas, tēlus un sajūtas onomatopoētismi izsaka, plaši raksturojot to semantisko diapazonu. Tā ir: 1. Horizontālas kustības skaņu un tēlu izteikšana (iešana, braukšana, jāšana, peldēšana u. c.); 2. Vertikālas kustības skaņu un tēlu izteikšana (krišana un mešana, biršana un bēšana, tecēšana un pilēšana, pēkšņa apsēšanās, apgulšanās u. c.); 3. Kustības uz vietas (bet dažādos virzienos – plivināšanās, šupošanās, karāšanās u. c.) skaņu un tēlu izteikšana; 4. Citu konkrētu dinamisku darbību skaņu un tēlu izteikšana (sišana, duršana, laušana un lūšana u. c.); 5. Faunas (putnu, dzīvnieku, vaboļu u. c.) specifisku raidīto skaņu izteikšana; 6. Fizioloģisku un psiholoģisku procesu (runāšanas, smieklu, ēšanas, dzeršanas u. tml.) skaņu, tēlu un sajūtu izteikšana; 7. Dabas parādību izraisītu skaņu un tēlu (ūdens, pērkona, vēja u. c.) izteikšana; 8. Dažādu priekšmetu (mašīnu, mehānismu, mūzikas instrumentu u. tml.) radītu specifisku skaņu izteikšana (Jašinskaitē 1971: 55–92).

Analizējot onomatopoētismus literāros tekstos un bērnu runā, nebūtu jāaizmirst, ka tie ir divi dažādi valodas izpausmes veidi. Viena no būtiskākajām atšķirībām onomatopoētismu funkcionēšanā ir tā, ka runai ir raksturīgs daudzveidīgs, spontāns skaņu atdarinājumu lietojums atkarībā no indivīda un situācijas, tāpat tai piemīt tiecība pēc precizitātes konkrētas skaņas atveidošanā. Jāpiekrīt K. Mīlenbaham, kurš 19. gs. beigās rakstījis: „*Mums ir dažādi tēli, dažādas bildes; ir gan tādas, kuŗas uz mata līdzinās oriģinālam, gan arī tādas, kuŗas oriģinālam nav tik līdzīgas, bet tikai uz to pusi, kā mēdzam*

sacīt. *To pašu redzam arī pie skaņu bildēm jeb vārdiem. Mēģinot dabā dzirdētām skaņām atskaņas ar mūsu runājamiem orgāniem radīt, izrādīsies daudzkārt, ka mums trūkst iespējas šo nodomu pilnīgi izdarīt.*" (Mīlenbahs 2009 [1891]: 72) Savukārt literārā tekstā onomatopoētismu lietojums un izvēle bieži ir atkarīgi no citiem atlasē principiem, kā darba autora stils, komunikatīvais mērķis, dzejas pantmērs u. tml. Kopīgais onomatopoētismu lietojumā runātā tekstā un literārā darbā ir visiem ierasto, simbolisko skaņu atdarinājumu izmantojums (kā *ḡau-ḡau*, *vau-vau*, *čiv-čiv* u. c.), kas ir tradicionāli pieņemts, bet tomēr nosacīts dabā dzirdamo skaņu imitējums. Bet arī tradicionāli skaņu atdarinājumi var tikt atveidoti dažādi, tie tāpat ir atkarīgi no konkrēta runātāja vai rakstītāja. Kā rāda šim pētījumam apkopotie bērnu runas piemēri, dzirdētās skaņas bērni cenšas atveidot iespējami precīzi.

Arī latviešu valodā no onomatopoētismiem ir veidojušies daudzi jauni vārdi, piemēram, *va(u)va*, *vauvucis* (suns), *čivulis*, *čiv(i)s* (putns), *du-dū*, *brum-brum*, *zizza* (mašīna), *tiktaks*, *tiki-taki* (pulkstenis) u. c. Tā ir ļoti izplatīta parādība un atkārtojas no paaudzes paaudzē (Markus 2003: 34–35). Daža leksēma kļūst par īpašvārdu (*kā-kā* > (vista) *Kāka*), un tādu tēlu papildinām bērnu grāmatās.

Ir ievērojams, ka valodas apguves sākumā, izmantojot skaņu atdarinājumus, bērns ar tiem apzīmē ne tikai lietas, bet arī procesus, darbības un pat veselus notikumus. Piemēram, Ričards (2 gadi 5 mēn.) ar onomatopoētismu *čik-čik*, kas imitē durvju atslēgšanu, apzīmē mammas atgriešanos mājās no darba, respektīvi, viena skaņa bērna apziņā ir saistīta ar konkrētu notikumu, ne tik daudz ar pašas skaņas avotu.

Bērnu dzeja

Analīzē izmantoti bērniem adresēti dzejoļu krājumi, kas tapuši 21. gadsimtā vai 20. gadsimta nogalē – Runča Franča sērijas grāmatas (Uldis Auseklis), „Vilki velk malku” (Jānis Baltvilks), „Katram mazam putniņam” (Pēters Brūveris), „Kā uzburt sniegu”, „Ķiķināšanas gadalaiks”, „Oliņš Boliņš sēž uz soliņa” (Ieva Samauska), Iekšīņa un ārīņa” (Inese Zandere), bērnu dzejas krājums „Garā pupa”. Respektējot, ka latviešiem ir ne vien kopnacionālā latviešu literārā valoda, bet arī latgaliešu rakstu valoda, uzmanība

tiek pievērsta arī bērnu dzejai latgaliski, kur izcilākais sniegums, bez šaubām, pieder Ontonam Slišānam. Analīzē iekļauti ekscerpti no viņa bērnu grāmatiņām „Raibī panti”, „Lyugums sapneišam”, „Zynomōs meikleites”.

Origināla iecere realizēta O. Slišāna sadarbībā ar baltu filoloģi no Žemaitijas Kristīnu Vaisvalavičieni – dzejoļu krājums bērniem „Rūtaļu vydā. Ratelē vēdorelie” (2009) ietver divu valstu kopnacionālās un reģionālās rakstu tradīcijas. Ir saistoši pavērot onomatopoētismu atdzeju – šim jaunatjumam latviešu valodnieki, šķiet, vispār nav pievērsušies. Kā izrādījās, daiļdarbam izvēlētos onomatopoētismus autors mēdz mainīt, sal. O. Slišāna dzejoļa „Nav labi pogolmā” rindas 1991. un 2009. g. izdevumā un atdzejojumā žemaitiski:

(1)	„Raibī panti” (1991)	„Rūtaļu vydā” (2009)	„Ratelē vēdorelie” (2009)
	<i>Zūsu tēviņš</i>	<i>Zūsu tieveņš</i>	<i>Sienis žōsēns</i>
	<i>Klīdz: – Gā, gā! –</i>	<i>Klīdz: – Gā, gā! –</i>	<i>Šauk: – Gā, gā! –</i>
	<i>Gaiļš iz sātas:</i>	<i>Gaiļš iz sātys:</i>	<i>Gaidīs kēimē:</i>
	<i>– Kā kaļa kā! –</i>	<i>– Gā gaļa gā! –</i>	<i>– Kū kari kā! –</i>
	<i>Vōrna kūkā:</i>	<i>Krauklis kūkā:</i>	<i>Kronklis medie:</i>
	<i>– Krā, krā, krā! –</i>	<i>– Krā, krā, krā! –</i>	<i>– Krā, krā, krā! –</i>

O. Slišāna daiļrade aprāvās ceļā, turklāt viņam bija jārod kompromiss latgaliešu rakstu tradīcijas un dzimtās izlokšnes koeksistencei: šķīlbēniešu runa no normatīvās latgaliešu rakstības atšķiras palielā mērā. Onomatopoētismu ziņā citētajā dzejolī saspringtības nav, jo gan krauklis, gan vārna var teikt „krā!”, savukārt gaiļa „gā gaļa gā!”, varbūt, ir tikpat mākslīgs kā „kā kaļa kā!”, jo ar „kā-kā!” parasti saistās vista. (Autores L. Leikumas brāļiem bērniībā bija „dresēta” vista Kāka, kā „trikus” viņi ar patiku demonstrēja māsas kursabiedrēm.) Dzejoļa tulkojumā žemaitiski gailis dzied „kū kari kā!”. Latgaliešu rakstu valodas izsaukmes vārdi īsi pieminēti latgaliešu valodas gramatikās, kur, attiecīgi, ir gan „kikerikū!”, gan „kā-kā!” (Bukšs 1973: 218–219; Cibuļš, Leikuma 2003: 117–118). Digitālajā latgaliešu ābecē „Skreineite” ‘Lādīte’ (Cybuļš, Leikuma 2013) vista saka „kā-kā”, gailis dzied „kikerigū!”

Analīzei izvēlētie autori un bērnu dzejas krājumi, dabiski, varēja būt vēl citi, tomēr katra atlase ir kā jāierobežo. Raksta autoru nolūks nebija

iegūt augstus kvantitatīvos rādītājus, bet gan paraudzīties uz onomatopoētismu lietojuma īpatnībām, veidiem un funkcijām jaunākajā latviešu bērnu literatūrā.

Ilze Stikāne bērnu literatūras ietekmi uz lasītāja pasaules iepazīšanas procesu raksturojusi šādi: „*Valodas rotaļa literatūrā ir atraktīvs veids, kā ar „vārda maģiju” apburt lasītāju un pavērt viņam pasauli – gan fizisko, gan emocionālo, gan valodas sfēru. Dzeja, jau būdama īpaši izstrādāts vārda mākslas veids, ir lielisks līdzeklis, kas rosina sapratni par to, cik bezgalīgas ir valodas iespējas pasaules atainojumā.*” (Stikāne 2015: 206) Autore norāda, ka rotaļa ar valodu dzejā var būt ļoti daudzveidīga – gan valodas vienību (panti, rindas, frāzes, skaņas u. c.), gan valodas līdzekļu (atkārtojumi, blīvējumi, atskaņas, paradoksi, ačgārnība, okazionālismi, onomatopoēze u. c.) semantiskā un formālā izvēlē. Tas viss atstāj konkrētus skaniskus, ritmiskus, tēlainus u. tml. iespaidus, kas veicina pasaules iepazīšanu (Turpat).

Bez šaubām, onomatopoētismi kalpo dzejas tēlainībai, izteiksmes krāsainībai. Ekscerpētajos piemēros tiek šķirtas tradicionālās onomatopoētismu grupas, tomēr tās varētu dalīt vēl sīkāk, jo teksti to ļauj gan no strukturālā, gan semantiskā viedokļa.

1. Bērnu dzejā plaši tiek izmantoti putnu un dzīvnieku balsu atdarinājumi, un arī analizētajā materiālā tie pārstāvēti viskuplāk. Dominē tradicionālie imitējumi, kaut netiek aizmirstas arī faunas „mazo brāļu”, kas dzīvo gaisā, ūdenī, virs un zem zemes, raidītās skaņas, apstiprinot pieņemumu, ka no plašās pasaules aptuveni viena miljona kukaiņu mūsu bērni kā pirmos iepazīst mušas, odus, bites, tauriņus, vaboles. Atkarībā no autora izteiksmes stila šās grupas onomatopoētismi var būt izteikti dažādos veidos:

(2) *Uhu hu hū – pūce mostas*
(P. Brūveris)

(3) *Tuk – tuk – tuk –*
Dzenis grib gobā
izkalt dzejoli.

(J. Baltvilks)

(4) *tilbīte*
maza kā tūtiņa
patiltē paskaļi
tju-tju-tju tjutina
(U. Auseklis)

Autora jaunrade un onomatopoētismu tradicionālitate organiski sa-

Faunas pārstāvju balsu atdarinājumi nereti ir kopā ar citiem imitējumiem vai autora jaundarinājumiem. O. Slišāna dzejolī „Meža skaņas” vienkopus ir gan koku zaru un lapu radītie trokšņi, gan tās skaņas, ko dzird no putniem un zvēriem. Daļa onomatopoētismu organiski pāriet patstāvīgajos vārdos, šeit – verbos:

- (10) *Šššššššššņōc egļu zori.
Šššššššššēic prižu zori.
Zvzvzvōn, zvzvzvōna apšu lopas.
Skanskanskanskandynoj bārzū lopas.
Šveišveišveišveikstynoj golūtnes eļķšnīm.
Peipeipeipeikst kūpā augūši zori ušīm.*
- Uūuūuū, uūuūuū – meža bolyudeits dūdoj.
Kār kār, kār kār – krauklis vīnatnē kārc.
Revrev, revrev – lopsa bēdeigi rej.
Smē smē, smē smē – rauduve smeļ.
Un kryumōjā – čun čin, čun čin –
Čunčins čunčynoj.*
- (O. Slišāns)

2. Citu dabā dzirdamo skaņu un trokšņu imitējumus analizētajā dzejā visplašāk pārstāv ūdens pilēšana un tecēšana, kaut ir arī citas skaņas:

- (11) *Pak, pak, pak –
lietus, pagāns tur pakšķina.*
(U. Auseklis)
- (12) *Pļeks un šļaks, līst kā traks*
(I. Zandere)
- (14) *Viena slapja sniega pika.
Otra slapja sniega pika.
Paks! Paks!*
(J. Baltvilks)
- (13) *Katrai sīkai tērcītei
Gribas plūst uz okeānu
Čuru čuru buļ buļ buļ
Okeānā valis guļ*
(P. Brūveris)
- (15) *Pliku plaku
pa slapju taku
krupju papus
savus bērnus
uz Rīgu ved.*
(P. Brūveris)

