BĒRNU VALODA LATVIJĀ 21. GADSIMTĀ

III

BĒRNU VALODA LATVIJĀ

21. GADSIMTĀ

III

ZINĀTNE

Starptautiski anonīmi recenzētā periodiskā izdevuma „Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, III" zinātniskajos rakstos analizēti 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.

The scientific findings acquired during the project *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications* (LAMBA) have been analysed in articles published in the international anonymously peer-reviewed periodical scientific issue *Child Language in the 21st Century Latvia III*. The project has received funding from the Norway grants programme for the period of 2009–2014, in line with the project agreement No. NFI/R/2014/053. The project was commenced in 2015.



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. paed. Elita Stikute (Latvija / Latvia)
Dr. paed. Vita Balama (Latvija / Latvia)
Dr. psych. Hanss Šahls (Austrija / Austria)
Dr. phil. Marina Dzakosta (Grieķija / Greece)

Atbildīgās redaktores / Editors-in-chief
Dr. philol. Anna Vulāne,
Dr. habil. philol. Dace Markus

Visi krājumā ievietotie raksti ir starptautiski anonīmi recenzēti.
All articles have been anonymously peer-reviewed.

Literārās redaktores / Proof-readers Baiba Mūrniece-Buļeva, Regīna Jozauska
Tulkotāja/ Translator Indra Kalniņa
Māksliniece / Designer Aija Andžāne
Maketētājs / Layout designer Oskars Stalidzāns

© Rakstu autori, 2017
© Aija Andžāne, mākslinieciskais noformējums, 2017

ISBN 978-9934-549-41-0

SATURS / CONTENT

DACE MARKUS, ANNA VULĀNE
Priekšvārds 7
Foreword 9

DACE MARKUS, ANNA VULĀNE
Velta Rūķe-Draviņa – projekts „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" 11
From Velta Rūķe-Draviņa to the project *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications*

ZENTA ANSPOKA, INGA STANGAINE
Bilingvālu bērnu runas izpēte: Veltas Rūķes-Draviņas pētījumi un projekta „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" rezultāti 42
The Survey of Bilingual Children's Speech: The Research by Velta Rūķe-Draviņa and the Results of the project *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications*

AGRITA TAURIŅA
Pedagogu un vecāku sadarbība bērna vārdu krājuma attīstības ietekmēšanai 56
Teachers and Parents Cooperation as an Impact upon Child's Vocabulary Development

SOLVEIGA ČEIRANE, DACE MARKUS, ILZE AUZIŅA, OLGA UREKA, MARTINS KREMERS
Līdzskaņu fonēmu un to savienojumu apguve latviešu bērnu runā: izmēģinājuma un normatīvo rezultātu salīdzināmā analīze 73
Acquisition of Consonants and Consonant Clusters by Latvian Children: Comparison of Pilot and Normative Study Results

DACE MARKUS, BAIBA TRINĪTE
Latviešu valodas fonēmu izrunas pārbaudes materiāli: lingvistiskais un logopēdiskais aspekts 82
The Assessment Tools of Latvian Phoneme Pronunciation: The Aspect of Linguistic and Speech Therapy

ILZE AUZIŅA, KRISTĪNE LEVĀNE-PETROVA, BAIBA SAULĪTE
Morfoloģiski marķēta longitudināla bērnu runas korpusa izmantošana valodas izpētē 92
Use of Annotated Longitudinal Latvian Children's Speech Corpus in Language Research

OLGA UREKA, AGRITA TAURIŅA, MARITA VESTERGARDA, ANNA VULĀNE
Noteiktības kategorijas apguve latviešu valodā: monolingvālu un bilingvālu bērnu runas piemēru analīze 103
Acquisition of Definite Marking in Latvian: Evidence from Monolinguals and Bilinguals

ZANE EŅĢELE, AGRITA TAURIŅA
Pirmsskolas vecuma bērna stāstītprasmes pilnveide 127
Perfection of Preschool Child's Narrative Skills

TIJA ZĪRIŅA
Digitālā tehnoloģija un bērna valodas attīstība 144
Digital Technologies and Child's Speech Development

LIDIJA LEIKUMA, DACE MARKUS
Augšzemnieku dialekta pazīmes latviešu bērnu runā 155
The Features of High Latvian Dialect in the Speech of Latvian Children

PRIEKŠVĀRDS

DACE MARKUS, ANNA VULĀNE

Periodiskais zinātniskais izdevums „Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, III" ir trešā grāmata, ko sagatavojuši latviešu bērnu valodas pētnieki. Tā kā grāmatas izdošanas laiks sakrīt ar EEZ un Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītā projekta NFI/R/2014/053 *Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums* (LAMBA) nobeigumu, tajā ievietotie materiāli veltīti ne tikai projektā izstrādāto rīku, iegūto atziņu un rezultātu analīzei, bet arī salīdzinošam ieskatam latviski runājošu bērnu valodas izpētes vēsturē.

Latviešu bērnu valodas pētījumu sākums meklējams 20. gadsimta vidū Zviedrijā dzīvojošās latviešu profesores Veltas Rūķes-Draviņas publikācijās, kuru nozīme bērnu valodas izpētē mūsdienu Latvijā akcentēta vairākos rakstos.

Vēlākos gados nozīmīgs ir RPIVA Bērna valodas pētījumu centrā strādājošo zinātnieku devums, kas ieskicēts arī šajā izdevumā, ļaujot lasītājam iepazīt ceļu, kas bērnu valodas izpētē noiets no V. Rūķes-Draviņas pirmās publikācijas līdz vērienīgam starptautiskam projektam LAMBA, kas ir būtisks pavērsiens Latvijas bērnu valodas apguves un attīstības izpētē. Projektā kopā strādāja zinātnieki – valodnieki, pedagogi un psihologi – no Latvijas un Norvēģijas institūcijām: RPIVA Bērna valodas pētījumu centra, LU Matemātikas un informātikas institūta, LU Humanitāro zinātņu fakultātes, Trumses Arktiskās universitātes un Oslo Universitātes. Projektā aktīvi iesaistījās arī studenti un pirmsskolas iestāžu pedagogi.

Kopā projekta LAMBA laikā tika uzrunāts ap 9000 ģimeņu. Šajā darbā palīdzēja Pilsonības un migrācijas lietu pārvalde, atbalstu sniedza pašvaldības, slimnīcas, baznīcu draudzes, interneta portāli, preses izdevumi, radio un TV raidījumi, darbu pārraudzīja Valsts izglītības attīstības aģentūra un Izglītības un zinātnes ministrija.

Pētnieku rakstos atklāti projektā izstrādātie principi, raksturoti apkopotie materiāli un izmantotās metodes, analizēti aptaujās un pirmsskolas vecuma bērnu runas ierakstos iegūtie valodas fakti, sniegts ieskats ortogrāfiski un morfoloģiski marķētajā bērnu runas korpusā, kas latviešu valodā izstrādāts pirmo reizi. Vairākos izdevumā ievietotajos rakstos salīdzināta iepriekšējos pētījumos gūtā pieredze un izmantotās metodes ar projektā LAMBA izstrādāto metodiku un iegūtajiem rezultātiem.

Projektā gūtās atziņas un rezultāti tiek iestrādāti topošo pirmsskolas pedagogu studiju kursos, izmantoti tālākos pētījumos maģistra un promocijas darbos.

Piešķirtais finansējums ir būtisks, lai veiktu tik apjomīgu pētījumu, bet iegūtie rezultāti rāda pētījumu turpinājumu nepieciešamību – lai analizētu dialekta un ārzemēs dzīvojošo latviešu bērnu mītnes valodas iespējamo ietekmi uz bērna runu, lai palīdzētu izstrādāt runas attīstības un pilnveides uzdevumus, sekmētu logopēdu, valodnieku un pedagogu ciešāku sadarbību starpnozaru pētījumos u. c.

Projektā LAMBA izstrādātās rokasgrāmatas būs labs palīgs ne tikai pirmsskolas pedagogiem un logopēdiem, bet arī vecākiem, lai varētu sekot bērnu valodas attīstībai.

FOREWORD

DACE MARKUS, ANNA VULĀNE

This book is the third volume in the series *Child Language in the 21st Century Latvia,* and contains articles exploring different aspects of language acquisition by Latvian-speaking children. Since the publication of the book coincides with the completion of EEA and Norwegian financial instrument supported project NF/R/2014/053 *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications* (LAMBA), its goal is not only to analyze the results and present the tools and resources developed in the course of the project, but also to provide insight into the history of Latvian child language research.

The history of research on Latvian language acquisition dates back to the middle of the 20th century, specifically – to 1963, when Velta Rūķe-Draviņa, a Latvian-born linguistics professor from Sweden, published her monograph *Zur Sprachentwicklung bei Kleinkindern: Syntax* detailing the syntactic development of Latvian children.

In the following years, Latvian child language studies have been carried out by the researchers at the RTTEMA Child Language Research Centre, whose contribution is also discussed in this volume. LAMBA project is, perhaps, one of the most important recent milestones in the field of Latvian child language studies. The project was a collaborative effort of linguists, psychologists and educators from a number of institutions in Latvia and Norway: RTTEMA Child Language Research Centre, Institute of Mathematics and Computer Science of the University of Latvia, Faculty of Humanities of the University of Latvia, UiT The Arctic University of Norway and the University of Oslo.

In the course of the project, approximately 9000 families from all around Latvia were approached. This was made possible with the support of the Office of Citizenship and Migration Affairs, municipalities, kindergartens, hospitals and parishes. In order to encourage participation, information

campaign was carried out on TV, radio, in press and social media. The work was supervised by the State Education Development Agency (VIAA) and the Ministry of Education and Science.

The articles included in this volume present some results of this work. The project's large scale and its generous funding made it possible to address a number of substantial practical challenges to the field and ensure continued sustainable interest in Latvian language acquisition. Among the most important results of the project is the creation of a range of open-access resources (e.g. the tagged longitudinal corpus of child speech) and normed language development assessment tools, which will be of interest not only to researchers, but also practitioners and parents.

The results of the LAMBA project are integrated into the existing course modules for preschool teachers, and used as a resource for master and doctoral theses.

The results of the LAMBA project provide the basis and a good starting point for further research on Latvian language acquisition, for which continued national and international interdisciplinary collaboration of linguists, statisticians, educators and medical practitioners is crucial. Possible directions for future work include research on child bi-dialectalism and bilingualism, heritage language acquisition and disordered language development, as well as creation, adaptation and norming of further language assessment tools.

VELTA RŪĶE-DRAVIŅA – PROJEKTS „LATVIEŠU VALODAS MONOLINGVĀLA UN BILINGVĀLA APGUVE: RĪKI, TEORIJAS UN LIETOJUMS"

From Velta Rūķe-Draviņa to the Project *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications*

DACE MARKUS, ANNA VULĀNE

Abstract. *The Latvian children language has been researched for years by Latvian professor Velta Rūķe-Draviņa working in Sweden. After she had presented her dissertation about diminutives in Latvian (Rūķe-Draviņa 1959), the professor wrote several significant articles and monographs about the Latvian children-in-exile language study, focusing on a child's native language acquirement. The contribution of the linguist Velta Rūķe-Draviņa to the children language research is not only the first result in the research of the Baltic children language study, but also an important achievement in the popularisation of the Latvian language and linguistics. Her work has been successfully proceeded in the Child Language Research Centre of Rīga Teacher Training and Educational Management Academy (RTTEMA). At the beginning its long-term aim – to form and consolidate children language research as a sustainable and purposeful research mainstream development in Latvia as well as to integrate the research results in study process – has fully realised and achieved more than expected – the Latvian children speech researhers' work has internationally become well-known, thus, it was the basis to work out a voluminous project "Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications"(LAMBA) together with the colleagues in Norway as well as successfully participate in the competition of Norway grant project and win the severe competition.*

***The aim of the article** is to summarise and characterise the children language research development from the period of Velta Rūķe-Draviņa until nowadays.*

***Materials and methods:** V. Rūķe-Draviņa's publications, RTTEMA Child Language Research Centre surveys and the results of the international project LAMBA*

are used in the article. The methodological basis is the linguists' conclusions about children language acquisition and empirical experience gained researching children language.

Keywords: *child language research, the Latvian language, LAMBA*

Ievads. Bērnu valodas studijas nav senākā valodniecības nozare. Lietuviešu valodnieces Ineta Dabašinskiene un Violeta Kaledaite norāda, ka valodas apguve bērnu vecumā ir bijusi fascinējošs pētījumu objekts vairāk nekā 200 gadus un agrāko pētījumu lielākā daļa balstīta uz bērnu dienasgrāmatu datu analīzi, bet detalizētāka un sistemātiskāka bērna valodas apguves analīze sākusies 20. gs. vidū, izmantojot magnetofona ierakstus (Dabašinskienė, Kalėdaitė 2012: 151). Latvijā bērna valodas pētniecība ir kļuvusi par pamanāmu zinātņu apakšnozari, tādēļ ir vērts ieskatīties paveiktajā. **Raksta mērķis** ir apkopot un raksturot latviešu bērna valodas pētījumu attīstību laika posmā no Veltas Rūķes-Draviņas zinātniskajiem darbiem līdz mūsdienām. **Materiāli un metodes.** Rakstam izmantotas V. Rūķes-Draviņas publikācijas, RPIVA bērna valodas pētījumu pārskati un starptautiskā projekta LAMBA rezultāti. Raksta metodoloģiskais pamats ir valodnieku atziņas par bērna valodas apguvi un empīriskā pieredze, kas gūta, veicot bērnu valodas pētījumus.

Veltas Rūķes-Draviņas devums bērna valodas pētniecībā

Latviski runājošu bērnu valodu ilgus gadus pētīja Zviedrijā strādājusī latviešu profesore Velta Rūķe-Draviņa (25.01.1917–07.05.2003). Pēc savas 1959. gadā aizstāvētās doktora disertācijas par deminutīviem latviešu valodā (Rūķe-Draviņa 1959) profesore uzrakstīja vairākus trimdas latviešu bērnu valodas izpētē nozīmīgus darbus, pievēršoties tam, kā konkrēts bērns apgūst dzimto valodu, piemēram, **1963**. **gadā** Lundā tiek publicēta V. Rūķes-Draviņas monogrāfija „Zur Sprachentwicklung bei Kleinkindern. Syntax", **1973. gadā** viņas rakstu publicē ASV psiholingvistu Fergusona un Slobina redakcijā izdotajā krājumā *Studies of Child Language*

Development (Rūķe-Draviņa 1973), **1976. gadā** – rakstu žurnālā *Journal of Child Language* (Rūķe-Draviņa 1976), **1977. gadā** – rakstu žurnālā *International Journal of Psycholinguistics*, **1979. gadā** – rakstu krājumā *Acta Universitatis Lundensis*, **1980**. **gadā** – rakstu izdevumā *Psychologia Wychowawcza*, **1984. gadā** – Bērna valodas pētniecības institūta rakstu krājumā *Proceedings from Child language Symposium Lund*, **1990. gadā** – rakstu žurnālā *Nordic Journal of Linguistics*. Sākot ar **1982**. **gadu,** tiek publicētas arī vairākas viņas grāmatas par latviešu bērnu valodu. Grāmatā „No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem" (Rūķe-Draviņa 1982) profesore izseko dēla Daiņa valodas attīstībai virsrakstā minētajā vecumā, detalizēti norādot valodas elementu apguvi, problēmas un rezultātus. Viņa uzsver, ka bērnam jādod iespēja ikdienā dzirdēt valodu un kopā ar to augt arī garīgi, vecāku pieredze un skolotāju metodiskie paņēmieni var atvieglot svarīgo pirmās valodas apguvi (Rūķe-Draviņa 1982: 409). Nākamā profesores grāmata ir „Latviešu meitene apgūst savu pirmo valodu" (Rūķe-Draviņa **1993**). Šajos pētījumos, kas veikti tradicionālā valodniecības formā, izmantojot dienasgrāmatu pierakstus, aprakstīta atsevišķa bērna valodas pakāpeniska attīstība (skaņu izrunas apguve, vārdu krājuma papildināšanās, vārdu savienojumu un teikumu veidošana u. tml.), nedaudz salīdzinot to arī ar citu bērnu runas piemēriem. Tāda pieeja, kad tiek pētīta viena vai nedaudzu bērnu valodas attīstība ilgākā laika posmā, ir populāra joprojām. Valodnieces Veltas Rūķes-Draviņas devums bērnu valodas pētīšanā ir ne tikai pirmreizējs rezultāts baltu bērnu valodas pētniecībā, bet arī ievērojams panākums latviešu valodas un valodniecības popularizēšanā. Viņas darbos apkopotais empīriskais materiāls un teorētiskās atziņas lieti noderēja 2015. gadā, piemērojot latviešu valodai Makartura-Beitas Komunikatīvās attīstības testu (*MacArtur-Bates Communicative Development Inventories – CDI)* (Fenson et al. 2006), kā arī citos gadījumos.

Profesores pēdējais darbs par bērna valodu ir „Pasaka par Sarkangalvīti vecāku un bērna stāstījumā. Apkārtnes ietekme valodas attīstībā" (Rūķe-Draviņa **1995**). Tas ir mazāk zināms, jo kā autores dāvināts manuskripts tika izdots tikai brošētā veidā Rīgas Pedagoģijas augstskolā. Nelielajā darbā Rūķe-Draviņa izseko bērna un pieaugušā valodas savstarpējai ietekmei, tam, kā pieaugušais piemērojas bērna uztverei un vārdu krājuma zināšanām, kā pamazām bērns pats kļūst par pasakas stāstītāju.

Bērna valodas pētījumi RPIVA Bērna valodas pētījumu centrā

Velta Rūķe-Draviņa pētīja trimdā augošu latviešu bērnu valodu, Latvijā par bērnu valodu lielāko tiesu interesējās defektologi un atsevišķi filologi. Tikai 2003. gadā tika izdota Daces Markus grāmata „Bērna valoda: no pirmā kliedziena līdz pasakai" (Markus 2003), kurā pārsvarā bērna valodas piemēri salīdzināti ar pieaugušo valodu.

Bērnu valodas mērķtiecīgi pētījumi Latvijā sākās vēlu. 2005. gadā Valsts pētījumu programmā „Letonika" tika piešķirts finansējums pētījumu apakšprojektam „Dažādu vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts". Apakšprojekta īstenošanai tika izveidota pētnieku grupa, kurā strādāja valodniecības, psiholoģijas un pedagoģijas speciālisti. Apakšprojektam piešķirtais finansējums liecināja par valsts zinātniskās sabiedrības interesi un arī problēmām pētāmajā jomā. Jau pirmā gada pētījumu rezultāti iedrošināja interesentus izveidot bērnu valodas pētījumu centru. 2006. gada 25. septembrī tika apstiprināts RPIVA Bērna valodas pētījumu centra nolikums, bet 2007. gada 5. janvārī centru reģistrēja Izglītības un zinātnes ministrija, sākās šī centra oficiāla un mērķtiecīga darbība. Priecājāmies par šī centra dibināšanu tieši Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā, tieši tādā augstskolā, kur izglītojas topošie skolotāji un izglītības darba vadītāji, ko varētu salīdzināt ar Žana Žaka Ruso institūta organizēšanu 1912. gadā, kura dibinātāji savulaik cerēja savienot un savstarpēji nostiprināt bērna zinātniskās studijas un skolotāju gatavošanu, un tieši šis institūts vēlāk kļuva par veiksmīgu organizāciju ievērojamā zinātnieka un pedagoga Žana Piažē ideju un teoriju attīstīšanai (sk. Markus 2007a). Tiesa, tieši RPIVA Bērna valodas pētījumu centra pastāvēšanas 10. gadā (2016), kad tika īstenots centra un augstskolas vēsturē lielākais starptautiskais projekts, centrs tika slēgts, pat neinformējot par to centra vadību un darbiniekus.

Bērna valodas pētījumu centra pirmā direktore Dr. hab. philol. Dace Markus bija arī augstskolas rektore, tādēļ darbu veica sabiedriskā kārtā. 2008. gadā centru sāka vadīt Dr. paed. Daina Dzintere, bet 2009. gada jūlijā par tā vadītāju kļuva Dr. philol. Anna Vulāne.

Jau centra darbības sākumā tika izvirzīts ilgtermiņa mērķis – izveidot un nostiprināt bērnu valodas izpēti par stabilu un mērķtiecīgu pētniecības virzienu Latvijā un integrēt šo pētījumu rezultātus studiju procesā. Centra darbības desmit gados šī iecere ir pilnībā īstenota un sasniegts vairāk nekā tika cerēts – Latvijas bērnu valodas pētnieku darbs ir kļuvis starptautiski pazīstams un bija labs pamats starptautiskā projekta LAMBA īstenošanai.

Centra darbības sākumā tika organizēti latviešu un jaukto ģimeņu, lauku un pilsētas bērnu valodas pētījumi, veikti disleksijas un lasītprasmes pētījumi, analizēta bērniem domāto literāro darbu un mācību līdzekļu valoda, izzinātas bērna valodas attīstībai paredzētās spēles un rotaļas. Tādu tematisko daudzveidību sekmēja dažādu nozaru speciālistu iesaiste jaundibinātā centra darbā. Tā kā finansējumu pētījumiem varēja iegūt tikai projektu veidā, pētnieku sastāvs ik pa laikam daļēji mainījās – atbilstoši projekta apjomam un ievirzei. Centrā strādāja gan valodniecības, gan pedagoģijas un psiholoģijas speciālisti, kā arī pa kādam ģenētikas un defektoloģijas speciālistam. Kopumā pētījumos vērojama integrēta ievirze, izdotas vairākas monogrāfijas un rakstu krājumi, tika veidota elektroniskā bērnu valodas vārdnīca, liela uzmanība tika pievērsta bērnu valodas materiālu vākšanai. Raksturīgi, ka pētnieki BVPC nav strādājuši pilnā slodzē, tas vienmēr ir bijis darbs, kas veikts paralēli intensīvam akadēmiskajam, administratīvajam darbam, līdzdalībai citos projektos, darbam pirmsskolas mācību iestādēs u. tml. Tas, nenoliedzami, ietekmēja arī pētnieciskā darba plānošanu un īstenošanas iespējas. Toties pētījumu tematiskā sazarotība nodrošināja to, ka bērnu valodas attīstība tika izzināta no dažādiem skatpunktiem un dažādu zinātnes nozaru kontekstā. Tas piešķīra pētījumiem lielāku izmantojamības un praktiskā lietderīguma koeficientu.

Pētījumu rezultāti tika apkopoti referātos un zinātniskās publikācijās Latvijā un ārpus tās. Pētnieku darbības ilgums centrā bija atkarīgs no projektos piešķirtā finansējuma un akadēmiskās slodzes lieluma. Šajos gados centrā ilgāku vai īsāku laika posmu ir strādājuši šādi pētnieki: Ilona Bukša-Biezā, Solveiga Čeirane, Santa Daume, Irina Degtjarjova, Daina Dzintere, Inese Freiberga, Ilmārs Jānis Freidenfelds, Juris Grigorjevs, Tālis Gžibovskis, Baiba Ivulāne, Margarita Kaltigina, Anda Kauliņa, Viktorija

Kuzina, Daiga Lapāne, Sanita Lazdiņa, Dace Markus, Rasma Pumale, Jēkabs Raipulis, Inga Stangaine, Agrita Tauriņa, Laura Tidriķe, Ingēra Tomme-Jukēvica, Vladislava Uršuļska, Anna Vulāne, Toms Voits, Dainis Zariņš, Tija Zīriņa, Zigmunds Žukovskis, datu operators Jānis Avotiņš.

Centra darbības pirmajos gados tika izdota D. Markus monogrāfija „Bērns runā kultūras pasaulē" (2007), A. Vulānes un M. Gavriļinas monogrāfija „Valodā veldzējas tautas dvēsele" (2008), I. Freibergas, D. Dzinteres un D. Augstkalnes monogrāfija „Bērna valoda jaunradē un rotaļās" (2009), I. Freibergas un L. Priedes grāmata „Bērns mācās izzināt pasauli" (2006), D. Dzinteres un I. Stangaines grāmatas „Rotaļa – bērna dzīves prasmju sekmētāja" (2007) un „Rotaļa – bērna dzīvesveids (Teorija. Pieredze. Prakse.)" (2007), kā arī „Bērnu valodas vārdnīca" (Freidenfelds, Markus, Lapāne 2009), rakstu krājums „Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais un kultūras aspekts. Bērnība" (2007), A. Tauriņas metodiskais līdzeklis „Kā iepazīt pasauli: rotaļspēļu grāmata bērniem" (2008). Pētījumu starptautisko atpazīstamību sekmēja Bērna valodas pētījumu centra izdotais žurnāls „Ad verba līberorum: Linguistics&Pedagogy& Psychology". [Pie bērnu vārdiem: valodniecība, pedagoģija, psiholoģija.] (2009, 2010, 2011), kurā angļu valodā tika publicēti raksti valodniecībā, pedagoģijā un psiholoģijā par bērnu valodu. Žurnāla trijos numuros kopumā publicēti 27 zinātniski raksti, to autori bija ASV, Igaunijas, Latvijas, Lietuvas, Krievijas, Ukrainas, Vācijas valodnieki, pedagogi un psihologi.

Regulāri ar pētījumu rezultātiem zinātniskās konferencēs un centra organizētajos semināros tika iepazīstināti gan zinātnieki un studenti, gan pirmsskolas izglītības iestāžu pedagogi, logopēdi un skolotāji, informācija tika publiskota arī plašsaziņas līdzekļos.

No 2005. līdz 2009. gadam centra pētnieki aktīvi piedalījās Valsts pētījumu programmā **„Letonika"**, no 2010. līdz 2014. gadam – Valsts pētījumu programmas „**Nacionālā identitāte: pētījumi par vēsturi, valodu, kultūru un sociālo drošību" apakšprojektā „Valoda – nacionālās identitātes pamats"** un no 2015. gada turpināja pētījumus Valsts pētījumu programmā „**Letonika**", galvenokārt strādājot divos virzienos:

- bērna valoda kā valodniecisku pētījumu objekts un
- bērna valoda kā starpnozaru pētījumu objekts.

Latvijas bērnu valodas izpētē nozīmīgi, ka D. Markus turpināja jau pirms centra dibināšanas uzsāktos pētījumus, risinot bērnu valodas pētniecības problēmas (2008c, 2009, 2013), skaidrojot, kā bērni nosauc dažādas reālijas (Markus 2007a, 2007b) un kā veidojas viņu valodas sistēmas izpratne (Markus 2015b), kopā ar kolēģiem viņa arī analizēja skaņu apguves īpatnības (Markus, Girdenis 2011, Markus, Čeirane 2013). Novitāte ir bērnu pasaules uztveres pētījums, kura laikā tika izzināts, kā bērni uztver un skaidro dažādus jēdzienus, attēlo tos zīmējumos. Pētījuma rezultāti atspoguļoti D. Markus monogrāfijā „Bērns runā kultūras pasaulē" (2007b), vairākos zinātniskos rakstos (Markus 2007a, 2008a, 2008b), savukārt sākotnējais verbālais un vizuālais materiāls, kas iegūts, bērniem stāstot par jēdzieniem *darbs, laime, Latvija, pasaule* u. c., tika izmantots, lai izveidotu elektronisko datubāzi ar bērnu valodas piemēriem (2009). Lietojot bērniem piemērotu asociatīvā eksperimenta variantu, tika turpināta bērnu valodas pasaulainas izzināšana, pētījumos iekļaujot bērnu izpratnes analīzi par jēdzieniem *laime, prieks, bēdas, ģimene, draudzība, mīlestība, brīvība, prezidents, krīze* u. c. (Markus 2007, 2015; Markus, Bērziņa 2015 u. c). Pētījums par jēdzienu *nākotne* tika publicēts žurnālā *Journal of Baltic Studies* (Markus 2012). Šie pētījumi atšķirās no iepriekšējiem ar to, ka tika analizēti daudzu bērnu stāstījumi par konkrēto jēdzienu, piemēram, pētījumā par jēdzienu *nākotne* izmantoti 326 bērnu stāstījumi vecumā no 4 līdz 8 gadiem. Tas, ka paralēli stāstījumam bērni attēlo izpratni par jēdzienu arī zīmējumā, veicina nerunīgāku bērnu iesaistīšanos pētījumā, jo viņi, stāstot par zīmējuma detaļām, pamazām atklāj arī savu izpratni par jēdzienu un palīdz labāk saprast 21. gadsimtā Latvijā dzīvojošu bērnu pasaules uztveri un tās atspoguļojumu valodā. Kopā ar Santu Daumi un Ilonu Bukšu veikts bērnu krāsu uztveres pētījums (Markus, Daume, Bukša 2016).

Bērnu runas pētījumi atklāj ne tikai valodas attīstības nianses, bet arī konkrētajam laikam un bērna valodas videi raksturīgo sociolingvistisko informāciju, jo sabiedrībā notiekošo procesu maiņas rod atspoguļojumu valodā, tajā skaitā arī bērnu valodā. Pašreizējo sešdesmitgadnieku un septiņdesmitgadnieku bērnībā ģimenēs vēl varēja saklausīt jautājumus: „*Vecotēv, vai tu karā biji vācietis vai krievs?*" vai „*Tēti, vai tu karā biji labais vai sliktais?*" Mūsdienās tas gandrīz vairs nav iespējams. Labi, ka mūsu

paaudzei Latvijā karš ir svešs. Toties, piemēram, 2013. gadā tika fiksēts tāds bērna stāstījums, kas nebūtu iespējams pirms 2009. gada: *„Mūsu ģimenē vectēvs vienmēr uzvar. Kad vectēvs ieslēdz „Koru karus", pat vecmamma aizver muti un ada!"* Jāatgādina, ka TV šovs „Koru kari" sākās 2009. gadā.

Pretstatiem bērnu runā pamats meklējams ne tikai sabiedriskās norisēs. Jēdzieniski pretstati un antonīmi kā domāšanas elementi ir jebkurā valodas sistēmā. Protams, jāatceras, ka bērni veido spriedumus, balstoties uz savu subjektīvo jēdzienu izpratni, tādēļ ļoti reti, lietojot jēdzienus, reproducē gatavus spriedumus (Выготский 1956: 208), 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 (Markus 2007b: 55).

Valodniecības pētījumu jomā aktīvi strādāja Dr. philol. Anna Vulāne. Viņa pievērsās vārddarināšanai un analizēja paņēmienus un līdzekļus, kādus izmanto bērni, radot jaunus vārdus, radniecības apzīmējumus (sk., piemēram, Vulāne 2006, 2011a, 2011b, 2015), kā arī pētīja deminutīvu, latviešu tautasdziesmu un onīmu lomu bērnu emocionālās un kognitīvās pieredzes veidošanā (Vulāne 2007, 2009, 2011b, 2011c), kopā ar psiholoģijas speciālisti Līgu Roķi-Reimati uzsāka bērnu valodas attīstības izpēti kognitīvā aspektā, analizējot okazionālismu uztveri un bērnu piedāvāto verbālo un vizuālo interpretāciju. A. Vulānes vadībā īstenoti vairāki bērna valodas pētījumu projekti.

Vairāki pētnieki pievērsās bilingvālu bērnu runas pētījumiem (Bukša, Freidenfelds, Kaltigina, Kuzina, Lazdiņa, Markus, vēlāk arī Tomme-Jukēvica, Inga Stangaine, Vladislava Uršuļska), izzinot, kā dažāda vecuma bilingvāli (latviešu–krievu) bērni apgūst latviešu valodu (Markus, Bukša-Biezā 2008; Freidenfelds 2006; Kaltigina 2006; Kuzina 2009; Lazdiņa 2007; Bond, Stockmal, Markus 2006; Markus, Zīriņa 2015; Tomme-Jukēvica 2013, 2014a, 2014b, 2015, 2016; Anspoka, Stangaine 2016; Uršuļska, Eglīte 2016). Latviešu valodas apguves kontekstā nozīmīgas atziņas iegūtas, pētot, kā attīstās to bērnu valoda, kuri runā dzimtajā izloksnē, kā tas ietekmē standartvalodas sistēmas apguvi (Leikuma, Markus, Usāne 2016). Šo pētījumu rezultāti vēlāk ļāva labāk izprast un vērtēt projektā LAMBA iegūtos fonētikas testa rezultātus.

Bērna runas un valodas attīstību ietekmē dažādi faktori – gan bioloģiskie un sociālie, gan valodas vide un pirmsskolas izglītības process, tāpēc, izzinot runas kvalitāti un valodas apguves specifiku, būtiski ņemt vērā ģenētikas, psiholoģijas, pedagoģijas atziņas, jaunākos pētījumus logopēdijā un ontolingvistikā.

BVPC starpnozaru pētījumus par zēnu un meiteņu bioloģiskajām atšķirībām un to ietekmi uz valodas attīstību veica Dr. biol. Jēkabs Raipulis, arī Dr. psych. Valentīna Romenkova (Роменкова, Райпулис 2010; Raipulis 2010, 2015). Bērna valodas attīstībā būtiska nozīme ir tam, kā un cik daudz ar viņu sarunājas pieaugušie, vai tiek lasītas pasakas, apgūtas tautasdziesmas, minētas mīklas, lasīti literārie darbi, kādi TV raidījumi tiek skatīti un pārrunāti u. tml. Jo valodas vide bagātāka ar labiem paraugiem, jo vairāk bagātinās bērnu vārdu krājums, paplašinās viņu valodiskā pieredze un attīstās emocionālā pasaule, tāpēc bērnu valodas pētnieku uzmanības lokā bija gan šie jautājumi (Kuzina 2006a, 2008a, 2009, 2015; Kuzina, Freidenfelds 2007; Uršuļska 2010; Vulāne 2011c), gan tas, kā mācību līdzekļu un rotaļu tekstu valodiskā kvalitāte var ietekmēt teksta uztveri (Kuzina 2006b, 2008b, Vulāne 2009).

Bērnu valodas attīstības kontekstā nozīmīgi ir pētījumi, kuru mērķis bija izzināt gan vispārīgos, ar nozares terminoloģiju saistītos jautājumus (Platonova, Markus, Vulāne, Ilynska 2016), gan to, kā jau agrīnā vecumā attīstīt bērnu radošumu (Uršuļska 2010, Purmale, Uršuļska 2016, Freiberga, Dzintere, Augstkalne 2009), rosināt vēlmi iepazīt literāros darbus un palīdzēt gan vecākiem, gan pedagogiem rast paņēmienus un līdzekļus, ar kuriem sekmīgāk palīdzēt bērniem saprast darba jēgu, novērst lasīšanas traucējumus, jo literārs teksts kā mākslas darbs spēj ietekmēt bērna personības attīstību tikai tad, kad tā saturs tiek saprasts personiskās jēgas līmenī (Freiberga 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2015; Kauliņa, Tūbele 2009, Kauliņa, Zīriņa 2010).

Viena no svarīgākajām prasmēm, kas bērnam jāapgūst pirmsskolas vecumā, ir prasme lietot valodu saziņā, veidot dialogu. „Dialogs ir dzimtās valodas apguves skola un bērna socializācijas skola. Iesaistīšanās dialogā notiek ar dialogrunas palīdzību, kuras apguve ir nosacījums bērna pilnvērtīgai attīstībai un viņa aktivitātei, sazinoties ar apkārtējiem cilvēkiem. Bērna dialogrunas attīstība ir pētīta maz, īpaši Latvijas metodiskajā

literatūrā. Arī pirmsskolas izglītības programmās biežāk tiek akcentēta bērna monologruna, tādējādi, „runu – spriedumu" atzīstot par augstāko līmeni bērnu komunikatīvajā sadarbībā, par viņa kompetences svarīgāko posmu. Nepietiekami tiek akcentēta bērna runas loma savstarpējo attiecību veidošanā ar vienaudžiem un pieaugušajiem, mācoties un vingrinoties runu izmantot dabiskos apstākļos – bērnu savstarpējā saziņā rotaļā" (Stangaine 2015: 186). Šīs aktuālās problēmas risināšanā aktīvi iesaistījās BVPC pētnieces D. Dzintere, I. Stangaine, A. Tauriņa, A. Kauliņa, ieguldot lielu darbu, lai izzinātu, kā sekmīgāk attīstīt pirmsskolas bērnu prasmi veidot dialogu, izmantojot rotaļas (Dzintere, Stangaine 2007a, 2007b; Dzintere, Stangaine, Augstkalne 2014; Stangaine 2010, 2013a, 2013b, 2014, 2015; Taurina 2009, 2015; Tauriņa, Ābele 2009; Tauriņa, Stangaine 2010; Taurina, Zirina 2015; Zīriņa 2006, 2009,). Izmēģinājumu rezultātā tika gūts apstiprinājums tam, ka „rotaļa bērnam rada daudzveidīgas situācijas, kurās viņš var eksperimentēt ar savu valodu, tieši un netieši vingrinoties dialogrunas prasmes apguvē" (Stangaine 2015: 198). Rotaļa, bērnam patīkama komunikatīvā vide parasti motivē bērnu iesaistīties sarunā ar vienaudžiem vai pieaugušajiem. Šī prasme izrādījās arī būtiska projekta LAMBA uzdevumu īstenošanas laikā, kad bērniem bija jāpiedalās gan fonēmu izrunas pārbaudē, gan morfoloģijas eksperimentos un runas korpusa veidošanā. Pētnieki saskārās gan ar to, ka pirmsskolas vecuma bērni bija atraisīti, viegli iesaistījās sarunā, precīzi reaģēja uz pētnieka jautājumiem un norādījumiem, gan arī ar to, ka bija nepieciešams ilgāks laiks, lai mazos sarunas partnerus iedrošinātu sarunai, atgādinot, kas jādara u. tml. Lai gūtu vēlamo rezultātu, pieaugušajam te jāizmanto gan verbālie līdzekļi (uzslavas, iedrošinājums utt.), gan dažādi citi materiāli resursi (piem., rotaļlietas), gan arī savas runas paraugs. „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" (Markus, Zīriņa 2016: 206–207).

Bija loģiski, ka bērna valodas pētnieki, paralēli strādājot centrā, paaugstināja zinātnisko kvalifikāciju – Juris Grigorjevs aizstāvēja promocijas

darbu „Latviešu valodas patskaņu sistēmas akustisks un auditīvs raksturojums" un ieguva filoloģijas doktora grādu, filoloģijas doktora grādu ieguva arī Sanita Lazdiņa, aizstāvot promocijas darbu „Korelācija starp mācību līdzekļu tekstiem un dominējošajām pieejām latviešu valodas kā otrās valodas apguvē", un Solveiga Čeirane, kura aizstāvēja promocijas darbu „Latviešu valodas balsīgo troksneņu akustisks raksturojums". Pedagoģijas doktora grādu ieguva Inese Freiberga (promocijas darbs „Literārais darbs kā līdzeklis pirmsskolas vecuma bērna personības attīstības sekmēšanai pedagoģiskajā procesā"), Anda Kauliņa (promocijas darbs „Integratīva mācību metodika sākumskolēnu specifisku lasīšanas traucējumu mazināšanai"), Inga Stangaine (promocijas darbs „Pirmsskolēnu komunikatīvās kompetences sekmēšana rotaļā").

Bērna valodas pētījumos gadu gaitā kopā ar mums iesaistījušies arī vairāki pētnieki, kuri nebija RPIVA BVPC darbinieki, piemēram, Dr. paed. Zenta Anspoka, Dr. phys. Aigars Atvars, Mg. philol. Egīls Skudra, Dr. philol. Ilze Stikāne, Dr. paed. Sarmīte Tūbele, Dr. philol. Ilze Auziņa, Dr. philol. Maija Brēde, kā arī doktorante Olga Ureka un Mg. paed. Dace Augstkalne, kuras nu jau kļuvušas zinātņu doktores. Iesaistījās arī lietuviešu valodnieks Dr. habil. hum. Alekss Girdenis. Bērna valodas pētījumu centra zinātnieki ir piedalījušies visos „Letonikas" kongresos, turklāt 5. un 6. kongresā tika organizētas atsevišķas bērnu valodas pētījumu sekcijas. Kopā ar UNESCO Latvijas Nacionālo komiteju un Valsts valodas aģentūru organizējām akciju „Pirmais vārds", kuras laikā studenti kopā ar valodas un pedagoģijas speciālistiem rīkoja tematiskus pasākumus vecākiem un bērniem, pierakstīja bērnu stāstus, rosināja dot vārdus lietām, ieklausīties šo vārdu skanējumā, analizēt to nozīmi un estētiskumu. Pasākumi stimulēja bērna radošo domāšanu, estētiskās uztveres attīstību, emocionālu pilnveidošanos un iekļāvās Eiropā izsludinātā Kreativitātes un inovāciju gada plānā.

Bērna valodas pētījumu centra atrašanās Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā sekmēja topošo skolotāju iesaistīšanos bērnu valodas pētījumos, akadēmijā tika izstrādāts „Bērna filozofijas un valodas" studiju kurss, arī pedagoģiskās prakses laikā studenti apguva bērnu valodas pētīšanas prasmi. Tādējādi topošie skolotāji apguva pētniecības metodes, mācījās izprast bērnu attīstības problēmas un apgūt paņēmienus, kā sekmēt bērna valodas attīstību (par to sk., piem., Markus 2011).

Veicot šos pētījumus, augām arī paši, studējām citu valstu pētnieku pieredzi, teoriju, līdz ar to attīstījās sadarbība ar Krievijas Valsts A. Hercena Pedagoģiskās universitātes Bērna valodas katedru, V. Dižā Kauņas Universitāti, Lincas Diecēzes Pedagoģijas augstskolu, Šauļu Universitāti, Tartu Universitāti, Ohaijo Universitāti, G. Skovorodas Perejaslavas-Hmeļņickas Valsts pedagoģisko universitāti, Leipcigas Universitāti, kā arī ar Latvijas augstskolām. Esam aicinājuši ciemos un klausījušies Ilses Lehistes (ASV), Dzintras Bondas (ASV), Hansa Šahla (Austrija), Alekseja Smirnova (Krievija), Martina Kremera (Norvēģija) vieslekcijas. Darbs RPIVA Bērna valodas pētījumu centrā sekmēja iesaistīšanos arī citos pētnieciskos un pieredzes apmaiņas projektos.

Bērna valodas pētījumu centra speciālisti desmit darba gados ir aktīvi strādājuši 22 projektos – gan jau iepriekš minētajos valsts līmeņa projektos, gan arī akadēmijas finansētajos projektos „Latviski runājošu bērnu valoda 21. gadsimta sākumā", „Latviski runājošu bērnu krāsu uztvere: lingvistiskais aspekts", „Bērna dzīves vide: valodas aspekts", „Bērnu runas attīstība: lingvistiski kognitīvais aspekts" un citos. Pētījumu rezultāti apkopoti ne tikai monogrāfijās un promocijas darbos, bet arī vairāk nekā 300 zinātniskos rakstos Latvijas un ārzemju starptautiski citējamos izdevumos, publicēti arī vairāki desmiti referātu tēžu un nolasīts pāri par 400 referātiem. Kopš 2015. gada tiek izstrādāts zinātnisks periodisks izdevums „Bērnu valoda Latvijā" (BV 2015, 2016, 2017), kurā tiek publicēti jaunāko pētījumu rezultāti. Jau tagad septiņas publikācijas atrodamas izdevumos, kas ievietoti *Scopus* un *Web of science* datubāzē.

BVPC darbības laikā tika ne tikai veikti pētījumi, bet arī apzinātas problēmas un izkristalizējās atziņa, ka, lai iegūtu latviešu valodas pētniecībai zinātniski nozīmīgākus datus un rezultātus, nepieciešams plašs pētījums, kas aptvertu lielu skaitu bērnu un kurā varētu izmantot arī citās valstīs gūto pieredzi un izstrādātās metodes. Tāpēc 2014. gadā tika uzsākts projekta pieteikuma sagatavošanas darbs, rīkotas tikšanās ar Norvēģijas Arktiskās universitātes (UiT) kolēģiem un izstrādāts pētījuma plāns. 2015. gadā tika iegūts EEZ un Norvēģijas finanšu instrumenta grants. Kopā ar partneriem no UiT Norvēģijas Arktiskās universitātes, Oslo Universitātes, LU aģentūras „Latvijas Universitātes Matemātikas un informātikas institūts" un LU Humanitāro zinātņu fakultātes 2015. gada

martā tika uzsākts darbs Norvēģijas finanšu instrumenta 2009.–2014. g. finansētā projektā nr. NFI/R/2014/053 **„Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums"**. Projekta ilgums – 26 mēneši (2015. gada marts – 2017. gada 30. aprīlis). Tajā ir četras savstarpēji saistītas daļas, kas nodrošina to, ka bērnu valoda tiek pētīta kompleksi no dažādiem skatpunktiem (Vulāne 2016; Markus, Zīriņa 2017).

Pirmās daļas „Bērna agrīnās komunikatīvās attīstības novērtēšanai un normēšanai paredzētā *Makartura-Beitas Komunikatīvās attīstības testa* (KAT) adaptēšana latviešu valodā" mērķis bija izstrādāt latviešu valodā un adaptēt vienu no pasaulē plašāk izmantotajām vecāku aptaujām – normatīvi pamatotu Makartura-Beitas Komunikatīvās attīstības izpētes testu (*CDI – Communicative Development Inventories*; Fenson et al. 2006), ar kuru vairāk nekā 60 pasaules valstīs jau novērtēta zīdaiņu un agrīnā vecuma bērnu komunikatīvā attīstība. Tika adaptēti divi KAT (CDI) veidi: KAT I „Vārdi un žesti", kas paredzēts 8–16 mēnešus vecu bērnu valodas attīstības novērtēšanai, un KAT II „Vārdi un teikumi", kas paredzēts 16–36 mēnešus vecu bērnu valodas novērtēšanai (Vulāne, Markus, Ureka 2016; Vulāne, Tauriņa, Zīriņa 2016).

Īsā laika posmā ir pabeigta KAT I un KAT II datu elektroniskā vākšana, izmantojot tiešsaistes metodi: abas formas tika sagatavotas ievietošanai elektroniskajā vidē, kuru izstrādāja sadarbības partneri no LU Matemātikas un informātikas institūta. 2016. gada pavasarī KAT formas tika ievietotas vietnē www.cdi.lamba.lv. Pilsonības un migrācijas lietu pārvaldes darbinieki, izmantojot informāciju no Latvijas iedzīvotāju reģistra, veica respondentu atlasi atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem, tādējādi nodrošinot datu aizsardzību, un bērna mātei nosūtīja pētnieku sagatavoto uzaicinājuma vēstuli un individuālas paroles. Dalībnieku skaits tika aprēķināts atbilstoši KAT konsultatīvās padomes ieteikumiem, t. i., 228 ģimenes atbilstoši bērna katra mēneša vecuma grupai, kopā 6628 bērni.

KAT formas aizpildīja 878 respondenti, bet datu analīzei tika izmantotas 747 anketas, kas ir mazāk par plānoto, tomēr pietiekami, lai varētu izstrādāt ticamus normatīvos rādītājus. Iegūtie dati ir apkopoti, izanalizēti, izstrādātas tajos pamatotas normas un lietotāja rokasgrāmata (LR 2017).

Pētījuma otrajā daļā tika plānota fonēmu producēšanas testu izstrāde un skaņu izrunas normēšana. Tika izveidoti divi oriģināli testa varianti –

viens latviešu, otrs – krievu valodai, tā padarot iespējamu krievu un latviešu-krievu bilingvālo bērnu pārbaudi abās viņu runātajās valodās (Markus et al. 2016; Markus, Čeirane 2016). Paredzētajā laikā tika pabeigta latviešu un krievu valodas fonēmu testu pārbaude bērnudārzos, ir izvērtēti 1100 bērnu runas ieraksti (Markus, Ureka 2016) un rezultāti ievietoti datubāzē, izveidota rokasgrāmata, kurā interesenti atradīs ieteikumus lietotājiem un fonēmu producēšanas normatīvos datus 3–6 gadu vecuma grupā (LR 2017). Rokasgrāmatā ievietoti arī visi izstrādātie testi, kurus varēs izmantot gan pedagogi, gan vecāki.

Trešajā projekta daļā ir izveidots longitudināls morfoloģiski marķēts viena bilingvāla (latviski un krieviski runājoša) un triju monolingvālu (latviski runājošu) bērnu runas specializētais korpuss. Četru 17 līdz 44 mēnešus vecu bērnu runa tika ierakstīta katru nedēļu 30 minūtes 18 mēnešus ilgā periodā (no 2015. gada aprīļa līdz 2016. gada septembra beigām). Datu ievākšanas sākumā jaunākajam dalībniekam bija 17 mēneši, bet vecākajam – 27 mēneši. Dati tika ievākti dabiskos apstākļos, izmantojot diktofonu: bērnu runa tika ierakstīta viņu mājās vai citā pazīstamā vidē, sadarbojoties ar ģimeni (visbiežāk ar bērna māti). Kopumā ievākti un daļēji transkribēti apmēram 134 stundu ieraksti. Transkripcijai izmantota ortogrāfiskā anotēšana, audio ieraksti un transkripcijas ir saistītas un sinhronizētas (Auziņa, Rābante-Buša, Darģis 2016).

Pētījuma ceturtās daļas – monolingvālu un bilingvālu latviski runājošu bērnu gramatiskās un (morfo)fonoloģiskās apguves eksperimentālais pētījums – mērķis bija pētīt latviešu bērnu valodai raksturīgās strukturālās pazīmes un noteikt monolingvālo un bilingvālo latviešu valodas apguvēju kvantitatīvās un kvalitatīvās atšķirības. Ir izveidots noteikumu kopums ortogrāfiski transkribētu datu konvertēšanai CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) marķējumā, kura ir standarta transkripcijas sistēma, ko izmanto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) sistēmā (MacWhinney 2000), kā arī adaptēts bērna runas analīzei izmantojamais latviešu morfoloģiskās analīzes instruments (Auziņa, Rābante-Buša, Darģis 2016; Auziņa et al. 2016). Savāktā valodas materiāla analīzē ir izmantoti gandrīz visi morfoloģiskie marķieri, izņemot tikai tos, kurus ir grūti atpazīt, piemēram, dažas darbības vārdu pazīmes. Ortogrāfiski transkribētie dati ir morfoloģiski anotēti.

Lai varētu meklēt morfoloģiski un ortogrāfiski anotētus datus, tika izstrādāta, pārbaudīta un uzlabota meklēšanas saskarne. Iegūtie bērnu runas dati analizēti gan kvantitatīvi, gan kvalitatīvi, pārbaudot akcelerācijas (skaņu paātrinātas apguves), decelerācijas (skaņu palēninātas apguves) un pārvietošanas hipotēzes, tiek pētīta morfofonoloģisko miju apguve lietvārdu paradigmā, morfosintaktisko pazīmju apguve – adjektīva un dzimtes saskaņojums (Vulāne, Eņģele, Tauriņa 2017), kā arī vērtēti citi ar morfoloģiskās sistēmas apguvi saistītie jautājumi.

Par projektā izstrādātajām metodēm un iegūtajiem datiem ir nolasīti vairāk nekā 60 referāti starptautiskās konferencēs Latvijā un ārzemēs, pētījumu rezultāti atspoguļoti vairāk nekā 50 zinātniskās publikācijās Latvijas un ārzemju zinātniskajos izdevumos. Šis darbs tiek turpināts. Pēc projekta rezultātu starptautiskas ekspertīzes materiāli būs publiski pieejami jebkuram interesentam.

Secinājumi

Profesores Veltas Rūķes-Draviņas publikācijas bija nozīmīgs sākums latviešu bērnu valodas pētniecībā.

RPIVA Bērna valodas pētījumu centra dibināšana deva būtisku stimulu mērķtiecīgu bērna valodas pētījumu sākšanai Latvijā un pētnieku grupas izveidei, kā arī sekmēja topošo skolotāju iesaistīšanos bērna valodas pētījumos.

Bērna valodas pētījumu centra pētnieku devums Latvijas zinātnei ir vērā ņemams, jo desmit darbības gados Latvijā ir izveidota jauna valodniecības apakšnozare – bērnu valodas nozare.

Starptautiskās zinātniskās konferencēs, kongresos un simpozijos nolasīts vairāk nekā 400 referātu ne tikai Latvijā, bet arī ASV, Austrijā, Dānijā, Igaunijā, Krievijā, Lietuvā, Luksemburgā, Norvēģijā, Polijā, Somijā, Spānijā, Ukrainā, Vācijā, iepazīstinot ar pētījumu rezultātiem plašu Latvijas un starptautisko auditoriju, publicēti 6 periodiskie izdevumi – „Ad verba līberorum" un „Latvijas bērnu valoda 21. gadsimtā", vairāk nekā 300 zinātnisku rakstu, izdotas vairākas monogrāfijas un sagatavoti zinātņu doktori.

Būtisku ieguldījumu bērnu valodas pētījumos devis kopā ar sadarbības partneriem sekmīgi īstenotais starptautiskais Latvijas–Norvēģijas projekts "Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums", kura laikā izstrādāti un/vai adaptēti jauni testi, aptaujas, metodikas, iegūti bērnu valodas dati, izveidots longitudināls bērnu runas korpuss, uzkrāti dati, izstrādātas rokasgrāmatas vecākiem un pedagogiem. Rezultāti iestrādāti pirmsskolas pedagogu studiju kursos. Šī projekta rezultātā Latvijas bērnu valodas pētījumi ir ieguvuši plašu starptautisku skanējumu, bet bērnu runas dati ir starptautiski salīdzināmi.

Summary

In Latvia, children language research has become an observable scientific subsector, but we can prospect its origin in the accomplished exile-researches by Velta Rūķe-Draviņa.

The aim of the article is to summarise and characterise the children language research development from the period of Velta Rūķe-Draviņa until nowadays.

Materials and methods: V. Rūķe-Draviņa's publications, RTTEMA Child Language Research Centre surveys and the results of the international project LAMBA are used in the article. The methodological basis is the linguists' conclusions about children language acquisition and empiric experience gained researching children language. After she had presented her dissertation about diminutives in Latvian (Rūķe-Draviņa 1959), the professor wrote several significant articles and monographs about the Latvian children-in-exile language study, focusing on a child's native language acquirement. The first one was the monograph *Zur Sprachent wicklung bei Kleinkindern. Syntax* published in Lund in 1963. V. Rūķe-Draviņa's book *No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem*, 1982 (From 5 Months to 5 Years), in which the professor retraces her son Dainis language development at the age mentioned in the title and particularly indicating the acquisition of language elements, problems and results, has gained popularity in Latvia. The empiric material and theoretical conclusions summarised in her work serve to start children language research in Latvia.

In 2003 Dace Markus' book *Child's Language: From the First Cry to a Fairy Tale* in which child's language patterns are prevalently compared with adults' language; however, purposeful children language research has recently started in Latvia. In 2005, in the state research programme *Letonika* means of financing were assigned for the subproject *Different Age Group Language Peculiarities in*

Latvia: The Linguistic, Social and Cultural Aspect. The researhers group of linguists, psychologists and educators was organised in order to realise the subproject. On 25 September 2006, the regulations of RTTEMA Child Language Research Centre were certified but on 5 September 2007, the centre was registered by the Ministry of Education and Science, thus official and purposeful work of the centre started. The researhers have not had full-time jobs in the centre, it has always been the work done concurently their intensive academic, administrative responsibilities as well as their participation in other projects, work in preschool educational institutions, etc. It undeniably influenced the planning and implementation possibilities. On the other hand, the diversity of researches provided that children language development was cognised from various points of view and in the context of different scientific branches. It imparted more availability and efficiency to the research. More than 300 articles and several monographies were published, more than 400 scientific reports were delivered, 22 scientific projects had been participated in by the centre scientists. In fact, the 10th year of RTTEMA Child Language Research Centre where the largest international project in the history of the centre as well as academy was implemented, was the crucial one – it was closed not even informing the employees. Yet the researches are being proceeded.

The most significant and voluminous project *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications* (LAMBA) started in March 2015 and was financially supported by Norwegian Financial Instrument. Scientists from three Latvian scientific institutions and two Norwegian institutions have joined together in the project. The project team consists of 28 members, the duration of the project is 26 months. The project consists of four parts. WP1: Latvian adaptation and norming of Communicative Development Inventories. WP2: Development and norming of Latvian and Russian phoneme tests. WP3: Development of four dense longitudinal child speech corpora, orthographically transcribed and morphologically annotated. WP4: Experimental study of phonological and morphological aspects of monolingual and bilingual acquisition of Latvian.

New original tests, surveys and methodologies have been developed and / or adapted within the project LAMBA, a large-scale internet based normative study is caried out, developmental norms are created, children language data have been obtained in voluminous questionnaires and recordings, recorded and evaluated test-based productions, annotated longitudial children speech corpus is created, data and certain regulations have been accumulated, users manual for parents and teachers have been worked out. More than 50 scientific articles were published, more than 30 scientific reports were delivered in the period from 2015 to 2017.

In 2017, the results of the project LAMBA will be submitted for international assessment. Afterwards the results will be easily available to anybody in the web page.

Literatūra/ References

Ad verba 2009–2011 – *Ad verba līberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology.* [Pie bērnu vārdiem: valodniecība, pedagoģija, psiholoģija.] Vol. 1, No. 1, May 2009, Rīga: RPIVA; Vol. 2, No. 1, December 2010, Rīga: RPIVA; Vol. 3, No. 1, December 2011, Rīga: RPIVA.

Anspoka, Stangaine 2016 – **Anspoka, Zenta, Stangaine, Inga**. (2016) Divvalodīga bērna ieguvumi: teorija un prakse. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 107.–118. lpp.

Auziņa, Rābante-Buša, Darģis 2016 – **Auziņa, Ilze, Rābante-Buša, Guna, Darģis, Roberts.** (2016) Bērnu runas korpusa ortogrāfiskās marķēšanas principi. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 43.–54. lpp.

BV 2015 – *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā.* Rīga: Zinātne, 2015.

BV 2016 – *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II.* Rīga: RaKa, 2016.

BV 2017 – *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, III.* Rīga: Zinātne, 2017.

Bond, Stockmal, Markus 2006 – **Bond, Zinny S., Stockmal, Verna, Markus, Dace**. Sixty years of bilingualism affect the pronunciation of Latvian vowels. *Language Variation and Change*, Vol. 18, No. 2. USA: Cambridge University Press, 2006, pp. 165–177.

Dabašinskienė, Kalėdaitė 2012 – **Dabašinskienė, Ineta, Kalėdaitė**, **Violeta.** (2012) Child Language Acquisition Research in the Baltic Area. *Journal of Baltic Studies*. Vol. 43, issue 2, June 2012, pp. 151–160.

Dzintere, Stangaine 2007a – **Dzintere, Daina, Stangaine, Inga**. (2007) *Rotaļa – bērna dzīves prasmju sekmētāja*. Rīga: RaKa.

Dzintere, Stangaine 2007b – **Dzintere, Daina, Stangaine, Inga**. (2007) *Rotaļa – bērna dzīvesveids.* (Teorija. Pieredze. Prakse.) Rīga: RaKa.

Dzintere, Stangaine 2012 – **Dzintere, Daina, Stangaine, Inga**. (2012) Radošās rotaļas un spēles. *Ceļā uz skolu. Bērna sagatavošana pamatizglītības ieguvei.* Rīga: Zvaigzne ABC, 176.–201. lpp.

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

Auziņa, Rābante-Buša, Darģis 2016 – **Auziņa, Ilze, Rābante-Buša, Guna, Darģis, Roberts.** (2016) Bērnu runas korpusa ortogrāfiskās marķēšanas principi. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II.* Rīga: RaKa, 43.–54. lpp.

Auziņa et al. 2016 – **Auziņa, Ilze, Levāne-Petrova, Kristīne, Rābante-Buša, Guna, Darģis, Roberts, Fábregas, Antonio.** (2016) Designing an Annotated Longitudinal Latvian Children's Speech Corpus. *Human Language Technologies – The Baltic Perspective,* Volume 289, IOS Press, pp. 46–50.

Fenson et al. 2006 – **Fenson, Larry, Marchman, Virginia A., Thal, Donna J., Dale, Philip S., Reznick, Steven J., Bates, Elizabeth.** (2006) *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*, 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Freiberga, Dzintere, Augstkalne 2009 – **Freiberga, Inese, Dzintere, Daina, Augstkalne Dace**. (2009) *Bērna valoda jaunradē un rotaļās.* RPIVA Bērna valodas pētījumu centrs. Rīga: SIA „Izglītības soļi".

Freiberga 2007 – **Freiberga, Inese.** (2007) Literārās jaunrades iezīmes pirmsskolas vecumā. *Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts. Bērnība.* Rīga: SIA „Izglītības soļi", 17.–37. lpp.

Freiberga 2008 – **Freiberga, Inese.** (2008) Pasaules ainas atspoguļojums bērnu literārajā jaunradē. *Letonikas otrais kongress. Valodniecības raksti*, 2. Rīga: Latvijas Zinātņu akadēmija, 146.–160. lpp.

Freiberga 2009 – **Freiberga, Inese.** (2009) Vārda semantika kā pasaules tēla bagātinātāja. *Vārds un tā pētīšanas aspekti,* 13 (1). Liepāja: LiePA, 49.–56. lpp.

Freiberga 2010 – **Freiberga, Inese.** (2010) Personiskās jēgas veidošanās kreatīvais aspekts literatūras apguvē vecākajā pirmsskolas vecumā. *Radoša personība,* VIII. Rīga: SIA „Jumi", 118.–126. lpp.

Freiberga 2011 – **Freiberga, Inese.** (2011) Personiskās jēgas veidošanās par literāro darbu pirmsskolas vecuma bērniem. *Vārds un tā pētīšanas aspekti,* 15 (2). Liepāja: LiePA, 137.–144. lpp.

Freiberga 2013 – **Freiberga, Inese**. (2013) *Literārais darbs kā līdzeklis pirmsskolas vecuma bērna personības attīstības sekmēšanai pedagoģiskajā procesā.* Promocijas darba kopsavilkums pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai pirmsskolas pedagoģijas apakšnozarē. Liepāja: LiePU.

Freiberga 2015 – **Freiberga, Inese.** (2015) Literārā darba jēgas līmeņi pirmsskolas vecumā un to izpausmes bērna valodā. *Bērnu valoda Latvijā 21.gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 49.–70. lpp.

Freidenfelds 2006 – **Freidenfelds, Ilmārs Jānis**. (2006) Bērnu vairākvalodība kā laikmeta zīme. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā.* Rīga: SIA „ULMA", 139.–143. lpp.

Freidenfelds, Markus, Lapāne 2009 – **Freidenfelds, Ilmārs Jānis, Markus, Dace, Lapāne, Daiga.** (2009) *Bērnu valodas vārdnīca*. Rīga: SIA „Izglītības soļi".

Kaltigina 2006 – **Kaltigina, Margarita**. (2006) Bērns un valodu plurālisms. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva,* 5. Liepāja: LiePA, 21.–24. lpp.

Kauliņa, Tūbele 2009 – **Kauliņa, Anda, Tūbele, Sarmīte**. (2009) Logopēda un psihologa sadarbība specifisko lasīšanas traucējumu diagnostikā. *Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitātes Raksti*. 747. sējums. Rīga: Latvijas Universitāte, 216.–227. lpp.

Kauliņa, Zīriņa 2010 – **Kauliņa, Anda, Zīriņa, Tija.** (2010) Creative teaching methods for developing reading literacy in a teaching process. *Ad verba līberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology,* 2, (1). Rīga: SIA „Gandrs", 92.–101. lpp.

Kuzina 2006a – **Kuzina, Viktorija.** (2006) Bērnu vārdu krājuma bagātināšanas iespējas pirmsskolā un sākumskolā. *New Dimensions in the Development of Society*. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības universitāte, 259.–268. lpp.

Kuzina 2006b – **Kuzina, Viktorija.** (2006) Rotaļspēles pirmsskolas izglītības iestāžu bērniem un to valodas kvalitatīvi kvantitatīvā analīze. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, 5. Liepāja: LiePa, 25.–31. lpp.

Kuzina, Freidenfelds 2007 – **Kuzina, Viktorija, Freidenfelds, Ilmārs Jānis.** (2007) Klasiskās tautasdziesmas sākumskolas mācībgrāmatās. *Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts. Bērnība*. Rīga: RPIVA, 43.–56. lpp.

Kuzina 2008a – **Kuzina, Viktorija**. (2008) Folkloras nozīme bērnu valodas izveidē. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Rīga: RPIVA, 190.–197. lpp.

Kuzina 2008b – **Kuzina, Viktorija**. (2008) Svešvārdu lietojums sākumskolas mācību grāmatās un bērnu valodā. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. LU Raksti, 741. sējums. Rīga: LU, 35.–42. lpp.

Kuzina 2009 – **Kuzina, Viktorija**. (2009) Сопоставительное изучение русско-латышских фразеологических параллелей и их использование в школьной практике. *XX Оломоуцкие дни русистов.* Olomouc: Univerzity Palackeho, c. 269–273.

Kuzina 2015 – **Kuzina, Viktorija.** (2015) Frazeoloģismi un to nozīme bērnu valodas bagātināšanā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 104.–114. lpp.

Lazdiņa 2007 – **Lazdiņa, Sanita.** (2007) Formas, nozīmes un lietojuma aspekta respektēšana latviešu valodas kā otrās valodas apguvē. *Vārds un tā pētīšanas aspekti*, 11. Liepāja: LiePA, 191.–202. lpp.

Leikuma, Markus, Usāne 2016 – **Leikuma, Lidija, Markus, Dace, Usāne, Evija**. (2016) Dialekta ietekme vai tomēr izrunas grūtības? *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 75.–86. lpp.

LR 2017 – *Lietotāja rokasgrāmata*. Rīga, 2017. (Pieejama: http://www.lamba.lv/index.php/lv/lietotaja-rokasgramata)

MacWhinney 2000 – **MacWhinney, Brian.** (2000) *The CHILDES Project* (3rd ed.). Volume I: Tools for Analyzing Talk: Transcription Format and Programs; Volume II: Tools for Analyzing Talk: The Database. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Markus 2007a – **Markus, Dace**. (2007) Valodas sākotne. *Valoda darbībai un sadarbībai: LVAVA konferences materiāli*. Rīga: LVAVA, 21.–31. lpp.

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

Markus 2008a – **Markus, Dace.** Markus, D. (2008) Jēdzieni bērna valodā un attēlā. *RPIVA 4. Starptautiskā zinātniskā konference „Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*". Rīga: RPIVA, 220.–224. lpp.

Markus 2008b – **Markus, Dace.** (2008) Bērna valoda un vērtību pārdzīvojums. *Valodniecība. Latvistika*. LU Raksti 728. sēj. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 92.–97. lpp.

Markus 2008c – **Markus, Dace.** (2008) Latviešu bērnu valodas pētījumi: problēmas un risinājumi. *Letonika. II kongress: Valodniecības raksti, 2*. Rīga: LZA, 136.–145. lpp.

Markus, Bukša-Biezā 2008 – **Markus, Dace, Bukša-Biezā, Ilona**. (2008) Bilingvālā izglītība un valodas lietojums. *Etniskums Eiropā: sociālpolitiskie un kultūras procesi*: *starptautiskas zinātniskas konferences materiāli*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 136.–142. lpp.

Markus 2009 – **Markus, Dace.** (2009) Kāpēc pētīt dažādu vecuma grupu valodu? *Letonikas trešā kongresa zinātniskie raksti*. Rīga: LZA, 195.–210. lpp.

Markus, Girdenis 2011 – **Markus, Dace, Girdenis, Aleksas.** (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.

Markus 2011 – **Markus, Dace.** (2011) Pētnieciskās kompetences attīstīšana studiju kursā „Bērna valoda". *Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2011. g. 27.–28. maijs I daļa. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 184.–190. lpp.

Markus 2012 – **Markus, Dace**. (2012) Children's explanations of the concept of future in Latvian. *Journal of Baltic Studies,* Vol. 43, No. 2, June, 2012, pp. 273–290.

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

Markus 2013 – **Markus, Dace**. (2013) Bērna valoda Latvijā kā ontolingvistiku pētījumu objekts. VVK rakstu krājums *Latviešu valoda*. Prof. Andreja Veisberga redakcijā. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 305.–312. lpp.

Markus 2015a – **Markus, Dace.** (2015) Jēdziens *brīvība* Latvijas bērnu stāstījumos latviešu un krievu valodā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā.* Rīga: Zinātne, 89.–114. lpp.

Markus 2015b – **Markus, Dace.** (2015) Latviski runājošu bērnu valodas sistēmas izpratne. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 9.–20. lpp.

Markus, Bērziņa 2015 – **Markus, Dace, Bērziņa, Dace**. (2015) Bērnu socializēšanās izpausme valodā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 115.–130. lpp.

Markus, Daume, Bukša 2016 – **Markus, Dace, Daume, Solveiga, Bukša, Ilona**. (2016) Bērnu valoda: krāsu asociācijas un īpašības vārdu lietojums. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*: *zinātnisko rakstu krājums, XII.* Liepāja: LiePA, 2016, 70.–83. lpp.

Markus, Zīriņa 2015 – **Markus, Dace, Zīriņa, Tija**. (2015) Developing an Inclusive Society Promoting Minority Bilingualism in Pre-school Education in Latvia. *Proceedings of ICERI2015 Conference,* 16–18 November 2015, Seville, Spain, pp. 8501–8508.

Markus, Zīriņa 2016 – **Markus, Dace, Zīriņa, Tija**. (2016) Bērnu komunikācijas prasme. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 199.–210. lpp.

Markus et al. 2016 – **Markus, Dace, Čeirane, Solveiga, Ureka, Olga, Kremers, Martins**. (2016) Latviešu valodas testu apguves fonoloģiskā bāze. *Linguistica Lettica, 24.* Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 173.–185. lpp.

Markus, Čeirane 2016 – **Markus, Dace, Čeirane, Solveiga**. (2016) Ceļā uz līdzskaņu fonēmu izrunas testa izveidi bērniem. *Valoda–2016. Valoda dažādu kultūru kontekstā. XXVI Zinātnisko rakstu krājums.* Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule", 132.–137. lpp.

Markus, Ureka 2016 – **Markus, Dace, Ureka, Olga**. Latviešu monolingvālu bērnu līdzskaņu savienojumu vienkāršošanas paņēmieni 3–5 gadu vecumā. *Valoda–2016.*

Valoda dažādu kultūru kontekstā. XXVI Zinātnisko rakstu krājums. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule", 138.–145. lpp.

Platonova, Markus, Vulāne, Ilynska 2016 – **Platonova, Marina, Markus, Dace, Vulāne, Anna, Ilynska, Larisa.** (2016) Aligning Terms in the Field of Child Language Acquisition in English and Latvian. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* Vol. 231, International Conference; Meaning in Translation: Illusion of Precision, MTIP2016, 11-13 May 2016, Riga, pp. 53–60.

Purmale, Uršuļska 2016 – **Purmale, Rasma, Uršuļska, Vladislava**. (2016) Bērna radošuma izpausme valodā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 163.–174. lpp.

Raipulis 2010 – **Raipulis, Jēkabs.** (2010) Kreativitātes izpausmes bērnībā un pusaudža gados. Expression of creativity in childhood and adolecence. *Radoša personība*, VIII. Rīga: RPIVA Kreativitātes zinātniskais institūts, 85.–93. lpp.

Raipulis 2015 – **Raipulis, Jēkabs.** (2015) Bērna runas bioloģiskā bāze. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā.* Rīga: Zinātne, 149.–166. lpp.

Rūķe-Draviņa 1959 – **Rūķe-Draviņa, Velta**. (1959) *Diminutive im Lettischen*. Lund: Håkan Ohlsoons Boktryckeri.

Rūķe-Draviņa 1963 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1963) Zur Sprachentwicklung bei Kleinkindern. Syntax. Lund: Slaviska Institutionen vid Lunds Universitet.

Rūķe-Draviņa 1973 – **Rūķe-Draviņa, Velta**. (1973) On the Emergence of Inflection in Child Language: A Contribution Based on Latvian Speech Data, in Ferguson, C. A. & Slobin, D. I. (eds). *Studies of Child Language Development.* New York: Holt, Rinehart, Winston, pp. 252–267.

Rūķe-Draviņa 1976 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1976) *Mama* and *Papa* in Child Language. *Journal of Child Language,* 3, pp. 157–166.

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.

Rūķe-Draviņa 1979 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1979) Difficulties in Learning Personal and Possessive Pronouns by Young Children. *Acta Universitatis Lundensis.* Papers from the Fifth Scandinavian Conference of Linguistics. Part II. General Sessions. Ed. Thore Pettersson. Stockholm, pp.139–149.

Rūķe-Draviņa 1980 – **Rūķe-Draviņa, Velta**. (1980) Pryzswajanie koncowek miejscownika i przymkow lokalnych przez dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 2, s. 221–229.

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

Rūķe-Draviņa 1984 – **Rūķe-Draviņa, Velta**. (1984) Developing Ability in Young Children to Re-Tell Stories: Correspondence between `Input` and `Output`, *Child Language Research Institute, Proceedings from Child Language Symposium Lund*, May17–18, 1984, Paper No. 1. Lund, pp. 82–91.

Rūķe-Draviņa 1990 – **Rūķe-Draviņa, Velta**. (1990) The Acquisition Process of Consonantal Clusters in the Child: Some Universal Rules? *Nordic Journal of Linguistics*, 13, No. 2, pp. 153–163.

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

Rūķe-Draviņa 1995 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1995) *Pasaka par Sarkangalvīti vecāku un bērna stāstījumā. Apkārtnes ietekme valodas attīstībā.* Rīgas Pedagoģijas augstskola.

Stangaine 2010 – **Stangaine, Inga**. (2010) Pieaugušā un bērna sociālā mijiedarbība rotaļā pirmsskolēna komunikatīvās kompetences sekmētāja. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Rīga: RPIVA, 312.–317. lpp.

Stangaine 2013a – **Stangaine, Inga**. (2013) Communication through Play – Developer of Preschooler's Dialogue Speech. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība.* Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola Izglītības un dizaina fakultāte, 390.–400. lpp.

Stangaine 2013b – **Stangaine, Inga**. (2013) Furthering development of pre-school child dialogue speech with play. *Rural Environment. Education. Personality.* (REEP) Proceedings of the 6th International Scientific Conference. Jelgava: Devoted to 150 Anniversary of Latvia University of Agriculture, pp. 248.–255.

Stangaine 2014 – **Stangaine, Inga**. (2014) *Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība rotaļās*. Promocijas darba kopsavilkums pedagoģijas doktora grāda iegūšanai pirmsskolas pedagoģijas apakšnozarē. Rīga: RPIVA.

Stangaine 2015 – **Stangaine, Inga**. (2015) Pirmsskolas vecuma bērna sarunvaloda rotaļās. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā.* Rīga: Zinātne, 185.–203. lpp.

Tauriņa 2008 – **Tauriņa, Agrita**. (2008) *Kā iepazīt pasauli: rotaļspēļu grāmata bērniem*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Taurina 2009 – **Taurina, Agrita**. (2009) Preconditions of Speech Formation and Development in the Earlier Stages of Primary School. *Ad verba līberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology,* Volume 1, Number 1. Rīga: Gandrs, pp. 71–79.

Tauriņa, Ābele 2009 – **Tauriņa, Agrita, Ābele, Agita**. (2009) Pirmsskolēna dialoģiskās runas attīstības sekmēšana sporta rotaļu nodarbībās. *Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitātes Raksti.* 747. sējums. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 204.–215. lpp.

Taurina, Stangaine 2010 – **Taurina, Agrita**, **Stangaine, Inga**. (2010) Encouragement of Development of Preschoolers' Entrepreneurial Skills in Fundraising Activities and Play. *Ad verba līberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology,* Volume 2, Number 1. Riga: SIA „MKSTAR", pp. 37–48.

Tauriņa 2015 – **Tauriņa, Agrita**. (2015) Latviešu bērnu izmantotās uzrunas formas multikulturālā vidē. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 223.–246. lpp.

Taurina, Zirina 2015 – **Taurina, Agrita**, **Zirina, Tija**. (2015) Development of children dialogic speech and literacy skills at play and project's activities in preschool institutions in Latvia. *Language learning and teaching in multicultural environments: the inclusion of language deviation and language variation in class.* Athens: Gutenberg–Dardanos, pp. 163–183.

Tūbele, Kauliņa 2009 – **Tūbele, Sarmīte, Kauliņa, Anda**. (2009) Logopēda un psihologa sadarbība specifisko lasīšanas traucējumu diagnosticēšanā. *Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitātes Raksti.* 747. sējums. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 216.–227. lpp.

Tomme-Jukēvica 2013 – **Tomme-Jukēvica, Ingēra**. (2013) Problems of the Research on the Bilingual Preschoolers' Language. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка,* 13(2), Луганск, 2013, с. 70–79.

Tomme-Jukēvica 2014a – **Tomme-Jukēvica, Ingēra**. (2014) Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda: fonētiskais aspekts (patskaņi un divskaņi). *Daugavpils Universitātes starptautiskās zinātniskās konferences XXIV zinātniskie lasījumi.* Daugavpils: DU akadēmiskais apgāds „Saule", 301.–310. lpp.

Tomme-Jukēvica 2014b – **Tomme-Jukēvica, Ingēra**. (2014) The acquisition of the Latvian language as the Second language at preschool age: In theory and practice. *The Journal of Education, Culture and Society*, No. 1, Wroclaw, pp. 334–344.

Tomme-Jukēvica 2015 – **Tomme-Jukēvica, Ingēra**. (2015) Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda: apguves morfoloģiskais aspekts. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 247.–264. lpp.

Tomme-Jukēvica, Vulāne 2016 – **Tomme-Jukēvica, Ingēra, Vulāne, Anna.** (2016) Valodas vides nozīme pirmsskolas rusofono bērnu vārdu krājuma apguvē: leksiski fonoloģiskais aspekts. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II.* Rīga: RaKa, 2016, 87.–106. lpp.

Uršuļska 2010 – **Uršuļska, Vladislava**. (2010) Literāro darbu izmantošana vecākā pirmsskolas vecuma bērnu radošās darbības sekmēšanā. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā.* Riga: RPIVA, 272.–279. lpp.

Uršuļska, Eglīte 2016 – **Uršuļska, Vladislava, Eglīte, Inese.** (2016) Mazākumtautību pirmsskolas vecuma bērnu iespējas apgūt latviešu valodu. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II.* Rīga: RaKa, 119.–130. lpp.

Vecuma grupu.. 2007 – *Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais un kultūras aspekts. Bērnība.* (2007) Rakstu krājums. Rīga: SIA Izglītības soļi.

Vulāne 2006 – **Vulāne, Anna.** (2006) Bērnu izmantotie paņēmieni okazionālismu darināšanā. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā.* Zinātniski raksti. Rīga: ULMA, 522.–526. lpp.

Vulāne 2007 – **Vulāne, Anna.** (2007) Deminutīvs bērna emocionālajā pieredzē. *Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: Lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts. Bērnība*. Rīga: SIA Izglītības soļi, 79.–92. lpp.

Vulāne 2009 – **Vulāne, Anna.** (2009) Onyms in Teaching Aids for 3rd Grade and Child's World Perception. *Ad verba līberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology.* Volume 1, Number 1, Rīga: RPIVA, pp. 86–95.

Vulāne 2011a – **Вулане, Анна.** (2011) Некоторые наблюдения над детскими словообразовательными инновациями (на материале речи латышских детей). *Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена,* 4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург: Златоуст, с. 417–420.

Vulāne 2011b – **Вулане, Анна.** (2011) Понятие *маленький* в словообразовательной системе латышского и русского языков. *Материалы Международного научного симпозиума „Славянские языки и литературы в современном мире".* Москва: МГУ, с. 99–100.

Vulāne 2011c – **Vulāne, Anna.** (2011) Latviešu tautasdziesmu loma bērna valodas ideāla veidošanā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. II daļa.* Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 430.–439. lpp.

Vulāne 2015 – **Vulāne, Anna.** (2015) Vecvecāku nosaukumi latviešu bērnu spontānajā runā. *Bērnu valoda 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 297.–319. lpp.

Vulāne 2016 – **Vulāne, Anna**. (2016) Novitātes pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības izpētē Latvijā. *Valoda-2016. Valoda dažādu kultūru kontekstā. XXVI Zinātnisko rakstu krājums.* Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule", 151.–156. lpp.

Vulāne, Markus, Ureka 2016 – **Vulāne, Anna, Markus, Dace, Ureka, Olga.** (2016) Latvian adaptation of MacArthur-Bates Communicative development inventories. *Society, integration, education – 2016. gada 4. decembris. Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. II, May 27th – 28th 2016. Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, 487–499.

Vulāne, Tauriņa, Zīriņa 2016 – **Vulāne, Anna, Tauriņa, Agrita, Zīriņa, Tija**. (2016) Aptaujas metodes izmantojums bērna vārdu krājuma izzināšanā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 21.–42. lpp.

Vulāne, Eņģele, Tauriņa 2017 – **Vulāne, Anna, Eņģele, Zane, Tauriņa, Agrita.** (2017) Pedagogical Conditions of the Development of Grammatically Accurate Speech of 3 to 5 Years Old Children. *Rural Environment. Education. Personality. (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference.* Volume 10. Jelgava: LLU, pp. 212–219. (Pieejams: http://llufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017_ proceedings.pdf)

Zīriņa 2006 – **Zīriņa, Tija**. (2006) Pirkstu rotaļas latviešu tautasdziesmās kā sensoro prasmju aktivizētājas mazbērnu vecumā. *Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts. Bērnība*. Rīga: Izglītības soļi, 37.–42. lpp.

Zīriņa 2009 – **Zīriņa, Tija.** (2009) Facilitation of Child Language Development through Using Finger Plays in Toddler`s Age. *Ad verba līberorum Linguistics & Pedagogy & Psychology.* Rīga: SIA „Gandrs", pp. 57–61.

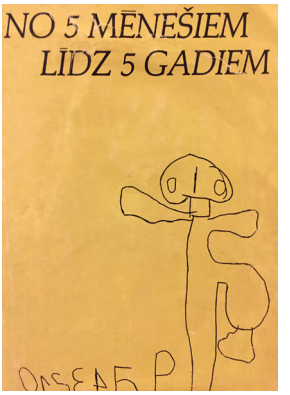
Zīriņa, Kauliņa 2008 – **Zīriņa, Tija, Kauliņa, Anda**. (2008) Vides ietekme uz valodas attīstību. *Letonikas otrais kongress. Valodniecības raksti*, 2. Rīga: Latvijas Zinātņu akadēmija, 160.–167. lpp.

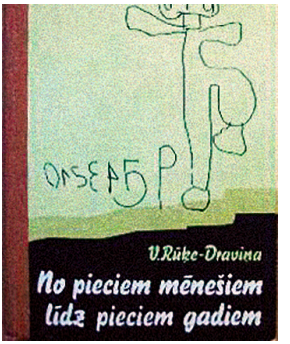
Выготский 1956 – **Выготский, Лев Семенович.** (1956) *Мышление и речь.* Избранные психологические исследования (первоизд. 1934 г.). Москва: Изд. Академии педагогических наук, 1956.

Роменкова, Райпулис 2010 – **Роменкова, Валентина, Райпулис, Екабс.** (2010) Психолингвистическая и биологическая характеристика ребенка в текстах теории „детей индиго". *Психолингвистика.* No. 6, с. 73–81.

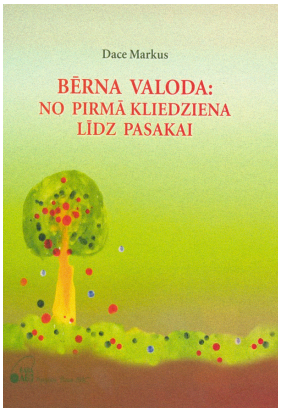
Dr. habil. philol. Dace Markus
markus@latnet.lv
Dr. philol. Anna Vulāne
annav@lanet.lv

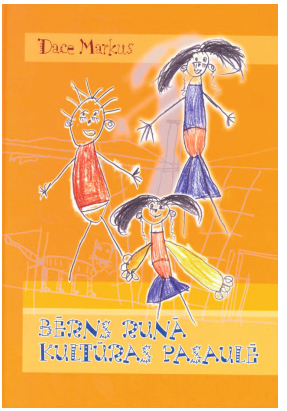




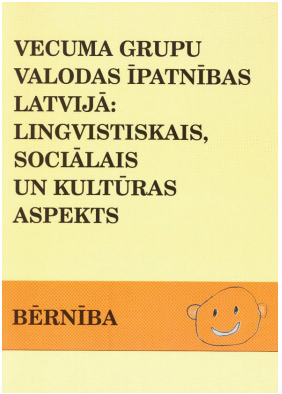


1. attēls. Velta Rūķe-Draviņa 1961. gadā (ģimenes arhīvs) un viņas grāmatas „No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem" pirmā un otrā izdevuma vāks



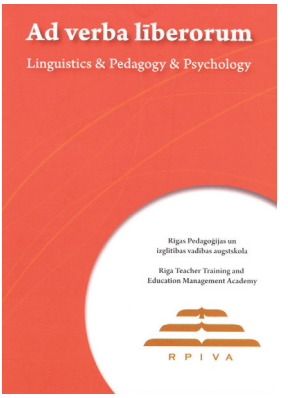


2. attēls. D. Markus monogrāfijas „Bērna valoda: no pirmā kliedziena līdz pasakai" un „Bērns runā kultūras pasaulē"





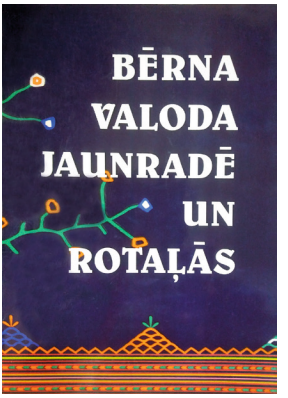
3. attēls. Rakstu krājums „Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts. Bērnība" un „Bērnu valodas vārdnīca"



4. attēls. Žurnāla „Ad verba liberorum" 1. numurs

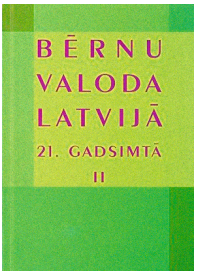


5. attēls.
D. Dzinteres,
I. Stangaines,
D. Augstkalnes
monogrāfija

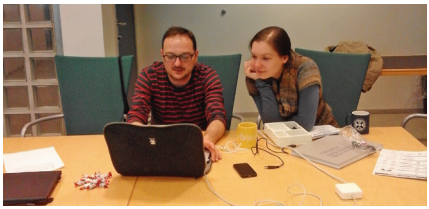


6. attēls.
I. Freibergas,
D. Dzinteres,
D. Augstkalnes
monogrāfija





7. attēls. Rakstu krājuma „Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā" atvēršanas svētki (Andra Bērziņa foto)







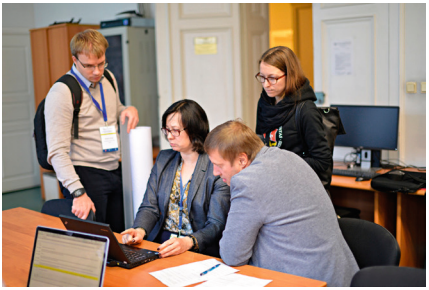


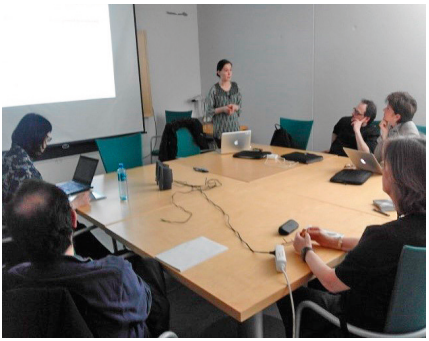




8. attēls. Tikšanās, apspriedes, semināri, ieraksti...