O. Slišāna krājumā „Rūtaļu vydā. Ratelē vēdorelie” (2009) tēlota pirts pasaule ar tai raksturīgiem šļakstiem, plikšķiem, plakšķiem, tradicionālos onomatopoētismus dzejoļī (un, attiecīgi, tā lietuviskajā tulkojumā) kupli-na okazionālisms *ūviks* (= *ūvēks*):

- (16) *Piertspasauļs atsadzeivojuos:
Ur, ur, bur, bur,
Pļak, pļak, šļak, šļak,
Ūviks, ūviks,
Pavyšam plyks,
Šnip, šnip, dip, dip,
Plaukš, plaukš, kur šmauks..*
(O. Slišāns)
- (17) *Atgīn pērtēis pasaulis:
Ur, ur, bur, bur,
Pliak, pliak, šliak, šliak,
Ūvēks, ūvēks,
Grīnā plēks,
Šnip, šnip, dip, dip,
Pliaukš, pliaukš, kas šauks..*

- (18) *meta akmentiņus plak-plak-plak-plakaniski*
(I. Samauska)
- (19) *Pajimt gribēju*
Pōra ūbuļu,
Tē – pa pakausi
Īsyta – bunkšs.
(O. Slišāns)
- (20) *.. viņš gribēja lēkt*
Kā putniņš uzspurgt gaisā
Bet – bums! bums! – piezemējās ..
(I. Samauska)

3. Bērnu dzejā tiek atdarināti ierīču un mehānismu radīti trokšņi, kur tradicionāls onomatopoētisms ir zvana skaņas imitējums:

- (21) *Tē „dzin, dzin, dzin!” atskan zvans*
(I. Samauska)

Dzejoļi „Āmura skaņas” Jānis Baltvilks bagātīgi imitē darbarīka radītās skaņas naglas sišanas laikā, vienlaikus veidojot arī dzejoļa skanisko noformējumu:

- (22) *Blaukt!*
Tām, tam tam, tam,
sitam tā!
- Tīks, tīks, tīks, tīks,*
te tev tīks!
Tuks, tuks, tuks, tuks,
kur nu spruks!
(J. Baltvilks)

O. Slišāna dzejoļi „Patmaļu dzīsmē” (‘Vējdzirnavu dziesma’, žemaitiski – „Malūna dainelē”) onomatopoētismi atdzīvina priekšstatus par kādreizējo malšanas procesu laukos. Vējš liek griezties vējdzirnavu spārnēm, tie iet pakrakšķēdami. Jo vējš stiprāks, jo dzirnakmeņu gaita sparīgāka un malums kvalitatīvāks:

- (23) *Šššš, šššš, brrr, brrr ...*
Vējeņ, pyutīs,
Sporneni, grīzītēs!
Šššš, šššš, brrr, brrr ...
Gryudeni, bērsit,
Akmini, spīditēs!
Šššš, šššš, brrr, brrr ...
(O. Slišāns)
- (24) *Šššš, šššš, brrr, brrr ...*
Viejiēli, pūsk,
Sokēties, sparnelē!
Šššš, šššš, brrr, brrr ...
Bērkēt, grūdelē,
Sosēspauskēt, akmēnelē!
Šššš, šššš, brrr, brrr ...

Dažam onomatopoētismam „otru mūžu” piešķir veiksmīgs muzikālais ietērps, kā noticis ar Ineses Zanderes dzejoli „Miega vilcieniņš”, kam R. Paula mūzika. Citādas kravas vedēja gaitu prasās imitēt citādi (sal. ar J. Baltvilka dzejoli „Preču vilciens,,):

(25) *čuku-čuku-čuku-tū*
ripo vilcieniņš
 (I. Zandere)

(26) <i>Pūūūū!</i>	<i>Paiet malā!</i>
<i>Dudi-dalā!</i>	<i>Paiet malā!</i>
<i>Dudi-dalā!</i>	<i>Paiet malā!</i>
<i>Dudi-dalā!</i>	<i>Uūu!</i>

(J. Baltvilks)

Jāatzīmē, ka aplūkotajos dzejas tekstos tikpat kā nav atdarinājumu cilvēka fizioloģisku refleksu izraisītām skaņām. Acīmredzot tas ir tāpēc, ka skaņu atdarinājumu avoti (un ar tiem saistītās skaniskās variācijas) ir dažādi apkārtējās pasaules impulsi – trokšņi dabā, dzīvnieku, putnu, kukaiņu radītas skaņas. Fizioloģiskus procesus (klepu, šķavas, žāvas, žagas, smieklus) raksturojošas skaņas un trokšņi biežāk sastopami prozā, kur galvenās darbojošās personas ir konkrēti cilvēki, un viens no veidiem, kā autori mēdz raksturot personāžus, akcentēt viņu uzvedību, darbību, teikto u. tml., ir reflektorisku skaņu izmantojums.

Spilgts piemērs reflektorisku un citu skaņu izmantojumam (saistošs arī no kompozīcijas viedokļa) ir J. Baltvilka dzejolis „Eža gads”, ko veido gandrīz tikai onomatopoētismi vai to pārveidojumi. Autora tēlojums precīzi atbilst zoologu sniegtam šā ilggulētāja zīdītājdzīvnieka raksturojumam (sal., piem., Tauriņš 1982: 26–29): IX–IV ziemas guļa, riests maijā, mazuļi dzimst pēc dienām 40–49, mēneša vecumā kopā ar māti dodas medībās, vēl pēc mēneša pusotra vai diviem ezēni sāk patstāvīgu dzīvi:

(27) Janvāris. <i>Hrrrr-fūūūū...</i>	Marts. <i>Hrrrr-fūūūū...</i>
<i>Hrrrr-fūūūū...</i>	<i>Hrrrr-fūūūū...</i>
Februāris. <i>Hrrrr-fūūūū...</i>	Aprīlis. <i>Hrrrr... Pavasarīts?</i>
<i>Hrrrr-fūūūū...</i>	<i>Fūūūū! Labrīt!</i>

Maijs. Šuk-šuk! Puk-puk!
Šuk-šuk! Puk-puk!

Jūnijs. Šuk-šuk! Puk-puk!
Šuk-šuk! Puk-puk!

Jūlijs. Šukiņi, šukiņi, maziņi pukiņi!
Šukiņi, šukiņi, maziņi pukiņi!

Augusts. Šukiņi, šukiņi, maziņi pukiņi!
Šuk-šuk! Puk-puk!