9. attēls. Projekts LAMBA – pirmā preses konference (Andra Bērziņa foto)



10. attēls. Projekta LAMBA sākuma (2015. g.) un noslēguma (2017. g.) seminārs (Andra Bērziņa foto)



BILINGVĀLU BĒRNU RUNAS IZPĒTE: VELTAS RŪĶES-DRAVIŅAS PĒTĪJUMI UN PROJEKTA „LATVIEŠU VALODAS MONOLINGVĀLA UN BILINGVĀLA APGUVE: RĪKI, TEORIJAS UN LIETOJUMS" REZULTĀTI

The Survey of Bilingual Children's Speech: The Research by Velta Rūķe-Draviņa and the Results of the Project *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications*

ZENTA ANSPOKA, INGA STANGAINE

Abstract. *The article analyses Velta Rūķe-Draviņa's most essential conclusions of preschool age and primary school-age children's language and speech development and their relationship with the international project LAMBA results.*

Preschool age is considered to be the most significant for a child's language and speech development, especially the first four years. The recordings within the LAMBA indicate that a child intensively acquires the language grammatical system, social environment essentially affects his language and speech development as well as a child and adult relationship. The key competences of the language acquisition content are of great importance. Creating or selecting texts for listening and reading skill acquirement, the main emphasis should be focused on the text content and language resources in order to perceive the proper understanding of the world around us, to comprehend and distinguish words and sound correlations along with positive emotions.

The native language is the basis of value orientation system, the basis of learning other languages. Despite the fact that each language acquisition requires a psychological effort, the early bilingualism is more a benefit rather than a loss for a physically and mentally healthy child. Learning other languages contributes into deeper understanding the native language and enlarges a child's mental horizon in particular.

Keywords: *linguodidactics, language and speech, language development, bilingualism*

Ievads. Velta Rūķe-Draviņa tiek uzskatīta par vienu no ievērojamākajām 20. gadsimta valodniecēm. Plaši tiek popularizēti viņas veiktie valodniecības vēstures, dialektoloģijas u. c. valodniecības jautājumu pētījumi. Zinātniece pazīstama arī kā literatūras, folkloristikas, rakstnieku valodas un bērnu valodas pētniece.

V. Rūķes-Draviņas pedagoģiskajām atziņām par to, kā palīdzēt bērnam valodas un runas apguves procesā, ir nozīmība arī starptautiskā Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītā projekta (nr. NFI/R/2014/053) **„**Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" (LAMBA) pētījumos.

Veltas Rūķes-Draviņas aprakstītie vērojumi par to, kā bērnam kopš dzimšanas soli pa solim veidojas valoda un no kā tas ir atkarīgs, sakrīt ar 21. gadsimta bērnu valodas un runas izpētē iegūtajiem rezultātiem. Bērna valodu un runu ietekmē viņa dzimšanas un dzīves apstākļi, veselības stāvoklis, vecāku sociālais statuss, izglītības līmenis u.c. nozīmīgi faktori (Markus, Bērziņa 2015). Tajā pašā laikā arī 21. gadsimtā, līdzīgi kā raksta V. Rūķe-Draviņa, pieaugušais šo procesu var palīdzēt paātrināt. Lai cik šķietami viegli un nemanot bērns iemācās savu vecāku valodu, arī dzimtā valoda ir *jāmācās* (Rūķe-Draviņa 1992).

Gan V. Rūķes-Draviņas pētījumu, gan LAMBA pētījumu rezultāti liecina, ka sociālā vide, bērna un pieaugušo attiecības būtiski ietekmē ne tikai bērna valodu un runu, bet arī viņa personības veidošanos veselumā (Vulāne 2015; Rūķe-Draviņa 1992). Ne mazāk nozīmīgi ir konkrēti bērna runas darbības ierosinātāji un pedagoģiskie līdzekļi, kas tiek pētīti lingvodidaktikā jeb valodas didaktikā kā valodniecības un pedagoģijas starpnozarē.

Raksta mērķis ir analizēt Veltas Rūķes-Draviņas atziņas par pirmsskolas vecuma bērnu un jaunākā skolas vecuma bērnu valodas un runas attīstību un to saistību ar starptautiskā projekta **LAMBA rezultātiem.**

Raksta metodoloģiskais pamats ir lingvodidaktikas, psiholingvistikas un attīstības psiholoģijas teorijas par pirmsskolas vecuma bērnu un jaunākā skolas vecuma bērnu valodas un runas attīstību, kā arī LAMBA ietvaros iegūto empīrisko pētījumu rezultāti.

Pieņemot par pamatu, ka lingvodidaktika pēta valodas apguves, mācīšanas un mācīšanās procesa teorētiskos pamatus, mērķus, uzdevumus,

valodas mācību saturu, valodas mācību principus, pieejas, metodes, metodiskos paņēmienus, kā arī valodas mācību organizācijas formas un valodas mācīšanas un mācīšanās sasniegumu vērtēšanas sistēmu (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme 2011), veikta Veltas Rūķes-Draviņas atziņu un starptautiskā projekta LAMBA aprakstīto teoriju *kontentanalīze*.

Rezultāti

Cilvēkam piemītošā valodspēja kopš dzimšanas ļauj iemācīties jebkuru valodu. Taču šis process nav ne tik vienkāršs, ne tik viegls, kā varētu sākotnēji šķist. „Lai arī cilvēks saistībā ar valodu domā, un domas tiek ietērptas vārdos un gramatiskās kategorijās, ir svarīgi apgūt valodas strukturālos modeļus, nosacījumus, kā lietot valodu noteiktās runas situācijās. Tātad nevar noliegt, ka valodas apzināta mācīšanās ir svarīga" (Aičisone 2015: 26). Valodas apguve norit mūža garumā, un tas ir radošs process, kam pamatā ir ģenētiski mantotas valodas spējas un iedzimti universālās gramatikas likumi (Chomsky 2002).

Valodas apguves procesā īpaša nozīme ir pirmsskolas vecumposmam, jo šajā posmā veidojas priekšstats par valodas sistēmu vispār. Valoda kļūst par bērna saziņas, izziņas un pašizpausmes līdzekli. Valodas attīstība ietekmē arī bērna kognitīvo, sociālo un emocionālo attīstību (Выготский 1999; Пиаже 1999). Velta Rūķe-Draviņa akcentē to pašu domu, norādot, ka pirmsskolas vecums, īpaši pirmie četri gadi, ir „..vienreizējs un neatkārtojams process. Vēlākajos gados gan skolā, gan dzīvē cilvēks var piemācīties klāt vēl kādu jaunu valodu, arī daudzas citas valodas, bet tad viņam jau pamatā ir izveidojusies VALODA – priekšstats par kādas valodas uzbūvi, pieredze par skaņām un to veidošanu, par to, kā funkcionē, sazinoties ar apkārtni, runātais un dzirdētais vārds" (Rūķe-Draviņa 1992: 9).

Pirmsskolas vecuma bērns runātprasmi īsteno komunikācijā. Projektā LAMBA veikto pētījumu laikā pieaugušajam ar bērnu bija cieša sadarbība un komunikācija. Pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka bērna dzimtās valodas apguve ietver runas iemaņu veidošanos, komunikatīvo un runas 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 apgūšanas skolu (Stangaine 2016).

Ņemot vērā, ka valodas apguve ir daudzveidīgs psiholoģisks, pedagoģisks un sociāls process, kurā bērns pakāpeniski apgūst zināšanas par valodas likumsakarībām, prasmi tās izmantot, attīstīt valodas izjūtu kā runātāja un rakstītāja spēju uz iegūto zināšanu pamata apzināties un novērtēt savu un citu cilvēku runu, vienlaikus apgūt arī attiecīgās kultūras un citu kultūru faktus un vērtības (Laiveniece 2003), pētot bērnu valodas attīstību, gan V. Rūķe-Draviņa, gan 21. gadsimta bērnu valodas un runas pētnieki uzsver, cik svarīgi ir ņemt vērā, ka reizē ar valodu attīstās arī bērna jēdzieniskā domāšana, pasaules uztvere un attieksme pret to. Ja vēlamies, lai bērna valodas attīstības process tiek stimulēts, nav pareizi, ja ar bērnu cenšamies runāt, pārņemot viņa vēl nepilnīgi attīstīto runas veidu, nemotivēti lietojot deminutīvus vai sacīto vairākkārt atkārtojot u.tml., kā arī viņam priekšā lasāmajos tekstos vai viņam pašam lasīšanai paredzētajos tekstos izmantojam vārdus, teikumus, kas atbilst tikai pašreizējai viņa kā klausītāja vai lasītāja pieredzei (Rūķe-Draviņa 1995; Rūķe-Draviņa 1992; Rūķe-Draviņa, Brūvere 1983; Markus 2007; Freiberga 2016; Vulāne 2015).

Par ideālu būtu uzlūkojama darbošanās ar bērnu, kurā pieaugušais izmanto tādu izteiksmes veidu, kas ir nedaudz augstāks par to, kādu patlaban savā aktīvajā runā lieto bērns (Rūķe-Draviņa, Brūvere 1983). Tas saskan arī ar Ļeva Vigotska atziņu par tā saucamo orientēšanos uz tuvāko attīstības zonu. Pazīstot bērnu un novērtējot viņa pašreizējo attīstības līmeni, svarīgi atrast veidu, kā palīdzēt viņam dziļāk un plašāk apgūt pasauli, valodu un runu (Vigotskis 2002). Arī 21. gadsimta bērnu valodas un runas pētījumi apliecina to pašu, proti, jo vairāk bērns attīsta savu valodu, jo bagātāks ir viņa vārdu krājums, jo plašāk „.. attīstās domāšana – vārdi rosina jaunus domāšanas modeļus, rada asociācijas. .. ierobežots vārdu krājums ne tikai neļauj izteikties, bet arī kavē bērna domāšanu" (Markus 2007). Tikai bagātas valodas vides radīšana un uzturēšana ir valodas sekmīgas apguves priekšnosacījums. Bērnam svarīgi dzirdēt un mācīties pakāpeniski uztvert un izprast valodai raksturīgo skanējumu,

semantiku, tekstveides un stilistiskās īpatnības. Nekādā gadījumā nevajadzētu ignorēt arī sinonīmus un tēlainās izteiksmes līdzekļus. Tieši otrādi – bērnam svarīgi pierast pie izteiksmes līdzekļu dažādības. Jūtot bērna apmulsumu, neizpratni, pieaugušajam vienmēr ir iespējams mainīt runas veidu, piedāvāt skaidrojumu un izmantot citus pedagoģiskos līdzekļus (Anspoka, Tūbele 2015).

Par to bija iespēja pārliecināties projektā LAMBA, veidojot dialogu ar bērnu gan fonēmu producēšanas testa izpildes laikā, gan veicot monolingvālu un bilingvālu latviski runājošu bērnu gramatiskās un (morfo) fonoloģiskās apguves eksperimentālo pētījumu. Tiem bērniem, ar kuriem vecāki vairāk pārrunā gan ikdienas norises, gan lasīto un redzēto, bija vērojams bagātāks vārdu krājums, viņi spēja veiklāk nosaukt dažādas reālijas, izvēlēties atbilstošākus krāsu nosaukumus u. tml. Bērni, kuri raduši sarunāties ar pieaugušajiem, testa laikā jutās daudz brīvāk un ātrāk atbildēja uz jautājumiem, tiecās plašāk komentēt attēlos redzēto.

Arī mūsdienās līdzīgi, kā raksta V. Rūķe-Draviņa, valodas apguves procesā svarīgs labas runas paraugs, jo vienkāršotu valodu pat grūtāk uztvert un apgūt (Rūķe- Draviņa 1992).

Lingvodidaktikā aktuāls jautājums ir valodas mācīšanās pieeja. Mūsdienās par dominējošo pieeju dzimtās valodas apguvei tiek uzskatīta komunikatīvā pieeja kā veids, kas paredz mērķtiecīgi organizētā valodas mācību procesā pilnveidot saziņas prasmi, savstarpējā saistībā apgūt valodas kompetenci, komunikatīvo kompetenci un sociokultūras kompetenci. Tā paredz integrēt arī strukturālās pieejas līdzsvarotu un radošu izmantošanu, kā arī plānot sistēmisku un pēctecīgu darbību, kurā tiek ievērota gan konkrētās valodas daba un tās lietojuma normas, gan valodas apguvēja spējas, vajadzības un valodas mācīšanās pieredze. Komunikatīvajā pieejā svarīgi valodu mācīties uztvert no konteksta, jo tikai kontekstā atklājas ne tikai vārda nozīme, bet arī lietu un parādību īpašības, to daudzums, stāvokļi vai secība. Pat apgūt vārdu gramatiskās formas, vārdu atvasinājumus, salikteņus u. c. bērnam ir vieglāk tad, ja šie vārdi tiek lietoti konkrētā kontekstā. Vienlaikus bērns mācās izprast, ka vārdam ir divas svarīgas pazīmes – skanējums un nozīme. Mehāniska vārdu iegaumēšana, mācīšana bez to nozīmes izpratnes nedod vēlamo rezultātu. Bērna apziņā svarīgi radīt tēla un vārda atbilstību (Anspoka 2008; 2014;

Laiveniece 2003). Šajā sakarā var apgalvot, ka arī V. Rūķe-Draviņa regulāri atgādina par konteksta lomu vārda nozīmes un tā skanējuma apguvē. Bērns no dzimšanas ir radināms uztvert runas situāciju un izmantot valodas līdzekļus atkarībā no tās (Rūķe-Draviņa 1992).

V. Rūķes-Draviņas un LAMBA pētījumos caurviju atrodamas atziņas par to, ka valodas mācīšanās ir konstruktīvs, pašregulējošs, individualizēts, mērķtiecīgs un sociāls process (Rūķe-Draviņa 1995; Rūķe-Draviņa 1992; Rūķe-Draviņa, Brūvere 1983; Markus 2007; Vulāne 2015). Lingvodidaktikā aktuāls jautājums ir klausāmo vai lasāmo tekstu kā valodas mācīšanās satura izvēle. V. Rūķe-Draviņa tam pievērsusies no diviem būtiskiem viedokļiem: kādam jābūt tekstam no satura viedokļa un kā bērna valodas un runas attīstības kvalitāti nodrošina teksta forma, tajā skaitā izvēlēto vārdu, vārdformu, teikumu sintakses u. c. valodas vienību lietošana. Zinātnieces atziņa, ka teksta lasīšanas svarīgākais uzdevums ir bērna audzināšana, viņa personības attīstība (Rūķe-Draviņa, Brūvere 1983), saskan ar pēdējos gados lingvodidaktikā popularizētajām teorijām gan par to, ka valodas mācīšanās mērķis ir palīdzēt bērnam attīstīties kā personībai, izmantojot valodas mācību saturu kā līdzekli, gan par to, ka jēgpilns teksts valodas mācīšanās un mācīšanas procesā vienlaicīgi ir valodas vienība un didaktiska vienība (Anspoka, Tūbele 2015; Laiveniece 2003).

Lingvodidaktikā nozīmīgas ir V. Rūķes-Draviņas atziņas par to, ka pirmsskolā pirmslasītprasmes jeb pirmsābeces apguves posmā liela vērtība ir priekšā lasīšanai. Pieaugušā kā lietpratīga lasītāja balss intonācijas, tembrs un temps bērnā rada asociācijas, viņš pārņem tekstā paustās vērtības, padarot tās par savas personības ieguvumu. Klausoties lasītajā, bērnā aktivizējas iztēle, rodas emocionāls pārdzīvojums, „rodas saskare ar mūsu literārās valodas izteiksmi, .. pamostas dzīva interese par iespiesto un rakstīto tekstu" (Rūķe-Draviņa 1992: 14).

Arī pēdējo gadu pētījumi liecina, ka bērnam, kurš tiek radināts mērķtiecīgi klausīties, sekot līdzi lasītajam tekstam, paveras iespēja ne tikai iegūt jaunu informāciju, vērot un atdarināt lasītāja pieredzi, bet arī lasīt, it kā fotografējot vārdus un uztverot tos veselumā. Klausoties, sekojot un lasot (runājot) līdzi, bērns vingrinās lasīt un apjēgt vārdu nozīmi pēc ilustrācijām, konteksta, kā arī atcerēties vārda izskatu, lai izmantotu to citā situācijā (Anspoka 2008; Freiberga 2016). Šajā sakarā vērā ņemami ir

V. Rūķes-Draviņas un Maigas Brūveres pētījumi par rakstnieku valodu bērnu literatūrā (Rūķe-Draviņa, Brūvere 1983). Kaut arī kopumā atzinīgi tiek vērtēti Jāzepa Osmaņa „Sprīdīša ābecē" (izdota Rīgā 1977. gadā) mākslinieciski baudāmie teksti, tajos ietverto vārdu izvēle, teikumu konstrukcijas, kas ļauj virzīt bērnu pozitīvu pārdzīvojumu virzienā, paplašināt viņa zināšanas par apkārtējo pasauli, veicina etnosa kultūras tradīciju apguvi, bet didaktiski pamatoti tiek norādīts uz tādu problēmu kā neloģisku apgalvojumu izmantošana šo tekstu lasītprasmes un rakstītprasmes apguves procesā, ja bērnam vēl nav radies pareizs priekšstats par pasauli un tajā notiekošo. Te domāti teikumi, kuros visi vārdi ir ar vienu un to pašu sākuma skaņu (Čiekurs čab čībā. Dzeguze dzer dzērveņu sulu. Odze gatavo olu omleti.), tādi nezinātniski apgalvojumi kā *ezis uzlasīja nomestās lapas, žirafei garšo zemeņu želeja* u. c.

V. Rūķes-Draviņas pētījumos par mācību teksta valodu tiek aktualizēta tāda lingvodidaktikā vērā ņemama problēma kā skaņu un burtu attiecības vārdos. Valodas apguves procesā bērns ir radināms pareizi saklausīt un saskatīt runāto un rakstīto formu saistību un atšķirību, ja vienai un tai pašai burta zīmei atbilst vairāki (divi vai pat trīs) dažādi izrunas varianti, piemēram, *ods, omlete, ēst, ēd*. Īpaši pārdomāti tas darāms, ja bērnam ir maza attiecīgās valodas lietotāja pieredze.

Respektējamas ir bērna spējas noteiktā vecumā uzvert un izprast vārdu nozīmes noteikta apjoma tekstos, kā arī pārdomājams, cik apjomīgam jābūt vārdu skaitam, ko bērns var jēgpilni uztvert un apgūt tam atvēlētajā laikā (Rūķe-Draviņa, Brūvere 1983).

V. Rūķes-Draviņas un viņas līdzgaitnieku pētījumi, kā arī LAMBA ietvaros veiktie pētījumi pārliecina, ka arī mūsdienās ir svarīgi paplašināt tekstu lasāmības izpēti saistībā ar pirmsskolas vecuma un jaunākā skolas vecuma bērnu attīstības virzību, izstrādāt ieteikumus mācību līdzekļu veidotājiem un skolotājiem par tādiem jautājumiem kā teksta apjomu, vidējo vārdu skaitu teikumā, vidējo zilbju skaitu vārdā, vārdu etimoloģiju, tajā skaitā arī internacionālismu proporcionalitāti tekstā u. c. nosacījumiem, lai bērns ne tikai pakāpeniski apgūtu apzinātu lasītprasmi un rakstītprasmi, bet arī no lasīšanas un rakstīšanas procesa gūtu pozitīvas emocijas. Šāda rakstura pētījumi mūsdienās nepieciešami arī tekstiem, kas paredzami klausītiesprasmes pakāpeniskai apguvei (Rūķe-Draviņa, Brūvere 1983; Atvars 2015).

Vērā ņemams ir V. Rūķes-Draviņas atgādinājums, ka visi bērni valodu neapgūst vienādi ātri un vienādi pilnīgi. Jūtama starpība šai ziņā ir vērojama arī starp bērniem, kas aug tai pašā ģimenē un šķietami ļoti līdzīgos apstākļos (Rūķe-Draviņa 1992). Arī šīs domas apstiprinājumu gūst LAMBA pētījumā iegūtie rezultāti, jo projektā piedalījās bērni ar ļoti atšķirīgu valodas prasmes līmeni (Vulāne, Tauriņa, Zīriņa 2016).

Lingvodidaktikas pētījumos tiek norādīts, ka valodas apguves pamats – bērna runas darbības aktivitāte. Arī V. Rūķe-Draviņa popularizē jau 17. gadsimtā pausto Jana Amosa Komenska ideju par to, ka gudrība jāmeklē dabā, un sākums valodas un runas attīstībai ir zinātkāre, savukārt atmodināta zinātkāre atmodina patstāvīgās domāšanas spējas (Komenskis 1992). Svarīgi nenokavēt brīdi, kad bērnam ir vislielākā interese rakstpratības apguvei (Rūķe-Draviņa 1992). Šīs zinātnieces atziņas būtiskas, nodrošinot pēctecību valodas pamatprasmju apguves procesā pirmsskolā un skolā, kā arī padziļinot skolotāju izpratni par to, ka lasītprasmes un rakstītprasmes apguve nesākas ar skaņu un burtu attiecību noskaidrošanu, pakāpenisku mazo un lielo iespiesto un rakstīto burtu pazīšanu un to savilkšanu ar citiem jau iepriekš apgūtajiem burtiem vārdā. Iepriekš nosaukto pamatprasmju apguves kvalitāti daudz biežāk ietekmē citi nosacījumi, piemēram, spēja kontrolēt un vadīt savu uzvedību, ievērot konkrētus noteikumus, prast klausīties, uztvert dzirdētā saturu un sākotnēji atbilstīgi reaģēt tikai mutvārdos, mācīties pārvarēt grūtības, ja tādas rodas, pabeigt iesākto darbu, precīzi un konsekventi ievērot elementārās klausītāja un runātāja kultūras normas, apgūt prasmi 10–15 minūtes koncentrēt uzmanību, prasmi novērot apkārtējo pasauli, stāstīt par redzēto un dzirdēto, uztvert objektus, tos salīdzināt, pretstatīt, jautāt, atbildēt, secināt u. tml., prast saklausīt vārdu, ar kuru tiek nosaukts objekts, parādība vai process, apjēgt tā nozīmi konkrētā kontekstā, ieklausīties vārda skanējumā, analizēt skaņas vārdā u. tml. (Anspoka 2008).

Domājot par vides ietekmi uz bērna valodas apguvi, V. Rūķe-Draviņa norāda uz pozitīvi emocionālo fonu, piedāvā dažādus metodiskos paņēmienus vārdu krājuma aktivizēšanai, tekstveidei (priekšā lasīšana un mērķtiecīgas sarunas par dzirdēto, runas ieraksti, valodu attīstošas spēles un rotaļas, verbālo un neverbālo līdzekļu izmantošana atbilstoši situācijai u. c.). Zinātnieces piedāvātie metodiskie paņēmieni ir aktuāli arī

mūsdienās, kad gadu no gada pirmsskolas vecuma bērnu grupas un sākumskolas klases kļūst lingvāli un etniski heterogēnākas (Anspoka 2015). Atbilstoši LAMBA pētījumu rezultātiem ir nepieciešams augsts valodas lietojuma biežums, lai aktivizētu atsevišķas gramatiskās formas un morfēmas (Tomme-Jukēvica 2015).

Izvērtējot V. Rūķes-Draviņas pētījumus lingvodidaktiskā aspektā, piemināšanas vērta ir vairāku valodu apguve jau pirmsskolā, nebaidoties par kādu kaitējumu bērnam. Fiziski un psihiski veselam bērnam, augot starp divām valodām un divām kultūrām, attīstās augstākas metalingvistiskās spējas, viņš apgūst lielāku sociokultūras pieredzi un prasmi labāk adaptēties dažādās kultūrvidēs. Neapšaubāmi, nevar noliegt arī psiholoģiska un sociāla rakstura problēmas, bet tās ir risināmas, ja zinām to izcelsmi un esam gatavi bērnam palīdzēt. „Nav šaubu, ka otras valodas prasme blakus dzimtajai valodai paplašina garīgo apvārsni, jo atļauj pārliecināties, ka ir iespējama arī pavisam citāda uztvere. Cilvēks ierauga it kā arī savas valodas īpatnību, kas līdz šim viņam likusies tik pašsaprotama, ka šķitusi vienīgā iespējamā" (Rūķe-Draviņa 1954: 207).

Bilingvālā procesā nevaram izvairīties no valodu savstarpējās ietekmes, bet tajā pašā laikā ir jāapzinās, ka „valodas neatšķiras cita no citas tikai ar to, ka kādai lietai vienā valodā ir viens vārds, citā valodā – cits vārds. Vārdu krājums vispār nav kādas valodas būtiskākā daļa, kaut arī nevalodniekam ir tieksme drīzāk pamanīt taisni izolētus vārdus. Svarīgāks par atsevišķiem vārdiem ir tas veids, kā katra valoda tos apvieno vārdu grupās un kurus kopojumus izraugās konkrētā gadījumā" (Rūķe- Draviņa 1954: 206). Divvalodīgam bērnam vispirms ir jāpalīdz formulēt domu, mācīties izvēlēties atbilstošus vārdus, „ne vienmēr mehāniski meklējot katram izolētam vārdam atbildumu otrā valodā" (Rūķe-Draviņa 1954: 206).

No lingvodidaktiskā viedokļa svarīga V. Rūķes-Draviņas atziņa par valodas apguves pēctecību un sistēmiskumu, jo, kā atzīst zinātniece, valodas attīstība ir pēctecīgs process, un visādi attīstītam bērnam, kas pirmsskolas vecumā iemācījies dzimtās valodas pamatus, arī nākamie gadi nozīmē tālāku valodas paplašinājuma un izsmalcinājuma posmu, lai .. gan runā, gan rakstos prastu rīkoties ar savu valodu kā labu instrumentu, spējot ar to izpaust gan smalkus niansētus jūtu toņus, gan precīzi formulēt savas domas (Rūķe-Draviņa 1992). Tieši šādā skatījumā starptautiskajā

zinātniskajā projektā LAMBA veiktie pirmsskolas vecuma bērnu runas pētījumi ir lielisks pamats gan problēmu analīzei, gan runas pilnveides profilakses un attīstības darbam.

Secinājumi

Līdzās Veltas Rūķes-Draviņas valodniecības vēstures, dialektoloģijas u. c. valodniecības jautājumu, literatūras, folkloristikas, rakstnieku valodas un bērnu valodas attīstības pētījumiem vērā ņemami arī viņas lingvodidaktiskie atzinumi par bērna valodas un runas attīstību.

Lai arī bērnam atbilstoši viņam piemītošajai valodspējai kopš dzimšanas soli pa solim veidojas valoda, tās apguves kvalitāti ietekmē tas, cik veiksmīgi pieaugušais viņam spēj šajā procesā palīdzēt. Jāņem vērā, ka valodas mācīšanās ir konstruktīvs, pašregulējošs, individualizēts, mērķtiecīgs un sociāls process.

Liela nozīme valodas apguves procesā ir pirmsskolas vecuma posmam, īpaši dzīves pirmajiem četriem gadiem, jo šajā posmā veidojas priekšstats par valodas sistēmu vispār, valoda kļūst par bērna saziņas, izziņas un pašizpausmes līdzekli. Reizē ar valodu attīstās arī bērna jēdzieniskā domāšana, pasaules uztvere un attieksme pret to.

Ja vēlamies, lai bērna valodas attīstības process tiek stimulēts, nav pareizi, ja ar bērnu cenšamies runāt, pārņemot viņa vēl nepilnīgi attīstīto runas veidu, izmantojot vārdu krājumu un teikumus, kas atbilst pašreizējai viņa kā klausītāja vai lasītāja pieredzei. Par ideālu uzlūkojams paņēmiens, kad pieaugušais izmanto tādu izteiksmes veidu, kas ir nedaudz augstāks par to, kādu patlaban savā aktīvajā runā lieto bērns. Tikai bagātas valodas vides radīšana un uzturēšana ir valodas sekmīgas apguves priekšnosacījums.

Vārda nozīmes un tā skanējuma apguvē svarīgs ir konteksts. Bērns no dzimšanas radināms uztvert runas situāciju un izmantot valodas līdzekļus atkarībā no tās.

Pirmslasītprasmes apguves posmā liela vērtība ir priekšā lasīšana. Pieaugušais kā lietpratīgs lasītājs bērnā rada asociācijas, emocionālo pārdzīvojumu, palīdz saklausīt literārās valodas izteiksmi un rada interesi par iespiesto un rakstīto tekstu.

Svarīgi nenokavēt brīdi, kad bērnam ir vislielākā interese par lasīšanu un rakstīšanu, kā arī saglabājama pēctecība, lai tos valodas pamatus, ko bērns apguvis pirmsskolas vecumā, nākamajos gados var paplašināt un izsmalcināt tādā veidā, ka gan runā, gan rakstos bērns prot rīkoties ar savu valodu kā labu instrumentu, spējot ar to izpaust gan smalkus niansētus jūtu toņus, gan precīzi formulēt savas domas.

Lasītprasmes apguvei paredzētajos tekstos atbilstoši bērna uztveres un spēju līmenim izvērtējams tekstu apjoms, vidējais vārdu skaits teikumā, vidējais zilbju skaits vārdā, vārdu etimoloģija, tajā skaitā arī internacionālismu proporcionalitāte u.c. nosacījumi, lai bērns ne tikai pakāpeniski apgūtu apzinātu lasītprasmi, bet arī lasīšanas procesā gūtu pozitīvas emocijas.

Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītā projekta (nr. NFI/R/2014/053) „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" ietvaros veiktā pētījuma rezultāti liecina, ka agrīnais bilingvisms nenodara nekādu kaitējumu fiziski un psihiski veselam bērnam. Otras valodas prasme blakus dzimtajai valodai paplašina garīgo apvārsni, jo cilvēks labāk ierauga arī savas valodas īpatnības. Psiholoģiska un sociāla rakstura problēmas bilingvālā procesā ir risināmas, ja zinām to izcelsmi un esam gatavi bērnam palīdzēt.

Summary

Velta Rūķe-Draviņa's researches in linguistic history, dialectology, literature, folklore studies, writers' language, children's language development and other linguistic problems have commonly been assessed hitherto. However, her conclusions of children's language acquisition are less analysed according to pedagogical viewpoint.

The aim of the article is to analyse V. Rūķes-Draviņa's conclusions of preschool age and school-age children's language and speech development and their relationship with the international project *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications* (LAMBA) results.

The methodological basis of the article is the theories of psycholinguistics, linguodidactics, development psychology about preschool and primary school-age children's language and speech development as well as empirical research results within the LAMBA.

The content analysis of the conclusions by V. Rūķe-Draviņa and the LAMBA research has been accomplished. The results of the research indicates V. Rūķe-Draviņa's analysis of child's speech development, environment impact on children's speech development, the significance of a child and adult relationship in the process of personality formation and language and speech development as well as specific child's speech performance stimuli and other important pedagogical tools in the process of language and speech acquirement since birth. The above mentioned and other problems described in the scientist's publications are assumed to affirm that they are connected with the results of the LAMBA studies.

Although a child's language has been formed step by step accordingly his language aptitude since his birth, its acquisition quality is influenced by an adult who is succesfully able to assist in this process. It should be taken into consideration that language learning is a constructive, self-regulating, individualised, purposeful and social process.

Preschool age, especially the first four years of life, represents the highest importance due to the fact that the conception about language system is being developed in general, the language alters a means of a child's communication, cognition and self-expression. A child's conceptual mentality, perception and attitude to the world develop simultaneously with the language.

If a child's language is stimulated, it is not appropriate to speak with a child using his incompletely developed manner of speech as well as his vocabulary and sentences corresponding to his present experience as a listener or reader. An adult is supposed to use an ideal method of expression being slightly higher than the one used by a child in his active speech. Creation and maintenance of a rich language environment is the most successful precondition of language acquisition.

The context is a significant factor in the acquirement of a word meaning and its sounding. A child should be adapted to perceive speech situations and apply a means of language depending on it.

Reading for a child is a great value prior literacy acquisition period. An adult as a proficient reader creates associations and emotional feelings, assists to perceive the expression of literary language and creates his interest in a printed and written text.

It is important not to impede the right moment of a child's essential interest in reading and writing as well as the succession should be maintained in order to enlarge the basic language acquired in preschool period, thus a child learns to approach freely his written and spoken language in the course of next years.

The text length, average word amount, average syllable amount in words, vocabulary, word etymology including international word proportion and other conditions should be assessed in the texts for literacy acquisition accordingly a child's perception and language aptitude in order to gradually acquire conscious reading skills as well as gain positive emotions.

The results of the project LAMBA assure that early bilingualism does not cause any harm for a psysically and psychologically healthy child. The knowledge of a second language alongside with the native one enlarges a child's mental horizon, helps to better perceive the peculiarities of his native language. The psychological and social problems are to be solved in case we know their origins and we are willing to help a child.

Literatūra/ References

Aičisone 2015 – **Aičisone, Džīna.** (2015) *Runātspējīgais dzīvnieks*. No angļu val. tulkojusi I. Druviete. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.

Anspoka, Tūbele 2015 – **Anspoka, Zenta, Tūbele, Sarmīte**. (2015) *Lingvodidaktika: latviešu valoda 1.–6. klasē.* Rīga: Latviešu valodas aģentūra.

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

Anspoka 2014 – **Anspoka, Zenta.** (2014) Komunikatīvā pieeja dzimtās valodas didaktikā: daži teorijas un prakses aspekti. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis. A daļa. Sociālās un humanitārās zinātnes.* Rīga: Zinātne, 20.–27. lpp.

Anspoka 2008 – **Anspoka, Zenta**. (2008) *Latviešu valodas didaktika. Monogrāfija*. Rīga: RaKa.

Atvars 2015 – **Atvars, Aigars.** (2015) Tekstu lasāmība sākumskolā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā.* Rīga: Zinātne, 27.–48. lpp.

Chomsky 2002 – **Chomsky, Noam.** (2002) *On Nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freiberga 2016 – **Freiberga, Inese.** (2016) Dzimtās valodas apguve trešajā dzīves gadā lingvistiskā un pedagoģiskā skatījumā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II.* Rīga: RaKa, 131.–149. lpp.

Komenskis 1992 – **Komenskis, Jans Amoss**. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.

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

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

Markus, Bērziņa 2015 – **Markus, Dace, Bērziņa, Dace.** (2015) Bērnu socializēšanās izpausme valodā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā.* Rīga: Zinātne, 115.–130. lpp.

Rūķe–Draviņa 1954 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1954) Bilingvisma problēmas. *Darbu izlase*. Sast. Ilga Jansone (2017). Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 203.–210. lpp.

Rūķe–Draviņa, Brūvere 1983 – **Rūķe-Draviņa, Velta**, **Brūvere, Maiga.** (1983) Valoda – Didaktika – Dzeja. *ZARI.* Stockholm: Baltijas institūts Skandināvijā, 125.–147. lpp.

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

Rūķe–Draviņa 1995 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (1995) *Pasaka par Sarkangalvīti vecāku un bērnu stāstījumā. Apkārtnes ietekme valodas attīstībā*. Rīga: RPA.

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

Stangaine 2016 – **Stangaine, Inga.** (2016) Pirmsskolas vecuma bērna valodas apguves nozīme komunikācijā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II.* Rīga: RaKa. 175.–198. lpp.

Tomme-Jukēvica 2015 – **Tomme-Jukēvica, Ingēra.** (2015) Pirmsskolas vecuma krievu-latviešu bērnu latviešu valodas apguves morfoloģiskais aspekts. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā.* Rīga: Zinātne, 247.–264. lpp.

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

Vulāne 2015 – **Vulāne, Anna.** (2015) Vecvecāku nosaukumi latviešu bērnu spontānajā runā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā.* Rīga: Zinātne, 297.–319. lpp.

Vulāne, Tauriņa, Zīriņa 2016 – **Vulāne, Anna, Tauriņa, Agrita, Zīriņa, Tija.** (2016) Aptaujas metodes izmantojums bērnu vārdu krājuma izzināšanā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II.* Rīga: RaKa, 21.–42. lpp.

Выготский 1999 **– Выготский, Лев Семенович.** (1999) *Вопросы детской психологии.* Санкт-Петербург: Союз.

Пиаже 1999 **– Пиаже, Жан.** (1999) *Речь и мышление ребёнка.* Москва: Педагогика-Пресс.

Dr. paed. **Zenta Anspoka**
zenta.anspoka@rpiva.lv
Dr. paed. **Inga Stangaine**
inga.stangaine@rpiva.lv

PEDAGOGU UN VECĀKU SADARBĪBA BĒRNA VĀRDU KRĀJUMA ATTĪSTĪBAS IETEKMĒŠANAI

Teachers and Parents Cooperation as an Impact upon Child's Vocabulary Development

AGRITA TAURIŅA

Abstract. *Preschool teachers and parents communication, which is bilateral information exchange to provide mutual understanding, is intensive enough. Carrying their children to a preschool institution every work day, parents speak with teachers, however, it cannot always be regarded as successful. In fact, the communication to ensure mutual understanding occurs only when the idea formed in one's consciousness reaches another person's mind in a way that ensures its comprehension and usage. The most widely used communication forms are the verbal and written ones. In this article, we will clarify teachers and parents' communication consolidation options appealing to the adults involved in childcare, to exercise a child's communication development tests and share this information with teachers, consequently, apply both verbal and written interpersonal communication forms.*

The aim of the research: *to analyse teachers and parents cooperation of preschool aged child vocabulary development assessment using the method of parents questionnaire survey of the project No. NFI/R/2014/053 "Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications" as well as provide recommendations for vocabulary development promotion. Appealing to parents to participate in the questionnaire survey, a teacher is able to ascertain about parental interest in the facilitation of a child's development, is able to receive praise about teacher's purposefully guided work or, vice versa, get acquainted with parents' indifference or negativity solving this problem. The results of the research indicate that, in case teachers face parents' indifference in a child's vocabulary development, it is a significant information, so this fact can be used to explain parental duties and responsibilities repeatedly.*

Keywords: *child aged 8–36 months characteristics, vocabulary, communication*

Ievads. Mūsdienās pedagogus satrauc jautājums, kā veicināt pirmsskolas izglītības iestādes un vecāku sadarbību. Diemžēl plašsaziņas līdzekļos plaši tiek risinātas sarunas, atainoti notikumi, kur redzamas pedagoģiskā darba neveiksmes, kas nevieš sabiedrībā pārliecību un uzticēšanos pedagoga profesionālajai darbībai. Līdz ar to pedagogs izjūt lielāku spriedzi un saprot, ka katrs ierosinājums ir precīzi jāpamato un saskarsmē ar vecākiem ir prasmīgi jāargumentē izteiktais viedoklis. Piedāvājot vecākiem vai bērna aprūpētājiem veikt Makartura-Beitas komunikatīvās attīstības testu, pedagogs var pilnveidot arī savu informācijas sniegšanas prasmi, pārliecināties par profesionālo kompetenci un vecāku atbalstu. Starptautiska Latvijas un Norvēģijas zinātnieku grupa projektā LAMBA ir piemērojusi Makartura-Beitas komunikatīvās attīstības testu jeb KAT *(MacArtur-Bates Communicative Development Inventories – CDI)* (Fenson et al. 2006) latviešu valodas pārbaudei.

Viens no pētījuma aktuāliem jautājumiem ir prasme vienoties par objektīvāku bērna sasniegumu redzējumu gan no pedagoga, gan vecāku skatījuma. Vienotas prasības nodrošina pakāpenisku un emocionāli līdzsvarotu bērna izaugsmi, bērns jūtas pasargāts un necenšas izvairīties no dažādu grūtību pārvarēšanas. Līdz ar to viņš aug un pieņem saskarsmes noteikumus, veiksmīgāk īsteno komunikāciju. Vecumā no 8 līdz 36 mēnešiem bērns ne tik daudz tver informāciju no vecāku vārdiski izteiktajiem skaidrojumiem, bet vairāk pievienojas pieaugušo īstenotajām darbībām. Šajā komunikācijā nozīmīgas ir emocijas, ar kurām bērns pauž savu attieksmi pret vecākiem, vienaudžiem, citiem cilvēkiem un tuvāko apkārtni. Tā bērns izsaka savu apmierinātību vai neapmierinātību, prieku vai bēdas. Ir novērots, ka bērni, kuriem trūkst emocionāla kontakta ar ģimeni, vienaudžiem vai kuriem ir nepietiekama vārdu krājuma attīstība, bieži vien cenšas pievērst sev uzmanību ar sliktu uzvedību – agresivitāti, dusmām vai naidu. Bērnam ir būtiskas vajadzības, kuras apmierināt var vecāki, pedagogi, vienaudžu vide, tomēr jāatzīmē, ka mūsdienu tehnoloģijas lietošanas laikmetā mazinās tieša emocionālā komunikācija. Vecāki saziņā ar pirmsskolas izglītības iestādi arvien vairāk lieto elektroniskos līdzekļus, līdz ar to pašu bērns ne tik bieži gūst mutiskas komunikācijas pieredzi. Tieši tāpēc aktuāls ir pētījuma jautājums, kā izraisīt un stiprināt vecāku interesi, līdzatbildību par bērna vārdu krājuma attīstību.

Pētījuma mērķis: analizēt pedagogu un vecāku sadarbību pirmsskolas vecuma bērna vārdu krājuma attīstības izvērtēšanā, lietojot projektā *Nr. NFI/R/2014/053* „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" (LAMBA) izstrādāto un pārbaudīto vecāku aptaujas metodi, kā arī sniegt ieteikumus vārdu krājuma attīstības sekmēšanai.

Pētījuma metodes: Pētījumā izmantota teorētiskās pētniecības metode – zinātniskās literatūras analīze – un empīriskā metode – 104 vecāku un bērna aprūpē iesaistīto pieaugušo aptauja jeb Makartura-Beitas komunikatīvās attīstības tests. Pētījumā tika analizētas arī 99 pedagogu esejas par pieredzi komunikācijā ar vecākiem.

Bērna vārdu krājums un komunikācija 8–36 mēnešu vecumā

Pieaugušie, kuri rūpējas par tiešas, nedalītas uzmanības nodrošināšanu, sniedz pienācīgu acu un roku kontaktu, ir emocionāli atsaucīgi sarunās, prasmīgi stāsta pasakas, runā skaitāmpantus vai iepazīstina bērnu ar grāmatu saturu, ir tie, kuri pozitīvi veicina bērna vārdu krājuma attīstību. Savukārt tie vecāki, kuri ir pārsteigti, ka viena vai divu gadu vecumā tiek izzināts un vērtēts bērna vārdu krājums, iespējams, līdz šim ir uzskatījuši, ka bērns ir pārāk mazs un nav pietiekami mērķtiecīgi virzījuši sarunas ar bērnu, lai papildinātu viņa vārdu krājumu.

Valodniece Velta Rūķe-Draviņa skaidro, ka jau pusgada vecumā bērns saprot daudzus no tiem izteicieniem, ko viņš ik dienas dzird savā tuvākajā apkārtnē; bieži vien viņš arī atbild uz vecāku jautājumu vai mudinājumu ar attiecīgu kustību vai žestu (Rūķe-Draviņa 1992: 9). Lai bērns veiksmīgāk paustu savu viedokli un viņam labāk izdotos sniegt informāciju, uzklausīt un vienoties, ir vajadzīga mīlestība, uzmanība, rūpes, cieņa un pacietīgs, mērķtiecīgi virzīts pedagoģiskais darbs. Dace Medne ir pētījusi emociju regulēšanas prasmes veidošanos un norāda, ka zīdaiņa vecumā tā notiek caur piesaistes personu:

- sākot no apmēram sešu mēnešu vecuma: pieaugoša pašregulēšana (skatiena novēršana, pieskaršanās sev, novēršanās u. c.);

- ar valodas apguvi iespējama arvien lielāka verbālā regulēšana (diskutēšana);
- pieaugoša kustību, uzmanības kontrole, pieaugušo gaidas veicina emociju regulēšanas paņēmienu palielināšanos (Medne 2015: 119).

Anastasija Irbe un Sarma Linderberga skaidro, ka līdz divu gadu vecumam vārdu krājums veidojas no tuvākajā apkārtnē iepazītā – cilvēkiem, rotaļlietām, sadzīves priekšmetiem, dabas objektiem, dzīvniekiem. Bērns sāk sistemātiskāk izmantot darbības vārdus, kurus lieto ikdienā – *dzert, ēst, gulēt* – un īpašības vārdus – *liels, mazs, auksts, silts*. Svarīgi, lai bērns, apgūstot krāsu nosaukumus, spēj to saistīt ar jau iepazītu priekšmetu, tāpēc vajadzētu aicināt – *lūdzu, iedod klucīti kā tomātu un otru kā koku lapas* u. tml. (Irbe, Linderberga 2014: 91).

Pieaugušo prasme iepazīstināt ar tuvākajā apkārtnē esošajiem priekšmetiem, dzīvniekiem, notikumiem, viņu aicinājumi tos salīdzināt, paskaidrot vienādo un atšķirīgo, liek bērnam pamanīt objektu pazīmes, domāt, veidot noteiktu attieksmi, vērtējumu, tā veicinot arī vārdu krājuma attīstību.

V. Rūķe-Draviņa norāda, ka aktīvais vārdu krājums pieaug un izsmalcinās pamazām noteiktā secībā. Starp pirmajiem vārdiem, ko sāk lietot mazs bērns, ir lietvārdi (un izsauksmes vārdi, īpaši, ja tos bagātīgi sarunās ar viņu lieto arī pieaugušie). Vēlāk šiem pirmajiem vārdiem pievienojas arī kādas verbu formas un (nedaudzi) adjektīvi, turpretim krietni vēlāk bērns sāk lietot personas un piederības pronomenus, kā arī skaitļeņus (Rūķe-Draviņa 1992: 13). Pētījumu par 3–4 gadus vecu latviski runājošu bērnu vārdu krājumu 2015. gadā ir veikušas zinātnieces Dace Markus, Santa Daume un Ilona Bukša. Viņas norāda, ka pētnieku uzdevums bija pierakstīt vārdus, kurus bērni izmanto ikdienas runā, šoreiz aprakstot rīta cēlienu. Analīzē pievērsta uzmanība bērnu stāstījumos izmantotajām vārdšķirām, sevišķi – īpašības vārdiem, kuru uzskaitījumā meklēti krāsu apzīmējumi (Markus, Daume, Bukša 2016: 73). Pētījuma rezultāti liecina par faktiem, kas sasaucas ar Veltas Rūķes-Draviņas pētījumiem, bet ienes arī atšķirīgu informāciju, piemēram, par īpašības vārdu un izsauksmes vārdu lietojumu.

D. Markus, S. Daume un I. Bukša skaidro, ka 3–4 gadus veci bērni kopumā prot pastāstīt par savām darbībām un izjūtām no rīta. Vārdšķiru izvēle bērnu stāstījumos ir tuva vārdšķiru lietojuma biežumam pieaugušo

runā, tomēr vērojamas arī atšķirības: bērnu runā īpašības vārdi saklausāmi biežāk nekā vietniekvārdi un saikļi. Varētu domāt, ka bērni ir vērtējošāki, jo biežāk savā runā nosauc dažādas īpašības, tomēr jāņem vērā, ka vismaz šajā pētījumā bērni savā runā lieto mazāk vietniekvārdu, saikļu un apstākļa vārdu, kas ļauj īpašības vārdiem ieņemt lietojuma biežuma ziņā trešo vietu (Markus, Daume, Bukša 2016: 74).

Bērna vārdu krājuma attīstību ietekmē gan pieaugušo izpratne par bērna attīstības likumsakarībām, gan ieinteresētība sarunāties ar bērnu un prasmīgi virzīt iepazīstināšanu ar lietām un notikumiem. Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā ir raksturots jēdziens *vārdu krājums* – kādas valodas vārdu kopums, ko šīs valodas lietotājs saprot un izmanto runā vai rakstos (VPSV 2007: 437). Vecumā no 8–36 mēnešiem bērna vārdu krājums vērtējams tikai runā, jo rakstīt šajā posmā viņš vēl nemāk.

Roberts Fišers atzīst, ka tagad mēs zinām, ka mazi bērni spēj redzēt daudz skaidrāk, nekā tika domāts agrāk. Tomēr bērni parasti mēdz tikai pārlaist skatienu apkārtnei. Jāpalīdz viņiem iemācīties koncentrēt uztveri un uzmanību. Sākumā to dara māte, pierunājot bērnu pievērst uzmanību objektam, uz kuru skatās un norāda viņa pati (Fisher 2005). Bērnam svarīgie cilvēki ietekmē viņa skatījumu, attieksmi un pārdzīvojumus, tā tiek sekmēts arī aktīvais vārdu krājumus.

Vecāku viedoklis par bērna vārdu krājuma izzināšanu

Vecāku aptauja, ko sauc par Makartura-Beitas komunikatīvās attīstības testu jeb KAT, tika adaptēta, ievērojot divus pamatprincipus:

- saglabāt pēc iespējas lielāku līdzību ar oriģināltestu, lai iegūtu precīzus sastatāmos datus;
- izvēlēties mūsdienu latviešu bērnu valodas videi un dzīves pieredzei atbilstošas leksiskās un gramatiskās vienības, lai iegūtu pēc iespējas precīzākus bērna valodas attīstības rādītājus (Vulāne, Tauriņa, Zīriņa 2016: 491).

Tātad vecākiem vai bērna aprūpētājiem, piedaloties šīs aptaujas īstenošanā, bija iespēja veikt bērna vārdu krājuma izzināšanu. Pedagogi vecākiem skaidroja, ka aptaujai ir divas daļas. Komunikatīvās attīstības tests I

ir izveidots 8;0 – 16;0 mēnešus vecu bērnu runas attīstības novērtēšanai, bet KAT II ir izstrādāts 17;0 – 36;0 mēnešu vecu bērnu latviešu valodas vārdu krājuma izzināšanai (Vulāne 2016; Vulāne, Markus, Ureka 2016). Pedagogi galvenokārt individuāli uzrunāja vecākus un bērna aprūpētājus, tuviniekus veikt šo darbu, bet līdzās tam tika izteikts aicinājums arī vecāku sapulcēs, skaidrots aptaujas galvenais nolūks.

Izvērtējot iepazīto pieredzi, skolotāji rakstīja esejas par komunikāciju ar vecākiem, kurās norādīja gan sākotnējo pieaugušo reakciju, uzklausot aicinājumu, gan viņu pieredzi šī darba īstenošanā ilgākā laika posmā.

Atzinīgus vārdus par piedāvāto pieredzi un ieinteresētību atkārtoti veikt šo aptauju izteica 78 vecāki jeb 75% aptaujā iekļauto ģimeņu. Par to liecina šādi izteikumi:

- *Labprāt pēc gada aizpildīšu anketu vēl vienu reizi, lai redzētu izmaiņas;*
- *Ikdienā ir ļoti grūti saprast, kas bērnam ir jārunā un kā. Ja ir iespēja datorā piedalīties aptaujā un noklikšķināt kādu variantu, tad uzreiz tam var pievērst uzmanību. Ir redzams, pie kā ir jāpiestrādā.*

Arī tad, ja kāds no vecākiem ir saskāries ar ne tik sekmīgiem rezultātiem, bērna vārdu krājuma izzināšanas pieredze ļauj aplūkot bērna izaugsmes dinamiku objektīvāk. Konkrētais vecāks izsaka viedokli: „Es nesatraucos par to, ka mans bērns vēl dažus vārdus nelieto, jo redzu, ka katru dienu ar vārdu lietošanu un runāšanu iet labāk. Pēc gada es vēlreiz pildīšu aptauju."

Nozīmīgi ir tas, ka piedāvātā testa īstenošana var nodrošināt radinieku lielāku saliedētību un ieinteresētību bērna pieredzes vērtēšanā. Viena ģimene skaidro: „Aptauju veicu meitiņas vārda dienas svinību laikā. Tas bija jautri, jo visi radinieki piedalījās un izteica savus vērojumus, atcerējās dažādus notikumus."

Savukārt cita ģimene bija pārsteigta, ka testa pildīšana spēj satuvināt cilvēkus. Izrādās, ka „tētis vienmēr ir iegrimis darbos un sevišķi neatrod laiku, lai pasēdētu tāpat vien blakus un paniekotos ar jautājumiem un atbildēm". Māmiņa atzīst, ka svarīgākais nav testa atbildes. Svarīgākais ir ieklausīties savā bērnā. Viņa uzdod jautājumu arī citiem vecākiem: „Vai jūs sadzirdat, ko saka jūsu bērns?"

Ļoti nozīmīgs ir kādas māmiņas viedoklis par vecāku attieksmi pret bērna patstāvības veidošanos, kas liecina gan par ieinteresētību iepazīt bērna vārdu krājumu, gan audzināšanas mērķu precizēšanu ģimenē. Māmiņa apgalvo: „Man ļoti patika, ka tests liek arī padomāt par to, cik bieži mēs mudinām bērnu uz kādu darbību, veicinām patstāvību. Vecākiem bieži vien vieglāk izdarīt pašiem, nevis iesaistīt bērnu kādā kopīgā darbībā."

Gandarījuma pilni vārdi par bērna attīstību izskan citas māmiņas izteikumos, tas arī ir veiksmes stāsts, īstenojot testa pieredzi. Viņa skaidro: „Man ir prieks, ka meitiņa labi attīstās, jo uz daudziem jautājumiem varēju atbildēt ar „saprot un lieto", kas nozīmē, ka bērns vārdus lieto patstāvīgi, nevis tikai atkārto pieaugušo teikto." Vēl cita māmiņa stāsta: „Atklājums bija tas, ka mana bērna lietotā valoda ir tik bagāta. Viņai nav problēmu atbildēt vai uzturēt dialogu. Jā, ir lietas, ko viņa jauc, piem., laiki – dienas (vakar, rīt....). Viņa vēl nesaprot, cik ilgi ir tas, ja pasaku, ka svētku salūts būs pēc nedēļas, viņa labāk saprot, ja saku, ka tas būs pēc 7 dienām. Zinu, ka vārdu krājums ir attīstījies, arī pateicoties saskarsmei ar apkārtējiem un izglītojošām multfilmām un dziesmām. Lasot vakara pasaku, arī tas ir palīdzējis vārdu krājuma pilnveidei." Tomēr jānorāda, ka dažas ģimenes tieši bērna sekmes vārdu krājuma attīstības ziņā norādīja par iemeslu, kāpēc atteicās piedalīties testa pildīšanā. Pēc viņu domām vārdu krājums bērnam ir pietiekams un nav jāvelta papildu laiks šādai nodarbei. Tas izraisa pārdomas par ģimenes vieglprātīgu un, iespējams, subjektīvu pieeju vārdu krājuma noteikšanai.

Savukārt ieinteresēta attieksme un vecāku pieredzes izvērtējums ir saklausāms šādās atziņās:

- *Dēla valodas apguve izveidojusies apkārtējās vides ietekmē – vieta, kur dzīvojam, ēšanas paradumi un manas pašas runas īpatnības. Tam ir būtiska nozīme dēla runas attīstībā;*
- *Esmu maz pavadījis laika kopā ar meitu, tāpēc ir grūtības atcerēties, ko bērns jau māk runāt;*
- *Nebiju domājusi, ka tik mazi bērni lieto tik daudz dažādu vārdu.*

Izrādās, ka paveiktais darbs, īstenojot aptauju, ir sekmējis ciešāku sadarbību ar pirmsskolas izglītības skolotājām. Kāda mamma atzinās: „Pēc aptaujas aizpildīšanas man radās daudz vairāk jautājumu, kurus uzdevu skolotājām bērnudārzā."

Pamatotas atziņas izsaka mamma, kura norāda, ka „piedalīties aptaujā ir ļoti pozitīva pieredze ikvienam vecākam, kas vēlas pievērst lielāku uzmanību vārdu krājuma paplašināšanai. Tā var labāk pamanīt, ja bērnam ir vajadzīga palīdzība kāda vārda izrunā. Vecāks var labāk atbalstīt, lai bērns izteiktos pareizi, skaidri un saprotoši". Vienlaicīgi viņa skaidro: „Vecākam jāsaprot, ka bērnu ar varu piespiest to darīt, atdarināt nevar, tam jānotiek ikdienā neuzkrītoši, atkārtojot problemātiskos vārdus, to darot lēni un bērnam saprotamā veidā. Lai arī var likties, ka bērns neklausās, tomēr bērna domās šie vārdi it kā aizķeras, un pēc kāda laika viņš tos sāk lietot precīzi. Mēs paši, vecāki, esam atbildīgi par bērna runas attīstību."

Par skolotāja un vecāku veiksmīgas sadarbības norisi liecina šādi fakti. Pirmsskolas skolotāja skaidro, ka pārliecināt piedalīties vecākus aptaujā nebija grūti, jo, kā minēts KAT testa norādēs, tests ir svarīgs vairāku iemeslu dēļ:

- tiks palīdzēts noskaidrot, kā attīstās 8–36 mēnešu vecu bērnu latviešu valodas apguve un izstrādāti apguves rādītāji;
- iegūtie dati tiks izmantoti, lai izstrādātu pirmsskolas vecuma bērnu valodas apguves prasmju pilnveidošanas materiālus un padomus vecākiem un pedagogiem, kā sekmīgāk attīstīt bērna komunikatīvās prasmes;
- būs iespēja iepazīties ar apkopotajiem bērnu komunikatīvās attīstības rādītājiem un salīdzināt sava bērna valodas prasmi ar tāda paša vecuma bērnu komunikatīvās attīstības līmeni.

Cita skolotāja dalās pieredzē, kas liecina par vecāku atsaucību un atbildīgo attieksmi. Viņa stāsta: „Saņēmu pārsteidzošu prieku un atsaucību par piedāvāto iespēju veikt aptauju." Bērna māmiņa bija pārsteigta, ka šāds pētījums pastāv, jo par to iepriekš nebija dzirdējusi. Vecāki atzinās, ka ne vienmēr iedziļinās bērna runas attīstībā ikdienā un bieži bērna vārdu krājums liekas nemainīgs. Šis pētījums ļāva vecākiem izvērtēt un apkopot bērna vārdu krājumu. Aptaujas veicamās darbības bija vienkāršas un ērti lietojamas elektroniskajā vidē. Māmiņa atzinās, ka šī aptauja ir atgādinājusi vecākiem par to, cik daudz vai maz mēs komunicējam ar savu bērnu, lietojot precīzu valodas izteiksmes veidu, to, „ka paši bieži vien vārdus izrunājam nepareizi gan skaņu izrunas ziņā, gan stilistiski".

Veiksmīgu sadarbību un uzaicinājumu pedagogam paciemoties ģimenes vidē saņēma pirmsskolas skolotāja, kura piedalījās aptaujas īstenošanas darbā. Viņa skaidro, ka, „ierodoties ciemos, vecāki un mazais mani sagaidīja priecīgi. Domāju, ka ļoti labi bija tas, ka arī tētis vēlējās piedalīties aptaujā. Bija brīži, kad vecāki saskatījās un godīgi atbildēja – es nezinu, tad palīdzēja saruna ar bērnu un dažādu lietu demonstrēšana".

Līdzīgu situāciju raksturo arī cita skolotāja, kura norāda, ka aptaujas īstenošanā māmiņa aktīvi iesaistīja bērnu. „Sākumā bērnam bija interesanti, jo mēs piedāvājām dažādus attēlus gan grāmatās, gan datorā un bērns šīs lietas nosauca. Nedaudz vēlāk šī darbība bērnam apnika un mēs turpinājām veikt aptauju, uzdodot arī jautājumus tētim par to, vai šis vārds ir dzirdēts bērna izteikumos."

Vēl viens pedagogs skaidro, ka „ģimene, pie kuras biju ciemos, ir ļoti draudzīga, labvēlīga un situēta. Vecāki bieži dod priekšroku rotaļām ar bērniem un pastaigām brīvajā laikā. Šī ģimene neatsakās arī no kopīgas televīzijas pārraižu skatīšanās. Meitenīte katru nedēļu pavada laiku arī kopā ar vecmāmiņu. Vecāki ātri piekrita veikt aptauju, ko īstenoja māmiņa, bet ik pa brīdim vaicāja arī tēva domas, vai arī pati mēģināja atcerēties kādu notikumu. Kopumā testa pildīšana noritēja raiti. Mamma izteicās, ka mazā meitiņa zina diezgan daudz vārdu, tomēr ģimenei ir vēl vairāk jāpievērš uzmanība tam, kā ar bērnu sazinās pieaugušie, ne visi izteikumi ir pārdomāti. Mamma atzinās, ka arī viņai raksturīgs straujš runas temps, būtu jārunā lēnāk un skaidri, izsakot katru vārdu. Savukārt vecāmamma pastāstīja, ka reizēm viņa ir neizpratnē par to, kāpēc mazmeitiņa viņu nesadzird".

Bija vecāki, kuri centās izteikt vērtējumu anketas veidotājiem un norādīja, ka aptauja ir parocīga, apjomīga un interesanta. Viens no vecākiem skaidroja, ka bija arī jautājumi, „pie kuriem nācās apstāties un padomāt, kā tad īsti ir, vai mans bērns to prot vai neprot. Varēju saprast, ka visi vārdi un jautājumi veidoti tieši no dzīves. Piemēros bija doti tiešām tie vārdi un darbības, kurus mans bērns jau prot vai tieši šajā brīdī apgūst. Man patika un iesaku visiem vecākiem aizpildīt šo aptauju par savu bērnu".

Skolotāja, kura strādā krīžu centrā, piedāvāja māmiņai veikt aptauju un noskaidroja, ka šī darbība, iedziļinoties bērna vārdu krājumā, dod iespēju lietderīgi pavadīt laiku un gūt pozitīvas emocijas par bērna sekmēm

un labi attīstīto vārdu krājumu. Tas ir kaut vai viens no paņēmieniem, kā dzīves grūtos brīžos ieraudzīt arī veiksmi un cerības par bērna izaugsmi un jaunām iespējām.

Atzinīgus vārdus īstenotās aptaujas pieredzei minēja mamiņa, kura bija pārsteigta, ka bērns nezina putnu sugu nosaukumus, piemēram, uz jautājumu par vārnu un zvirbuli, bērns atbildēja, ka tādus nezina. Vecāki iepriekš tam nebija pievērsuši uzmanību, jo bērna vārdu krājums kopumā ir pietiekami plašs, sarunās tiek lietoti dažādu veidu teikumi un izteiktā doma ir viegli saprotama.

Sadarbību ar divām ģimenēm raksturo pirmsskolas izglītības skolotāja, kura bija uzrunājusi piedalīties KAT testa īstenošanā savas bērnu grupas vecākus. Viņa norāda, „ka sākumā abas ģimenes bija ļoti atsaucīgas, teica, ka aizpildīs anketu un pastāstīs par to, kā ir veicies. Vienas meitenes māmiņa arī raiti veica šo darbu un jau nākamajā dienā man bažīgi vaicāja, vai tas nekas, ka viņai ir sanācis tik daudz nepareizās ailītes aizpildīt. Nācās viņu mierināt, ka tur nebūt nav tā, ka ir nepareizās ailītes, bet ir lietas, kurām jāpievērš lielāka uzmanība bērna attīstības veicināšanai. Šī māmiņa atzinās, ka bijis grūti piespiesties līdz galam aizpildīt anketu un vienu brīdi bija jāaicina palīgā tētis, jo viņai licies, ka neko īsti par savu bērnu nezina. Pēc nedēļas šī māmiņa priecīgi skaidroja, ka viņa ir pamanījusi, ka bērns jau daudz vairāk precīzi runā un varētu veiksmīgāk šobrīd veikt aptauju.

Savukārt ar otro ģimeni negāja tik gludi. Kādu laiku liku viņus mierā, bet redzot, ka nekas nemainās, sāku atgādināt, tomēr bez rezultātiem. Tad piedāvāju palīdzēt aizpildīt anketu. Vecāki piekrita, izvēlējāmies kopīgi pieņemamu laiku, uzvārīju tēju un bērnu diendusas laikā uzaicināju kopīgi paveikt šo darbu. Mamma ieradās, sākām pildīt anketu, bet pēc 15 minūtēm es jutu, ka viņa sāk attālināties no visa notiekošā, un vēl pēc 10 minūtēm viņa paziņoja, ka galīgi vairs nav laika un ir jāskrien. Saglabājam informāciju, un viņa apsolīja, ka varēsim šo darbu turpināt. Tomēr tas nenotika, jo mamma nebija pierunājama veltīt kādu brīdi laika anketas pildīšanai. Domāju, ka tas bija tādēļ, ka viņas 2 gadus un 8 mēnešus vecais dēls runā ļoti maz un vārdus izsaka neskaidri. Vārdu krājums ir ļoti neliels, slikti tiek veidoti teikumi, lieto neprecīzas gramatiskas formas. Lai gan, īstenojot KAT testa vienu darba daļu, māmiņa pieņēma

informāciju par bērna nepietiekamo vārdu krājumu, tomēr vēlme kaut ko mainīt netika izteikta".

Vecākiem ir grūti pieņemt informāciju, kas liecina, ka bērnam ir jānodrošina daudz lielāks atbalsts, ka vairāk jāvelta uzmanība sadarbībai ar bērnu. Tāpēc šāda pieredze, iesaistot vecākus vārdu krājuma izzināšanā, ir nozīmīga, jo tā var palīdzēt kaut vai pēc kāda ilgāka laika vecākiem apdomāties un būt ieinteresētākiem savu pienākumu veikšanā. Tātad tiek sniegta informācija, kas ir nozīmīga bērna attīstības sekmēšanai.

Par sarežģītu situāciju sadarbībā ar vecākiem stāsta skolotāja, kura, piedāvājot veikt aptauju, sākumā ir saņemusi piekrišanu, bet, kad vecāki uzzinājuši, ka darbam ir jāvelta ilgāks laiks par 20 minūtēm, aizbildinoties ar laika trūkumu, ir atteikušies to veikt. „Viena māmiņa ir bijusi apņēmības pilna, tomēr norādīja, ka tests tiešām ir garš un prasa laiku, lai to izpildītu. Viņa skaidro, ka neesot bijis tik viegli aizpildīt to kā parastu aptauju, jo esot daudz jāpiedomā un pat jāpakonsultējas ar vīru un bērna aukli. Paveikusi šo darbu, māmiņa ir priecājusies par dēla pietiekami lielo vārdu krājumu, bet ļoti vēlējās saņemt no KAT testa veidotājiem kādu diagrammu, līkni vai tabulu par bērna vārdu krājumu. Viņa norādīja, ka labi būtu bijis visu izpildīto tekstu izprintēt, šobrīd tas nav vienkārši paveicams."

Māmiņas vēlme ir pamatota, un pēc projekta šo iespēju būtu vēlams nodrošināt. Diemžēl doma, ka bērna vārdu krājumu varētu izzināt un veikt aptauju 20 minūtēs, nav īstenojama. Tas drīzāk liecina par neieinteresētu un paviršu vecāku attieksmi. Domājam, ka nevis bērna attīstība, bet kādas citas intereses ir dominējošās šādās situācijās.

Ģimenes, kur bērns vēl neapmeklē pirmsskolas izglītības iestādi, piedaloties šajā aptaujā, stāsta, ka ir vārdi, kuru lietošanai viņi nav pievērsuši uzmanību, piemēram, vispārinošie vārdi *apģērbs, apavi, mēbeles*, to izskaidrošana. Viena māmiņa priecājās, ka testa pildīšanas laikā sarunā ar mammu meitiņa ir apguvusi jaunus vārdus, piemēram, *skropstas, launags*. Vēl māmiņa atzīstas, ka iepriekš ir daudz centusies atkārtot meitas teiktos vārdus, turpinot izteikt vārdus neprecīzi, šobrīd ir sapratusi, ka vārdi ir jāizrunā precīzi un skaidri, tā, lai meita varētu pievienoties un sekmīgāk atkārtot šos vārdus.

Ir vecāki, kuri patiesi ļoti ieinteresēti izmantoja aptaujas iespējas. Tā viena māmiņa analizēja katru tematiku un ir atzīmējusi šādus rezultātus. „Meitiņa prot atdarināt visu dzīvnieku raksturīgās skaņas, var nosaukt gandrīz visus dzīvniekus, bet dažus izrunā neprecīzi, piemēram, *pingvīns* ir *pinpīns*. Rotaļlietas un grāmatas pārzina labi, arī daļu no transporta līdzekļiem, tikai dažus vārdus izrunā neprecīzi, piemēram, *kelikopters* un *mocis*. Apskatot pārtikas produktus, lieto gandrīz pusi no vajadzīgajiem vārdiem. Nelieto, piemēram, *kompots, sviestmaize*, tās vietā saka tikai *maize*, arī *ievārījums* ir *zapte*. Ķermeņa daļas nosauc visas, izņemot vārdu *elkonis*. Runājot par mājas, saimniecības piederumiem, lielāko daļu no vārdiem lieto, bērns nav izteicis tikai vārdus *palags* un *atkritumi*. Runājot par dzīvojamām telpām un mēbelēm, nelieto tikai vārdus *balkons, lifts, lodžija, gaitenis, kāpnes* ir bērna izteikumos *trepes*, bet *krāsns* ir *plīts*. Arī par vietu un pasākumu nosaukumiem netiek izteikti tikai daži vārdi – *baznīca, ietve, nūja*. Bērns izsaka visus darbības vārdus, tikai *apskaut*, *apkampt* vietā saka *samīļot*. No vietniekvārdiem nelieto tikai *jūsu, šī, šie, šis*. Daudzuma izteikšanai nelieto *ikviens, katrs*. Kā jau trīsgadīgai meitiņai, ļoti labi sokas ar vajadzību izteikšanu. Palīgvārdus lieto visus. Sazinoties bieži stāsta par notikumiem, kas ir piedzīvoti vakar vai no rīta. Var stāstīt arī par lietām, kas tajā brīdī neatrodas redzeslokā, kā arī saprot, ja tiek stāstīts par lietām, kuras viņa neredz. Reizēm stāstot nepasaka pareizi darbības vārdus pagātnē, bet lieto darbības vārdus nenoteiksmē. Visgarākais nesen dzirdētais teikums: *Viņš man iedeva buču* (runā par mazo sunīti). *Gribu spēlēt smiltiņas* (kinētiskās smiltis). *Es parādīšu savai mammai* (kad ir uzzīmēts kāds zīmējums)."

Izrādās, ka testa pieredze ir likusi vecākiem objektīvāk vērtēt bērna sasniegumus. Tā viena māmiņa atzinās: „Man likās, ka mans bērns ir pārāks (gudrāks) par vienaudžiem, bet, aizpildot testu, es sapratu, ka man vēl jāpiestrādā pie daudzām lietām. Ha, ha, ha!"

Kāda skolotāja sadarbībā ar zēnu centusies lietot KAT testa materiālu un konstatē, ka „pirmajā tikšanās reizē, kad jau bijām ilgāku laiku sarunājušies, zēns pats pateica, ka nu ir piekusis, bet pēc brīža atkal jau nāca klāt un vēlējās komunicēt. Šo testu pildījām vairākos piegājienos. Zēns zināja lielāko daļu no piedāvātajiem vārdiem, bet bija arī daži vārdi, kurus viņš uzzināja vai drīzāk precizēja to nozīmi, jo bija tos dzirdējis, bet

nebija izpratis, kas tas ir, piemēram, pēc viņa izpratnes *tramvajs* un *trolejbuss* ne ar ko neatšķiras, līdz detalizēti noskaidrojām, ar ko tie atšķiras. Izrādās, ka tas zēnam bija neskaidrs.

Sarunā sapratu, ka zēnam ir problēmas ar skaņu *č, š, r, ļ* izrunu. Bija vēl viens atklājums, ka draudzīgi, rotaļas veidā, vairākas reizes runā izmantojot vārdu, kas sagādā grūtības, kuru bērns sākumā runā neprecīzi, vairākkārt to lietojot un atkārtojot, viņa izruna uzlabojās. Secinu, ka pat mazā laika sprīdī ir iespēja jau gūt kādus konkrētus rezultātus. Viss atkarīgs no tā, cik daudz laika veltām bērnam, aktīvi un mērķtiecīgi darbojoties".

Kāda cita skolotāja dalās pieredzē, ka sākumā, uzrunājot vecākus, ir saņēmusi noraidījumu, bet vēlāk šī māmiņa ir pati uzsākusi sarunu un atvainojusies. Viņa skaidro, ka „uzrunātā mamma sākumā bija diezgan pikta un noburkšķēja, ka viņai nav laika tādām muļķībām. Tā kā es nekur nesteidzos, pastāstīju, ka šis tests palīdzēs labāk saprast savu bērnu. Uz manu paskaidrojumu uzrunātā mamma tikai pasmaidīja un atsveicinājās. Sapratu, ka viss velti, mamma nav ieinteresēta. Taču pēc pāris dienām šī māmiņa uzmeklēja mani un paziņoja, ka testu esot izpildījusi un atvainojās par savu noraidošo un nepieklājīgo attieksmi. Māmiņa izteica pateicību par manu neatlaidību, jo tests tiešām esot bijis interesants. Testa pildīšanā esot piedalījusies visa ģimene. Un vēl testa adresi viņa ir iedevusi arī citām mammām".

Dažkārt vecāki nav ieinteresēti piedalīties aptaujā, jo uzskata, ka testi ir veidoti, lai salīdzinātu bērnus un, saņemot atbildi, varētu uzzināt kaut ko nepatīkamu. Šādas bažas izteica viena māmiņa, kura bija noraizējusies par to, ka bērns varētu pārāk lēni attīstīties. Viņa norādīja, ka „visi bērni nav mērāmi pēc vienas vērtību un attīstības skalas. Viņa uzsvēra, ka neuzskata, ja bērns šajā vecumā daudzus vārdus nerunā, viņam ir kāda vaina. Ar to viņa vēlējās pateikt, ka viņas meita attīstās dabiski un tieši tā, kā tam vajadzētu būt, neuzspiežot bērnam neko".

Pedagogiem nākas saskarties ar noraidošu attieksmi, kas ir izveidojusies jau iepriekš un nav saistīta ar konkrēto situāciju. Tā vēl viena māmiņa skaidroja, ka viņai nepatīk pildīt dažādas aptaujas, jo uzskata, ka tās neko nemainīs valsts sistēmā.

Cita māmiņa atteicās pildīt testu, jo netic konfidencialitātei, kā arī viņas mazulim ir tikai deviņi mēneši un viņš vēl runā tikai atsevišķas skaņas.

Iespējams, ka tās ir atrunas vai pārspīlētas bailes par personīgās informācijas negodprātīgu izmantošanu. Tātad pedagogam ir jābūt pacietīgam arī tad, ja komunikācija ar vecākiem, kas ir informācijas divpusēja apmaiņa, šobrīd nav nodrošinājusi savstarpēju saprašanos. Pēc kāda laika atkārtoti ir jāuzsāk saruna par vecāku līdzatbildību bērna vārdu krājuma paplašināšanā, jāsekmē lielāka ģimenes paļāvība un uzticēšanās pedagoga profesionālajam viedoklim.

Secinājumi

Zinātniskajā literatūrā ir pamatota atziņa, ka pieaugušo prasme iepazīstināt ar tuvākajā apkārtnē esošajiem priekšmetiem, dzīvniekiem, notikumiem, viņu aicinājumi tos salīdzināt, paskaidrot vienādo un atšķirīgo, liek bērnam pamanīt objektu pazīmes, domāt, veidot noteiktu attieksmi, vērtējumu, tā veicinot arī vārdu krājuma attīstību.

Komunikatīvās attīstības testa KAT lietošana nodrošina iespēju vecākiem vērtēt bērna vārdu krājumu un komunikatīvās attīstības dinamiku, kā arī sekmē ģimenes lielāku iesaistīšanos sadarbībā ar pedagogiem. Tā tiek mērķtiecīgi precizēts bērna viedoklis par vārda nozīmi, kā arī paplašināts vārdu krājums, lietojot sarunā ar bērnu KAT piedāvātās tematikas un dažādu vārdšķiru vārdus. Pedagogu un vecāku izpratne par bērna attīstības likumsakarībām un ieinteresētība sarunāties ar bērnu, prasmīgi virzīt lietu, notikumu iepazīstināšanu sekmē vārdu krājuma attīstību.

Empīriskajā pētījumā tika analizēta pedagogu un vecāku sadarbība pirmsskolas vecuma bērna vārdu krājuma attīstības izvērtēšanā, lietojot projekta Nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" LAMBA īstenoto vecāku aptaujas metodi. Iegūtie rezultāti liecina, ka, aicinot vecākus piedalīties aptaujā, pedagogs var pārliecināties par ģimenes ieinteresētību bērna izaugsmes sekmēšanā, var saņemt no vecākiem uzslavu par pedagoga mērķtiecīgi virzīto darbu vai arī pretēji – iepazīt vecāku vienaldzīgu vai negatīvu nostāju šī jautājuma risināšanā. Arī tad, ja pedagogi saskaras ar vecāka neieinteresēto nostāju bērna vārdu krājuma attīstības sekmēšanā, tā ir nozīmīga informācija un šo faktu pedagogs var ņemt vērā, lai atkārtoti

pēc kāda laika skaidrotu vecākiem viņu atbildību, pienākumus un mudinātu vecākus sarunāties ar bērnu, īstenot tuvākajā apkārtnē redzamo objektu vai attēlu, ilustrāciju aplūkošanu.

Summary

In the scientific literature, the conclusions about adults' ability to acquaint a child with the surrounding things, animals, events, their appeals to compare them, to explain the similarities and differences, are to discern the object features, to think, to make a certain attitude, thus encouraging vocabulary development.

The usage of communicative development test ensures the possibility for parents to assess a child's vocabulary and its communicative development dynamics as well as guides a higher parental participation in the cooperation with teachers. This way a child's opinion about word meaning is purposefully specified as well as vocabulary is enlarged using CDI (MacArthur–Bates Communicative Development Inventories) themes and different parts of speech in communication with a child. Teachers and parents' comprehension about a child's development conformity and involvement into conversation, guidance skills to acquaint with things and events succeed vocabulary development.

The aim of the research is to analyse teachers and parents' cooperation in preschool aged child vocabulary development assessment using the method of parents' questionnaire survey of the project No. NFI/R/2014/053 *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications* as well as provide recommendations for vocabulary development promotion.

In this research, the theoretical study method has been applied: the analysis of scientific literature and empiric method, 104 parents and adults involved in childcare questionnaire survey – MacArthur–Bates Communicative Development Inventories test. Ninety nine teachers' essays about their communication experience with parents are analysed as well.

In the empirical research, teachers and parents cooperation in preschool child vocabulary development assessment was evaluated applying the project No. NFI/R/2014/053 *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications* and implementing parents questionnaire survey method. The results confirm that, inviting parents to participate in the survey, a teacher is able to ascertain about parental interest in generating a child's development, can obtain parents' praise for the purposefully targeted work or, vice versa, face parental indifference or negativity concerning this issue. Even though teachers face parental disinterested position in a child's vocabulary development, it is a significant

information, and this fact can be taken into consideration in order to explain the obligations of parental responsibility repeatedly as well as to encourage parents to communicate with a child, to implement surrounding objects, figures, pictures or illustrations.

It is rather difficult for some parents to accept information indicating more support, more attention to communication with a child. Therefore, this experience involving parents to gain more knowledge about their children vocabulary cognition is important due to the fact that it could help parents reconsider their attitude and be more interested in their children even after a longer time period. Thus, the information is provided to facilitate a child's development.

The following facts indicate successful teachers and parents' cooperation. A preschool teacher clarifies that to convince parents to participate in the survey was not difficult since, as mentioned in CDI (Latvian – KAT) test instructions, the test is important for several reasons:

- It will help to elicit how the Latvian language development proceeds for 8–36 month-old children and the acquisition rates will be elaborated;
- The obtained data will be used to work out the materials for preschool age children language development skills improvement as well as advice for parents and teachers in order to successfully develop children's communicative skills;
- The opportunity to become acquainted with the summarised children's communicative development indicators and compare children's language skills with their peer communicative development level.

Such substantiation of the offered cooperation has persuaded 78 families or 75 % of 104 families involved in the survey, later expressing appreciation on the necessity of the survey as well as a desire to participate repeatedly and receive test results or print out the completed survey.

Literatūra/ References

Fenson et al. 2006 – **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.

Fisher 2005 – **Fisher, Robert.** (2005) *Teaching children to think*. Cheltenham: Nelson Thorne Ltd.

Irbe, Linderberga 2014 – **Irbe, Anastasija, Linderberga, Sarma.** (2014) *Bērns runāt mācās ģimenē*. Rīga: RaKa.

Markus, Daume, Bukša 2016 – **Markus, Dace, Daume, Solveiga, Bukša, Ilona**. (2016) Bērnu valoda: krāsu asociācijas un īpašības vārdu lietojums. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*: *zinātnisko rakstu krājums, XII.* Liepāja: LiePA, 2016, 70.–83. lpp.

Medne 2015 – **Medne, Dace.** (2015) Emocijas bērna attīstībā. *Bērna sasniegumu veicināšana pirmsskolā.* Rīga: RaKa.

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

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

Vulāne, Tauriņa, Eņģele 2016 – **Vulāne, Anna, Tauriņa, Agrita, Zīriņa, Tija.** (2016) Aptaujas metodes izmantojums bērna vārdu krājuma izzināšanā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II.* Rīga: RaKa.

Vulāne 2016 – **Vulāne, Anna**. (2016) Novitātes pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības izpētē Latvijā. *Valoda-2016. Valoda dažādu kultūru kontekstā. XXVI Zinātnisko rakstu krājums.* Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule", 151.–156. lpp.

Vulāne, Markus, Ureka 2016 – **Vulāne, Anna, Markus, Dace, Ureka, Olga.** (2016) Latvian adaptation of MacArthur-Bates Communicative development inventories. *Society, integration, education. Proceedings of the International Scientific Conference.* Vol. II, May 27th – 28th 2016. Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, pp. 487–499.

Vulāne, Tauriņa, Zīriņa 2016 – **Vulāne, Anna, Tauriņa, Agrita, Zīriņa, Tija**. (2016) Aptaujas metodes izmantojums bērna vārdu krājuma izzināšanā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II.* Rīga: RaKa, 21.–42. lpp.

Dr. paed. **Agrita Tauriņa**
agritataurina@inbox.lv

LĪDZSKAŅU FONĒMU UN TO SAVIENOJUMU APGUVE LATVIEŠU BĒRNU RUNĀ: IZMĒĢINĀJUMA UN NORMATĪVO REZULTĀTU SALĪDZINĀMĀ ANALĪZE

Acquisition of Consonants and Consonant Clusters by Latvian Children: Comparison of Pilot and Normative Study Results

SOLVEIGA ČEIRANE, DACE MARKUS, OLGA UREKA, ILZE AUZIŅA, MARTINS KREMERS

Abstract. *In this article, the results of the pilot articulation accuracy study (N = 21) were compared with the results obtained in a large-scale cross-sectional study based on the Latvian Phoneme Test (LPT) and involving a gender-balanced sample of 492 monolingual Latvian-speaking children. The development of singletons and clusters in different prosodic positions (word-initial, intervocalic, word-final) and in different age groups (3;2 to 5;11) is discussed. The results indicate that position significantly affects the accuracy of production, with intervocalic singletons and clusters emerging earlier than word-initial and final ones. We also discuss the asymmetries in the acquisition of different cluster types and singleton classes.*

Keywords: *articulation accuracy, consonants, clusters, Latvian*

Ievads. Starptautiskā pētniecības projekta „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" (LAMBA) noslēguma posmā esam ieguvuši apjomīgas fonēmu izrunas pārbaudes kvantitatīvos rezultātus un atziņas, kuras varam salīdzināt ar secinājumiem, ko izdarījām pēc 21 bērna runas izmēģinājuma pārbaudes projekta sākumā. Raksta **mērķis** ir salīdzināt rezultātus un secinājumus par latviešu valodas līdzskaņu un to savienojumu izrunu. Atsevišķas vokālismā konstatētās atkāpes no pareizrunas kā statistiski nenozīmīgas netiks analizētas. Izmantotie **materiāli** ir 2015. gadā veiktās 21 bērna runas izmēģinājuma

pārbaudes rezultāti un 2016. gadā īstenotās 492 monolingvālu latviešu bērnu izrunas pārbaudes rezultāti, kā arī abās pārbaudēs iegūtās atziņas. Izmantota **sastatāmā pētniecības metode**.

Rezultāti

Ja salīdzinām abu pārbaužu rezultātus atkarībā no izrunātās fonēmas vai fonēmu savienojuma atrašanās vietas vārdā, tad kopumā no ļoti daudzveidīgajiem latviešu valodas līdzskaņu veidiem (Markus, Čeirane, Ureka, Kremers 2016: 173–185) bērniem precīzāk izdodas izrunāt līdzskaņus un to savienojumus pozīcijā starp vokāļiem, nevis vārda sākumā.

Līdzskaņu savienojumi. Īpaši pārliecinoši tas vērojams līdzskaņu savienojumu izrunā: vārda sākumā nevienā vecuma grupā visi aptaujātie bērni neuzrāda 100% precīzu neviena līdzskaņu savienojumu izrunā. Aptaujātie bērni vecumā no 3 līdz 4 gadiem vārda sākumā labākos rezultātus uzrāda līdzskaņu savienojumu *sv-* (60%), *sm-* un *kl-* (tuvu 50%) izrunā, bet 4–5 gadu vecumā 70–80% bērnu precīzi izrunājuši līdzskaņu savienojumus *sm-*, *sv-*, *st-*, *sn-*, *sp-*, *zv-* un *kl-* (sk. 1. att.). No nosauktajiem savienojumiem *kl-* izrunā ir vismazākā precizitāte. Šie dati liecina, ka bērniem 4–5 gadu vecumā izveidojušās labas iemaņas izrunāt tādus vārdus, kuru iniciālsavienojumā pirmais komponents ir priekšējais mēlenis spraudzenis *s* vai *z*. Tāpat 1. attēlā redzams, ka 5–6 gadu vecumā ir daudz labāki kopējie rezultāti, tomēr 100% pareiza līdzskaņu savienojuma izruna nav vērojama. Vislielākās grūtības joprojām ir *tr-*, *kr-*, *dv-* izrunā, savukārt pārējo līdzskaņu savienojumu rezultāti ir virs 70%. Salīdzinot ar jaunākiem bērniem, arī vecāko bērnu datos redzams, ka savienojumi ar spraudzeņiem *s* vai *z* ir vieglāki.

Toties pozīcijā starp vokāļiem līdzskaņu savienojuma *-mb-* korektā izruna ir tuvu 100% gadījumu, savienojumus *-mp-*, *-ng-*, *-nt-* un *-ps-* vecuma grupā no 3 līdz 4 gadiem precīzi izrunā 80–90% aptaujāto bērnu, bet 4–5 gadu vecuma grupā – pāri par 90% bērnu (sk. 2. att.). Jāņem vērā, ka latviešu valodā nav vārdu, kas sāktos ar šiem līdzskaņu savienojumiem (*ps-* ir aizgūtos vārdos), tomēr arī no tiem līdzskaņu savienojumiem, kuri saklausāmi gan vārda sākumā, gan starp vokāļiem, pārliecinoši precīzāk

izrunāti starp vokāļiem esošie *-bļ-*, *-gl-*, *-kn-*, *-sk-*, *-šķ-*, *-st-*, *-tr-*, nevis vārda sākumā esošie (sk. 1. att.). Izņēmums ir vārda sākumā runātais savienojums *kl-*, kura izrunā starp vokāļiem uzrādīti sliktāki rezultāti. Atcerēsimies arī, ka pozīcijā starp vokāļiem līdzskaņu savienojuma komponenti atrodas katrs citā zilbē, kamēr vārda sākumā abi līdzskaņi jāizrunā bez zilbes robežas. Līdzīgas tendences var novērot arī 5–6 gadu vecumā. Tāpat dati rāda, ka būtiski uzlabojusies visu savienojumu izruna salīdzinājumā ar jaunākiem bērniem, jo arī līdzskaņu savienojumu *rd-, rk-, rn-, rp-, rv-* rezultāti ir virs 70%.

Kopumā bērni vecumā no 3 līdz 6 gadiem ievērojami uzlabo līdzskaņu savienojumu izrunu, it sevišķi *kr-*, *sm-*, *zv-*, kā arī *gl-*, šķ-, *sn-*, *sp-* vārda sākumā un *-rn-*, *-rp-*, -šķ-, kā arī *-tn-*, *-rv-*, *-rd-*, *-lv-* starp vokāļiem (sk. 1. un 2. att.). Tomēr tieši līdzskaņu savienojumu izruna ir grūtākais pārbaudījums fonēmu izrunas apguvē, tādēļ bērnu runā konstatējama liela izrunas paņēmienu daudzveidība (par to sk. Markus, Ureka 2016: 138–145).