Septembris. Šuk-šuk! Puk-puk!
Šuk-šuk! Puk-puk!

Oktobris. Čapu-čupu! Čapu-čupu!
Migai sausu lapu čupu!

Novembris. Čapu-čupu! Čapu-čūūūū...
Hrrrr-fūūūū...

Decembris. Hrrrr-fūūūū...
Hrrrr-fūūūū...

Dzejolī izmantoti dažādu nozīmju onomatopoētismi: cilvēka miega imitējums (krāciens, nopūtas, dziļa izelpa) ir atdarinājumā „Hrrrr-fūūūū...”, „Šuk-šuk! Puk-puk!” raksturo eža gaitu un pukstienus, tam pārvietojoties, riestojot, meklējot medījumu, „Čapu-čupu! Čapu-čupu!” – iekārtojoties ziemas gulī. Par ežu bērnu parādīšanos jūlijā „signalizē” okazonālie „Šukiņi, šukiņi, maziņi pukiņi!”, kam pamatā jau citētie eža rošības atveidojumi „Šuk-šuk! Puk-puk!”. Šāds onomatopoētismu kompozicionāls izmantojums rāda, ka tie savā ziņā ir semantiski patstāvīgi un var sniegt visai pilnīgu informāciju par kādas darbības, situācijas norisi. Ne patstāvīgie vārdi, kuru šai dzejolī nav daudz, bet tieši onomatopoētismi ir tie, kas ļauj saprast dzejoļa saturu un iejusties noskaņā.

Fizioloģisku skaņu imitējums paspīlgtina kazas Mirabellas Mias negausīgo ēšanu I. Samauskas dzejolī „Kā Mirabella Mia reiz kāpostiņus rija”:

(28) *Mirabella Mia reiz kāpostiņus rija*
šnik šnak šnik šnak šnik šnak
reiz kāpostiņus rija
(I. Samauska)

Tradicionālie onomatopoētismi parasti veiksmīgi funkcionē blakus autoru individuāliem darinājumiem:

(29) *vurr varr vurr / tur un tur un tur*
vardes vakariņas / vardulēniem bur
murr ņurr murr / tur un tur un tur
runči savus / vakaraizlūgumus tur

*špurr šparr špurr / tur un tur un tur
puķu bērni – jāņtārpiņi / lukturīšus kur
zvurr zvarr zvurr / tur un tur un tur
debesīs kūleņo zvaigznes / un aiz astītes mēnesi tur*
(U. Auseklis)

Dzejas tekstos onomatopoētismi nav pakļauti kādam valodniecībā pieņemtam dalījumam, tie tēlaini ataino dažādu personificētu parādību, darbību, situāciju iedomātu „skanējumu” – atkarībā no autora valodas stila, dzejas pantmēra, atskaņu sistēmas u. c. aspektiem, tā okazionālismi kļūst par bērnu dzejas neatņemamu daļu:

(30) *Pārlido varden
no siltajām zemēm priecīgi spiedz:
„Kva-prill! Kva-prill!”*
(J. Baltvilks)

(32) *Katram mazam putniņam
Gribas kļūt par putnu lielu
Čīri čīri vir vir vir
Tādas nu tās lietas ir*
(P. Brūveris)

(31) *čību čābu hopsā hopsā
turi mani ciet
čību čābu hopsā hopsā
lai mums labi iet*
(I. Zandere)

Onomatopoētismus autori bieži izmanto ekspresivitātes kāpināšanai – ar vienu pašu trāpīgu vārdu var lieliski papildināt kopainu, turklāt izdarot to lakoniski:

(33) *Citus gadus
mēs viņu lūgtin lūdzāmies,
kliņģerus piesolījām
un siltās zeķes.
Bet šogad –
BLADĀC! –
tu atver acis
un viņa ir jau klāt!*
(I. Samauska)

(34) *pamanīju viņu –
mazo puisīti Prieciņu,
ko uz ielas bija aizmirsis kāds.
Pāri plecam viņam uzsmaidīju,
un – žviks! – bija prieciņš glābts.*
(I. Samauska)

Ekscerpētajos dzejoļos sastopamas dažādas „vārdu spēles”, darinājumi, ko veido arī onomatopoētismi. Tradicionālu skaņkopu kombinējumu atkārtojumi tiek lietoti līdzās no tiem radītiem patstāvīgajiem vārdiem.

(35) *Bimbams Tiktakā
stundas skaita.
Kvākvāks Pēkpēku
dīķī baida.
Bikubē Vauvavu
nikni bada.
Pīkpīks Nauņavam
cimdus ada.*

(J. Baltvilks)

(36) *apčī apčī
ap-čībiņas
apņemiet aukstās kājiņas
(I. Zandere)*

Lai arī latviešu valodniecībā dominē uzskats, ka izsauksmes vārdi nevar būt teikuma locekļi vai ietilpt to sastāvā, nereti interjekcijas (īpaši – onomatopoētismi) aizstāj patstāvīgu vārdšķiru vārdus un funkcionē kā asociatīvi teikuma locekļi. Par to jau A. Blinkena: „*nebūdami teikuma locekļi, izsauksmes vārdi var dažkārt veikt teikuma locekļu funkcijas.*” (Blinkena 2014 [1955]: 196). Arī A. Ozols, analizēdams onomatopoētismu apakšgrupas, norāda, ka netiešā onomatopoēze ir „*asociatīvi saistīta ar kādām patstāvīgo vārdu nozīmēm.*” (Ozols 1967: 231) Tā, piemēram, I. Samauskas dzejoļī onomatopoētisms *klip-klap* savienojumā ar lietvārdu *papēdīši* funkcionē kā apzīmētājs:

(37) *Šajā mirklī, kad pa ielu es gāju,
jaunajām kurpēm ietvi klaudzinot tīši,
šajā mirklī, kad visi klausījās,
kā skan mani klip-klap papēdīši.
(I. Samauska)*

Iepriekš aplūkoti onomatopoētismu darinājumi vai pārveidojumi ir cieši saistīti ar autora individuālo stilu un visa dzejoļa skanējumu kopumā, t. i., onomatopoētismi kopā ar citiem valodas līdzekļiem veido dzejoļa skanisko struktūru jeb dzejoļa skaņu „gleznu”, ko autors rada, izmantojot dažādus paņēmienus. Dzeja un tajā izmantotie valodas izteiksmes līdzekļi ir katra autora individuāls izpausmes veids, un aplūkotajos dzejoļos onomatopoētismi izpaužas gan kā dažādu skaņu atdarinātāji, gan veic būtisku lomu dzejoļa struktūras, pantmēra, atskaņu sistēmā, respektīvi, ir skaniski strukturāls elements. Tie palīdz „uzbūvēt” dzejoļa formu un piešķirt tam vēlamu skanējumu.

Līdzīgiem nolūkiem – gan saturam, gan formai – onomatopoētismus (mācīb)grāmatās bērniem iestrādā to autori. Ilustrācijai izmantosim nesen publiskoto J. Cibuļa un L. Leikumas latgaliešu digitālo ābeci „Skreineite” (Cybuļs, Leikuma 2013), kur nozīmīga vieta ierādīta gan interjekcijām, gan onomatopoētismiem. Ar (sa)jūtu un gribas izteicējiem, tāpat skaņu atdarinātājiem vārdiem „Skreineitē” sākas katra burta apguve – pēc auto-riem, „grāmatu gudrībām” jāsākas ar bērnam labi zināmo pasauli. Tā pie **aA**, **āĀ** ietverts jautājums *A?*, mazuļa šūpas pavada mātes *A-ā-a!*, izsaukmes vārds *Ā!* liecina, ka bērns ir ko svarīgu atcerējies vai pēkšņi sapratis, *Ā-ā-ā-ā!* ir izmisuma sauciens, bēgot no lapsenēm, savukārt ārstam teikto *Ā!* varētu saukt par reflektorisku skaņu. Šās ābecītes pamatadresāts ir pirmsskolas vecuma bērni, kas burtu iepazīšanu sāktu latgaliski, nevis kopnacionālajā latviešu literārajā valodā, tomēr saturā ietvertās interjekcijas un onomatopoētismi apliecina latviešu valodas universālo dabu. Te ir gan *Gā-gā-gā!*, *Kā-kā!*, *Ņau!*, *Mū!*, *Kvak-kvak!*, gan *Tik-tak!* un *M-m-m!*, gan arī, šķiet, starptautiskais *Opā!*

Bērnu runa

Nereti atšķirīga no dzejas valodas ir onomatopētismu funkcionēšana bērnu runā. Gatavojot referātu „Onomatopētismi jaunākajā bērnu literatūrā un bērnu runā” (L. Kalviša) Letonikas VI kongresam, tika veikta neliela elektroniska aptauja jaunajām māmiņām. Portālā *www.calis.lv* tika izteikts lūgums padalīties ar savu bērnu lietotajiem skaņu atdarinājumiem. Iegūtās atbildes un bērnu runas piemēri atspoguļoti arī šai rakstā, saglabājot iesūtītāju lietoto rakstību.

Bērnu valodai raksturīgs daudzveidīgs un biežs onomatopētismu lietojums, ko nosaka viņu runas dabiskums un spontanitāte. Skaņu atveidojumi norāda gan uz iespējami tuvu to atdarinājumu, gan bērna iztēli, kas aktīvi iekļaujas skaņu atveidošanas procesā. „*Skaņu atdarinājumu vārdiem ir raksturīga īpaša fonētiskā struktūra. Tiek izmantoti skaņu savienojumi un dažādu skaņu blīvējumi, kas precīzāk attēlo attiecīgo skaņu vai troksni, radot iespējami pilnīgāku audiālu tēlu.*” (Smiltiece 2013: 690) Svarīgākā onomato-

poētismu lietojuma iezīme bērnu runā ir cenšanās pēc iespējami lielāka adekvātuma skaņas atdarināšanā. Katrs bērns vienas un tās pašas skaņas var uztvert citādi, tāpat kā nav vienādi pašu skaņu atdarinājumi. Nereti atšķiras skaņu vai trokšņu interpretācija, jo tā izpaužas bērna radošums un uztveres asums, precizitāte. Līdztekus tradicionālajiem skaņu atdarinājumiem, ko bērns visbiežāk dzird un mācās no apkārtējiem, piemēram, kā rej suns, šalc jūra vai kūko dzeguze, mazulis pats klausās dažādos trokšņos un skaņās un radoši atdarina jeb imitē tos.

Kāda mamma, stāstot par sava mazuļa lietotajiem onomatopoētismiem, dalās:

„Tās nav dabā dzirdētās skaņas, tās ir no vecākiem dzirdētās skaņas, kad vecāks cenšas kaut kam atrast ļoti vienkāršotu apzīmējumu.”

Vēl kāda mamma stāsta:

„Es esmu piefiksējusi, ka ir 2 varianti: a) bērni skaņas atdarina tā, kā iemācījuši vecāki; b) ja nesamāca paaudzēs mantotos rakstāmos variantus vai iemācās no tiem atkāpties, bērns atdarina tieši to, ko reāli dzird pats, bieži lietojot burtiem neuzrakstāmas skaņas. Piem., mana vecākā meita kādos 5+ gados vārnas ķērķšanu atdarināja ar „hrā” – te ar hr atainoju kaklā dziļi rūcošu h, suņa riešanu aptuveni ar „af-af” un „rrrraf” utt., atkarībā no attēlotā suņa veida, kaķa ņaudēšanu ar kaut ko līdzīgu „muau”.”

Šis ir būtisks novērojums, kas norāda uz diviem onomatopoētismu apguves ceļiem – no vecākiem pārņemtais, respektīvi, tradīcijās balstītais, un bērnu pašu radītais. Kā minēts iepriekš, no skaņu atdarinājumiem radusies virkne jaunu vārdu, tomēr, kā norāda D. Markus, ne vienmēr ir iespējams noteikt, vai tos radījis bērns pats vai noklausījies no pieaugušajiem (Markus 2003: 35).

Uz onomatopoētismu svarīgo lomu bērnu ikdienā norāda Jurgā (5 gadi 5 mēn.) mamma Baiba:

„... onomatopoēze ir pilnīgi neatņemama bērnu (vismaz manējo) runas daļa, tā vienkārši ir viņu ikdiena. Kad viņi runā tā, kā mēs saprotam runāšanu, resp., izmantojot arī citus valodas līdzekļus, tad izmanto gan šādu, pašu radītu, onomatopoēzi, gan valodā vispārpieņemtos onomatopoētismus, jo, protams, pārzina arī tos. Spēlējoties savā nodabā, vairāk ir pašu radīto, bet, piem., dzīvnieku skaņas izmanto „klasiskās” – ņau, ņau, vau, vau, ruk, ruk. Viņi arī cibric uzskata par to, ko zaķi saka, nevis vienkārši kā lec.”

Iesūtītie aptaujas materiāli rāda, ka visbiežāk bērni atdarina apkārt redzamo un dzirdamo vai vecāku, auklīšu u. tml. iemācīto dzīvo būtņu

2 gadi 3 mēn.

svapt – siers iesvempās virtuvē
zirgs jāpaducina pa augšu *tu duk, tu duk*
(tas nozīmē, ka jāņem rokās lego zirgs un
jāvicina gaisā, it kā viņš pa gaisu jātu)
pankūka nokrīt uz šķīvja – *plakš*

5 gadi 5 mēn.