Atsevišķie līdzskaņi. Arī atsevišķo līdzskaņu pārskatā vērojama līdzīga tendence, piemēram, grūti izrunājamo līdzskani *r* vārda vidū korekti izrunā gandrīz 40% aptaujāto bērnu vecumā no 3 līdz 4 gadiem, bet vārda sākumā tikai nedaudz vairāk nekā 30% bērnu. Gan vecumā no 3 līdz 4, gan no 4 līdz 5 gadiem lielāks skaits bērnu uzrāda labāku līdzskaņu *c, d, ģ, j, k, ļ, n, š, t, v, z, ž* izrunu pozīcijā starp vokāļiem, nevis vārda sākumā (sk. 3. un 4. att.), tomēr šī starpība nav tik izteikta kā līdzskaņu savienojumu izrunā. Arī 5–6 gadu vecumā nedaudz labāki rezultāti ir līdzskaņu datos vārda vidū, tomēr atšķirības atkarībā no pozīcijas mazinās, jo būtiski uzlabojas visu līdzskaņu izruna. Lielākās grūtības vecākiem bērniem vērojamas līdzskaņu *r, ģ* un ķ rezultātos (ap 70%), savukārt pārējos datos ir 80–100% precizitāte.

Atšķirības vērojamas arī dažādu līdzskaņu grupu izrunā. Piemēram, visagrāk bērni apgūst lūpeņu *m, p, b* izrunu – jau trīs gadu vecumā šos līdzskaņus gan vārdu sākumā, gan vārdu vidū korekti izrunā 98–100% bērnu. Samērā ātri bērni iemācās korekti izrunāt arī nebalsīgo troksneni, eksplozīvo slēdzeni *t*.

Abu aptauju salīdzinājums. Analizējot izmēģinājuma testēšanas rezultātus, norādījām, ka latviešu bērnu runas analīzes rezultāti analizētajā pētījumā atbilst līdzskaņu savienojumu apguves tipoloģijas sistēmai un

ka sC- savienojumi nav vienveidīgi, tāpēc ir atšķirības to apguvē (Markus, Ureka 2016), turklāt sC- savienojumi ir īpaši gan normālā, gan traucētā fonoloģiskajā attīstībā (sk. Yavas et al. 2008, Barlow 2001 un atsauces minētajā darbā). Rakstā (Markus, Ureka 2016) secinājām, ka arī latviski runājošie bērni līdzskaņu savienojumus ar iniciāli *s-* uztver kā atsevišķu parādību, kas atšķiras no cita tipa līdzskaņu savienojumiem vārda sākumā, ka arī jau trīs gadu vecumā bērniem vieglāk izdodas izrunāt sC- savienojumus nekā pārējos, kaut arī piecu gadu vecumā šī starpība izlīdzinās (Markus, Ureka 2016). Gala pārbaudes dati tomēr skaidri liecina (sk. 1. un 2. att.), ka gan bērniem 4–5 gadu, gan 5–6 gadu vecumā izveidojušās īpaši labas iemaņas izrunāt tieši vārdus, kuru iniciālsavienojumā pirmais komponents ir priekšējais mēlenis spraudzenis *s* vai *z* (jānorāda, ka *z* runāts tikai vārdā *zvans* savienojumā pirms balsīgā līdzskaņa *v*). Jāatgādina, ka literatūrā sastopami arī ieteikumi līdzskani *s-* neuzskatīt par zilbes sākuma daļu, bet par pielikumu vai papildinājumu (Goad 2011; Kariņš 1996).

Abās bērnu runas pārbaudēs novērojamas grūtības to līdzskaņu savienojumu izrunā gan vārda sākumā, gan vārda vidū, kuru sastāvā ietilpst sarežģīti izrunājamais vibrants *r*. Jāatgādina, ka logopēdiem domātajā tabulā „Fonēmu producēšanas testa teorētiskais pamatojums" (Kušķe 2013: 9–12) norādīts, ka bērniem vecumā līdz 5 gadiem nav ieteicams mācīt izrunāt līdzskani *r*, ja bērns to nerunā, jo nav vēl nostiprinājusies attiecīgā muskulatūra. Protams, arī atsevišķa šī līdzskaņa izruna sagādā grūtības (sk. 1., 2., 3., 4. att.). 3–4 gadu vecumā bērniem ir ievērojamas grūtības izrunāt arī līdzskaņu savienojumu *-šķ-*.

Tā kā tikai apjomīgajā gala pārbaudē bija iekļauts līdzskaņu savienojums *-mb-*, kura izruna trīsgadīgajiem bērniem bijusi visveiksmīgākā, nevaram to salīdzināt ar izmēģinājuma pārbaudi. No atsevišķajām līdzskaņu fonēmām gala pārbaudē trīs gadu vecumā 99,9–100% bērnu precīzi izrunājuši līdzskaņus *m-*, (*māja*), *-m-* (*soma*), *-t-* (*bite*), *-k-* (*jaka*), bet 5;8–5;9 gadu vecumā jau *b-* (*bite*), *-b-* (ābols), *-b* (*grab*), *m-* (*māja*), *-m-* (*soma*), *-m* (*zem*), *p-* (*panna*), *-p-* (ļipa), *-p* (*cep*), *t-* (*taurenis*), *-t-* (*bite*), *-t* (*met*), *d-* (*duša*), *-d-* (*medus*), *c-* (*cūka*), *-ļ* (*guļ*), *l-* (*lāči*), *-dz-* (*gredzens*), *-j* (*jaka*), *-j-* (*māja*), *-k-* (*jaka*), *-s-* (*krāsas*), *-nn-* (*panna*), *-n* (*skrien*). Gala pārbaudē 99,8–100% bērnu vecumā no 5;8–5;9 gadiem precīzi izrunājuši

līdzskaņu savienojumus *-mp-* (*lampa*), *-nt-* (*lente*) un *-mb-* (*bumba*), vārdi ar šiem savienojumiem nebija iekļauti izmēģinājuma pārbaudē. Kopumā bērnu izrunas precizitātes progress vecumā no 3–6 gadiem ir ļoti pārliecinošs.

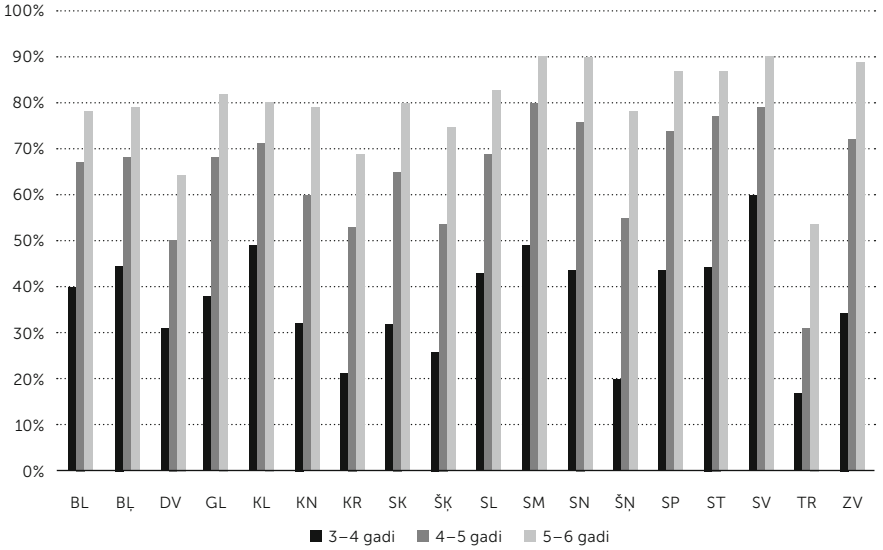
Secinājumi

Bērni vieglāk izrunā līdzskaņu savienojumus pozīcijā starp vokāļiem, nevis vārda sākumā, arī atsevišķo līdzskaņu izrunā vārdā vērojama līdzīga tendence. Gan vecumā no 3 līdz 4, gan no 4 līdz 5 gadiem lielāks skaits bērnu uzrāda labāku līdzskaņu *c, d, ģ, j, k, ļ, n, š, t, v, z, ž* izrunu pozīcijā starp vokāļiem, nevis vārda sākumā.

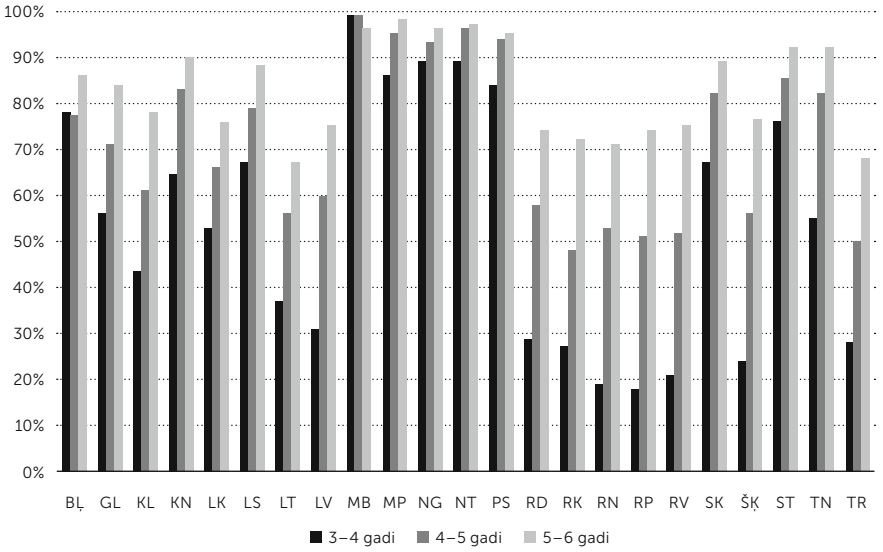
Bērniem 4–5 gadu vecumā izveidojas labas iemaņas izrunāt tādus vārdus, kuru iniciālsavienojumā pirmais komponents ir priekšējais mēlenis spraudzenis *s* vai *z*.

Kopumā bērni vecumā no 3 līdz 6 gadiem ievērojami uzlabo līdzskaņu savienojumu izrunu, it sevišķi *kr-, sm-, sp-, zv-,* kā arī *gl-, šķ-, sn-, sp-* vārda sākumā un *-rn-, -rp-, -šķ-,* kā arī *-tn-, -rv-, -rd-, -lv-* starp vokāļiem. Gala pārbaudē 99,8–100% bērnu vecumā no 5;8–5;9 gadiem precīzi izrunājuši līdzskaņu savienojumus *-mp-* (*lampa*), *-nt-* (*lente*) un *-mb-* (*bumba*), tomēr kopumā tieši līdzskaņu savienojumu izruna bērniem padodas grūtāk, tādēļ viņu runā konstatējama liela izrunas paņēmienu daudzveidība. Tas būtu jāņem vērā, veidojot runas vingrinājumus.

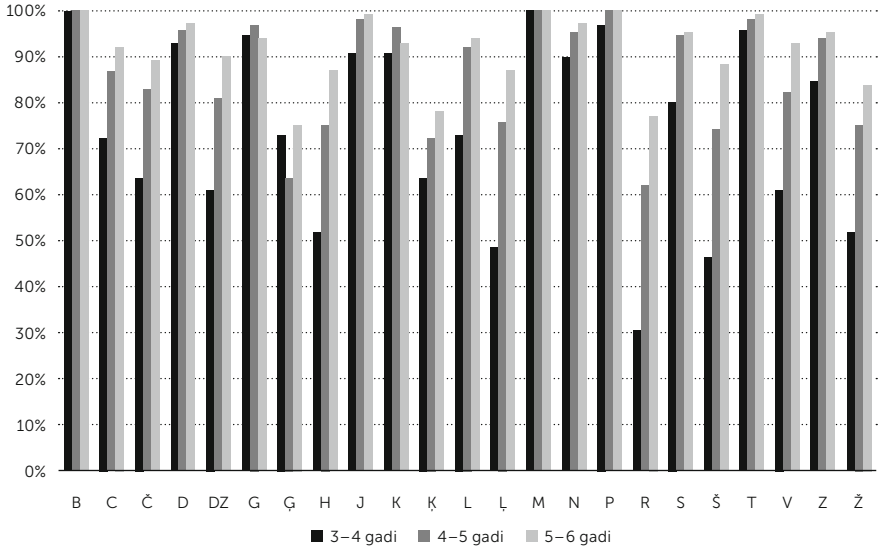
5–6 gadu vecumā vairāk nekā 79% bērnu ir apguvuši visu pārbaudīto fonēmu un fonēmu savienojumu izrunu. Kopumā novērotais fonēmu izrunas progress bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem ir ļoti pārliecinošs, tas pierāda šī vecumposma nozīmīgumu bērnu runas attīstībā.



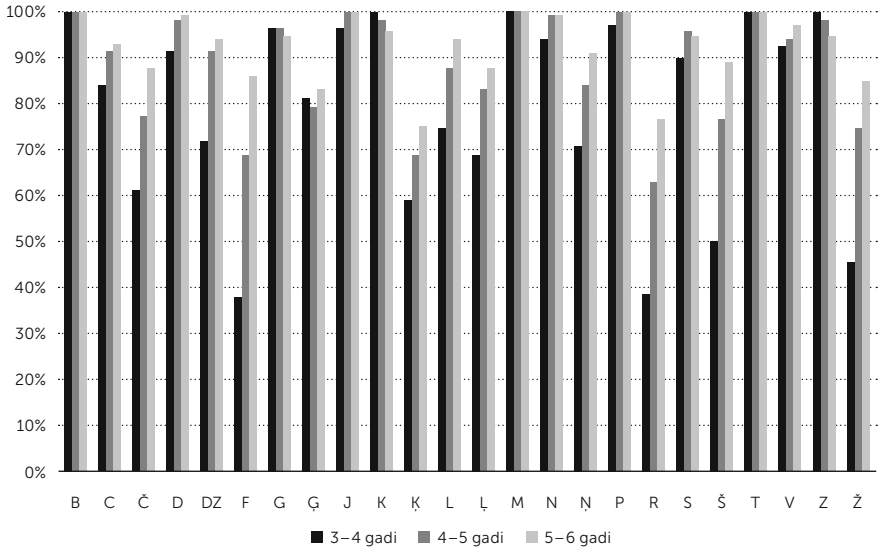
1. attēls. Latviešu valodas līdzskaņu savienojumu izruna vārda sākumā 3–6 gadu vecumā
Figure 1. Producing of consonant clusters in the word-initial position (3–6 y.o.)



2. attēls. Latviešu valodas līdzskaņu savienojumu izruna vārda vidū 3–6 gadu vecumā
Figure 2. Producing of consonant clusters in the intervocalic position (3–6 y.o.)



3. attēls. Latviešu valodas līdzskaņu izruna vārda sākumā 3–6 gadu vecumā
Figure 3. Producing of consonants in the word-initial position (3–6 y.o.)



4. attēls. Latviešu valodas līdzskaņu izruna vārda vidū 3–6 gadu vecumā
Figure 4. Producing of consonants in the intervocalic position (3–6 y.o.)

Summary

This article discusses the results of a large-scale cross-sectional articulation accuracy study based on a gender-balanced sample of 492 monolingual Latvian-speaking children distributed across 12 age groups (from 3;2 to 5;11). The study was conducted as a part of the project *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications* (LAMBA). The main goal of the article is to compare the development of singletons and clusters in different prosodic positions (word-initial, intervocalic, word-final) and in different age groups. We also compare the results of the study with a pilot investigation involving a sample of 21 monolingual Latvian children.

Prosodic position has a significant effect on articulation accuracy, with both consonant clusters and certain singleton consonants being produced more accurately in the intervocalic position than word-initially. Thus, it has been shown that, as a group, children are more accurate in producing *c, d, ģ, j, k, ļ, n, š, t, v, z, ž* in the intervocalic than word-initial position. This tendency holds both in the younger (3–4 y.o.) and in the older (4–6) age group. The results also indicate that clusters with a sibilant C_1 ([s, z]) are acquired before other types of tautosyllabic clusters.

The results of both studies indicate that a rhotic trill [r] – regardless of its prosodic position – is one of the hardest sounds to acquire, both as a singleton and in clusters. Relatively late development of a rhotic trill has been previously attributed to the late maturation of corresponding articulatory movement patterns; for this reason, it has also been suggested that children should not be trained to produce the rhotic trill before the age of five (Kušķe 2013).

As expected, consonants clusters on the average prove to be more challenging than singleton consonants. However, some important asymmetries are evident between different cluster types. Thus, heterosyllabic clusters (e. g. *-mp-* (*lampa*), *-nt-* (*lente*) and *-mb-* (*bumba*)) are acquired considerably earlier than tautosyllabic consonant sequences. Although it has been shown that the mean proportion of acceptable productions of clusters increases rapidly over the age and exceeds 90 % in the oldest group tested.

Literatūra/ References

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

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

Kariņš 1996 – **Karins, Krišjānis.** (1996) *The Prosodic Structure of Latvian.* A Dissertation. University of Pennsylvania.

Kušķe 2013 – **Kušķe, Liāna.** (2013) *Metodiskas rekomendācijas logopēdiem, kā strādāt ar fonēmu uztveršanas un atšķiršanas izpētes, un fonēmu producēšanas izpētes testiem bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem.* Rīga.

Markus, Čeirane, Ureka, Kremers 2016 – **Markus, Dace, Čeirane, Solveiga, Ureka, Olga, Kremers, Martins.** (2016) Latviešu valodas testu apguves fonoloģiskā bāze. *Linguistica Lettica,* 24. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 173.–185. lpp.

Markus, Ureka 2016 – **Markus, Dace, Ureka, Olga**. (2016) Latviešu monolingvālu bērnu līdzskaņu savienojumu vienkāršošanas paņēmieni 3–5 gadu vecumā. *Valoda–2016. Valoda dažādu kultūru kontekstā. XXVI Zinātnisko rakstu krājums.* Daugavpils: Saule, 138.–145. lpp.

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.

LATVIEŠU VALODAS FONĒMU IZRUNAS PĀRBAUDES MATERIĀLI: LINGVISTISKAIS UN LOGOPĒDISKAIS ASPEKTS

The Assessment Tools of Latvian Phoneme Pronunciation: The Aspect of Linguistic and Speech Therapy

DACE MARKUS, BAIBA TRINĪTE

Abstract. *The article introduces to the tools of phonemes pronunciation assessment used by Latvian speech and language therapists: sets of stimuli pictures, record forms, and phoneme tests developed by the project LAMBA. There is a comparative analysis of the current speech sound assessment tools based on the principles that were used for the development and approbation of the LAMBA project phoneme test. The aim of the tools developed by speech and language therapists is to assess speech sound pronunciation and to identify children speech disorders. The project LAMBA has a different aim – to organise the extensive evaluation of speech for the children aged 3 to 6 years without speech, language, and communication disorders according to the purpose to determine phoneme development milestones. The results are considered as the norms of children speech development. The principles of the test development and procedure of approbation are recommended for further studies and development of speech assessment tools.*

Keywords: *child language, research projects, comparative analysis*

Ievads. Piecu gadu vecumā bērnam vajadzētu izrunāt visas dzimtās valodas skaņas. Lai novērtētu bērna runas attīstību un atklātu skaņu izrunas traucējumus, tiek izmantotas speciāli veidotas pārbaudes, kas ir balstītas uz noteiktiem kritērijiem. Skaņu izrunas pārbaudē kritērijs ir bērna spēja spontāni izrunāt noteiktu fonēmu noteiktā vietā vārdā: vārda sākumā, vārda vidū, vārda beigās, kā arī izrunāt vairākas šīs fonēmas vienā vārdā vai vārdos ar sarežģītu skaņu un zilbju struktūru. Ja bērns šo kritēriju neizpilda, t. i., noteiktā fonēma noteiktajā pozīcijā netiek izrunāta,

tiek iegūts pierādījums par specifisku runas attīstības traucējumu vai kavēšanos. Uz kritērijiem balstīta runas novērtēšana var būt un var nebūt standartizēta. Runas novērtēšanā var izmantot arī uz normām balstītu skaņu izrunas pārbaudes pieeju. Šajā gadījumā pārbaudes gandrīz vienmēr ir standartizētas. Līdz šim Latvijā nav bijuši pētījumi par standartizētu fonēmu parādīšanos un lietojumu bērnu runā atbilstoši to vecumam. Līdz ar to arī nav bijusi iespēja izveidot pārbaudes materiālu, kas būtu saistīts ar latviešu valodas skaņu izrunas vecuma normām. Projekta LAMBA iecere un iegūtie rezultāti var situāciju mainīt un iespējams, ka varētu tikt izveidoti jauni vai pārstrādāti jau esošie instrumenti bērnu skaņu izrunas izpētē. Tas būtu solis standartizētu bērnu runas pārbaužu ieviešanas virzienā!

Sākdami veidot fonēmu pārbaudes materiālus projektā LAMBA, iepazināmies ar Latvijas logopēdu iepriekš lietotajiem materiāliem: dažādiem attēlu komplektiem un vērtēšanas tabulām. Daži no materiāliem bija vieglāk pieejami, piemēram, Liānas Kušķes veidotie komplekti „Fonēmu producēšanas izpētes un fonēmu uztveršanas vērtēšanas un atšķiršanas testi bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem" un „Metodiskas rekomendācijas logopēdiem, kā strādāt ar fonēmu uztveršanas un atšķiršanas izpētes un fonēmu producēšanas izpētes testiem bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem" (Kušķe 2013a, 2013b). Tuvu projekta beigām uzzinājām arī par Zigrīdas Opincānes un Agijas Stakas darbu „Izrunā un ieklausies" (Opincāne, Staka 2007) un Rīgas Stradiņa Universitātes Rehabilitācijas fakultātes Logopēdijas akadēmiskās skolas izstrādātu „Latviešu valodas fonēmu pārbaudes materiālu" (Rutmane et al. 2008), kas izmantojams audiologopēdu sagatavošanā, savukārt pašās projekta beigās ieguvām arī unikālu profesores Veltas Rūķes-Draviņas izveidotu fonēmu pārbaudes tabulu komplektā ar Kristīnes Draviņas zīmējumiem. Tā kā pat ne visiem Latvijas logopēdiem ir zināmi šie materiāli, radās interese tos savstarpēji salīdzināt, par pamatu izmantojot projektā LAMBA izstrādāto testu un testēšanas principus, kas balstīti uz citu valstu zinātnieku atziņām un projektā iegūto empīrisko pieredzi. Zināms arī tas, ka logopēdi savā ikdienas pārbaužu darbā izmanto vēl arī pašu gatavotus individuālu uzdevumu, attēlu un kartīšu komplektus.

Metodes un rezultāti

Salīdzināmā analīze balstīta uz projektā LAMBA izstrādāto un pārbaudīto testu izveides un testēšanas principiem.

1. Jāapzinās konkrētās valodas specifika (fonēmas vai fonēmu savienojuma atrašanās vieta vārdā, fonētiskā apkaime, zilbes struktūra, prosodiskās parādības, iespējamās fonēmu kombinācijas). Šis ir vissvarīgākais princips, bez kura apzināšanās nav iespējams sākt izrunas testa izstrādi kādā valodā. No analizējamā materiāla kvantitatīvi lielākais ir V. Rūķes-Draviņas piedāvātais, tajā ietvertas 106 vienības (lietvārdi, darbības vārdi, daži prievārdi un skaņu atdarinājumi). Tabulai dots virsraksts „Fonēmu pārbaude", tomēr atšķirībā no pārējo autoru materiāliem tajā paredzēta arī fonēmas /n/ varianta [ŋ] izrunas pārbaude vārdos *džungļi* un *kung!* (prognozējams, ka pēdējā vārdforma bērniem var izrādīties sveša). Pozitīvi vērtējams, ka autore piedāvā pārbaudīt ne tikai atsevišķu līdzskaņu fonēmu izrunu, bet arī to savienojumus. Iespējams, ka drukas kļūdas dēļ līdzskaņu savienojuma *sp-* izrunu ieteikts pārbaudīt gan vārdā *spainis*, gan arī vārdā *Sprīdītis,* kurā savukārt iespējams pārbaudīt trīs līdzskaņu savienojuma *spr-* izrunu, līdzīgi kā ieteikts pārbaudīt līdzskaņu savienojuma *skr-* izrunu vārdā *skropstas*. Tas, ka vārdu sarakstā iekļauti ne tikai lietvārdi, ļauj pārbaudīt līdzskaņu izrunu arī vārda beigās.

L. Kušķes materiālā fonēmu producēšanas izpētes testā bērniem vecumā no 3–4 gadiem uzrādīti 30 pārbaudāmie vārdi, bet vecumā no 5–6 gadiem – 100 vārdu, 8 no tiem (āboli, baloni, desa, koks, kaķis, ļipa, nauda, puķe) abos sarakstos dublējas pilnībā, bet lietvārdam *ola* vecāko bērnu grupā pievienota daudzskaitļa galotne (*ol-as*). Nav saprotams, pēc kāda principa nav iekļauti vairāki iepriekšējā vecuma grupā pārbaudāmie vārdi, jo zinām, ka vismaz, piemēram, vārdi *durvis* un *cepure* daļai bērnu sagādās grūtības vibranta *r* izrunas dēļ. Diemžēl kopumā šie ir piemēri, kuros vārdu skaita palielināšana nepaaugstina fonēmu izrunas rezultātu ticamību, jo tabulās ievietoti bērniem vairāk pazīstami vārdi, bet netiek norādīts, kuras fonēmas konkrētajā vārdā jāpārbauda, nav norāžu, vai pētāma atsevišķas fonēmas vai līdzskaņu savienojuma izruna, vai fonēmas izruna pētāma vārda sākumā, vidū vai beigās, netiek prasīta izrunas transkripcija. Tādējādi nevaram analizēt testu izveides sistēmas atbilstību latviešu

valodas specifikai. Vēl gan atrodams arī fonēmu producēšanas izpētes testa PARAUGS bērniem vecumā no 4;5 līdz 6 gadiem, bet tajā rādīti tikai daži piemēri, kā pierakstīt iegūto rezultātu (sal. Kušķe 2013a, 2013b). Minētajos materiālos ir daudz terminoloģisku kļūdu, tomēr fonēmu uztveršanas, atšķiršanas un producēšanas izpētei logopēdi te var gūt ierosmi.

Z. Opincānes un A. Stakas „Izrunā un ieklausies" komplekts veidots kā didaktisks materiāls ne tikai izrunas pilnveidošanai, bet arī vārdu krājuma paplašināšanai. Apsveicami, ka autores izmantojušas skaistas ilustrācijas un centušās pārbaudīt latviešu valodas fonēmu izrunu dažādās pozīcijās vārdā, tomēr fonēmu izvēle nav pārliecinoša (par to detalizētāk sk. Tauriņa 2016: 61–66). Nav arī pievērsta uzmanība līdzskaņu savienojumu izrunai. Materiāls primāri ir paredzēts skaņu izrunas traucējumu novēršanai logopēdiskajās nodarbībās, attēli tajā ir strukturēti atbilstoši skaņas pozīcijai vārdā. Komplektā esošās vārdu kartes ir vairāk piemērotas skaņu izrunas skrīningam nekā padziļinātai skaņu izrunas pārbaudei. Tās lieliski var izmantot frontālo pārbaužu laikā pirmsskolas izglītības iestādēs, neaizmirstot, ka vēlāk atlasīto bērnu runa ir jāpārbauda, izmantojot aprobētas un detalizētas pārbaudes metodes un līdzekļus.

RSU piedāvātajā tabulā ietvertas 97 fonēmas, tajā norādīts, kāda fonēma vai līdzskaņu savienojums katrā vārdā jāpārbauda. Ļoti bagātīgi piedāvāti patskaņu un divskaņu izrunas piemēri, izņemot to, ka nezināmu iemeslu dēļ nav iekļauta divskaņa *au* izruna. Iespējams, ka logopēdu darbā nepieciešams pārbaudīt katru bērna izrunāto latviešu valodas patskani vai divskani, tomēr piedāvāto vārdu sarakstu ir iespējams saīsināt, jo vienā vārdā optimāli var pārbaudīt divu fonētisko vienību izrunu, piemēram, līdzskaņu savienojums *kl-* tiek pārbaudīts, izrunājot vārdu *klauns*, kaut gan tikpat labi to varētu izdarīt arī vārdā *kluči*, kurā tiek pārbaudīta tikai -č- izruna u. tml. RSU piedāvātajā testā izmantoti lietvārdi, īpašības vārds *dzeltens* un skaņu atdarinājums *ņau*. Šādā vārdu atlasē nav iespējams pārbaudīt līdzskaņu izrunu vārda beigās, jo latviešu valodā lietvārdu un īpašības vārdu nominatīva galotnēs no līdzskaņiem konstatējami tikai *-s* un -š, kā arī līdzskaņu savienojumi *-ts* un *-ds*, kurus abus izrunā kā afrikātu *-c*. Projektā LAMBA izstrādātajā fonēmu testa vērtēšanas lapā ietverti 87 vārdi: lietvārdi, darbības vārdi un daži prievārdi. Līdzīgi kā V. Rūķes-Draviņas materiālā te iespējams pārbaudīt fonēmu izrunu ne tikai vārda sākumā un vidū,

bet arī vārda beigās. Jāņem vērā, ka atšķirībā no pārējiem salīdzināmajiem testiem projektā LAMBA izrunas pārbaužu mērķis nav runas defektu konstatēšana, bet gan fonēmu izrunas normatīvo datu ieguve, izmantojot apjomīgu bērnu runas ierakstu analīzi. Šī iemesla dēļ, piemēram, no divskaņiem pārbaudes materiālos tika iekļauti tikai baltu valodām specifiskie divskaņi *ie* (piemēram, vārdā *griež*) un *o* [uo] (piemēram, vārdā *bļoda*), par kuru izrunas grūtībām gan latviešu, gan lietuviešu bērnu runā rakstīts jau agrāk (Маркус, Гирдянис 2011). Tiesa, nepieciešamības gadījumā citu divskaņu izrunu varēja konstatēt vārdos, kuros bija jānosaka kāda līdzskaņa vai līdzskaņu savienojuma izruna, piemēram, vārdos *auss*, *gaiļi*, *lauva*, *taurenis*, *kleita*, *spainis* u. c. Tika konstatēts, ka arī līdzskaņa *j* vokalizācija vārdā *hokejs* [hokeis] bērniem nesagādā grūtības. Tā kā bērniem, kuriem latviešu valoda ir dzimtā un nav runas defektu, arī patskaņu izruna lielāko tiesu nesagādā grūtības, patskaņu izruna atsevišķi netika pārbaudīta, bet to varēja konstatēt vārdos, kuros pārbaudīja līdzskaņu vai to savienojumu izrunu. Tā projektā LAMBA tika konstatētas bērnu problēmas šaurā un platā *e* un ē izrunā, piemēram, kad bērni platā *e* [æ] vietā vārdos *dzeguze, gredzens*, *medus, ķepa, cepure,* 3. personas formās *cep, deg, ēd, lec, met* izrunāja šauro *e,* savukārt šaurā *e* vietā vārdā *zem* un 2. personas formās runāja plato *e* [æ] (par to vairāk sk. Leikuma, Markus, Usāne 2016: 81–82). Ļoti veiksmīgi ir izvēlēts projekta LAMBA materiālos fonēmu pārbaudei piedāvātais lietvārds *gulta,* jo tas noder ne tikai līdzskaņa *g-* izrunas pārbaudei, bet arī tipiskas kompensējošās pagarināšanas konstatēšanai bērnu runā, kad diftongisko savienojumu *-ul-* bērni izrunā ar garu patskani, t. i., *-ūl-* (*gūlta*) un vienā gadījumā pat tikai kā garo patskani *-ū-* (*gūta*).

Ļoti svarīgs ir fakts, ka pārbaudes materiālā tiek iekļauti arī līdzskaņu savienojumi. Kā liecina jau iegūtie rezultāti projektā LAMBA, tad tieši līdzskaņu savienojumi sagādā bērniem vislielākās izrunas grūtības (sk. arī Markus, Ureka 2016). Diemžēl L. Kušķes veidotajā pārbaudes materiālā šis fakts nav ņemts vērā.

2. Jāievēro materiālu ilustratīvā un saturiskā atbilstība (pazīstamas reālijas, nepārprotami attēli, vēlams izvēlēties attēlus, kas mudinātu bērnu spontāni pateikt izrunas pārbaudei nepieciešamo vārdu, piemēram, *zaķis*, nevis *trusis*, *aste*, nevis *ļipa* u. tml., attēlu atbilstību ieteicams pārbaudīt izmēģinājuma pētījumā ar nelielu bērnu grupu).

Kopumā autores ir centušās izmantot pēc iespējas izteiksmīgākus attēlus, zīmējumi atbilst autoru iespējām, projektā LAMBA starptautiskā zīmējumu datu bāzē atlasītie attēli ir ļoti skaidri un izteiksmīgi. V. Rūķes-Draviņas materiālā tādi vārdi kā *fabrika, taka* (biežāk lieto deminutīvu *taciņa*), *flauta*, pilsētas bērniem arī *pļava* un vēl daži citi mūsdienās ne visiem bērniem var būt zināmi. RSU materiālā šaubas rada vārda *dakšas* atbilstība bērnu vecumposmam, mazākajiem bērniem varētu būt sveši vārdi *indiāņi*, *mērkaķis*, savukārt L. Kušķes materiālos ne visiem bērniem varētu būt zināmi vārdi *trīsstūris, četrstūris, ūpis*, *knaģi*, bērni varētu arī neiedomāties vārdus žūst, dzeļ, ielāps, odze, būtu interesanti uzzināt šī testa plānotos rezultātus, piemēram, kā paredzēts vērtēt vārdu *rupjmaize* (pieaugušo izrunā – *rupmaize*), kā arī vārdu *trijstūris* (vārda *trīsstūris* vietā) u. c. Projekta LAMBA gaitā tika konstatēts, ka mūsdienās vairākiem bērniem ir sveši vēl arī vairāki citi vārdi (sk. Markus, Zīriņa 2016: 199–210). Neviennozīmīgs stimula vārda attēlojums pārbaudes materiālā pēc būtības neļauj sasniegt pārbaudes galveno mērķi – izpētīt noteiktas fonēmas lietojumu spontānā runā dažādās vārda pozīcijās. Protams, logopēdiem un bērnu valodas pētniekiem ir zināmi paņēmieni, kā sasniegt iecerēto mērķi. Viņi uzdod uzvedinošus, precizējošus jautājumus, izmanto nepabeigtā teikuma un alternatīvo atbilžu stratēģiju vai arī nosauc attēlā esošo vārdu un lūdz bērnu to atkārtot, taču šajos gadījumos tiek izmainīts iecerētais pārbaudes dizains un ir īpaši jādomā, kā iegūto rezultātu (bērna nosaukto vārdu) atspoguļot pārbaudes protokolā. Pārdomāta attēlu izvēle pārbaudes materiālos liecina par materiāla ekoloģisko validitāti, t. i., atbilstību noteiktiem šajā populācijā pieņemtiem sociālās vides un kultūras standartiem.

3. Jāpārzina testa piemērotība vecumposmam (no dažādām fonēmu kombinācijām ieteicams veidot divzilbju vārdus, nelietot salikteņus, optimālais testēšanas ilgums līdz 20 min., katrā vārdā ieteicams pārbaudīt ne vairāk kā divas potenciālās runas problēmas).

Šo principu ir ļoti grūti ievērot pilnībā, jo ne visu nepieciešamo fonēmu un to savienojumu izrunu vārda sākumā, vidū un beigās iespējams pārbaudīt vārdos, kas nav garāki par 2 zilbēm, tādēļ visos analizējamajos materiālos pieļautas atkāpes no šī principa. Raugoties no šī aspekta, jāatzīst, ka RSU piedāvātajā materiālā bērniem pārāk gari var izrādīties vārdi

degunradži, *rāvējslēdzējs* un *fotoaparāts*, un bērns līdz pārbaudāmās fonēmas izrunai var nenonākt. Vārdi *rāvējslēdzējs* un *fotoaparāts* atrodami arī L. Kušķes materiālā. Skaņu izrunas (fonēmu) pārbaude var tikt izmantota divējādi: (1) lai atklātu skaņu izrunas traucējumus bērnu runā un (2) lai novērtētu bērna runas attīstības progresu logopēdiskās iedarbības laikā. Otrais uzdevums attaisno sarežģītas konstrukcijas vārdu iekļaušanu pārbaudes materiālā, jo tiek iegūta informācija par fonēmu lietojumu daudzzilbju vārdos, kuri netiek bieži lietoti ikdienā. Katram pārbaudes materiālam ir jābūt pievienotai instrukcijai, kurā detalizēti jāapraksta pārbaudes izmantošanas mērķis, gaita un rezultātu pieraksts, kā arī jānorāda šī materiāla izmantošanas iespējas dažādos korekcijas darba posmos.

Diemžēl nav pieejamas publikācijas, kurās būtu atspoguļota RSU autoru kolektīva un L. Kušķes izveidoto fonēmu pārbaužu materiālu aprobācijas gaita un rezultāti, tāpēc nevaram pārliecināties, vai šo materiālu izstrādē ir tikuši ievēroti vēl kādi citi jaunu pārbaudes materiālu vai testu izstrādē svarīgi principi. Varam tikai atgādināt, ka projekta LAMBA izstrādes laikā tika ievērotas vēl arī citas pārbaudes materiālu izstrādē nozīmīgas prasības:

4. Piedalīšanās testēšanā bija brīvprātīga, un vecāki rakstiski apliecināja piekrišanu bērna runas pārbaudei.

5. Pētījumā iesaistīto respondentu skaits un to sadalījums pa vecuma grupām tika aprēķināts, izmantojot statistiskās datu apstrādes metodes un līdz ar to iegūtie rezultāti reprezentē Latvijas bērnu populāciju. Testēšanas gaitā, datu analīzē un uzglabāšanā tika saglabāta anonimitāte.

6. Pētījuma laikā tika ievērotas ētikas starptautiskās vadlīnijas pētījumiem, kuros iesaistīti cilvēki. Svarīgi zināt, ka katrā valstī ir iestādes vai organizācijas, ar kurām jāsazinās pirms bērnu vai viņu vecāku aptauju veikšanas. Latvijā dzīvojošo bērnu un viņu vecāku aptauju un testēšanas materiāli un lietojamā metodika tika saskaņota ar Valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekciju, Datu valsts inspekciju, kā arī saņemta Latvijas Universitātes Kardioloģijas institūta Ētikas komisijas atļauja (komisijai ir starptautisku lēmumu tiesības) lietot izstrādātos materiālus un metodiku, veikt runas ierakstus un testēšanu.

7. Iegūtie rezultāti tika apstrādāti, izmantojot datu statistiskās apstrādes metodes.

Secinājumi

Latviešu valodas fonēmu izrunas pārbaudei tikuši lietoti dažādu autoru sagatavoti materiāli, kas lielāko tiesu izmantoti logopēdu darbā, lai pārbaudītu skaņu izrunu bērniem un atklātu iespējamos runas traucējumus.

Projektā LAMBA uzdevums ir atšķirīgs – veikt ļoti apjomīgu bērnu runas pārbaudi vecumā no 3 līdz 6 gadiem, lai noteiktu vidējos rādītājus bērniem, kuriem nav specifisku runas defektu.

Tātad projektā LAMBA iegūtos rezultātus varam uzskatīt par normatīviem bērnu runas attīstības rādītājiem. Vienlaikus projektā LAMBA izstrādātie testu izveides un testēšanas metodiskie principi ir izmantojami arī turpmākos pētījumos un runas pārbaužu materiālu izstrādē.

Iegūtie fonēmu izrunas normu rādītāji pa vecuma grupām ir bāze standartizētu skaņu izrunas pārbaudes materiālu (testu) izveidei latviešu valodā.

Summary

Linguists, teachers and speech and language therapists are interested in Latvian children language development. During the realisation of the international project LAMBA (*Latvian Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications*), we elicited information that speech therapists in Latvia work with different speech assessment and intervention tools, some of them are made individually by speech therapists and are not published before. We were interested in the evaluation and comparison of the tools used for children speech assessment in Latvia.

The methodological basis for this analysis was patterned by the principles of test development and approbation used in the LAMBA project. These principles were based on the international studies and empiric experience of the project of 2015–2017. The following speech assessment tools were compared: (1) Liana Kuske "The test of phoneme producing and phoneme awareness for the children aged 3 to 6", "The guidelines for speech therapists of practical implementation of the test of phoneme producing and phoneme awareness for the children aged 3 to 6" (Kušķe 2013a, 2013b); (2) Zigrida Opincane & Agija Staka *Izrunā un ieklausies* (Let's talk & listen) (Opincāne, Staka 2007); (3) "The assessment tool of Latvian phonemes" developed by the Speech Therapy Academic School of Rīga Stradiņš University

Faculty of Rehabilitation (Rutmane et al. 2008); (4) "Phoneme assessment protocol" developed by Velta Rūķe-Draviņa (25.01.1917–07.05.2003) with drawings by Christina Dravins; (5) inventory for phoneme assessment developed by the project LAMBA.

The analysis of the compared tools indicates positive inputs, and inaccuracies. Despite the fact that speech assessment tools are used in practice by speech therapists and linguists, the authors conclude that there is a different purpose of application of these inventories. The aim for speech therapists is to assess children language and determine the presence of speech disorder. The goal of linguists is to set up the normatives of children speech. The speech recordings and detailed speech evaluation were provided for the children aged 3–6 without communication disorders.

The results obtained in the project LAMBA are considered as a milestones of children speech development. The principles of the test development and procedure of approbation are recommended for further studies and development of speech assessment tools. The project LAMBA results will be available for public use online. It is recommended to parents in order to introduce the standards of speech development and compare them with their child individual speech development.

Literatūra/ References

Kušķe 2013a – **Kušķe**, **Liāna**. (2013) *Fonēmu producēšanas izpētes un fonēmu uztveršanas vērtēšanas un atšķiršanas testi bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem*. Eiropas Sociālā fonda projekts „Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide" (vienošanās Nr. 2010/0330/1DP/1.2.2.4.1/10/IPIA/VIAA/001). Rīga.

Kušķe 2013b – **Kušķe**, **Liāna**. (2013) *Metodiskas rekomendācijas logopēdiem, kā strādāt ar fonēmu uztveršanas un atšķiršanas izpētes un fonēmu producēšanas izpētes testiem bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem*. Eiropas Sociālā fonda projekts „Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide vienošanās Nr. 2010/0330/1DP/1.2.2.4.1/10/IPIA/VIAA/001). Rīga.

Leikuma, Markus, Usāne 2016 – **Leikuma, Lidija, Markus, Dace, Usāne, Evija**. (2016) Dialekta ietekme vai tomēr izrunas grūtības. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 75.–86. lpp.

Markus, Ureka 2016 – **Markus, Dace, Ureka, Olga.** (2016) Latviešu monolingvālu bērnu līdzskaņu savienojumu vienkāršošanas paņēmieni 3–5 gadu vecumā. *Valoda–2016. Valoda dažādu kultūru kontekstā. XXVI Zinātnisko rakstu krājums*. Daugavpils: Saule, 138.–145. lpp.

Markus, Zīriņa 2016 – **Markus, Dace, Zīriņa, Tija.** (2016) Bērnu komunikācijas prasme. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 199.–210. lpp.

Opincāne et al. 2007 – **Opincāne, Zigrīda, Staka, Agija**. (2007) Izrunā un ieklausies! Pieejams: http://www.agija.com/en/portfolio/album/books/izruna-un-ieklausies1 (skatīts 16.03.2017).

Rutmane et al. 2008 – **Rutmane, Inga, Vabale, Andra, Blūmentāle, Ilze, Kalēja, Ināra, Klatenberga, Ilze.** (2008) *Latviešu valodas fonēmu pārbaudes materiāls*. Rīgā: RSU Rehabilitācijas fakultāte, Logopēdijas akadēmiskā skola.

Tauriņa 2016 – **Tauriņa, Agrita.** (2016) Pirmsskolas vecuma bērna skaņu izrunas un vārdu krājuma noteikšanas un pilnveides paņēmieni. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 55.–74. lpp.

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

Avoti

No Kristīnes Draviņas iegūts komplekts – V. Rūķes-Draviņas fonēmu pārbaudes tabula un Kristīnes Draviņas zīmējumi.