Ziluonīc uzsita ar plaukstu pa
šito, *tinkš!*
Dinozaura, ziloņa lidošana:
pfrrrrrr
Ja saplīst bumba: *prēgš*

Nereti bērna izrunātos skaņu atdarinājumus ir pat grūti atveidot rakstveidā un pārsteidz to skaniskā precizitāte, kas norāda, ka bērns ir ļoti niansēti uztvēris kādu noteiktu skaņu un visai adekvāti to imitējis. Kāda māmiņa dalās savos novērojumos:

„... atceros, mans otrais bērns pusotra gada vecumā sēdēja smilšu kastē un klausījās kādu putnu, kas bļautījās kokos (nezinu sugu), un putnam atsaucās. Viņš atsaucās tieši tādā pašā tonī un skaņas augstumā kā tas putns ..”

Jaunākais šā raksta autoru vērojums iegūts 2016. gada 6. martā. Par aukli atstātā autore brāļa mazbērniem neļauj „pēlēt pēlītes” datorā, un viņi sāk lomu spēli no ģimenes ikdienas – brālis (Rihardam 5,7) tēlo viņu sunīti Simu, bet māsiņa (Evelīnai 2,5) – suņa saimnieci. Evelīnai ir uzdāvināts virtuves trauku komplekts (bļodiņa, krūzīte, tējkanna u. c.), ko viņa labprāt lieto, atdarinādama mammu. Brālis ir atnesis segu un, vīstīdamies, kūņādamies tajā uz grīdas, tēlo sunīti būdā. Māsa viņu gan aprūpē, gan komandē: „*Suni, ej gulies! Nāc šu! Sunīt, au! Au, nāc gulies! Ej guļ apa ‘apakšā!’*”, demonstrēdama arī, kā tas „sunim” būtu jādara: „*Sītā! ‘Šādi!’*” u. tml. Brālis tik ticami imitē suņa kaukstienus un smilkstus, ka tiem, kas vēlāk klausās ierakstu, šķiet, ka ieskaņota ir arī Sima...

Secinājumi

Kaut latviešu valodniecībā onomatopoētismi līdz šim nav tikuši nodalīti kā atsevišķa vārdsšķira, to svarīgums saziņā un loma teikumā nav noliedzami. Par šo skaņu atdarinātāju vārdu grupu būtu nepieciešami jauni pētījumi, ņemot vērā arī kaimiņu valstu valodnieku viedokļus un izstrādes.

Aplūkotajā bērnu literatūrā var šķirt vairākus tradicionālos onomatopoētismu tipus: a) putnu, dzīvnieku un citu faunas pārstāvju balsu

atdarinājumi; b) dažādu citu dabā dzirdamu skaņu un trokšņu atdarinājumi; c) cilvēka radītu ierīču un mehānismu izraisītu skaņu un trokšņu atveidojums. Reti izmantots cilvēka fizioloģisku skaņu atdarinājums, dažkārt metaforisku pārnese ceļā šādi atdarinājumi tiek attiecināti uz citām dzīvām būtnēm, lietām, parādībām. Pamatā tiek lietoti plaši pazīstami skaņu un trokšņu atdarinājumi: *uhu hu hū* (pūce), *tuk-tuk-tuk* (dzenis), *krū* (dzērve), *mū* (govs), *puk-puk* (ezis), *ī* (ods), *zum zum zumm* (bite); *pak pak, pak* (lietus pilieni); *dzin, dzin, dzin* (zvangs), *šššš, šššš, brrr, brrr* (vējdzirnavas vējā); *hrrrr-fūūūū* (ezis ziemas miegā) u. tml., tātad – latviešu autoru bērnu dzejoļi ir piemēroti to adresātam. Onomatopoētismi tēlainā veidā parādās arī personifikācijās un metaforās, tiem bieži ir okazonāls raksturs. Tiek lietots daudz dzejas teksta atskaņu un pantmēra rosinātu onomatopoētismu, notiek dažādi tradicionālo skaņu atdarinājumu pārveidojumi, ienāk jauni darinājumi. No skaņu atdarinājumiem tiek veidoti patstāvīgie vārdi un – otrādi. Lai arī bērnu literatūra un bērnu runa ir divas atšķirīgas valodas izpausmes formas, tomēr literatūra ir viens no svarīgākajiem valodas apguves avotiem, kas bērnu ne tikai izglīto, bet arī bagātina viņa iztēli.

Onomatopoētismi bērnu valodā ieņem būtisku lomu, gan iepazīstot apkārtējās pasaules norises un mācoties tās apzīmēt un nosaukt, gan ikdienas rotaļās, kad mazulis spēlējas savā nodabā, procesu „papildinā-dams” ar daudzveidīgām skaņām. Skaņu atdarinājumiem bērna valodā raksturīga tendence pēc iespējas tuvināties skaņas avotam resp. iedomātam vai ģimenē (ie)mācītam „oriģinālam”. Līdzās tradicionālām onomatopoētismu formām (*va(u)va, plakš, brrrr*) tiek lietoti arī specifiskāki apzīmējumi. Spriežot pēc elektroniskās aptaujas datiem, svarīgu vietu bērnu leksikā sāk ieņemt nevis tie onomatopoētismi, ko varētu mācīties no labiem bērnu literatūras paraugiem, bet gan dažādu mehānisku trokšņu atdarinājumi – mašīnu rukoņa, signalizācijas kaucieni, bumbas sprādziens, i-robota radīts troksnis. Skaņu atdarinājumu „arsenāls” saistīts ar ģimenes tradīcijām, vecāku un citu pieaugušo mācīto, sadzirdēto apkārtnē, tāpat bērna iztēles spējām un vispārējo attīstības līmeni.

Atdarinājuma līdzība skaņas radītājam avotam nereti pārsteidz gan vecākus, gan bērnu valodas pētniekus, aktualizējot skaņu atdarināšanas

teorijas pieņēmumu pamatotību valodniecībā. Bērnu izmantoto onomatopoētismu krājums un veidi ir ļoti dažādi, bet jaundarinājumi bieži ietver, kā atzīst arī vecāki, „burtiem neaprakstāmas skaņas”. Skaņa bērna izpratnē var būt kādas reālijas (suns ir *va(u)va*) vai pat procesa apzīmējums (*čik, čik!* – skaņa durvju slēdzenē, kas nozīmē ‘mamma ir mājās!’). Izmantojot skaņu atdarinājumus, bērns iepazīst un nosauc gan dzīvo būtni, gan lietu, priekšmetu un parādību pasauli. Atsevišķi procesi un to izpausmes un attēlojuma veidi bērnu sarunās un monologos, tāpat kā bērnu literatūrā un (pirms)skolas (mācīb)grāmatās būtu pētījami arī turpmāk.

Atsevišķi pētījams būtu jautājums par onomatopoētismu (un interjekciju) šķirumu no dažādiem citiem darinājumiem, kas bieži vien ir bez konkrēta semantiska satura, bet ko radījis attiecīga teksta autors. Jaunākajā bērnu dzejā šādi darinājumi sastopami jo plaši. Pētījams būtu arī onomatopoētismu un citu vārdšķiru, īpaši substantīvu un verbu šķirums, īpaši gadījumos, kad konteksts pieļauj nevienādu interpretējumu.

Summary

Onomatopoeia are essential part of language acquisition and enrichment. It is no coincidence that one of theories about language evolution is the theory of sound imitation, supported also by the Latvian linguist Kārlis Mīlenbahs. Given that folklore is rich in onomatopoeia, sound imitation can be often found in child prose and poetry. Onomatopoeia add expression and certain dynamics to language, therefore they are widely included in pre-school study literature, especially ABC books. Sound imitations as a typical characteristic of child language is a widely recognised phenomenon, analysed by child language researchers and employed by teachers and speech and language therapists.

The aim of the present study is to analyse onomatopoeia in Latvian author child poetry and child language. Article presents a short theoretical description of onomatopoeia, according to the present ideas in Baltic linguistics. Sound imitation words in Latvia have been widely analysed by Aina Blinkena, Arturs Ozols, Janīna Rapša (Strode). They have also been studied by dialect researchers in emigration (Kārlis Draviņš, Velta Rūķe), and in Latvia (Zelma Birzniece, Eduards Putniņš etc.). The same linguistic definition for onomatopoeia has been given in „Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā” (Dictionary of the basic terms in linguistics) (2007), and „Latviešu valodas gramatika” (Latvian grammar)

(2013). The multiversity of interjections has been studied in further detail by Lithuanian linguists who consider imitation words („ištiktukai”) as a separate word category. For more information see „Lietuvių kalbos ištiktukai” (1975) by Irena Jašinskaite.

The present article is mostly concerned with use of certain onomatopoeia and analysis of recent Latvian author child poetry (I. Samauska, I. Zandere, J. Baltvilks, U. Auseklis, O. Slišāns etc.). It was concluded that animal and bird sounds are expressed not only as varied repetitions of what gets heard, but also serve as an important structural element in the poetical rhythm and rhyming. Occasionally sound imitations become independent word that can be fitted in certain categories (verbs, substantives).

Analysed examples of child speech prove the expressive nature of onomatopoeia, child creativity and imitation abilities. Occasionally sound imitations are difficult to transcribe due to the multitude of sounds a child may use and precision of imitation. While playing, child usually accompanies their actions with sounds. Each child has an individual set of onomatopoeia that may be different from child to child. As well as traditional forms, more specific designations are used. The nature and use of sound imitation is linked with family traditions and sounds that are learned from others as well as child's creativity and level of overall development.

The present article is based on work within the framework of project No. NFI/R/2014/053 „Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications” (LAMBA), funded by the Norway grants programme.

Literatūra / References

Avoti

Auseklis 2002 – Auseklis, Uldis. (2002) *Ko dara runcis Francis*. Rīga: Garā pupa.

Auseklis 2013 – Auseklis, Uldis. (2013) *Man ir runcis Francis*. Rīga: Jumava.

Baltvilks 2003 – Baltvilks, Jānis. (2003) *Vilki velk malku*. Rīga: Daugava.

Brūveris 2002 – Brūveris, Pēters. (2002) *Katram mazam putniņam*. Rīga: Preses nams.

Samauska 2006 – Samauska Ieva. (2006) *Kā uzburt sniegu*. Rīga: Liels un mazs.

Samauska 2014 – Samauska, Ieva. (2014) *Ķīķināšanas gadalaiks*. Rīga: Lie-tusdārzs.

Samauska 2014 – **Samauska, Ieva.** (2014) *Oliņš Boliņš sēž uz soliņa*. Zvaigzne ABC.

Slišāns 1991 – **Slišāns Ontons.** (1991) *Raibī panti*. Rēzekne: Latgolas Kulturas centra izdevniecība.

Slišāns 1992 – **Slišāns Ontons.** (1992) *Lyugums sapneišam. Dzeja bērniem*. Rēzekne: Latgolas Kulturas centra izdevniecība.

Slišāns 1995 – **Slišāns Ontons.** (1995) *Zynomōs meikleites. Dzeja bērniem*. Rēzekne: Rēzeknes tipogrāfija.

Slišāns, Vaisvalavičienē – **Slišāns Ontons, Vaisvalavičienē Kristina.** (2009) *Rūtaļu vydā. Ratelē vēdorelie*. Rēzekne: GIRG z. s. Jākupāni.

Zandere 2002 – **Zandere, Inese.** (2002) *Iekšīņa un āriņa*. Rīga: Preses nams,.

Cybuļs, Leikuma 2013 – **Cybuļs, Juris, Leikuma, Lideja.** (2013) *Skreineite. Vuicūs laseit*. [Digitālā latgaliešu ābece] <http://maciunmacies.valoda.lv/aktualitates/36-macies1/265-pirma-digitala-latgaliesu-abece?highlight=Wyjza3JlaW5laXRlllO=>

Teorētiskā literatūra

Bērziņa 1943 – **Bērziņa, V[alerija].** (1943) Latviešu valodas gramatika. Vidusskolas kurss. Otrs, labots un papildināts izdevums. Rīga: Latvju grāmata.

Birzniece 1973 – **Birzniece, Zelma.** (1973) Onomatopoēzes izmantošana Džūkstes izloksnē. Artura Ozola diena. *Aktuāli dialektoloģijas jautājumi*. Zinātniskas konferences materiāli. Rīga: P. Stučkas LVU redakcijas un izdevniecības daļa, 12.–15. lpp.

Blinkena 2014 [1955] – **Blinkena, Aina.** (2014) Izsaukmes vārdi un to lietošana mūsdienu latviešu valodā. *Caur vārdu birzi. Darbu izlase*. Sast. Druviete, I., Jansone, I. Rīga: LU Latviešu valodas institūts.

Blinkena 1959 – **Blinkena, A[ina].** (1959) Izsaukmes vārds (Interjekcijas). *Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika. I. Fonētika un morfoloģija*. Atb. red. E. Sokols. Rīga: LPSR ZA izdevniecība, 801–815.

Breidaks 1981 – **Breidaks, A[ntons].** (1981) *Valodas izcelšanās*. Rīga: Avots.

Bukšs 1973 – **Bukšs, M[ikelis]**. *Gramatika*. (1973) M. Bukšs, J. Placinskis. *Latgaļu volūdas gramatika un pareizraksteības vārdneica*. 2. īspīdums. [Minhene]: P/s Latgaļu izdevnīceiba.