MORFOLOĢISKI MARĶĒTA LONGITUDINĀLA BĒRNU RUNAS KORPUSA IZMANTOŠANA VALODAS IZPĒTĒ

Use of Annotated Longitudinal Latvian Children's Speech Corpus in Language Research

ILZE AUZIŅA, KRISTĪNE LEVĀNE-PETROVA, BAIBA SAULĪTE

Abstract. *The aim of this article is to show how the annotated longitudinal Latvian Children's Speech Corpus can be used in a wide range of research of children speech, for example, in grammar and lexical studies. The Corpus is created during the research project "Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications" and includes orthographically and morphologically annotated audio recordings of 17 to 44 months old children's speech.*

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

Ievads. Velta Rūķe-Draviņa: „..visi mēs līdzīgā veidā esam mācījušies valodu un iemācījušies runāt, bet parasti no šī mācīšanās procesa atceramies tikai nedaudzus sīkumus. Valodas pētnieki, kuru galvenā interese saistās ap valodas izveidi un pārmaiņām indivīda mūžā, mūsu dienās sīki seko un izvērtē šīs maiņas un iemeslus. Tādējādi iegūts visumā labs pārskats par bērna valodas attīstību, sākot no pirmajiem mēnešiem līdz skolas vecumam. .. metodes ir dažādas: diendienā, ik mēnesi novērojot un atzīmējot bērna fizisko, garīgo un valodisko attīstību, ieskaņot skaņu lentē bērnu sarunas ar pieaugušajiem, bērna monologus, kad viņš (piemēram, gultā pirms aizmigšanas) skaļi sarunājas pats ar sevi, uzņemot filmā bērna nodarbības, lai kontrolētu runātā vārda saskari ar kustībām un žestiem" (Rūķe-Draviņa 1992: 11).

Projekta „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" (LAMBA)[1] laikā Latvijas Universitātes Matemātikas un informātikas institūtā ir izveidots „Morfoloģiski marķēts longitudināls bērnu runas korpuss", kurā ir ietverti 4 apakškorpusi: 3 monolingvāli latviski runājošu bērnu runas apakškorpusi un 1 bilingvāli – latviski un krieviski – runājoša bērna runas apakškorpuss. Korpusā iekļauta gan bērna runa, gan viņa sarunu biedra, parasti kāda pieaugušā, runa.

Lai pētītu bērnu valodas attīstību, jaunāko bērnu runas ieraksti veikti jau pirms divu gadu vecuma, aptverot valodas attīstības agrīno posmu. Korpusā ievietoti 17–44 mēnešus vecu bērnu runas ieraksti, kas tapuši 18 mēnešus ilgā laikā (2015. gada aprīlis – 2016. gada septembris). Parasti ieraksti veikti bērnu dzīvesvietā, viņu rotaļu vai ikdienas darbību laikā. Visbiežāk sarunu biedri ir bērnu vecāki. Sasniegtais apjoms ir 134 stundas. No tiem atšifrēta un ortogrāfiski transkribēta ir aptveni ceturtā daļa ierakstu. Ortogrāfiski transkribētie dati ir automātiski morfoloģiski marķēti.

Runas ierakstīšanai izmantots diktofons vai mobilais telefons.

Korpusa izveidē ir vairāki posmi (sk. 1. att.):

1) datu ieguve, t. i., audio ierakstu ieguve, pārveide atbilstošā formātā (.wav formātā) un saglabāšana datubāzē;

2) papildu informācijas (metadatu) pievienošana ierakstiem;

3) ierakstu transkribēšana, izmantojot ortogrāfisko transkripciju;

4) ortogrāfiski transkribēto datu morfoloģiskā marķēšana.

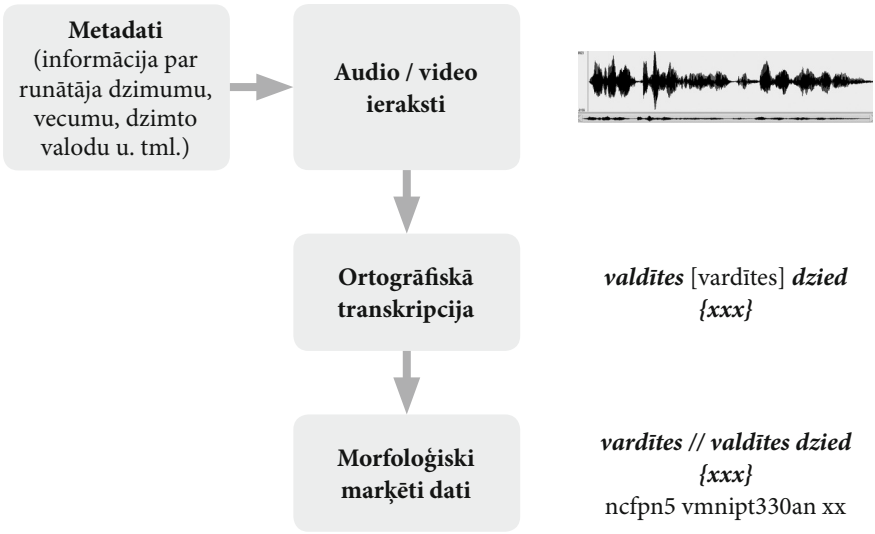
Bērnu runas korpusa izveides mērķis ir sagatavot datus tā, lai pētnieki ātri varētu iegūt viņus interesējošo informāciju: pētīt bērnu vārdu krājuma attīstību, gramatisko kategoriju apguvi u. tml.

Pie katra ieraksta tiek saglabātas ziņas par runātāja dzimumu, vecumu un dzimto valodu. Šo informāciju iespējams izmantot, ja interesents vēlas aplūkot, piemēram, noteikta vecumposma bērnu runu vai tikai meiteņu runu.

Korpuss ir pieejams vietnē http://lamba.korpuss.lv

---

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



1. attēls. Korpusa izveides posmi
Figure 1. The stages of creating of the Corpus

1. Ortogrāfiskā transkripcija

Lai audio datus varētu izmantot pētniecībā, tie ir jāatšifrē – jāpieraksta t. s. ortogrāfiskajā transkripcijā, kas ir burtiska sacītā atveide rakstos. Ortogrāfiskā transkripcija ir pamats tālākai runas datu apstrādei un anotēšanai, piemēram, morfoloģiskajai marķēšanai, fonētiskajai transkripcijai. Ortogrāfiskās transkripcijas mērķis ir nodrošināt runas korpusa lietotājiem vienkāršu piekļuvi runas datiem, tādējādi ļaujot viegli izgūt informāciju, atlasīt datus, iegūt biežuma sarakstus u. tml. (Auziņa et al. 2016)

Atšifrējot „Morfoloģiski marķētā longitudinālā bērnu runas korpusā" iekļaujamos datus, ir izmantota latviešu valodai radītā ortogrāfiskās transkripcijas sistēma, kas izveidota „Latviešu valodas runas korpusu" (LaRKo) un „Latviešu valodas runas atpazīšanas korpusu" (*Latvian Speech Recognition Corpus*, LSRC) (Pinnis et al. 2014) izstrādes laikā. Veidojot bērnu runas korpusu, ortogrāfiskā transkripcija tiek papildināta ar pazīmēm, kas ļauj atspoguļot bērna valodas apguves procesu, piemēram,

bērna čalošanu (ang. *babbling*), neskaidri izrunātus vārdus. Galvenās marķējuma kodu grupas, aprakstot bērnu runu, ir šādas:

- speciāli valodas apguvēju formu marķieri, piemēram, speciāli apzīmējumi bērnu jaundarinājumiem,
- neskaidru / nesaprotamu valodas vienību kodi,
- nepabeigtu vārdu kodi,
- standartizētas pareizrakstības normas.

Atveidojot mutvārdu valodas piemērus rakstu formā, saglabāts runas fakta autentiskums:

- **jaundarinājumi, bērna radītās vārdformas un skaņu kopas** tiek norādītas, pirms tiem rakstot simbolu & un kvadrātiekavās dodot atbilstošo literārās valodas ekvivalentu, piemēram, &*vauva* [suns], &*jajā* [zaķis], &*mā* [māja];
- **neskaidrs teksts** tiek likts figūriekavās, norādot iespējamo vārdu vai vārda daļu: {*teksts*}, {*xxx*} vai {---}, piemēram, *dakšu un {tuktoles}; es nedabūju {xxx}*;
- **bērna čalošanas** (*babbling*) apzīmēšanai tiek izmantots apzīmējums <b>.

Lielie sākumburti tiek izmantoti tikai īpašvārdu pierakstīšanai, piemēram, *kas bij Muris?* Teikuma sākumā lielie sākumburti netiek rakstīti.

Runas piemēri tiek segmentēti, un tiek izmantotas atbilstošās interpunkcijas zīmes, piemēram, *mammu*, *kul* [kur] *il* [ir] *man somiņa?; a kas šitas?; tev ieliet kapiju* [kafiju]*?*

Transkribējot bilingvāla bērna runu, tiek norādīta pārslēgšanās no vienas valodas uz citu.

Ortogrāfiskajā transkripcijā tiek norādīti arī nepabeigti vārdi un izlaisti vārdi. Par to, vai vārds ir nepabeigts, var spriest no konteksta. Nepabeigtu vārdu atspoguļošanai tiek izmantota defise, kas tiek likta izlaistā vārda fragmenta vietā, piemēram, *ar ko jūs spēlē- likāt to puzli?* Savukārt izlaistu vārdu apzīmēšanai tiek izmantota nulle, kas tiek rakstīta kopā ar iespējamo izlaisto vārdu, piemēram, *iet* 0*pie tēta.* (Auziņa et al. 2016)

Korpusā ir marķēti arī neverbālie elementi – gan paša runātāja radītas neverbālas skaņas vai troksnis, piemēram, smiekli, klepus, šķaudīšana, kakla iztīrīšana u. tml., gan ar runātāju nesaistīts troksnis, ko rada, piemēram, radio, televīzijas pārraide, braucoša automašīna.

2. Korpusa morfoloģiskais marķējums

„Morfoloģiski marķēta longitudināla bērnu runas korpusa" dati – gan bērnu runa, gan pieaugušo runa – ir automātiski morfoloģiski marķēti. Tas ir pēdējais korpusa izveides posms, kura laikā katram vārdlietojumam automātiski tiek pievienotas morfoloģiskās pazīmes un pamatforma. Piemēram, vārdformai *vardītes* tiek pievienotas morfoloģiskās pazīmes *ncfpn5*, kur *n* ir lietvārds, *c* – sugasvārds, *f* – sieviešu dzimte, *p* – daudzskaitlis, *n* – nominatīvs, *5* – 5. deklinācija. Lai morfoloģiskās pazīmes varētu automātiski pievienot, ir izmantots jau iepriekš latviešu valodai izstrādātais morfoloģiskās anotēšanas standarts un jau esošie morfoloģiskās marķēšanas rīki (Paikens et al. 2013). Ir izmantota gandrīz visa esošā morfoloģisko apzīmējumu kopa[2] (MULTEXT-EAST), izņemot dažas semantiskās pazīmes adverbiem.

Meklējot morfoloģiski marķētā korpusā, jāņem vērā, ka latviešu valoda ir morfoloģiski daudznozīmīga, t. i., vienai vārdformai iespējams pievienot atšķirīgas pazīmes (Levāne-Petrova 2011: 188), piemēram, vārdformai *māju* var būt ne tikai darbības vārda *māt* tagadnes 1. personas forma, bet arī lietvārda *māja* vienskaitļa akuzatīva forma. Tā kā morfoloģiskais marķējums tiek iegūts automātiski, reizēm tiek piedāvāts neatbilstošs marķējums.

Esošais morfoloģiskais marķējums ir transformējams MOR gramatikā – programmā, kas nodrošina korpusu automātisku marķēšanas metodi CHILD formātā.

3. Aptuvenā un konkrētā meklēšana korpusā

„Morfoloģiski marķētā longitudinālā bērnu runas korpusā" ir iespējams meklēt nepieciešamo dažādos veidos, izmantojot gan aptuveno, gan konkrēto meklēšanu.

Aptuvenajā meklēšanā netiek izmantotas morfoloģiskās pazīmes vai pamatforma. Aptuvenajā meklēšanā ir iespējams vārda daļu aizstāt ar

[2] Latviešu valodas morfoloģisko pazīmju kopa: http://www.semti-kamols.lv/doc_upl/TagSet.pdf

kādu simbolu, izveidot vaicājumu, apzinoties, ka atrastie piemēri būs manuāli jārediģē, tiks atrasts arī tas, kas netiek meklēts (sk. 1. tab.). Piemēram, izmantojot procentu zīmi (%), var aizstāt neierobežotu skaitu simbolu vārdā, savukārt zemsvītra (_) aizstāj vienu simbolu. Kombinējot procentu zīmi un slīpsvītras, iespējams meklēt vārdus, kuru izruna bērnu runā ir neprecīza, piemēram, izmantojot vaicājumu [mamma//%], tiek atrasti vārdi *mama, māma.*

1. tabula. Meklēšanā izmantojamie simboli
Table 1. Search symbols

Simboli	Raksturojums	Piemēri
%	neviens, viens vai vairāki simboli	*mamm%* → *mamma, mammu, mammamm* u. tml. %a → *a, ņa, ķa, jāja, mamma* u. tml. ābol% → *ābols, ābolu, āboliņš, ābolītis* u. tml
_	viens simbols	*ābol_* → *ābols, ābolu, ābolā* u. tml. *ābol_ _* → *ābolus, ābolam* u. tml.
%//%	tiek meklēta neprecīza izruna, kļūdaina forma (vispirms tiek norādīta vēlamā forma, aiz slīpsvītrām – bērna runā lietotā)	%//% → *trokšņa//tokšņa, tur//tu, ir//il* u. tml. *zaķis//%* → tiek atrasti visi varianti, kā bērnu runā tiek saukts *zaķis*

Meklēšanā iespējams izmantot informāciju par: 1) runātāja dzimumu, 2) vecumu (ierobežojot bērnu vecumu no viena gada un pieciem mēnešiem līdz četriem gadiem), 3) sociālo lomu ģimenē (bērns, tēvs, māte u. tml.). Piemēram, var meklēt interesējošo informāciju tikai monolingvālu divu gadu vecu meiteņu runā.

Morfoloģiski marķētā korpusā var meklēt daudz precīzāk un dažādos veidos: pēc vārdformas, vārda pamatformas, pēc pievienotajām morfoloģiskajām pazīmēm. To var darīt, izmantojot regulārās izteiksmes – konkrētus vaicājumus.

Izmantojot konkrēto meklēšanu, morfoloģiski marķētā korpusā ir iespējams atrast, piemēram, visus vienas vārdšķiras vārdus (sk. 2. tab.) vai visas runā lietotās viena vārda formas (sk. 3. tab.).

2. tabula. Vaicājumi vienas vārdšķiras vārdu meklēšanai korpusā
Table 2. Queries for one part of speech searching in the Corpus

Vaicājums	Raksturojums	Komentāri
T:n%	Tiek meklēti lietvārdi	Tiek atrastas arī skaņu kopas, bērnu jaundarinājumi, kas tiek lietoti konkrētās vārdšķiras vārda funkcijā, piemēram, *ģēbt* 'ģērbt', *kīt* 'krīt', *kausī* 'klausīties' Tā kā latviešu valoda ir morfoloģiski daudznozīmīga, automātiskas marķēšanas laikā nav iespējams pilnīgi pareizi noteikt konkrētas vārdformas morfoloģisko raksturojumu
T:v%	Tiek meklēti darbības vārdi	
T:s%	Tiek meklēti saikļi	

3. tabula. Vaicājumi viena vārda formu meklēšanai korpusā
Table 3. Word form search query in the Corpus

L:braukt	Tiek meklētas visas darbības vārda *braukt* formas	Piedāvā arī izrunas variantus, kas sastopami bērna runā, piemēram, tiek atrasts arī izrunas variants *blauc* 'brauc', *bļaukt* 'braukt'
L:mamma	Meklē visas lietvārda *mamma* formas	

Izmantojot konkrēto meklēšanu, var atrast noteiktus teikuma komunikatīvos tipus, konkrēti – jautājuma teikumu un izsaukuma, pamudinājuma vai vēlējuma teikumu.

Korpusa izmantošana leksikas izpētē

Korpuss ir ērti izmantojams leksikas izpētē. Tā kā bērnu runa ir fiksēta ilgākā laika posmā – vairāk nekā gadu regulāri ierakstot bērnu un pieaugušo sarunas –, ir iespējams sekot līdzi tam, kā paplašinās bērnu vārdu krājums.

Korpusa dati vēlreiz apstiprina, ka bērnu runas attīstība norit atšķirīgi: ir bērni, kas divu gadu vecumā savā runā galvenokārt izmanto zilbes vai nepilnus vārdus, piemēram, *mā* 'mamma', *pū* 'pūce', *pipī* 'Pēteris', savukārt citi divgadnieki jau izmanto pietiekami daudz vārdu, turklāt tos kombinē teikumos. Bērni, kas divu gadu vecumā jau runā teikumos, izmanto dažādu patstāvīgo vārdšķiru vārdus, mazāk partikulas un saikļus.

Korpusa dati liecina, ka, jau sākot no divu gadu vecuma, kad veikti pirmie ieraksti, bērni lieto dažādus lietvārdus. Tie galvenokārt ir ikdienā lietoti sugas vārdi:

- ģimenes locekļu nosaukumi, piemēram, *mamma, mama, tētis, tēte, vecmamma, vecmāmiņa*,
- ēdienu un dzērienu nosaukumi, piemēram, *sula, tēja, putra*, *gaļa,*
- rotaļlietu (arī priekšmetu) nosaukumi, piemēram, *mašīna, lelle, grāmata*.

Bērni divu gadu vecumā savā runā izmanto arī īpašvārdus: paša bērna vārds, rotaļlietu nosaukumi un dažādi iemācīti vārdi, piemēram, pilsētas – *Valmiela* 'Valmiera'; *Alūksnīte*; *Kāslaviņa* 'Krāslaviņa'.

Arī deminutīvi viņiem nav sveši, piemēram, *vēderiņš*; *daudziņi* 'draudziņi'; *āboliņš* 'ābolītis'; arī *maziņais vēders.*

Korpusa dati rāda, kā bērni pamazām apgūst īpašības vārdus. Sākotnēji tiek lietoti vienkāršāki antonīmi: *liels – mazs*; *balts – melns.* Viņi mācās krāsas, piemēram, *rozā*, *brūns*, *oranžs.* Leksika, kas tiek lietota ģimenē vai kas parādās grāmatās, bieži atspoguļojas arī bērnu runā. Tādējādi jau salīdzinoši agrīnā vecumā bērnu runā vērojamas arī specifiskas leksēmas, piemēram, *tuklus* 'tukls'; *ņipņies, ņips* 'ņiprs'; *ļenganc* 'ļengans'; *slaugans* 'šļaugans', kas gan saistītas ar skaņu izrunas grūtībām.

Līdzīgus secinājumus, aplūkojot korpusa datus, var izdarīt arī par citu vārdšķiru vārdiem. Piemēram, lai gan jau divu gadu vecumā bērni saziņā izmanto skaitļa vārdus (galvenokārt – pamata skaitļa vārdus *viens, divi, trīs*), viņi vēl īsti nesaprot to leksisko nozīmi. Reizēm daudzuma, skaita apzīmēšanai tiek izmantoti vārdu savienojums *abi divi, mēs abi,* arī vietniekvārds *abi.*

Runājot par vietniekvārdiem, divu (24 mēneši) līdz divarpus gadu (30 mēneši) vecu bērnu valodā visbiežāk sastopami norādāmie vietniekvārdi, retāk – personu vietniekvārdi *es, tu, mēs* galvenokārt nominatīvā, *viņš, viņa, viņi, viņas* dažādos locījumos. Personas vietniekvārds *es* bieži tiek lietots arī datīvā *man*. Tas visticamāk ir tādēļ, ka šī locījuma forma ir sastopama tādās sintaktiskās konstrukcijas, kā *man gribas, dod man* u. tml.

Vieni no pirmajiem bērnu leksikā parādās lietvārdi un funkcionāli nozīmīgi darbības vārdi *būt, nebūt, ēst, gulēt, iet, gribēt.*

Korpusa izmantošana gramatikas jautājumu izpētē

Morfoloģiski marķētu korpusu var izmantot gramatikas jautājumu izpētē, konkrēti – pētīt, kā un kādā secībā bērns apgūst gramatiskās kategorijas.

Skatot, piemēram, nomenu locījumu lietojuma biežumu, apstākļus, kādos tos lieto, var secināt, ka 24–30 mēnešu vecu bērnu runā dominē nominatīvs (*sunic* 'sunīts' *mazs*; *māja*; *mamma*) un akuzatīvs (*manu puzli*; *māju*), tomēr vērojami arī citi locījumi – ģenitīvs (***zobu** biste* 'birste'; ***zobu pastas** tūbiņas*), datīvs (***kuļam*** 'kuram' *to vaļētu* 'varētu' *uzvilkt*; *lai* ***Ludītei*** 'Rudītei' *nebūtu auksti*), lokatīvs (*upītē*; *skuļstentovelī* [skursteņtoverī] 'skurstenī'). Atsevišķos gadījumos ir problēmas ar lietvārda dzimtes šķirumu, bet kopumā nomeni tiek noformēti diezgan precīzi.

Secinājumi

Iespēja meklēt „Morfoloģiski marķētā longitudinālā bērnu runas korpusā" ir pamats tālākiem pētījumiem un iegūto datu kvalitatīvai un kvantitatīvai analīzei. Korpusā, izmantojot atbilstošus korpusa programmrīkus, analīzei nepieciešamos datus var atrast ātrāk un precīzāk nekā vienkāršā elektronisko tekstu masīvā.

Izmantojot morfoloģiski marķētu korpusu, ir iespējams pētīt:

- kā un kādā secībā bērns apgūst gramatiskās kategorijas;
- kā attīstās bērnu vārdu krājums, kāds tas ir konkrētā vecumposmā;
- kādas skaņas vai skaņu kopas bērnu runā noteiktā vecumposmā tiek aizstātas ar citām skaņām.

Summary

The aim of this article is to show how the *Annotated Longitudinal Latvian Children's Speech Corpus* can be used in a wide range of research of children speech, for example, in grammar and lexical studies. The Corpus is created during the research project *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications* and includes orthographically and morphologically annotated audio recordings of 17 to 44 months old children's speech.

Following earlier research on orthographically annotated speech corpora creation and using previous experience in the development of *Latvian Speech Recognition Corpus* (Pinnis et al. 2014) the authors have created a set of rules for the orthographic annotation. Segmentation of audio into sentence-like chunks. In cases of deviations from the norm, the correct form is given in square brackets. The phonological form of an incomplete or unintelligible phonological string is written out with an ampersand and the *correct* form is given in square brackets, as in &mā [māja] 'home'. Some punctuation marks are used in orthographic transcription to mark a discourse, for example, question mark that indicates the end of an interrogative utterance.

The Corpus has been automatically annotated using previously developed morphological tagger and tag set for Latvian. It was decided to use almost full morphological tag set excluding just some features that are hardly recognisable, for instance, some features for verbs. Full tag set, except some features for adverb, has been used.

Since data of the Corpus have been regularly recorded more than a year, it is possible to follow the development of the children's vocabulary. Based on the data, it can be concluded that the language acquisition takes place individually and is associated with the overall development of each child. Child's first words are universal: names of food, animals, family members, toys, vehicles, and clothing.

Literatūra/ References

Auziņa et al. 2016 – **Auziņa, Ilze, Levāne-Petrova, Kristīne, Rābante-Buša, Guna**. (2016) Bērnu runas korpusa ortogrāfiskās marķēšanas principi. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 43.–54. lpp.

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

Levāne-Petrova 2011 – **Levāne-Petrova, Kristīne.** (2011) Morfoloģiski marķēta valodas korpusa izmantošana valodas izpētē. *Vārds un tā pētīšanas aspekti.* 15 (1). Liepāja: LiePA, 187.–193. lpp.

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

Paikens et al. 2013 – **Paikens, Pēteris, Rituma, Laura, Pretkalnina, Lauma.** (2013) Morphological analysis with limited resources: Latvian example. *Proceedings of the 19th Nordic Conference of Computational Linguistics (NODALIDA), 2013.*

NOTEIKTĪBAS KATEGORIJAS APGUVE LATVIEŠU VALODĀ: MONOLINGVĀLU UN BILINGVĀLU BĒRNU RUNAS PIEMĒRU ANALĪZE

Acquisition of Definite Marking in Latvian: Evidence from Monolinguals and Bilinguals

OLGA UREK, AGRITA TAURIŅA, MARIT WESTERGAARD, ANNA VULĀNE

Abstract. *Language may employ a wide variety of formal markers to encode indefiniteness/definiteness distinction. This article focuses on the use of certain referential functions by monolingual and bilingual (Russian-speaking) children acquiring Latvian, a language that marks specific/non-specific reference by means of adjectival inflections. Specifically, we investigate the use of indefinite adjectives in the naming function (i.e. the function that has been previously shown to develop very early), and the use of definite adjectives in the exophoric function (i.e. the function that is acquired relatively late). The use of definite and indefinite adjective forms is investigated in two experimental settings: in the first experiment reported here, only extralinguistic cues to the target-appropriate form were present, while in the second experiment both syntactic and contextual cues were given to the participants.*

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" and this paper details methodology of research and findings.

Keywords: *adjective, definiteness, language, monolingual and bilingual children, Latvian, Russian*

Kopsavilkums. *Noteiktības / nenoteiktības kategoriju dažādās valodās mēdz izteikt atšķirīgi. Tās pamatā ir cilvēka spēja uztvert apkārtējās pasaules priekšmetus un parādības divējādi – kā zināmus, pazīstamus resp. noteiktus un kā nezināmus, nepazīstamus resp. nenoteiktus (Ceplīte 1967: 133).Vairākās indoeiropiešu valodās nenoteiktības / noteiktības izteikšanai tiek izmantots papildmarķējums artikula, nominālo piedēkļu veidā vai arī izmantojot adjektīvisku apzīmētāju ar atbilstošu*

marķējumu. Latviešu valoda pieder pie otrās grupas – uz noteiktību / nenoteiktību tiek norādīts tikai īpašības vārdos un adjektīviskajos divdabjos.

Šī *raksta mērķis ir atklāt to, kā monolingvāli un bilingvāli (latviešu un krievu valodā runājoši) bērni izmanto īpašības vārdus, lai norādītu uz nenoteiktību vai noteiktību. Publikācijā raksturota projektā Nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" veiktā pētījuma metodoloģija un analizēti rezultāti, kas tika iegūti divu eksperimentu laikā.*

Atslēgas vārdi: *adjektīvs, noteiktības kategorija, monolingvāli un bilingvāli bērni, latviešu valoda, krievu valoda*

Introduction. Acquisition of determiners presupposes mastery of both formal and interpretational aspects of their use. The former necessitates the knowledge of syntactic contexts where certain determiners are required, and the latter involves the understanding of referential distinctions that they encode. While both '*I saw a cat today*' and '*I saw the cat today*' are grammatical sentences of English (as opposed to, say, '**I saw cat today*'), they differ with respect to their pragmatic interpretation. In the first case, the animal in question is unfamiliar to the addressee, as signaled by the indefinite article *a*. In the second case, the sentence refers to the entity familiar to the addressee from either the previous discourse or shared experience.

It has been observed (Karmiloff-Smith 1979: 50–51) that determiners have a *plurifunctional* status in the adult language. That is, depending on the context, the same marker may be used to encode one of the multiple referential distinctions, or, in other words, realize one of its multiple referential functions. In this work, we employ the classification of referential functions proposed in Karmiloff-Smith (1979: 46–50) (see also Kupisch 2006). For instance, in its nominative (naming) function, the indefinite article is used to identify the class membership of the referent, as in "This is a green house". In the numeral function, the indefinite article picks out a single member of a given class (e.g. "one/a car"). In the non-specific reference function, the indefinite article signals "any non-particular member of a class" (Karmiloff-Smith 1979: 49), as in "Give me an apple". In the generic reference function, on the other hand,

"no concrete instantiation of a class" is implied, as in "Apples are rich in vitamins"/ "The lion is a dangerous animal". As for the definite markers, in the deictic function, they are used as a kind of demonstrative to identify the referent in a context where several members of the same class are present, and it is often accompanied by paralinguistic markers such as pointing (Karmiloff-Smith 1979: 48, Parker 1996, Kupisch 2006), as in "Give me the/that apple" when several identical apples are present. In its exophoric function, the definite article is used when a referent is the only member of its class in the current extra-linguistic context, as in "The red ball disappeared" vs. "A ball disappeared" (Karmiloff-Smith 1979, Park 1996, Kupisch 2006). In the anaphoric function, the definite article refers back to the antecedent that has been mentioned previously, as in "Today I saw a cat. The cat was white".

The development of referential functions of determiners has been a subject of a number of naturalistic (Kupisch 2006, Serratrice 2000, Anderssen 2005) and experimental studies (Karmiloff-Smith 1979, Maratsos 1976). Research shows that different referential functions of determiners are acquired gradually and in a certain sequence (Karmiloff-Smith 1979, Kupisch 2006), with some functions being mastered earlier and others later. For example, while the use of indefinite articles in the naming function and definite articles in the deictic function is not problematic for children already at the age of 3;0, the appropriate use of definite articles in the exophoric function is not mastered until the age of 6;0, while anaphoric and generic functions are acquired around the age of 8;0 (Karmiloff-Smith 1979).

Although languages may employ a wide variety of formal markers to encode referential distinctions, the functions of such markers are "universally expressed" (Karmiloff-Smith 1979: 22). In other words, while surface markers of specific/non-specific reference might range from word order to nominal clitics (Kramsky 1972, as cited by Karmiloff-Smith 1979), the distinctions that they realize are language-independent. In turn, the acquisition of the referential functions of determiners has been linked to "general cognitive maturation" (Kupisch 2006: 141, Karmiloff-Smith 1979), which makes it reasonable to expect that acquisition paths would be qualitatively similar across languages despite the formal

differences of the surface markers. In other words, we would not expect the anaphoric function of some marker to develop prior to its deictic function in any language, etc. Quantitative differences, on the other hand, are to be expected due to cross-linguistic differences in frequency and relative saliency of referential markers.

The current study focuses on the use of certain referential functions by monolingual and bilingual (Russian-speaking) children acquiring Latvian, a language that marks specific/non-specific reference by means of adjectival inflections. Specifically, we investigate the use of indefinite adjectives in the naming function (i.e. the function that has been previously shown to develop very early), and the use of definite adjectives in the exophoric function (i.e. the function that is acquired relatively late). The use of definite and indefinite adjective forms is investigated in two experimental settings: in the first experiment reported here, only extralinguistic cues to the target-appropriate form were present, while in the second experiment both syntactic and contextual cues were given to the participants.

This article is structured as follows. In Section 2, we briefly introduce morphological marking of definite/indefinite distinction in Latvian. Section 3 presents the research questions and predictions of this study. In Section 4, we introduce our methodology. In Section 5, we present the experimental results. Section 6 contains summary and discussion.

Definiteness marking in Latvian

In a number of Indo-European languages (mostly Slavonic, Baltic and Germanic) (see Lyons 1999: 82–85), indefiniteness/definiteness is marked on adjectives, either in addition to other definiteness markers (e.g. determiners or nominal suffixes) or as the only marker. Latvian (and the related Lithuanian language) falls into the second category: here, definiteness is only overtly marked on adjectives and certain attributive participles. Thus, a noun phrase can be marked as definite or indefinite only in the presence of an attributive element. Latvian has a rather complex morphological system, distinguishing between five cases

and two genders (masculine and feminine) in the adjectival declension. Definiteness marking comes in addition to that, such that every adjective has a definite and an indefinite paradigm for each gender (see Stolz 2010: 237–238 for further discussion and a diachronic overview). In the nominative singular, definite adjectives are marked by means of the inflection [-ai-] in masculine forms, and as a lengthening of a theme vowel in feminine forms, as shown in (1):

(1)

a. Meln-Ø-s kaķ-i-s
Black-Nom.sg.masc cat-Nom.sg.masc
'A black cat'

b. Meln-a-Ø krūz-e-Ø
Black-Nom.sg.fem cup-Nom.sg.fem
'A black cup'

c. Meln-ai-s kaķ-i-s
Black-DEF-Nom.sg.masc cat-Nom.sg.masc
'The black cat'

d. Meln-ā-Ø krūz-e-Ø
Black-DEF-Nom.sg.fem cup-Nom.sg.fem
'The black cup'

The examples in (2) illustrate definite and indefinite paradigms of the adjective *jauns* 'new'. There are three ways in which definiteness can be marked on the adjective throughout the paradigm, irrespective of its gender: (i) insertion of the marker /-a͡i-/ (realized as [-aʝ-] prevocalically) before the case-number suffix, as in [ja͡un-s] ~ [ja͡un-a͡i-s]; (ii) lengthening of the theme vowel, as in [ja͡un-a] ~[ja͡un-aː]; or (iii) diphthongization of the case-number suffix, as in [ja͡un-u] ~ [ja͡un-uo͡] or [ja͡un-i] ~ [ja͡un-ie͡] (see also Stolz 2010: 237–238 for some discussion on this point and a diachronic overview; see Urek 2016; Halle & Zeps 1966; Halle 1987, 1992; Steinbergs 1977 on inflectional morphology of Latvian).

(2)
a. Masculine declension

Decl.	**Singular**		**Plural**	
	INDEF	DEF	INDEF	DEF
Nom	jaun-s	jaun-ai̯-s	jaun-i	jaun-ie̯
Gen	jaun-a	jaun-a:	jaun-u	jaun-uo̯
Dat	jaun-am	jaun-aj̯-am	jaun-iem	jaun-aj̯-iem
Acc	jaun-u	jaun-uo̯	jaun-us	jaun-uos
Loc	jaun-a:	jaun-aj̯-a:	jaun-uos	jaun-aj̯-uos

b. Feminine declension

Decl.	**Singular**		**Plural**	
	INDEF	DEF	INDEF	DEF
Nom	jaun-a	jaun-a:	jaun-as	jaun-a:s
Gen	jaun-as	jaun-a:s	jaun-u	jaun-uo̯
Dat	jaun-ai̯	jaun-aj̯-ai̯	jaun-a:m	jaun-aj̯-a:m
Acc	jaun-u	jaun-uo̯	jaun-as	jaun-a:s
Loc	jaun-a:	jaun-aj̯-a:	jaun-a:s	jaun-aj̯-a:s

In the majority of cases, the choice between definite and indefinite form is determined solely by the intended pragmatic meaning, and neither form leads to the ungrammaticality (MLLVG 1959: 434–456; Ceplīte 1970; LVG 2015). There is, however, a number of constructions where either a definite or an indefinite form is required by the syntactic context. For example, indefinite NPs are strongly preferred in copular possessive constructions like the one illustrated in (3). In turn, only definite adjectives are grammatical in possessive NPs, as shown in (4).

(3) a.	Ilzei	ir	sarkans	ābols
	Ilze-DAT	is	red-indef	apple-NOM
	‘Ilze has a red apple’			
b.	?? Ilzei	ir	sarkanais	ābols
	Ilze-DAT	is	red-def	apple-NOM
	‘Ilze has the red apple’			

(4) a. Ilzes sarkanais ābols
Ilze-GEN red-def apple-NOM
'Ilze´s red apple'

b. *Ilzes sarkans ābols
Ilze-GEN red-indef apple-NOM
'Ilze´s red apple'

Research questions and predictions

In this study we investigate the use of referential functions of definite and indefinite adjective forms in monolingual and bilingual preschool children acquiring Latvian. The study aims to answer the four main questions formulated in (5):

(5) Research questions

1. Do Latvian-speaking children follow the timeline and the order of acquisition of referential functions proposed for the languages where such functions are realized by articles?
2. Are the differences in performance between monolingual and bilingual children mainly quantitative, or do they follow qualitatively distinct acquisition paths?
3. How does the amount of exposure to Latvian affect the acquisition of referential functions of adjectives in bilinguals?
4. Does the presence of syntactic cues in addition to the contextual ones improve performance for both monolingual and bilingual children?

Our predictions for the study are summarized in (6). To the extent that the available descriptions of the normative use of definite and indefinite adjective forms expected from the point of view of the literary standard (e.g. MLLVG 1959: 434–456, Ceplīte 1970, LVG 2015) accurately reflect the actual use of these forms, we expect that the adult controls will perform at ceiling in both experiments. Based on what has been previously found with respect to the development of the referential functions in children (Karmiloff-Smith 1979, Kupisch 2006), we predict that monolingual children will not perform equally well with respect to the use of the two referential functions tested. Given the

mean age of our monolingual participants (4;0 years in Experiment 1, 4;8 years in Experiment 2), we expect the use of the indefinite adjectives in the naming function to be (nearly) target-like. At the same time, we expect that monolingual children will still struggle with the use of the definite forms in the exophoric function. However, we predict that the introduction of the syntactic cues in addition to the contextual ones will have a positive effect on performance.

Although it has been suggested that the development of referential functions is linked to the general cognitive maturation and is therefore language-independent, the link between a given function and the surface marker realizing it has to be learned from the ambient language. It is, therefore, reasonable to expect that the amount of target language input will positively correlate with performance. For this reason, we predict that bilingual participants, as a group, will score lower than monolingual children across conditions. However, we do expect to find the positive effect of cumulative exposure to Latvian on their performance.

(6) Predictions

a. At-ceiling performance for the adults with respect to the use of both referential functions;
b. At-ceiling performance for the monolingual children with respect to the use of the naming function, but not the exophoric function;
c. Quantitative differences between bilingual and monolingual children;
d. Positive effect of cumulative exposure to Latvian on performance in bilinguals;
e. Positive effect of syntactic cues for both groups of children.

Methodology

1.1. Participants

For Experiment 1, we recruited 29 monolingual Latvian-speaking children aged between 3.2 and 4.8 years (mean age = 4, SD = 0.43) and 19 bilingual Latvian-Russian children aged between 4 and 6.8 years

(mean age = 5.2, SD = 0.87). For Experiment 2, 18 monolingual children aged between 4 and 5.9 years (mean age = 4.8, SD = 0.48) and 14 bilingual children aged between 5.1 and 6.6 years (mean age = 5.8 , SD = 0.4) were recruited. In addition, ten adult native speakers of Latvian were used as a control group for each experiment.

All participants were recruited in Rīga, Latvia. However, we did not control for exposure to other languages. Given the demographic situation in Latvia, exposure to the Russian language must be assumed, and at least some command of Russian is extremely likely in the adult population of Rīga. All children participating in the study were born in Latvia and attended kindergartens with Latvian as the only language of instruction. The monolingual children come from families where both parents speak Latvian natively, and they do not receive any systematic instruction in Russian (or any other language). As in the case with the adults, however, at least some exposure to Russian is to be expected also for this group.

All the bilingual children in our sample have one Latvian-speaking and one Russian-speaking parent. To estimate the cumulative amount of exposure to Latvian and Russian in these children, we used the Utrecht Bilingual Language Exposure Calculator (UBiLEC, Unsworth 2013), a tool that allows us to investigate the language environment of bi- and multilingual children in detail from birth. For this study, UBiLEC was translated into Latvian and Russian and adapted to be administered as a questionnaire (as opposed to a parental interview, which is the original format). The questionnaire was filled out by one of the parents, who was given a choice between a Latvian and a Russian version. Parental responses were entered into the UBiLEC algorithm by one of the authors, and cumulative and present exposure to Latvian and Russian was calculated automatically. Although all bilingual children in our study attend kindergartens where Latvian is the only language of instruction, the amount of exposure to Latvian and Russian varies somewhat from child to child, due to factors such as the dominant language of communication at home, family composition (e.g. number of grandparents, siblings, etc.), extracurricular activities, input from TV and other sources, etc.

1.2. Procedure

1.2.1. Experiment 1

For this experiment, we used a picture-based elicitation task adapted from Rodina & Westergaard (2013, 2015 a, b). Stimuli used for the study consisted of 12 masculine and 19 feminine nouns denoting everyday objects and common animals. Target nouns were evenly distributed across the five declension classes[1]. The nouns were selected so as to be easily picturable and familiar to the children of the target age.

Participants were tested individually in a quiet room by one of the authors, who is a native speaker of Latvian. Pictures of the target nouns were presented as Power Point slides on a laptop screen. During each trial, two identical objects of different colours appeared on the screen. The name of the objects was introduced to the participant in the lead-in sentence (e.g. *To sauc "ābols"*/ *'This is called "apple"'*). To elicit an indefinite adjective form in the naming function (henceforth "indefinite condition"), the participant was prompted to name the objects on the screen along with their colours (e.g. *Salīdzini pēc krāsas!* / *'Compare (them) by colour!'*). The response expected from the participant was two indefinite noun phrases identifying the objects and their colours (e.g. *Te ir sarkans ābols, un te ir zils ābols* / *'Here is a red apple, and here is a blue apple'*). After the participant had named the objects, the experimenter pressed the button causing one of the objects to disappear. To elicit a definite adjective in the exophoric function (henceforth "definite condition"), the participant was prompted to name the object that disappeared along with its colour (e.g. *Kas tagad pazuda?* / *'What has disappeared now?'*). The expected second response was the definite noun phrase (e.g. *Sarkanais ābols!* / *'The red apple'*). The experiment was preceded by two practice trials (one from each gender), where the children were familiarized with the experimental

[1] Latvian nouns fall into 6 declension classes depending on their gender and a theme vowel that they take (Urek 2016, Halle & Zeps 1966, Halle 1987, 1992, Steinbergs 1977). In this study, we included 5 nouns of each of the two open masculine declensions (declensions I and II in traditional classification) and the two open feminine declensions (IV and V). In addition, six nouns of the closed feminine declension were also included (declension VI). We did not include any nouns belonging to the closed declension III (masculine u-stems), because they do not denote easily picturable objects (e.g. *tirgus* 'market', *klepus* 'cough', etc.).

procedure. Adult and child participants followed the exact same procedure. All responses were audio-recorded using a dictaphone and later orthographically transcribed by three transcribers. Transcriptions were then verified by one of the authors of this study.

1.2.2. Experiment 2

In Experiment 2, we used the same set of stimuli as in Experiment 1, i.e. 12 masculine and 19 feminine nouns denoting familiar objects and animals. However, while in Experiment 1 the pictures were presented on a laptop screen, in Experiment 2 we used laminated cut-out pictures placed on an improvised stage. In addition, two dolls – Ilze and Jānis – were introduced.

Unlike in Experiment 1, where only contextual cues to the target-appropriate form of the adjective were given, in Experiment 2 we also introduced the syntactic cues. During each trial, two identical objects of different colours were placed on the stage. The name of the objects and their possessor was introduced to the participant in the lead-in sentence (e.g. *Jānim ir ābols*/ '*Jānis has an apple*'). Just as in Experiment 1, the participant was then prompted to name the objects along with their colours. However, this time the participant was asked to name the possessor as well (e.g. *Jānim ir zils ābols un sarkans ābols* / '*Jānis has a red apple and a blue apple*'). After the participant named the objects, one of them was removed from the stage. The participant was then prompted to name the object that disappeared along with its colour and its possessor (e.g. *Kas tagad pazuda?* / '*What has disappeared now?*'). The expected second response was a possessive construction (e.g. *Jāņa sarkanais* ābols / '*Jānis´s red apple*'). Again, adult and child participants followed the exact same procedure.

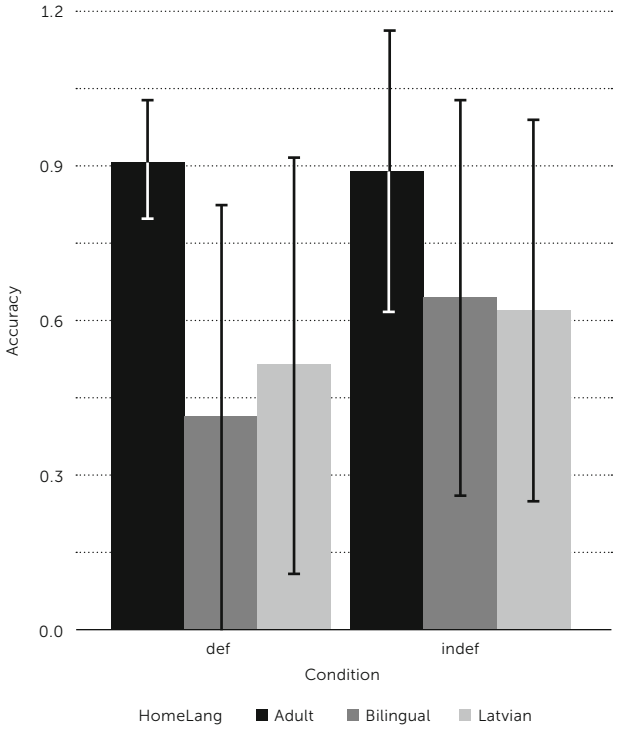
Results

Transcription revealed that some children in our sample still struggle with maintaining the length contrast between [a:] and [a] in word-final position. Since it is this contrast that also marks the distinction

between definite and indefinite feminine adjectives in the nominative singular, incomplete mastery of the length contrast in vowels obscures the presence of definite/indefinite contrast in feminine forms. This was especially evident for children who consistently used target-appropriate definite/indefinite masculine forms, while at the same time being inconsistent in their use of definite/indefinite feminine forms. Since most children in our sample used a certain proportion of non-target-appropriate forms (both masculine and feminine) in both conditions, in the majority of cases it was impossible to judge with certainly whether a given feminine form appears with a short final vowel due to its being intended as an indefinite form by the participant, or due to the incomplete mastery of the length contrast. For this reason, feminine forms were excluded from the final analysis.

1.3. Experiment 1

Figure 1 illustrates the mean proportion of target-like responses given in each condition by adults, as well as monolingual and bilingual children. As expected, the adults are essentially target-like in both conditions, with a mean proportion of correct responses in the definite condition of 0.9 (SD = 0.11), and a mean proportion of correct responses in the indefinite condition of 0.88 (SD = 0.27). However, as evident from the plot, the mean accuracy is quite low for both groups of children, and the dispersion of individual scores about the mean is large. For the monolinguals, the mean accuracy is 0.51 (SD = 0.41) in the definite condition and 0.62 (SD = 0.37) in the indefinite condition. The mean accuracy for the bilinguals is 0.41 (SD = 0.41) in the definite condition, and 0.64 (SD = 0.39) in the indefinite condition. Unsurprisingly, a logistic mixed effects model with "Group" (monolingual adults, monolingual children, bilingual children) as a fixed effect and "Participant" and "Item" as random effects revealed that both the monolingual (β = -1.96 (SE = 0.38), z = -5.126, p = 2.96e-07) and the bilingual children (β = -2.31 (SE = 0.4), z = -5.775, p = 7.68e-09) score significantly lower than the monolingual adults.



(7) *Figure 1.* Mean accuracy by condition

In order to compare the two groups of children with respect to their performance in the two conditions, a logistic mixed effects model was fit with "Group" (monolingual vs. bilingual) and "Condition" as fixed interacting effects, while allowing varying intercepts for participants and items. The results of the model are summarized in Table 1. The model revealed that monolinguals score significantly higher than bilinguals in the definite condition ($\beta = 0.534$ (SE = 0.27), $z = 1.961$, $p = 0.0498$), while no difference in performance was found in the indefinite condition ($p = 0.318$). Condition turned out to be a reliable predictor of accuracy, with bilinguals scoring higher in the indefinite condition as compared to the definite condition ($\beta = 0.87$ (SE = 0.15), $z = 5.8$, $p = 6.76e\text{-}09$). The effect of the condition on monolinguals is slightly smaller, but the difference between the groups is insignificant ($p = 0.1558$).

To investigate whether the bilingual children's performance is influenced by their chronological age and cumulative exposure to Latvian, a separate multilevel logistic regression model was used (see Table 2). However, the model revealed no reliable effect of either predictor ($p = 0.598$ for age and $p = 0.472$ for exposure).

(8) *Table 1.* Effect of condition and bilingual status on accuracy

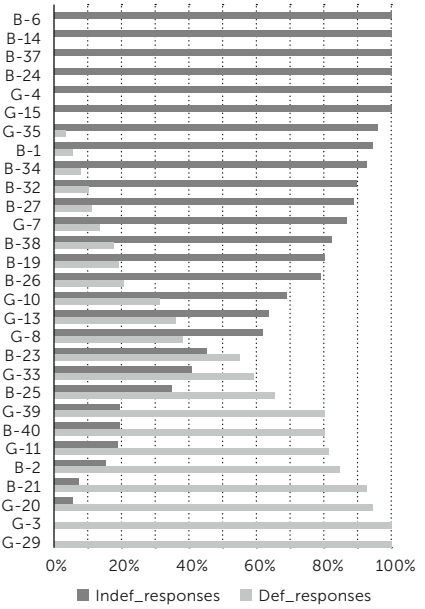
Groups	*Estimate*	*Std. Error*	*z value*	*p value*
Mon. vs. Bil. (def.)	0.534	0.2722	1.961	0.0498
Mon. vs. Bil. (indef.)	0.2506	0.2509	0.999	0.31779
Indef. (Bil.)	0.8747	0.1509	5.797	6.76e-09
Mon.: Indef.	-0.2833	0.1996	-1.419	0.1558

(9) *Table 2.* Effect of age and CLoE on accuracy in bilinguals

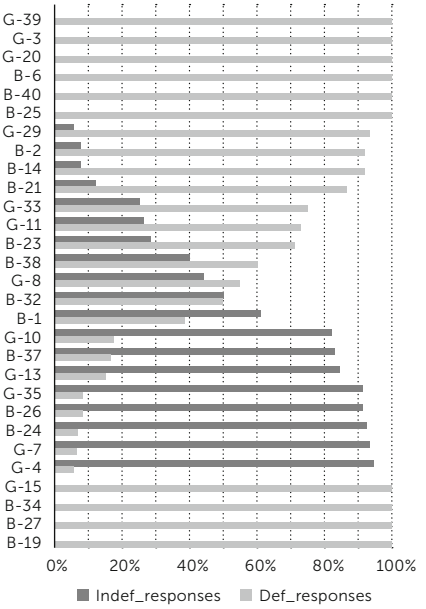
Variables	*Estimate*	*Std. Error*	*z value*	*p value*
(Intercept)	0.501	0.794	0.630	0.528
CLoE	0.115	0.159	0.719	0.472
Age	-0.007	0.014	-0.528	0.598

Thus, we found that both monolingual and bilingual children score significantly lower that adults in using definite and indefinite forms in the relevant contexts, although both groups of children have a significantly higher proportion of target-like responses in the indefinite condition. We also saw that the monolingual children perform better than the bilinguals with respect to the use of definite forms, while their accuracy in the indefinite condition is at the same level. The large standard deviation values in Figure 1 suggest a very high degree of individual variation and warrant a closer look at the distribution of individual scores. Figure 3 and Figure 4 show the proportion of definite and indefinite responses in each condition for each participant for monolinguals, while Figure 5 and Figure 6 illustrate the same data for bilinguals (where blue bars indicate the proportion of definite responses, and red bars indicate the proportion of indefinite ones for each participant).

(10) Distribution of responses: monolinguals

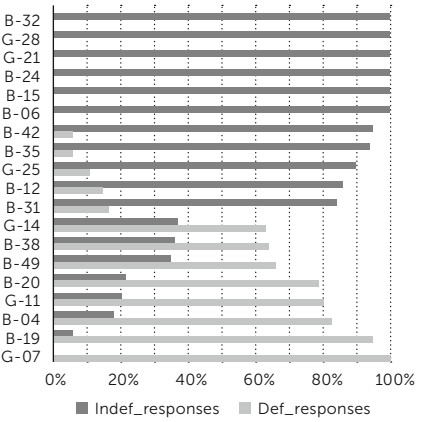


a. *Figure 3.* Definite condition

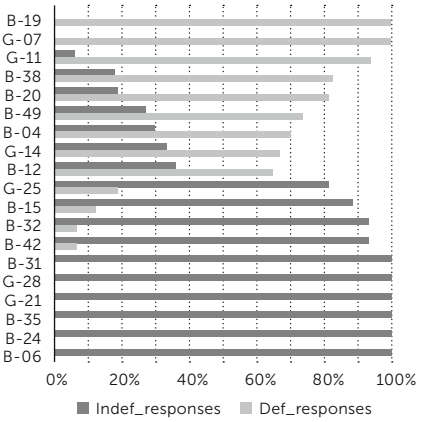


b. *Figure 4.* Indefinite condition

(11) Distribution of responses: bilinguals



a. *Figure 5.* Definite condition



b. *Figure 6.* Indefinite condition

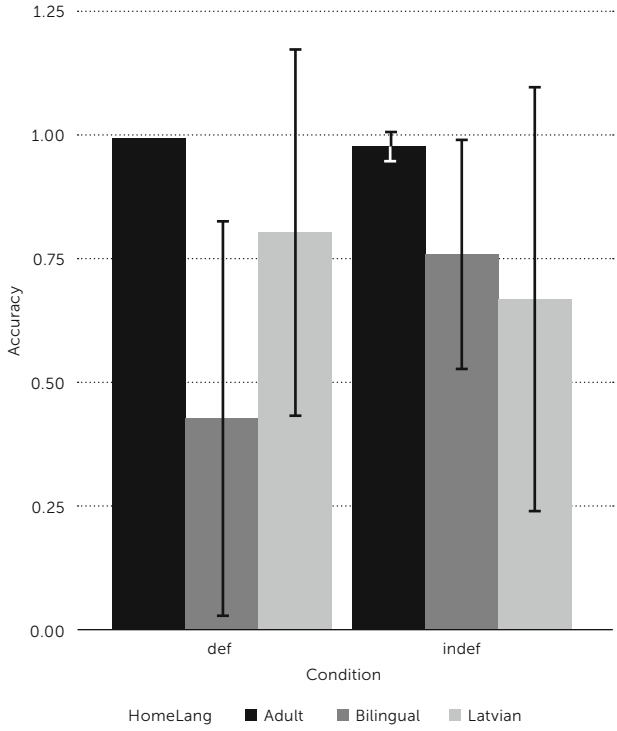
If we consider the distribution of responses in (10) and (11), a rather curious pattern becomes apparent: many monolingual and bilingual children demonstrate a strong preference for either a definite or an indefinite form, and use it across the board in both conditions. In the most extreme case, only responses of one type are given in both conditions. Nevertheless, the logistic mixed effects model with "Condition" as fixed effect and "Participant" and "Stimulus" as random effects reveals that the condition still predicts the distribution of responses. Thus, the proportion of definite responses in the definite condition is significantly higher than the proportion of definite responses in the indefinite condition ($\beta = 1.67$ (SE = 0.17), $z = 9.944$, $p = 2e\text{-}16$). This suggests that, as a group, children in our sample tend to use indefinite forms in the nominative function, and definite forms in exophoric references when the referent is the only member of its class in a given setting.

Let us now summarize the results. First, Experiment 1 revealed that both monolingual and bilingual Latvian-speaking children still struggle with the target-like use of indefinite forms in the naming function well after the age of three. This is surprising given the findings of the previous experimental studies that show that the naming function is acquired very early (Karmiloff-Smith 1979, Kupisch 2006). One possibility is that this finding is an artifact of the procedure used here. However, no evidence for the overuse of definite forms in the nominative function is found in the study by Rodina & Westergaard [Rodina & Westergaard 2015 a,b], who, as mentioned above, used a very similar experimental procedure with Norwegian-speaking preschool children. In Norwegian, indefinite nouns are marked by an article preceding the noun, e.g. *en bil* 'a car', while definiteness is expressed by a suffix, e.g. *bilen* 'the car'. Rodina (personal communication) indicates that children in their sample were essentially target-like in their use of indefinite forms. Another potential explanation for the apparent late acquisition of a nominative function can be a relatively low saliency of definiteness/indefiniteness marking in Latvian as compared to the languages where the distinction is marked by means of articles and/or nominal suffixes. Since adjectives are significantly less frequent than nouns, it might take longer for Latvian-

speaking children to grasp the referential function of adjective forms. Nevertheless, both groups of children showed a significantly higher proportion of target-like adjective forms in the nominative function than in the exophoric function. Experiment 1 also showed that the target-like use of adjective forms in the exophoric function is not yet mastered at this age, which could be expected based on previous findings (Karmiloff-Smith 1979). As expected, bilinguals scored significantly lower than monolinguals in this condition, which indicates that the problem is lack of exposure to Latvian.

1.4. Experiment 2

Let us now turn to the results of Experiment 2. Recall that in Experiment 2, NPs were elicited in lead-in sentences that provided additional cues to the definiteness/indefiniteness of the adjective. Figure 7 illustrates the mean proportion of target-like responses given in each condition by monolinguals and bilinguals. As the plot reveals, adults are essentially at ceiling in both conditions, with a mean proportion of correct responses of 1 (SD = 0) in the definite condition, and a mean proportion of correct responses of 0.99 (SD = 0.03) in the indefinite condition. Again, for children the mean accuracy is comparatively low, and the dispersion of individual scores around the mean is considerable. For the monolinguals, the mean accuracy is 0.82 (SD = 0.38) in the definite condition, and 0.68 (SD = 0.44) in the indefinite condition, while for bilinguals it is 0.44 (SD = 0.41) in the definite condition, and 0.77 (SD = 0.23) in the indefinite condition. Just as in Experiment 1, a logistic mixed effects model with "Group" (monolingual adults, monolingual children, bilingual children) as a fixed effect and "Participant" and "Item" as random effects showed that both monolinguals (β = -4.69 (SE = 1.098), z = -4.27, p = 1.96e-05) and bilinguals (β = -5.49 (SE = 1.126), z = -4.873, p = 1.10e-06) perform significantly worse than the adults.



(12) *Figure 7.* Mean accuracy by condition

In order to examine whether bilingual status and condition influence performance, we ran a logistic mixed effects model that predicted accuracy based on "Group" (monolingual vs. bilingual) and "Condition", while including participants and items as random effects. The results of the model are summarized in Table 3. We can conclude that monolinguals outperform bilinguals in the definite condition ($\beta = 2.44$ (SE = 0.64), $z = 3.81$, $p = 0.000138$), while being slightly worse than bilinguals in the indefinite condition (although this difference is not significant, $p = 0.869$). Bilinguals are significantly more target-like in the indefinite condition ($\beta = 1.738$ (SE = 0.193), $z = 9.002$, $p < 2e\text{-}16$), but for monolinguals the relationship between accuracy and condition is reversed ($\beta = -0.8088$ (SE = 0.21), $z = -3.842$, $p = 0.000122$). A separate logistic regression revealed that the cumulative exposure to Latvian positively affects accuracy in bilinguals ($\beta = 0.5734$ (SE = 0.23), $z = 2.543$,

p = 0.011), while no such relationship was found between accuracy and chronological age (p = 0.722).

(13) *Table 3.* Effect of condition and bilingual status on accuracy

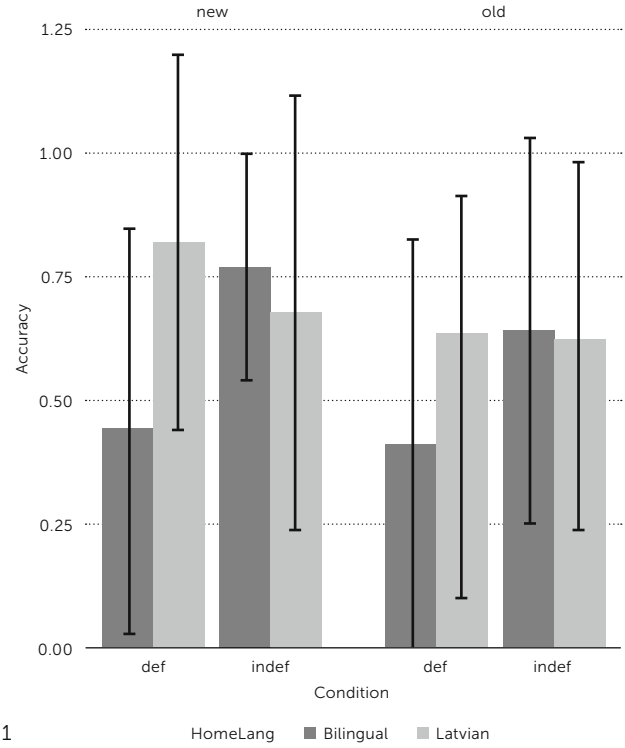
Groups	*Estimate*	*Std. Error*	*z value*	*p value*
Mon. vs. Bil. (def.)	2.44	0.64	3.81	0.000138
Mon. vs. Bil. (indef.)	-0.108	0.619	-0.164	0.869
Indef. Bil. vs. Def. Bil.	1.738	0.193	9.002	< 2e-16
Indef. Mon. vs. Def. Mon.	-0.8088	0.2105	-3.842	0.000122
Mon.: Indef.	-2.5471	0.286	-8.908	< 2e-16

(14) *Table 4.* Effect of age and CLoE on accuracy in bilinguals

Variables	*Estimate*	*Std. Error*	*z value*	*p value*
(Intercept)	-1.7808	2.2637	-0.787	0.431
CLoE	0.5734	0.2255	2.543	0.011
Age	0.1496	0.4205	0.356	0.722

Summarizing the discussion so far, we can state that both bilinguals and monolinguals perform significantly lower than the adults even in cases where lead-in sentences provide additional cues to the target-appropriate form of the adjective. However, monolinguals outperform bilinguals in the definite condition, which suggests that monolinguals are more sensitive to the cues provided by possessives than bilinguals are. We also found that bilingual children with larger cumulative exposure to Latvian perform significantly better than their peers with less exposure, while chronological age plays no role for accuracy.

We may also check whether introducing the syntactic cues to definite/indefinite distinction in addition to the contextual ones significantly affected accuracy in the two groups of children. For ease of reference, the results of both experiments are repeated as Figure 8.



(15) *Figure 8.* Accuracy by language status and condition: Exp. 2 vs. Exp. 1

A mixed effects model was fit that predicted accuracy based on design, condition and language status (controlling for age), while allowing for varying intercepts for participants and items. The results of the model are shown in (16).

(16) Table 5. The results of a mixed effects model

Variables	*Estimate*	*Std. Error*	*z value*	*p value*
Old vs. new (mon. def.)	1.4250	0.4360	3.268	0.00108
Old vs. new (bil. def.)	-0.2109	0.4594	-0.459	0.646
Old vs. new (mon. indef.)	0.04	0.407	0.1	0.92
Old vs. new (bil. indef.)	0.6214	0.4447	1.397	0.1623

The model revealed that, on average, monolinguals are significantly more accurate in the definite condition in Experiment 2 ($\beta = 1.4$ (SE = 0.43), $z = 3.268$, $p = 0.001$) as compared to Experiment 1, which suggests that for them the possessive noun is a cue to the form of a following adjective (recall that only definite adjectives are grammatical in possessive NPs in Latvian). For bilinguals, on the other hand, no such effect is observed ($p = 0.646$), indicating that they are not sensitive to this syntactic context. In the indefinite condition, on the other hand, no group shows a significant improvement.

Summary and discussion

As expected, the analysis revealed that adult controls perform at ceiling with respect to the use of naming and exophoric functions in both experiments. As predicted, both monolingual and bilingual children scored significantly lower than the adults in the definite condition, which indicates that they still struggle with the target-appropriate use of the definite adjectives in the exophoric function at this age. However, contrary to our expectations, it was found that both groups of children are not adult-like in their use of indefinite adjectives either. A possible reason for the apparent late acquisition of the naming function of indefinite adjectives in Latvian might be the relatively low frequency of adjectives in the ambient language (as compared, for instance, to the frequency of nominal articles in languages like English and French). At the same time, both monolinguals and bilinguals were found to perform better in the indefinite condition as compared to the definite one, which supports our prediction that the naming function is acquired before the exophoric one.

As predicted, we found quantitative differences between monolinguals and bilinguals in both experiments. However, contrary to our expectations, the statistically significant difference in performance was only found in the definite condition, while both groups of children scored approximately the same in the indefinite condition. In addition, cumulative amount of exposure to Latvian turned out to

be a reliable predictor of performance in bilinguals, when controlling for chronological age. However, the effect was only significant in the second experiment. As expected, no obvious qualitative differences were observed between monolingual and bilingual participants. Performance of both groups was characterized by a high degree of individual variation. Many children in our sample appeared to be biased towards either the definite or the indefinite form, which they overused across conditions. Interestingly, neither form emerged as a clear default, which precludes any conclusions about their relative markedness.

Turning now to the effect of syntactic cues, a significant improvement in performance was found for monolinguals in the definite condition of the second experiment, which indicates that they are sensitive to the fact that only definite forms are grammatical in possessive NPs (bilingual children, on the other hand, showed no improvement in the second experiment). However, no significant effect of syntactic context was found in the indefinite condition for either monolinguals or bilinguals, meaning that children of this age are not yet sensitive to the strong preference for indefinite forms in copular possessive constructions characteristic of adult Latvian.

In conclusion, the results of our study suggest that while referential functions of definite/indefinite adjective forms in Latvian are mastered considerably later than referential functions of articles in languages like English and French, the claim that referential functions are acquired gradually and in a specific order is supported by our data. Bilingual children, as a group, have more difficulties with the adult-like use of definite/indefinite adjective forms in both referential functions studied, although cumulative amount of exposure to Latvian positively affects their performance. While the addition of syntactic cues improves performance in monolinguals, the effect is limited to possessive NPs.

References

Anderssen 2005 – **Anderssen, Merete.** (2006) The Acquisition of Compositional Definiteness in Norwegian. Doctoral dissertation. University of Tromsø.

LVG 2015 – **Auziņa, Ilze, Breņķe, Ieva, Grigorjevs, Juris, Indričāne, Inese, Ivulāne, Baiba, Kalnača, Andra, Lauze, Linda, Lokmane, Ilze, Markus, Dace, Nītiņa, Daina, Smiltniece, Gunta, Valkovska, Baiba, Vulāne, Anna.** (2015) *Latviešu valodas gramatika*. 2nd ed. Rīga: Latviešu valodas institūts.

Ceplīte 1967 – **Ceplīte, Brigita**. (1967) Par noteikto un nenoteikto adjektīvu lietojumu. *Latviešu valodas kultūras jautājumi*. 3. nr. Rīga: Liesma, 133.–140. lpp.

Ceplīte 1970 – **Ceplīte, Brigita**. (1970) Noteiktības un nenoteiktības kategorija. *Latviešu valodas un literatūras problēmas*. Rīga: Zvaigzne, 30.–41. lpp.

Halle, Zeps 1966 – **Halle, Morris, Zeps, Valdis J.** (1966) Survey of Latvian Morphophonemics. *MIT RLE Quarterly Progress Report*, 83, pp. 105–113.

Halle 1987 – **Halle, Morris.** (1987) The Morphophonemics of Latvian Declension. *In Honor of Ilse Lehiste*. Dordrecht: Foris Publications, pp. 375–379.

Halle 1992 – **Halle, Morris.** (1992) The Latvian declension. Geert Booij and Jaap van Marle. *Yearbook of Morphology 1992*, pp. 33–47.

Karmiloff-Smith 1979 – **Karmiloff-Smith, Anette.** (1979) *A Functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krámský 1972 – **Krámský, Jiři.** (1972) *The article and the concept of definiteness in language*. The Hague: Mouton.

Kupisch 2006 – **Kupisch, Tanja**. 2006. The emergence of article forms and functions in the language acquisition of a German-Italian bilingual child. Conxita Lleó (ed.) *Interfaces in Multilingualism: Acquisition and representation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 139–177.

Lyons 1999 – **Lyons, Christopher**. (1999) *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maratsos 1976 – **Maratsos, Michael**. (1976) *The use of definite and indefinite reference in young children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodina, Westergaard 2013 – **Rodina, Yulia, Westergaard, Marit**. (2013) The acquisition of gender and declension class in a non-transparent system: monolinguals and bilinguals. *Studia Linguistica* 67(1), pp. 47–67.

Rodina, Westergaard 2015a – **Rodina, Yulia, Westergaard, Marit**. (2015) Grammatical gender in Norwegian: Language acquisition and language change. *Journal of Germanic Linguistics* 27.2, pp. 145–187.

Rodina, Westergaard 2015b – **Rodina, Yulia, Westergaard, Marit**. (2015) Grammatical gender in bilingual Norwegian-Russian acquisition: the role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition* 20.1, pp. 197–214.

Serratrice 2000 – **Serratrice, Ludovica.** (2000) *The Emergence of functional categories in bilingual language acquisition*. Doctoral dissertation. University of Edinburgh.

MLLVG 1959 – **Sokols, Evalds, Bergmane, Anna, Grabis, Rūdolfs, Lepika, Milda** (eds.). (1959) *Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika, I: Fonētika un morfoloģija*. Rīga: LPSR Zinātņu akadēmijas izdevniecība.

Steinbergs 1977 – **Steinbergs, Aleksandra**. (1977) *The Phonology of Latvian*. PhD dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Stolz 2010 – **Stolz, Thomas.** (2010) Pleonastic morphology dies hard: Change and variation of definiteness inflection in Lithuanian. *Variation and change in morphology: Selected papers from the 13th International Morphology Meeting*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 217–244.

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.

Urek 2016 – **Urek, Olga.** (2016) *Palatalization in Latvian*. Doctoral dissertation. UiT The Arctic University of Norway.

Dr. philos. Olga Urek
olga.urek@uit.no
Dr. philos. Marit Westergaard
marit.westergaard@uit.no
Dr. paed. Agrita Tauriņa
agrita.taurina@rpiva.lv
Dr. philol. Anna Vulāne
annav@lanet.lv

PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA STĀSTĪTPRASMES PILNVEIDE

Perfection of Preschool Child's Narrative Skills

ZANE EŅĢELE, AGRITA TAURIŅA

Abstract. *Nowadays one of the reasons of insufficiently developed child's narrative skills is the tendency observed in many families – both children and adults spend a lot of time watching TV or surfing for information in the worldwide net as well as viewing the videos or photos instead of communication or telling about what they have seen or heard.*

While interacting with adults, children are not guided to visualise the image of the narrated event or thing, to listen attentively to the plot of a fairy tale or verbally characterised object.

The aim of the research is to theoretically and practically cognise the possibilities of preschool children's narrative skills in the pedagogical process applying the plot pictures and picture chains.

Both theoretical research method – the analysis of scientific literature, and the empiric method – the observation of Rīga preschool educational institution mixed group children aged 4–7 in the pedagogical process, the assessment of audio recordings, the qualitative analysis of the facts observed are used in the paper.

The promotion of preschool children narrative skills in the pedagogical process applying the plot pictures and picture chains is updated based on the results of the empiric research. The experimental methodology of children grammatical and (morpho)phonological acquirement elaborated by the project LAMBA and the project No. NFI/R/2014/053 "Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications" have been applied in order to wider study the reasons of a child's poor developed narrative skills as well as to assist in gaining objective viewpoint about the results of the Latvian language acquirement.

Keywords: *preschool child, narrative skill, pedagogical process, the native language acquisition*

Ievads. Runas pilnveide atspoguļo bērna vispārējo attīstību un spēju veidot attiecības ar vecākiem, skolotājiem un vienaudžiem. Ar jautājumiem, dažādiem aicinājumiem un norādēm bērns apliecina savas intereses, vajadzības, iegribas. Šie līdzekļi tiek aktīvi lietoti bērna komunikācijā ar pieaugušajiem, vienaudžiem un sniedz informāciju par bērna intelektuālo un sociālemocionālo attīstību.

Pēdējos gadu desmitos bērnu rotaļu vide ir mainījusies, laiks, ko bērni pavada rotaļājoties, ir samazinājies. Mūsdienās bērna pieredze tiek veidota ar plašsaziņas līdzekļiem. Virtuālā realitāte aizvieto reālo pasauli. Plašais informācijas klāsts televīzijas un modernās tehnoloģijas izmantošanas procesā pirmsskolēna dzīvē nereti veido vidi, kurā pieaugušie mazāk sarunājas ar bērnu, maz stāsta, jautā un rosina atbildēt.

Pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanas produktivitāte tiešā veidā ir atkarīga no skolotāja profesionālās kompetences, empātijas, viņa prasmes adekvāti uztvert un novērtēt bērnu mēģinājumus, uzdrīkstēšanos un riskēšanu, pieņemt un atbalstīt bērnu, vienlaikus sekmējot viņa labvēlīgas savstarpējās attiecības ar vienaudžiem un pieaugušajiem dažādās saskarsmes situācijās.

Pirmsskolas vecuma bērna stāstītprasmes pilnveides ziņā būtiska ir vecāku un pedagogu prasme saskarsmē ar bērnu sekmīgi īstenot komunikāciju un attīstīt bērna valodiskās spējas. Skolotājs ir nozīmīgs bērna valodas apguves veicinātājs pirmsskolas izglītības iestādē, un šis darbs ir atkarīgs arī no tā, kāda ir paša skolotāja valoda, vai tā ir bagāta, precīza. Ir jāsaprot, ka bērna runa attīstās arī atdarināšanas procesā. Atdarinot pieaugušo, bērns apgūst runas kultūras paraugus, viņš pārņem valodas izteiksmes līdzekļus, runas tempu, balss emocionālo nokrāsu.

Tieši tāpēc vecāku un skolotāju loma bērnu valodas un komunikatīvās attīstības ziņā, tāpat kā citās bērnu audzināšanas jomās, ir ļoti būtiska. Lai bērns apgūtu prasmi runāt un sazināties, viņam nepieciešams pozitīvs, sekmīgs piemērs.

Skolotāji un vecāki ir vieni no galvenajiem, kas var uzlabot bērnu spēju risināt problēmjautājumus. Viņi demonstrē bērniem, kā visveiksmīgāk atrisināt problēmas un kā uz tām reaģēt. Pilnvērtīga valodas apguve ir pamats bērnam aktīvai pasaules izzināšanai. Bērna runu ietekmē vide, kurā viņš uzturas, arī vecāku un skolotāju valoda un izturēšanās.

Pētījuma mērķis: teorētiski un praktiski izzināt pirmsskolas vecuma bērnu stāstītprasmes sekmēšanu pedagoģiskajā procesā, lietojot sižeta attēlus un to sērijas. Lai plašāk izzinātu bērna maz attīstītas stāstītprasmes iemeslus, kā arī palīdzētu rast objektīvu viedokli par latviešu valodas apguves rezultātiem, tika lietotas projektā Nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" (LAMBA) izstrādātās bērnu gramatiskās un (morfo)fonoloģiskās apguves eksperimentālās metodikas.

Pētījuma metodes: Pētījuma teorētiskās pētniecības metode – zinātniskās literatūras analīze – un empīriskā metode – Rīgas pirmsskolas izglītības iestādes jaukta vecuma grupas (4;0 –7;0) bērnu novērošana pedagoģiskajā procesā, novēroto faktu kvalitatīva analīze.

Pieaugušo un bērna saskarsmes raksturojums dzimtās valodas apguves kontekstā

Pieaugušo un bērnu komunikācijā īpaša loma ir jautājumiem. Ir ieteicams uzdot produktīvus jautājumus, kas sekmē bērna komunikatīvo kompetenci – valodas sistēmas, leksikas pilnveidi un komunikatīvo prasmju apguvi.

Produktīvi un rosinoši jautājumi aicina bērnu domāt vai darīt, tie aktivizē partneri, pauž interesi par savu stāvokli, ierosina sarunu biedru apdomāt savas atbildes, bērns jūtas brīvāks, jo pats var izvēlēties, kādus faktus, idejas, informācijas pieaugušajam sniegt (Dzintere, Stangaine, Augstkalne 2014: 133; Fišers 2005).

Skolotāja prasme īstenot runas attīstības uzdevumus dažādās dienas darbībās bērnam ir ļoti svarīga un nozīmīga pieredze. Tieši tāpēc saruna ar bērnu ir būtiska vienmēr, un ir ieteicams labi saredzēt tās situācijas, kurās iespējams īstenot runas attīstības uzdevumus.

Zenta Anspoka skaidro, ka mūsdienu bērniem ļoti svarīgi, lai arī valodas mācīšanās process būtu tikpat dinamisks kā dzīve, lai valodas teksts papildina un precizē to pieredzi, kas iegūta kustīgas vai statiskas vizuālās informācijas veidā, lai paši bērni var piedalīties mācību uzdevumu izvirzīšanā, lēmumu pieņemšanā, lai runāšana ir nevis mākslīga, bet dabiska,

lai sadarbības vide starp skolotāju un bērniem ir tāda, kurā nav baiļu runāt, lai ir savstarpējā uzticēšanās, brīvas un vienlīdzīgas izpausmes iespējas, lai bērns saprot, ka netiek šķirots pēc tā, kāds ir viņa vispārējās attīstības vai valodas attīstības līmenis (Anspoka 2013: 11).

Liela nozīme valodas apguvē un runas attīstībā ir pirmsskolas posmam, šajā vecumā galvenokārt tas ir dialogs un monologs, kurā attīstās ne tikai bērna runa, prasme uzdot jautājumus, bet arī prasme izsacīt atbilstošu domu atbilstošā vietā un laikā.

Prasme jautāt un atbildēt, ievērot dialogrunas kultūru nodrošina cilvēkam dzīves laikā daudz jaunu iespēju, tā ir prasme, kura mūsdienu sabiedrības kontekstā ir ārkārtīgi nozīmīga. Dialogs ir mutvārdu runas pati dabiskākā forma. Tā ir runa, kas sastāv no replikām, reakciju virknēm. Runas situācija ir tā, kurā adresāts (runātājs, rakstītājs) un adresants (uztvērējs, lasītājs) savstarpēji sazinās (Anspoka 2008: 309; Pļaveniece, Škuškovnika 2002).

Lingvodidaktikas terminu, valodniecības pamatterminu un logopēdijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā dialoga formā veidota saruna definēta kā dialogruna, kam raksturīgi īsi izteikumi, vienkārša nepilna sastāva teikumu dažādība, atkāpes no normatīvajām, sintaktiskajām konstrukcijām, plašs neverbālo līdzekļu lietojums, runas situācijai atbilstoša valodas līdzekļu izvēle un specifiska runas uzvedība (LTSV 2011: 25; Lūse, Miltiņa, Tūbele 2012: 75; VPSV 2007: 90).

Savukārt monologs ir vienas personas runa, ko veido samērā apjomīgs noteiktas kompozīcijas teksts, uz kuru sarunas dalībnieki īpaši negaida tās biedra vārdisku reakciju.

Monologa formā veidotu runu sauc par monologrunu, kam raksturīga cenšanās plaši izvērst noteiktas tematikas stāstījumu gramatiski noformētās konstrukcijās ar iestarpinājumiem, sižetiskās līnijas atkāpēm (Lūse, Miltiņa, Tūbele 2012: 196; VPSV 2007: 238).

Stāstītprasmes attīstības likumsakarības un vērtēšanas kritēriji

Velta Rūķe-Draviņa ir pirmā, kas aizsākusi latviešu bērnu valodas pētījumus. Viņa uzsver, ka zinātņu nozarēs, kam sakars ar cilvēka psihi, ir vēl daudz nezināmu faktu. V. Rūķe-Draviņa skaidro, ka ar cilvēkbērna iedzimtajām potenciālajām spējām un smadzeņu pārveidošanos pēcdzemdību periodā saistās arī jautājums par optimālo vecumu vai **kritisko punktu**, līdz kuram bērns var viegli iemācīties apkārtnes valodu. Joprojām nav viennozīmīgas atbildes uz jautājumu, vai to, kas nokavēts pirmajos trijos četros gados, vēlāk var pilnīgi kompensēt. Arvien vairāk ne tikai valodnieki, bet arī psihologi un sociologi uzskata mazbērnu gadus par visnozīmīgāko posmu personības izveidei un visam tālākam mūžam (Rūķe-Draviņa 2017: 61). Valodas apguve ir cieši saistīta ar personības intelektuālo, sociālemocionālo un fizisko attīstību. Tāpēc pedagogi, kuri īsteno kompetences pieejā balstītu izglītību un ir ieinteresēti virzīt bērna izaugsmi pirmsskolas izglītības iestādē, veic nozīmīgu darbu bērna stāstītprasmes pilnveides sekmēšanai.

Dace Markus akcentē, ka pieaugušajiem ir tik daudz iespēju palīdzēt bagātināt bērna valodu, mācot vērot apkārtni, sarunājoties ar viņu, lasot skaļi, stāstot un tādējādi veicinot bērna vēlēšanos izzināt apkārtējo pasauli, iedvesmojot viņu dalīties savos pārdzīvojumos ar citu cilvēku, radinot nekautrēties no emocionalitātes izteikumos, skaidrojot vārdu tiešās un pārnestās nozīmes, to nianses, dzejas, folkloras un novadā runātās valodas specifiku (Markus 2003: 77). Jautājums ir par to, kā tiek īstenota saskarsme ģimenē un pirmsskolā, lai sekmētu 4–7 gadus vecu latviešu bērnu sasniegumus stāstījumu veidošanā, kas ietekmē stāstītprasmes pilnveidi? V. Rūķe-Draviņa skaidro, ka baltu valodas tiek raksturotas kā konservatīvas, kas ilgos gadu simteņos maz mainījušas savu skaņu sastāvu, un parasti to skaidro ar pieņēmumu, ka baltu tautas nav pārāk tālu ceļojušas no kādreizējās indoeiropiešu kopdzimtenes. Viņa norāda, ka viens no iemesliem varētu būt arī noturīgā paraža uzticēt bērna audzināšanu pirmajos mūža gados vecākajai paaudzei, kas palīdzēja saglabāt senās tradicionālās formas arī valodā (Rūķe-Draviņa 2017: 62). Diemžēl

mūsdienu ģimeņu pieredze ir saistīta ar aizvien lielāku radinieku attālināšanos un paaudžu saiknes mazināšanos, kas rada apgrūtinājumu sadarbības nodrošināšanai ar mazbērniem un tradīciju saglabāšanai.

Pedagogi un zinātnieki valodas pētniecībā norāda, ka runas attīstība intensīvi norit agrās bērnības posmā, tomēr monologrunas pamatveidus – atstāstījumu un stāstījumu – bērni spējīgi apgūt vidējā un vecākajā pirmsskolas posmā, kad runa tiek vairāk apzināta un izpaužas kā apziņas forma (Kaņepēja 2012; Markus 2003).

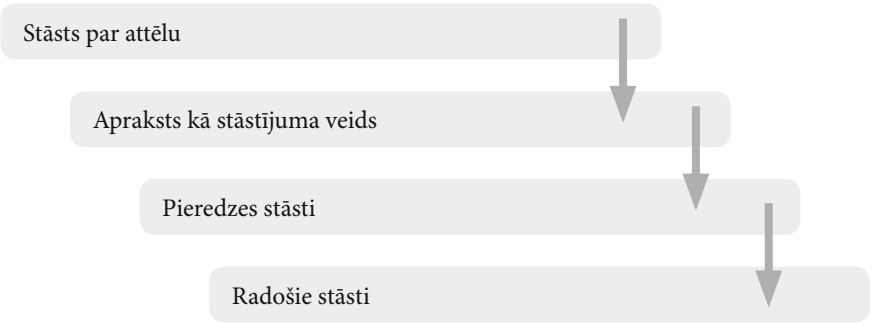
Valoda ir neatņemama cilvēka dzīves sastāvdaļa, jo ar tās palīdzību cilvēks sniedz tālāk informāciju, savu pieredzi, kā arī uzzina daudz jaunas informācijas, pilnveido savu redzējumu. Viens no informācijas nodošanas veidiem ir runāšana, kas sevī ietver stāstīšanu un atstāstīšanu dialogu un monologu veidā. Jau pirmsskolas posmā ir vēlams pievērst uzmanību loģiskai, secīgai domu izklāsta veidošanai, saistītās runas attīstīšanai. Tieši saistītās runas veidošanā, saturiski sakārtotā, loģiskā un organizētā runā atklājas bērnu runas un intelektuālas attīstības kopsakarības. Lai varētu pastāstīt, ir skaidri jāiedomājas stāsta objekts (priekšmets, notikums), jāprot analizēt, atlasīt galvenās īpašības un pazīmes, noteikt dažādas (cēloņu, seku, laika) sakarības starp priekšmetiem un parādībām. Vēlams ir atrast piemērotākos vārdus, veidot vienkāršus paplašinātus un saliktus teikumus, izmantojot dažādus teikumu un teikuma daļu saistīšanas līdzekļus. Saistītās runas attīstībā atklājas runas un estētiskā aspekta mijiedarbība. Saistīts izteikums atklāj, cik lielā mērā bērns ir apguvis dzimtās valodas bagātību, tās gramatisko uzbūvi, tas vienlaicīgi atspoguļo arī bērna garīgās, estētiskās, emocionālās attīstības līmeni (Rūķe-Draviņa 1992).

Marina Aleksejeva un Valentīna Jašina skaidro, ka atstāstījums ir literārā teksta apzināta pārstāstīšana. Tā ir sarežģīta darbība, kurā aktīvi darbojas bērna domāšana, atmiņa un iztēle. Lai apgūtu atstāstīšanas prasmi, ir jāapgūst prasme klausīties priekšlasījumu, iegaumēt teksta secību, uztvert tā saturu, autora teksta izklāstu un pēc tam mēģināt iegaumēto atstāstīt. Kā uzskata „Dzimtās valodas apguves un pirmsskolas vecuma bērnu runas attīstības metodikas" autores, atstāstīšana sekmē bērna prasmi izteiksmīgi runāt (Алексеева, Яшина 2000).

Vasilijs Konovalovs un Svetlana Konovalova norāda, ka stāstījuma veidošana ir sarežģītāka nekā literārā darba atstāstīšana, jo bērnam pašam

jārada jauns izvērsts teksts ar noteiktu saturu – tas var būt apraksts, vēstījums, pārspriedums vai jaukta tipa teksts. Bērni var stāstīt par to, ko redz, dzird, vai arī par iepriekš piedzīvoto, kā arī fantazēt, iztēloties, sacerot radošus stāstus (Коноваленко, Коноваленко 2003).

Pedagoģe Ruta Kaņepēja ir izdalījusi četrus stāstījuma veidus (sk. 1. att.).



1. attēls. Stāstījuma veidi (Kaņepēja 2012: 148–150)
Figure 1. The ways of narrative

Lai gan 1. attēla saturā autore R. Kaņepēja ir centusies izveidot iedalījumu par pirmsskolas vecuma bērniem raksturīgajiem stāstījuma veidiem, tomēr vēlams tos nosaukt par stāstījuma veidiem, nevis stāsta veidiem.

Sarmīte Tūbele un Irina Cupere uzsver, ka, lai attīstītu stāstītprasmi, ir nepieciešams nodrošināt bērniem attīstošu vidi, plašu runas praksi un atbalstu katra bērna radošumam. Pirmsskolas vecumā bērniem jāapgūst dažādi stāstītprasmes veidi: atstāstījums, stāstījums un stāstījums ar radošās darbības elementiem, kas veicina bērna saistītās runas attīstību. Stāstītprasmei jābūt labi attīstītai, jo tā ir nepieciešama, lai īstenotu verbālo saskarsmi (Tūbele, Cupere 2013: 251).

I. Cupere ir izveidojusi stāstītprasmes līmeņus bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību. Kopumā tiek izdalīti pieci līmeņi: 1. līmenis – bērns saistīto runu nepārvalda (ir ļoti zems stāstītprasmes līmenis); 2. līmenis – stāstījums tiek veidots ar uzvedinošo jautājumu palīdzību. Izteicienu secīgums ir ievērojami traucēts. Pētnieks atzīmē teksta daļas izlaidumus, jēdzieniskas kļūdas. Ir izteikuma secīguma traucējumi.

Pētnieks atzīmē lietoto valodas līdzekļu nabadzību un vienveidīgumu; 3. līmenis – bērns izmanto atkārtotus uzvedinošos jautājumus. Pētnieks atzīmē atsevišķu darbības momentu vai vesela fragmenta izlaidumus, vairākkārtīgus izteikuma saistības traucējumus, atsevišķu jēdzienu neatbilstību; 4. līmenis – stāstījums tiek izveidots ar pieaugušā palīdzību (uzvedinoši jautājumi, pamudinājumi). Bērns pilnīgi izstāsta teksta saturu. Pētnieks atzīmē atsevišķus saistīta teksta reproducēšanas traucējumus, nav mākslinieciski stilistisku elementu, atsevišķi teikuma struktūras traucējumi; 5. līmenis – bērnam ir attīstīta saistītā runa (laba stāstītprasme). Stāstījums ir veidots patstāvīgi, atstāstītā teksta saturs ir atveidots pilnībā, tiek ievērots stāstījuma loģiskums un secīgums. Izmantojamie valodas līdzekļi ir daudzveidīgi, saistīti ar teksta saturu. Tiek ievērotas dzimtās valodas gramatikas normas (Cupere 2015: 71). Vērtējot līmeņu raksturojumu, ir jāatzīst, ka liela uzmanība ir veltīta stāstītprasmes apgrūtinājumu, valodas apguves problēmu detalizētam skaidrojumam.