Ceplīte, Ceplītis 1991 – **Ceplīte, Brigita, Ceplītis, Laimdots**. (1991) Latviešu valodas praktiskā gramatika. Rīga: Zvaigzne.

Cibuļs 2004 – **Cibuļs, Juris**. (2004) *Brīnumainā valodu pasaule*. [b. v.]: SIA Raudava.

Cibuļs, Leikuma – **Cibuļs, Juris, Leikuma, Lidija**. (2003) Vasals! Latgaliešu valodas mācība. [Rīga]: SIA „N. I. M. S.”.

Draviņš, Rūķe 1962 – **Draviņš, Kārlis, Rūķe, Velta**. (1962) *Interjektionen und Onomatopöie in der Mundart von Stenden*. Lund: Håkan Ohlssons Boktryckeri.

Endzelīns 1907 – **Endzelīns, Jānis, Mīlenbahs, Kārlis**. (1907) *Latviešu gramatika*. Rīga: K. J. Zichmaņa apgādībā.

Endzelīns 1908 – **Endzelīns, Jānis, Mīlenbahs, Kārlis**. (1908) *Latviešu valodas mācība*. Rīga: K. J. Zichmaņa apgādībā.

Jablonskis 1997 – **Jablonskis Jonas** (Rygiškių Jonas). (1997) *Lietuvių kalbos gramatika*. 3-iasis fotogr. leid. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla [1922].

Jašinskaitė 1971 – **Jašinskaitė Irena**. (1971) Ištiktukas. *Lietuvių kalbos gramatika. II tomas. Morfologija*. Vyr. red. K. Ulvydas. Vilnius: Mintis, 734–746 pl.

Jašinskaitė 1975 – **Jašinskaitė Irena**. (1975) *Lietuvių kalbos ištiktukai*. Vilnius: Mintis.

LVPV 1944 – Latviešu valodas pareizrakstības vārdnīca. Papildināts un pārlabots otrs izdevums. [Rīga]: Apgāds Latvju grāmata, 1944.

Markus 2003 – **Markus, Dace**. (2003) *Bērna valoda: no pirmā kliedziņa līdz pasakai*. Rīga: Rasa ABC.

Markus 2007 – **Markus, Dace**. (2007) *Bērns runā kultūras pasaulē*. Rīga: Rasa ABC.

Mīlenbahs 2009 – **Mīlenbahs, Kārlis**. (2009) Par valodas dabu un sākumu (1891). *Darbu izlase. 1. sējums* (sast. I. Druviete). Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 52.–82. lpp.

Oginskienė 1994 – **Oginskienė Elena.** (1994) Ištiktukas. *Dabartinės lietuvių kalbos gramatika*. Red. V. Ambrazas. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 469–475 pl.

Ozols 1961a – **Ozols, Arturs.** (1961) Latviešu tautasdziesmu izsauksmes vārdi kā leksikogramatiska un leksikostilistiska kategorija. *Latvijas PSR Zinātņu akadēmijas Valodas un literatūras institūta raksti*, XIII. Rīga: LPSR ZAI, 7.–81. lpp.

Ozols 1961b – **Ozols, Arturs.** (1961) *Latviešu tautasdziesmu valoda*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība.

Ozols 1967 – **Ozols, Arturs.** (1967) Latviešu tautasdziesmu izsauksmes vārdi kā leksikogramatiska un leksikostilistiska kategorija. *Raksti valodniecībā*. Rīga: Zinātne, 220.–327. lpp.

Paegle 2003 – **Paegle, Dzintars.** (2003) *Latviešu literārās valodas morfoloģija. I daļa*. Rīga: Zinātne.

Paulauskienė 1994 – **Paulauskienė, Aldona.** (1994) *Lietuvių kalbos morfologija. Paskaitos lituanistams*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.

Purmale, Uršula 2015 – **Purmale, Rasma, Uršula, Vladislava.** (2015) Darbības vārdu lietojums trīs līdz četrus gadus veca bērna runā. *Bērna valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 131.–148. lpp.

Putniņš 1970 – **Putniņš, Eduards.** (1970) Interjektionen und Schallwörter in der Mundart von Svētiems im Lettischen. *Donum Balticum. To Professor Christian S. Stang on the occasion of his seventieth birthday 15 March 1970*. Ed. by Velta Rūķe-Draviņa. Stockholm: Almqvist & Wiksell, S. 398–413.

Rapša 1980 – **Rapša Janīna.** (1980) Dažu voluntatīvo izsauksmes vārdu leksikosemantisko grupu funkcijas latviešu rakstu valodā. *Latvijas PSR Zinātņu Akadēmijas Vēstis*. Nr. 10, 48.–60. lpp.

Rūķe-Draviņa 1992 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1992) *No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem*. Rīga: Zvaigzne.

Smiltnece 2013 – **Smiltnece, Gunta.** (2013) Izsauksmes vārds (Interjekcija). *Latviešu valodas gramatika*. Sagat. D. Nītiņas un J. Grigorjeva vadībā. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 679.–691. lpp.

Stikāne 1992 – **Stikāne, A[nastasija].** (1992) Spēlēsim rūtaļu – Raibī panti. *Mōras Zeme*, 1. februārī, 3. lpp.

Stikāne 2015 – **Stikāne, Ilze.** (2015) Valodas rotaļa – pasaules iepazīšanas rosinātāja jaunākajā dzejā bērniem. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 205.–221. lpp.

Strode 2007 – **Strode, Janīna.** (2007) Interjekcija (Izsaukmes vārds). *Latviešu literārās valodas morfoloģiskās sistēmas attīstība 2*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 344.–437. lpp.

Tauriņš 1982 – **Tauriņš, Egons.** (1982) Latvijas zīdītājdzīvnieki. Rīga: Zvaigzne.

Valeckienė 1998 – **Valeckienė, Adele.** (1998) *Funkcinė lietuvių kalbos gramatika*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.

VPSV 2007 – *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca.* (2007) Atb. red. V. Skujiņa. Rīga: LU Latviešu valodas institūts.

БЭС 1998 – *Большой энциклопедический словарь. Языкознание.* (1998) Гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва: Науч. изд-во „Большая Российская энциклопедия”.

Теленкова 2010 – **Теленкова, Маргарита Алексеевна.** (2010) Морфология. Розенталь, Дитмар Эльяшевич, Голуб, Ирина Борисовна, Теленкова, Маргарита Алексеевна. *Современный русский язык*. 11-е изд. Москва: Айрис-пресс.

Тихонов 2002 – **Тихонов, Александр Николаевич.** (2002) *Современный русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология*. Москва: Изд-во „Цитадель-трейд”.