Savukārt Antra Randoha un Agrita Tauriņa, analizējot stāstītprasmi, izmanto trīs kritērijus – runas saturīgums, loģiska skaidrība, stāstījuma secīgums. Viņas skaidro, ka stāstījumi par zīmējuma saturu ir apjoma ziņā nelieli, dominē vienkārši paplašināti un nepaplašināti teikumi, visās piedāvātajās situācijās bērni demonstrē ieinteresētību, kā arī stāstījumi par zīmējuma saturu ir veidoti patstāvīgi. Varam konstatēt, ka bērni zīmējumā tiešām ienes savas dzīves aktualitātes, ilgas, viedokli par pagātnes pieredzi. Stāstos ir konstatējama bērna darbības dinamika, aktivitāte, pieredzes vērtēšana. Katrs bērns ir neatkārtojams, individualitāte. Visvarīgākā ir bērna aktivitāte, viņa tiekšanās pēc radošajiem meklējumiem un pieaugušā iecietīgā, smalkjūtīgā attieksme pret bērna iesākto darbību, kā arī atsaucība uzklausīt bērna stāstījumu par zīmējuma saturu (Randoha, Tauriņa 2014:145).

Balstoties uz teorētiskajām atziņām, Zane Eņģele un Agrita Tauriņa ir izstrādājušas šādus empīriskā pētījuma vērtēšanas kritērijus un rādītājus (sk. 1. tabulu).

1. tabula. Bērnu stāstītprasmes vērtēšanas kritēriji
Table 1. The assessment criteria of children's narrative skills

Kritēriji	Līmeņi		
	Zems	**Vidējs**	**Augsts**
1. Prasme secīgi atstāstīt literāro darbu	Netiek iegaumēta notikumu secība, tā sastāv no atsevišķiem teksta fragmentiem.	Notikumu secība tiek ievērota daļēji, atstāstījums tiek veidots, balstoties uz skolotājas izvirzītajiem jautājumiem.	Notikumu secība tiek ievērota, uztver teksta galveno domu, patstāvīgi tiek veidots atstāstījums.
2. Prasme ievērot stāstījuma loģiku (sērijveida attēli)	Neveidojas vienots, secīgs stāstījums, netiek uztverta saikne starp attēlā redzamajiem elementiem.	Stāstījums neaptver pilnīgi visus attēlotos elementus. Stāstījums virzīts uz skolotājas jautājumiem.	Stāstījumā tiek aptverti visi attēli, to elementi. Patstāvīgi, loģiski tiek veidots stāstījums, ievērojot notikumu secību.
3. Prasme veidot gramatiski precīzus teikumus	Tiek lietoti vienkārši nepaplašināti teikumi, atsevišķi vārdi, vārdu savienojumi, nepietiekams vārdu krājums.	Tiek lietoti vienkārši paplašināti teikumi, neliels vārdu krājums.	Tiek lietoti gramatiski pareizi teikumi, plašs vārdu krājums.
4. Skaņu izruna vārdos	Vairākas skaņas vai vairāku skaņu grupas artikulē nepareizi.	Vienu skaņu vai vienu skaņu grupu artikulē nepareizi.	Precīza skaņu izruna.

Empīriskais pētījums par bērna stāstītprasmes pieredzi pirmsskolā

Ruta Kaņepēja skaidro, ka, lai stāstīšanas un atstāstīšanas procesu padarītu aizraujošāku, ieteicams pedagoģiskajā procesā izmantot dažādus uzskates līdzekļus:

- Sižetu sēriju kartītes. Atstāstot literāro darbu, tās saliek pareizā secībā, pēc satura izklāsta un notikumu secības. Lai veicinātu izpratni par literāro darbu, bērniem tiek uzdoti jautājumi par pasakas tēliem, notikumiem.

- Nākamajā literārā darba stāstīšanas reizē bērni paši saliek sižeta sēriju kartītes pareizā secībā un cenšas atstāstīt pasaku.
- Skolotāja, vienlaicīgi, stāstot literāro darbu un rādot literārā darba tēlus, iepazīstina bērnus ar secīgu notikumu izklāstu (Kaņepēja 2012).

Ņemot vērā uzskates līdzekļu lietošanas nepieciešamību, pedagoģiskajā darbā stāstītprasmes sekmēšanas aspektā tika atlasīti sižeta attēli un to sērijas. Šajā rakstā analizēsim bērnu prasmi atstāstīt V. Sutejeva pasaku „Zem sēnītes", aplūkojot sižeta attēlu. Pedagoģiskajā procesā bērniem tika piedāvāti arī sērijveida attēli par darbiem dārzā dažādos gadalaikos.

Izmantojot empīriskā pētījuma vērtēšanas kritērijus un rādītājus, tika veikta bērnu stāstītprasmes audio ierakstu analīze un iegūtie rezultāti transkribēti (sk. 2. tabulu).

Lai precīzāk izzinātu bērnu grūtības stāstījumu veidošanā, tika izvērtēta bērna prasme izrunāt visas latviešu valodas skaņas. Pētnieks lietoja projekta Nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" LAMBA fonētikas metodiku, ieguva audio ierakstus, tos transkribēja un noteica latviešu valodas skaņu izrunas grūtības, kas ietekmē bērna prasmi veidot stāstījumu. Lai varētu analītiski vērtēt skaņu izrunu, tika izzināta bērna prasme izrunāt skaņu vārda dažādās pozīcijās un līdzskaņu savienojumos. Pētījumā tika konstatēta bērnu nepietiekama ieinteresētība lietot īpašības vārdus, līdz ar to arī attēlos redzamās situācijas šajā aspektā netika pietiekami precīzi raksturotas. Lai sekmētu bērnu ieinteresētību un prasmi plašāk stāstījumos lietot īpašības vārdus, pedagogs nolēma praksē lietot projektā Nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" LAMBA izstrādāto bērnu gramatiskās un (morfo)fonoloģiskās apguves eksperimentālo metodiku. Tā tika sekmēta bērnu prasme īpašības vārdu saskaņošanai dzimtē, skaitlī, locījumā, prasme lietot noteikto un nenoteikto īpašības vārda galotni, kas savukārt nodrošināja iespēju mainīt bērna pozīciju, ieinteresēt bērnu precīzāk raksturot attēlā atveidoto pieredzi (sk. 2. tabulu).

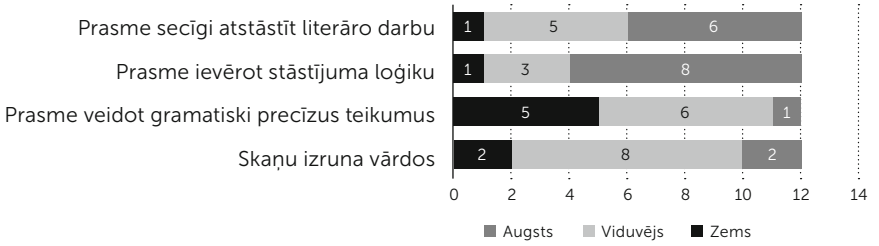
2. tabula. Audio ierakstu rezultāti
Table 2. The results of audio recordings

Bērna vārds/ vecums	**Stāstījuma veids**	**Bērna stāstījums**
Katrīna (6; 6)	Stāstījums ar radošiem elementiem	Sākās lietus, ja. Tad atnāca skudiņa, viņa teica: „Ku man paslēpties? Ja? Tad viņa atada sēnīti: „Zem lietus šeit aiziešu, ja?" *Skolotāja: Kas notika tālāk?* Bet tad tu pienāca tauenis, ja? Viņš teica: „Ielaidiet mani, es esmu izmicis!" Skudiņa teica: „Bet tev nepietiks vietas." Tad tauenis teica: „Lūdzu, ielaidiet!" Tad skudiņa atļāva. Ja? Tad tu nāca pelīte: „Es esu izmicis, nu ielaidiet mani!" Skudiņa teica: „Bet mums te visiem nepietiks vietas!" Tad nāca zvibulis. Viņš teica: „Ielaid, es esu viss izmicis!" Skudiņa viņu ielaida. Pēc tam ēē gāja zaķītis. Viņš teica: „Ielaidiet mani, man dzenas pakaļ lapsa." *Skolotāja: „Ko darīja skudra?'* Skudiņa atļāva zaķim paslēpties. Un tad jau atnāca lapsa. Viņa teica: „Vai Jūs nemanījāt te zaķīti?" „Nē, mēs nemanījām." Un tad lapsa teica: „Vai viņa paslēpēs aiz sēnītes?" Viņi teica: „Nē, mēs nemanījām, viņa nav te paslēpusies." Tad lapsa nopūtās un aizgāja. Tad beidzās lietus. Nē. Tad viņi visi teica: „Kā mums te visiem pietika vietas?" Tad beidzās lietus un viņi ēē un tad pienāca vade un smējās ēē visā balsī. *Skolotāja: „Kāpēc visi smējās?"* Viņi smējās, jo viņi nezināja, kā viņi ielīda, kad sēnīte izauga.
Kārlis (4; 5)	Stāstījums ar radošiem elementiem	Reiz pa mežu bija skudla. Sāka līt lietus. Ielaudzīja sēni. Skudla paslēpēs zem sēnītes. *Skolotāja: „ Kas notika tālāk?"* Tad pielidoja taulenis. Plasīja: „Palaidiet mani sausumā!" Skudla teica: „Te, taču nav vietas." Tad viņi ielaida. Tad nāca pelīte un jautāja: „Ielaidiet mani alī iekšā!" „Bet šeit nav vietas." Lietus sāka vēl spēcīgāk līt. Tad lidoja putniņš un viņš teica: „Ielaidiet mani alī iekšā!" Atbildēja, ka nav vietas. *Skolotāja: „Kas atbildēja, ka nav vietas zem sēnītes?"* Bet ielaida. Tad leca zaķis un viņš teica: „Ielaidiet mani iekšā." *Skolotāja: „No kā muka zaķis?"* No lapsas. Tad viņu ielaida iekšā. Lapsa plasa: „Jūs esat ledzējuši zaķi?" Viņi atbildēja, ka zaķis šeit nav, jo šeit nav vietas. Lapsa aizmuka plojām. *Skolotāja: „Kas notika tālāk, kad lapsa aizmuka projām?*" Tad viņi izlīda ālā. *Skolotāja: „Kas lietus laikā arī sēnīti bija noticis?"* Palika slapja. *Skolotāja: „Lietus laikā sēnīte izauga un visiem dzīvniekiem zem tās bija vieta kur patverties.*"

Bērna vārds/ vecums	**Stāstījuma veids**	**Bērna stāstījums**
Santa (5; 3)	Stāstījums ar radošiem elementiem	Vija vietus, nāca skudra. Tad vidoja putniņš un ieraudzīja sēnīti. Tur nebija vietas. *Skolotāja: „Ko darīja putniņš?"* Pasvēpēs zem sēnītes. Tad začis skrēja. *Skolotāja: „No kā zaķis muka?"* Ēē no lapsas. Tad spīdēja sauve un atnāca varde. *Skolotāja: „Kas notika ar sēni lietus laikā?"* Sēne aug vietū.
Elīna (6; 2)	Stāstījums par attēla saturu	*Skolotāja: „Paskaties, lūdzu, attēlus un pastāsti, ko bērni dara!"* Pimajā viņi iebe sēklas bedītēs, lai izaugtu puķes. Te viņi aplaista augus, lai izaugtu kāposti. Tad viņi izauj kāpostus un ved uz mājām, lai ēstu.
Jānis (5; 5)	Stāstījums par attēla saturu	*Skolotāja: „Paskaties, lūdzu, attēlus un pastāsti, ko bērni dara!"* Bēni kaut ko lok. Viņi audzē puķītes. Te viņi audzina tās puķītes. *Skolotāja: „ Ko dara meitene?"* Meitene lok zemē, lai puisis valētu nolaistīt, lai izaugtu. *Skolotāja: „Ko dara puisis?"* Te puisis glib savākt kāpostus.
Vita (6; 8)	Stāstījums par attēla saturu	*Skolotāja: „Paskaties, lūdzu, attēlus un pastāsti, ko bērni dara!"* Te bērni rok zemi. *Skolotāja: „ Kāpēc viņi rok zemi?"* Lai iesētu kāpostus bedrītēs. *Skolotāja: „Kurā gadalaikā bērni sēj kāpostus?"* Pavasarī. *Skolotāja: „Kāpēc tu tā domā?"* Tāpēc, ka es redzu, pučītes un putniņus, tas nozīmē, ka ir pavasaris. Te viņi aplej augus, lai šeit izaugtu kāposti un pučītes. *Skolotāja: „Kurā gadalaikā tas notiek?"* Vasarā, jo tāpēc, ka te ir lielas pučes, saule, un te ir atščirība, te nav saules, te ir putni. Tad viņi paņem kāpostus un liek. Tas ir rudens.
Marks (5; 2)	Stāstījums par attēla saturu	*Skolotāja: „Paskaties, lūdzu, attēlus un pastāsti, ko bērni dara!"* Stāda pučes. *Skolotāja: „Kurā gadalaikā stāda puķes?"* Ēē vasarā. Te viņi aplaista pučes un te viņi rok kāpostus. *Skolotāja: „Kur viņi vedīs kāpostus?"* Uz mājām.
Gita (5; 2)	Apraksts kā stāstījuma veids	Tā ir taule. *Skolotāja: „Ko ar to var darīt?"* Spēlēt. *Skolotāja: „Parādi, kā var spēlēt tauri!"* Šitā (*pūš taurē gaisu*). *Skolotāja: „Kāda tai ir krāsa?"* Dzeltena. *Skolotāja: „Kādas vēl krāsas Tu redzi?"* Te vēl il ēē salkana, zila un gaiši zaļa. *Skolotāja: „Kāda taurei ir forma?"* Gala, nu tāda (*rāda uz tauri*).

Bērna vārds/ vecums	Stāstījuma veids	Bērna stāstījums
Adrians (6; 6)	Apraksts kā stāstījuma veids	Āā, tā ir taure. Mana mamma māk pūst tauri. Es pamēģināšu arī (*pūš tauri*). *Skolotāja: „Vai Tev mājās ir tāda pati taure?"* Nē, tā ir lielāka, spīdīgāka. *Skolotāja: „Kādā krāsa ir šī taure?"* Dzeltena, te ir sarkanas, zilas un zaļas podziņas, šitā ir spēļu taure, nav īsta.
Bruno (5; 4)	Apraksts kā stāstījuma veids	Tas ir ābols. Man daršo āboli. *Skolotāja: „Kādā krāsā ir ābols?"* Sartanā. *Skolotāja: „Kāda forma ir ābolam?"* Apaļa, ovālīda. *Skolotāja: „Vai Tu zini, kurā gadalaikā āboli nogatavojas?"* Ēē vasarā?
Oskars (5; 2)	Apraksts kā stāstījuma veids	Tas ir kāposts. *Skolotāja: „Kādā krāsā ir kāposts?"* Zajā. *Skolotāja: „Kāda kāpostam ir forma?"* Apaja, viņš ir liels. *Skolotāja: „Vai Tev garšo kāposti?"* Nē, viņi ir negaršīgi.
Artūrs (5; 9)	Apraksts kā stāstījuma veids	Kāposts. *Skolotāja: „Vai Tev garšo kāposti?* Jā, mamma taisa sautējumu, bērnudārzā arī taisa. *Skolotāja: „Kāda forma ir kāpostam?"* Apaļa, te ir lapas, zaļas gaiši. *Skolotāja: „Kur aug kāposti*?" Zemē stāda mazus, tad izaug lieli.

Lai izvērtētu un raksturotu bērnu stāstītprasmes līmeņus, tika veikts rezultātu apkopojums atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem (sk. 2. att.).



2. attēls. Bērnu stāstītprasmes līmeņu apkopojums
Figure 2. The levels of children's narrative skills

Izvērtējot iegūtos rezultātus pēc izstrādātajiem kritējiem, var secināt, ka visaugstāk novērtētā prasme ir *secīgi atstāstīt literāro darbu*, viduvējs līmenis ir 5 bērniem – tiek ievērota notikumu secība, tomēr atstāstījums

tiek veidots, balstoties uz skolotājas jautājumiem. 6 bērni ir sasnieguši augstu līmeni, atstāstot pasaku, tiek ievērota darbību secība un atstāstījums tiek veidots patstāvīgi. Pietiekami augsta ir arī prasme *ievērot stāstījuma loģiku*, viduvēji to īsteno 3 bērni, stāstījums neaptver pilnīgi visus attēlotos elementus, augstu līmeni šajā kritērijā sasnieguši 8 bērni – stāstījums tiek veidots patstāvīgi, loģiski, ievērojot notikumu secību. *Prasme veidot gramatiski precīzus teikumus* ir viszemāk novērtētais kritērijs, 5 bērniem ir zems līmenis, tiek lietoti vienkārši nepaplašināti teikumi, uz jautājumiem tiek atbildēts ar vienu vārdu, 6 bērniem ir viduvējs līmenis – tiek lietoti vienkārši paplašināti teikumi, tomēr vērojams neliels vārdu krājums, kas mazina iespēju izteikties. Pētījumā iesaistītajiem bērniem vērojami skaņu izrunas traucējumi, 10 bērniem ir fonētiski fonemātiskie traucējumi, kas izpaužas kā substitūcija. Santa un Bruno aizstāj divus līdzskaņus: Santa – skaņu *l* aizstāj ar skaņu *v*, skaņu *ķ* aizstāj ar skaņu *č*; Bruno skaņu *k* aizstāj ar skaņu *t*, skaņu *g* aizstāj ar skaņu *d*. Vēl 8 bērni aizstāj vienu skaņu, bet 2 bērniem konstatējama visu skaņu precīza izruna.

Secinājumi

Atsaucoties uz pieaugušā precizējošajiem jautājumiem, dažādiem aicinājumiem, ieteikumiem, bērns veiksmīgāk raksturo novērojumus, kļūst vērīgāks un precīzāk atdarina pieaugušo lietotos izteicienus, patstāvīgi veido stāstījumu.

Dažādu veidu attēlu izmantošana sižeta stāstījuma un atstāstīšanas sekmēšanai nodrošina iespēju precīzāk atveidot informāciju, sekmē bērna ieinteresētību monologrunā.

Lai izzinātu 4–7 gadus vecu bērnu stāstītprasmi, lietoti četri kritēriji: prasme secīgi atstāstīt literāro darbu, prasme ievērot stāstījuma loģiku, prasme veidot gramatiski precīzus teikumus un skaņu izruna vārdos. Atbilstīgi izvirzītajiem kritērijiem tika noteikts stāstītprasmes līmenis un analizēti rezultāti.

Var secināt, ka visaugstāk novērtētā prasme ir *secīgi atstāstīt literāro darbu,* pietiekami augsta ir arī prasme *ievērot stāstījuma loģiku*, bet

prasme *veidot gramatiski precīzus teikumus* ir viszemāk novērtētais kritērijs. Pētījumā iesaistītajiem bērniem ir arī skaņu izrunas neprecizitātes.

Lai iegūtu precīzu informāciju par skaņu izrunu un īpašības vārdu lietošanu, pētījumā tika izmantota projektā Nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" LAMBA izstrādātās bērnu gramatiskās un (morfo)fonoloģiskās apguves eksperimentālās metodikas.

Summary

It is advisable to apply various teaching aids in the pedagogical process in order to accomplish the narrative and retelling process more captivating. The plot pictures and picture chains application for the promotion of a child's narrative and retelling skills are evaluated in this article.

The adults' skills to excite curiosity in the communication with a child, to specify questions, provide different offers and suggestions assist to characterise a child's observations more precisely, to become more attentive as well as to more successfully imitate the adults' expressions and to form a narration more independently.

The aim of the research: to theoretically and practically cognise the possibilities of preschool children's narrative skills in the pedagogical process applying the plot pictures and picture chains. The experimental methodology of children grammatical and (morpho)phonological acquirement elaborated by the project No. NFI/R/2014/053 *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications* in general have been applied in order to wider study the reasons of a child's poor developed narrative skills as well as to assist in gaining objective viewpoint about the results of the Latvian language acquirement.

The research methods: Both theoretical research method – the analysis of scientific literature, and the empiric method – the observation of Rīga preschool educational institution mixed group children (aged 4;0–7;0) in the pedagogical process, the assessment of audio recordings, the qualitative analysis of the facts observed are used in the paper.

The teacher and child's cooperation in viewing the pictures and the implementation of narrative skills have been evaluated. Four criteria and adequate three level characteristics were developed in order to clarify a child's skills to narrate.

It was concluded that teachers were provided with the possibility to analytically assess the sound pronunciation difficulties, to cognise a child's skills to precisely

pronounce the existant sounds in different positions of the word and consonant clusters while applying the experimental methodology of children grammatical and (morpho)phonological acquirement elaborated by the project No. NFI/R/2014/053 *Latvian Language in Monolingual and Bilingual Acquisition: Tools, Theories and Applications*.

The coordination of the adjectives in gender, singular or plural and case, the skill to inclusively apply the adjectives with the definite or indefinite endings provide the possibility to more precisely comprehend a child's interest or its insufficiency to accurately characterise the objects in the picture as well as to listen attentively to a teacher's instructions and comply with them.

Literatūra/ References

Anspoka 2013 – **Anspoka, Zenta**. (2013) Daži lingvodidaktikas apsekti valodu mācīšanās veicināšanai pirmsskolā un sākumskolā. *Valodas mācības pirmsskolā un sākumskolā*. Zinātnisko rakstu krājums. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 9.–28. lpp.

Anspoka 2008 – **Anspoka, Zenta**. (2008) *Latviešu valodas didaktika. 1.–4. klase*. Rīga: RaKa.

Cupere 2015 – **Cupere, Irina.** (2015) The Criteria of Evaluating the Ability to Speak for Children of Preschool Age. *Society, Integration, Education. Proceeding of the International Scientifical Conference*. Volume III, Rezekne: RA izdevniecība, pp. 65–73.

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.

Kaņepēja 2012 – **Kaņepēja, Ruta.** (2012) Runātprasmes saikne ar apkārtnes un literatūras iepazīšanu. *Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatizglitības ieguvei*. Rīgā: Zvaigzne ABC, 127.–166. lpp.

LTSV 2011 – *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2011) Atb. red. Valentīna Skujiņa. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, Valsts valodas aģentūra.

Lūse, Miltiņa, Tūbele 2012 – **Lūse, Judīte, Miltiņa, Irēna, Tūbele, Sarmīte**. (2012) *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa.

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

Pļaveniece, Škuškovnika 2002 – **Pļaveniece, Maija, Škuškovnika, Daina.** (2002) *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa.

Randoha, Tauriņa, 2014 – **Randoha, Antra, Tauriņa, Agrita.** (2014) Pirmsskolas vecuma bērna stāstītprasmes sekmēšana tēlotājdarbībā. *RPIVA 7. starptautiskā zinātniskā konference „Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā"*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 141.–146. lpp.

Rūķe-Draviņa 2017 – **Rūķe-Draviņa, Velta.** (2017) Valodas sākumi. *Darbu izlase*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 52.–67. lpp.

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

Tūbele, Cupere, 2013 – **Tūbele, Sarmīte, Cupere, Irina.** (2013) Stāstītprasmes veicināšanas metodes bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume II, Rēzekne: RA izdevniecība, pp. 243–253.

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

Алексеева, Яшина 2000 – **Алексеева, Марина Михайловна, Яшина, Валентина Ивановна.** (2000) *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников*. Москва: Издательство ГНОМ.

Коноваленко, Коноваленко 2003 – **Коноваленко, Василий, Васильевич, Коноваленко, Светлана, Владимировна.** (2003) *Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста*. Москва: Издательство ГНОМ.

Mg. paed. **Zane Eņģele**
zane.engele@rpiva.lv
Dr. paed. **Agrita Tauriņa**
agritataurina@inbox.lv

DIGITĀLĀ TEHNOLOĢIJA UN BĒRNA VALODAS ATTĪSTĪBA

Digital Technologies and Child's Speech Development

TIJA ZĪRIŅA

Abstract. *Children's language reflects each individual's interaction with environment, it demonstrates children's experience, characterises comprehension of the ongoing processes as well as indicates the current processes in the contemporary society. A child's language development is affected by the interrelation both with parents and peers. However, our century provides another important devices which affect children's language development and have integrally become a daily part of children's life – they are a variety of digital technologies, such as touch-screen telephones, Ipads, laptops and others.*

Children's vocabulary is influenced by their language experience. The more an adult communicates with a child, the faster a child acquires new words and supplements vocabulary. This condition should be observed in the process of activities with digital technologies. Technologies can be either a child's developing or obstructive factor depending on their application. It should be taken into account that they have to learn to agree with them as well as digital technologies must not interfere with the development of a child either emotionally, or physically or socially.

Though nowadays children face digital technologies already at preschool age, parents have to reconsider the way children operate them, taking into consideration both technology content and their duration use.

Although the speech development is particularly impetuous at preschool age, it cannot be denied that digital technologies essentially affect the communication at primary school and teen age. At this age, digital technologies are significant resources in the process of communication since they are energetically used both sending messages and writing reports as well as the popular application Whatsapp. The mentioned technologies impact on students and teenagers' written communication.

Keywords: *digital technologies, children's speech, communication*

Ievads. Bērnu valoda atspoguļo katra indivīda mijiedarbību ar apkārtējo vidi, tā parāda bērna pieredzi, raksturo izpratni par apkārtnē notiekošo, kā arī ir liecība dažādiem sabiedrībā aktuāliem procesiem. Bērna valodas attīstību ietekmē gan saskarsme ar vecākiem, gan arī ar vienaudžiem. Tomēr mūsu gadsimts piedāvā vēl vienu ļoti svarīgu līdzekli, kurš ietekmē bērnu valodas attīstību un neatņemami ir kļuvis par daudzu bērnu ikdienas sastāvdaļu, – tās ir dažādas digitālās ierīces, piemēram, skārienjutīgie telefoni, planšetdatori, klēpjdatori u. c. Arī pirmsskolas vecumā bērni veiksmīgi prot tās izmantot. Par to pārliecinājāmies, Norvēģijas finanšu instrumenta 2009.–2014. g. finansētā projekta nr. NFI/R/2014/053 LAMBA fonēmu testa izpildē izmantojot klēpjdatoru.

Vēl pagājušā gadsimta vidū neviens pat iedomāties nevarēja, ka pienāks laiks, kad daži bērni varētu dot priekšroku nevis komunikācijai ar apkārtējiem ģimenes locekļiem un rotaļām, bet gan centīsies ātrāk rast iespēju darboties ar elektroniskajām ierīcēm ilgstoši, pat nepaceļot acis. Diemžēl tā ir realitāte daudzās ģimenēs. No šejienes arī ir radies mūsdienu sabiedrībā lietotais trāpīgais teiciens „sēdēt telefonā", kas ļoti precīzi parāda šīs darbības būtību – sēdēt un iedziļināties informācijas saturā, ko piedāvā skārienjutīgais telefons. Lai gan bērniem ir jābūt saskarē ar laikmeta piedāvātajām novitātēm, tomēr gan vecākiem, gan pedagogiem ir jāapzinās riski, ko sniedz pārmērīga aizraušanās ar digitālo vidi. Nevar arī noliegt, ka minētās ierīces var kalpot bērnu attīstības veicināšanai, līdz ar to varam secināt, ka ar piedāvātajām tehniskajām iespējām jāmācās sadzīvot, t. i., ir jāapzinās gan riski, gan ieguvumi, ko tās sniedz pilnvērtīgai bērna attīstībai.

Pētījuma mērķis: pētīt digitālās tehnoloģijas ietekmi uz bērnu valodas attīstību un atspoguļot tās pozitīvos un negatīvos aspektus bērnu un pusaudžu saskarsmes veidošanās procesā.

Pētījuma metode: ārzemju pedagogu un psihologu izstrādāto teoriju analīze par bērnu runas attīstību un digitālās tehnoloģijas izmantošanas iespējām pedagoģiskajā procesā.

Bērnu individuālās atšķirības leksikas attīstībā ASV profesores Erikas Hofas (*Erika Hoff*) skatījumā

Valodas pieredze ietekmē bērnu vārdu krājumu. Jo vairāk pieaugušais runā ar bērnu, jo ātrāk bērns apgūst jaunus vārdus un papildina savu vārdu krājumu. Pieaugušo komunikāciju ar bērnu ietekmē bērnu dzimšanas secība un ģimenes sociāli ekonomiskais statuss, kas saistīts ar vecāku izglītotības līmeni. Bērnam, kurš ir pirmdzimtais, ir priekšrocības komunikācijas procesā ar vecākiem, jo saskarsme notiek biežāk un bērns vairāk saņem vecāku nedalītu uzmanību. Profesore E. Hofa norāda, ka vecāki ar augstāku izglītības līmeni parasti sarunājas ar bērniem vairāk, jo novērtē saskarsmes nozīmi bērna runas attīstībā, un tāpēc bērnu vārdu krājums ir lielāks. Tāpat būtisks bērnu runas attīstībā ir pieaugušo runas tēlainums. Jo vairāk sinonīmu, epitetu, salīdzinājumu u. tml. pieaugušie izmantos sarunā ar bērnu, jo viņa vārdu krājums ātrāk pieaugs, bet, ja pieaugušo runas paraugs sniegs vienkāršotus izteikumus, tad arī bērnu vārdu krājums papildināsies lēnāk. Protams, to nedrīkst pārspīlēt.

Bērna vārdu krājuma pilnveidē liela nozīme ir mātes atsaucībai, kā arī bērnu individuālajām rakstura iezīmēm. Ekstravertiem bērniem būs novērojama straujāka valodas attīstība, jo viņiem ir izteiktāka vēlme pēc saskarsmes un runa var attīstīties tikai saskarsmes procesā.

Vārdu apguvē būtiska ir fonoloģiskā atmiņa. Tā nodrošina bērnam prasmi atcerēties nepazīstamu skaņu secību, kas palīdz ne tikai uztvert, saprast vārdu, bet arī iemācīties/apgūt tā nozīmi. Meitenes valodas apguvē nereti apsteidz zēnus, un tas ir skaidrojams ar to, ka meitenes gan zīdaiņa, gan arī agrās bērnības vecumposmā attīstās ātrāk nekā zēni.

Apgūstot valodu, viena no problēmām, ar ko saskaras bērns, ir atsevišķu vārdu saklausīšana runas plūdumā. Piemēram, situācija, kad kāds saka: „Tāirkrūze." Valodu apguvušajam ir skaidrs, ka šajā teikumā ir trīs atsevišķi vārdi, bet bērnam šādas pieredzes vēl nav, tāpēc rodas grūtības izdalīt atsevišķu vārdu. Lai iemācītos, ko nozīmē *krūze*, bērnam ir jāsaklausa *krūze* kā atsevišķs vārds. Rakstot vārdus atdalām citu no cita, bet runājot ne vienmēr skaidri ievērojam pauzes starp vārdiem, tāpēc bērnam tās jāatrod pašam, un to sauc par runas segmentēšanu. Lai bērnam būtu vieglāk noteikt vārda robežas, pieaugušie cenšas jauno vārdu

uzsvērt un pateikt teikuma beigās, piemēram, „Tas ir ābols". Tā bērns vieglāk varēs saklausīt jauno vārdu un ātrāk veidosies izpratne par to (Hoff 2005).

Profesore E. Hofa ļoti precīzi ir raksturojusi nosacījumus, kuri ir būtiski bērna valodas attīstībā. Tāpēc tālākajā pētījuma gaitā tiks izklāstīta digitālās tehnoloģijas ietekme bērna runas veidošanā dažādos vecumposmos.

Digitālās tehnoloģijas izmantošana pirmsskolas vecumā

Mūsdienās aktuāls ir jautājums par vecumposmu, no kura bērni varētu sākt darboties digitālajā vidē, jo tā ir saistīta ar redzes sajūtas nobriedumu. ASV profesors Deivids Elkinds (*David Elkind*) uzsver, ka agrās bērnības vecumā (līdz 2 g. v.) nav nekādā ziņā ieteicamas šādas darbības, jo bērna redze vēl nav pilnībā attīstījusies (Elkind 1998: 45, NAEYC 2012). Profesors uzskata, ka priekšlaicīga koncentrēšanās redzes sajūtu attīstībai varētu nelabvēlīgi ietekmēt pārējo sajūtu attīstību, piemēram, taustes, dzirdes sajūtas pilnveidošanos (Elkind 1998: 45).

21. gadsimtā darbošanās ar elektroniskajām ierīcēm ir dzīves neatņemama sastāvdaļa gan pieaugušajiem, gan bērniem (Brooks-Gunn and Donahue 2008; Hatch 2011). Pirmsskolas vecumposmā ļoti daudzi bērni jau ir apguvuši prasmi lietot elektroniskās ierīces, piemēram, skārienjutīgos telefonus vai planšetdatorus. Projekta LAMBA laikā to varējām novērot ne vienu reizi vien, jo, pildot fonēmu testu, bērni ar lielāku interesi iesaistījās aptaujas uzdevumu veikšanā tad, ja attēli tika demonstrēti elektroniskā veidā, izmantojot klēpjdatoru, nevis papīra formātā. Viņus interesēja arī tas, kā tiek ierakstīts teiktais, vēlējās paklausīties savu runu. Tātad bērni 3–6 gadu vecumā prot lietot šīs ierīces un tas viņu ikdienā nav nekas jauns. Varētu rasties jautājums – kāpēc tas šajā vecumposmā tik sekmīgi ir noticis? Uz šo jautājumu atbilde nav ilgi jāmeklē, jo bērns šajā vecumā cenšas atdarināt vecākus, kuri viņam ir galvenā autoritāte un paraugs. Lielākā daļa pieaugušo savu dzīvi nevar iedomāties bez skārienjutīgā telefona izmantošanas, tas ir kļuvis par neatņemamu mūsu ikdienas sastāvdaļu un infrastruktūras elementu. Līdz ar to arī bērns

pamazām apgūst digitālo ierīču lietošanu, it īpaši tad, ja pieaugušie bieži piedāvā planšetdatoru vai telefonu tādos gadījumos, kad bērns ir par kaut ko satraucies.

Digitālās ierīces varētu būt labs palīgs bērna attīstības veicināšanā tikai tajā gadījumā, ja bērns tās izmanto kopā ar pieaugušo. Vērojot attēlus, skatoties video, šiem līdzekļiem ir nozīmīga loma bērnu vārdu krājuma paplašināšanā, bet vecākiem ir ļoti daudz jāskaidro un kopā ar bērniem jāpārrunā redzētais. Līdzīgi kā grāmata, arī digitālās ierīces kalpo bērna runas attīstībā labi tad, ja ir kā sadarbības veicināšanas līdzeklis starp bērnu un pieaugušo. Abiem šiem līdzekļiem izmantošanas iespējas ir bezgalīgas, un vislabāk tas notiek, ja bērns un pieaugušais darbojas kopā. Pirmsskolas vecumposmā digitālās ierīces veiksmīgi var izmantot, attīstot bērnu:

- stāstītprasmi,
- lasītprasmi,
- rakstītprasmi.

Pedagoģiskajā procesā pirmsskolā digitālo ierīču izmantošana vēl nav pārāk izplatīta. Tomēr šo tehniku izmanto vecāki un tā veiksmīgi varētu noderēt bērnu *stāstītprasmes* pilnveidē, ja vien tiek lietota atbilstoši bērna vecumposma attīstībai. Visieteicamākā sadarbības forma vecākiem un bērniem būtu kopīga darbošanās ar kādu no digitālajām ierīcēm. Piemēram, skārienjutīgo telefonu var lietot, gan skatoties videoklipus, spēlējot spēles, vērojot attēlus, tātad tā izmantošana ir daudzfunkcionāla. Un tā ir lieliska iespēja, kādā veidā vecāki, skaidrojot bērnam attēlā redzamo, varētu bagātināt bērna runu, gan papildinot bērna vārdu krājumu, gan arī veicinot bērna stāstītprasmi, uzdodot jautājumus un palīdzot veidot teikumus. Bērni ļoti labprāt stāsta par to, ko ir redzējuši, ja šī pieredze ir bijusi emocionāli piesātināta. Tieši tas ir lielisks veids, kā ieteikt digitālo ierīču izmantošanu saskarsmes procesā ar pieaugušo. To arī varējām redzēt projekta LAMBA fonēmu testa izpildes laikā, jo bērni ļoti labprāt piedalījās piedāvātā uzdevuma veikšanā, kas notika ar datora palīdzību, dažreiz paši vēlējās mainīt attēlus datorā, savukārt pieaugušā pedagoga paskaidrojums par attēlu veicināja komunikācijas procesu.

Diemžēl nereti bērns aizrautīgi nodarbojas ar planšetdatoru vai skārienjutīgo telefonu vienatnē. Tādā gadījumā tas noteikti neveicinās bērna runas attīstību, jo bērnam pietrūkst aktīva sarunbiedra, kuru nevar aiz-

stāt nekādas tehniskās ierīces. Redzam to, cik ļoti nozīmīga ir vecāku kopābūšana ar bērnu, darbojoties vienatnē, bērna runas un saskarsmes prasmju attīstība netiek veicināta.

Saskarsmes prasmju attīstība ir ļoti cieši saistīta ar bērnu runas attīstību, un pirmsskolas vecumā šīs prasmes tiek nostiprinātas, lai sekmīgi tās izmantotu vēlāk skolas vecumā, kā arī esot pieaugušam. Tāpēc ir svarīga tiešā komunikācija ar pieaugušo, ko nevar aizstāt ar digitālo aukli (Plowman and McPake 2013). Projekta LAMBA fonēmu testa laikā novērojām dažādus jautājumus, uz kuriem bērniem bija grūti atbildēt, piemēram, bērni varēja nosaukt diezgan maz putnu sugu. Iespējams, ka šī testa papildmateriālos varētu ievietot dažādus īsus video vai attēlus, kurus pieaugušais bagātinātu ar savu stāstījumu, palīdzētu būtiski paplašināt bērna redzesloku, piemēram, par noteiktām putnu sugām, kopīgi tās aplūkojot.

Būtisks ir arī jautājums par saturu, ko bērns skatās, jo digitālās vides piedāvājums no saturiskā viedokļa ir bezgalīgs, tāpēc tas ir jāpielāgo atbilstoši bērna vecumposmam (Brooks-Gunn and Donahue 2008).

Digitālajā vidē gūtos iespaidus bērni var arī izspēlēt rotaļās. Veiksmīgs līdzeklis bērnu stāstītprasmes sekmēšanā var būt digitālās fotogrāfijas, kuras atspoguļo kādu bērnam svarīgu notikumu. Fotogrāfijas vērtība ir tā, ka gan vecāki, gan pedagogi tās var izmantot atkārtoti un tā katru reizi sniedz bērnam emocionālu pārdzīvojumu. Līdz ar to bērnam fotogrāfijas ir personīgi nozīmīgas un viņš par tajās redzamajiem notikumiem labprāt runā.

Pirmsskolas vecumā digitālā tehnoloģija var noderēt arī **rakstītprasmes** apguvē. Vecākajā pirmsskolas vecumā (5–6 g.) bērni apgūst prasmi strādāt ar klaviatūru, līdz ar to vienlaicīgi notiek burtu apguve, bet 6–7 gadu vecumā bērni var nosūtīt vienkāršas elektroniskās vēstules vai ziņojumus sociālajos tīklos, tikai šeit atkal būs nepieciešama pieaugušo klātbūtne, lai palīdzētu bērnam orientēties šajā vidē un apgūt pareizrakstības normas. Bērns ir ieinteresēts apgūt rakstītprasmi, jo rakstīt, izmantojot klaviatūru, ir daudz vieglāk nekā to darīt ar pildspalvu (Hatch 2011).

Digitālo ierīču lietošana palīdz bērnam apgūt arī **lasītprasmi**. Tā kā bērna interesi saista viss ekrānā notiekošais, tad bērns ievēro arī burtus, dažkārt burti tiek izdziedāti, izspēlēti lomās, un rodas motivācija tos apgūt. Līdz ar burtu apguvi un lasītprasmi bērnam paveras daudz plašākas iespējas tehnoloģijas izmantošanā.

Digitālo ierīču lietošana motivē bērnu kaut ko vairāk uzzināt, iemācīties, tāpēc to izmantošana reizēm var būt ļoti noderīga. Te gan jāpiezīmē, ka tehniskie līdzekļi var būt kā metodisko materiālu papildinājums, bet ne to aizstājējs (Hatch 2011).

Tehnoloģijas izmantošana var būt gan bērna attīstību veicinošs, gan kavējošs faktors atkarībā no to lietojuma. Ar tehnoloģiju ir jāmācās sadzīvot un jāņem vērā, ka digitālā tehnoloģija nedrīkst traucēt bērna attīstību ne emocionāli, ne fiziski, ne sociāli (NAEYC 2012). Mūsdienu pasaulē mēs nevaram noliegt tehnoloģijas būtisko nozīmi, jo tā gan pieaugušo, gan bērnu dzīvē ir ienākusi uz palikšanu. Nekad vairs nebūs tā, kā bija pagājušajā gadsimtā, un vienīgais veids, kā pielāgoties, ir censties atrast vislabāko lietojumu digitālajai tehnoloģijai dažādos vecumposmos. Šādā virzienā strādājuši arī projekta LAMBA autori, izmantojot tehnoloģiju gan fonēmu izrunas apguves, gan gramatikas eksperimentālo testu izstrādē un lietojumā.

Digitālās vides izmantošana skolas vecumā

Digitālās vides plašajām izmantošanas iespējām līdzi nāk arī dažādas negatīvas iezīmes valodas lietojumā, kuras visspilgtāk izpaužas jaunākā skolas vecuma bērnu un pusaudžu digitālajā saziņā.

Viena no digitālās saziņas pozitīvajām īpašībām ir tās ātrums, jo šādi īsā laika periodā var nodot informāciju. Tomēr skolēnu sarakste līdz ar to kļūst ļoti attālināta no valodniecībā pieņemtajām normām, jo jaunieši raksta ļoti īsus tekstus un pamazām rodas problēmas rakstveidā izvērst savu domu. Interesanti ir tas, ka ļoti populāri ir paspilgtināt savu uzrakstīto ar emociju vai dažādiem citiem attēliem, tomēr arī šis ir viens no faktoriem, kas kavē emocijas aprakstīšanu vārdos. Turklāt skolēni digitālajā vidē raksta pārāk ātri un neuztraucas par kļūdām, jo viņu saziņā tas ir kļuvis pašsaprotami, tiek uzskatīts, ka kopējo ziņojuma saturu var nojaust, kas ir pietiekami, lai ziņa būtu uztverta. Nereti skolēni nespēj saskatīt kļūdas pašu uzrakstītajā ziņojumā, jo tekstu vienmēr labo datorprogramma. Tie ir būtiski riska faktori pareizrakstības pilnveidē, jo skolēnam pašam nav jācenšas, lai būtu viss uzrakstīts saprotami un pareizi. Problēmas rodas tad, kad dators vairs

neveic labošanas funkciju, jo tomēr visam pamats ir paša indivīda zināšanas, nevis tehnoloģiju sniegtā palīdzība.

Izmantojot digitālo vidi, skolēni priekšroku vairāk dod saziņai rakstveidā, nevis mutvārdos. Līdz ar to arī viņu rakstu valodā ir vērojami dažādi saīsinājumi, lai informāciju varētu ātrāk nodot. Piemērs:

Kur satiekamies ?
Lkm pie vrtm.(Laikam pie vārtiem.)
Kpc tur ? (Kāpēc tur ?)

Diemžēl, sazinoties digitālajā vidē, skolēni par vērtību uzskata saziņas ātrumu, nevis pareizrakstību un precizitāti, turklāt gandrīz pavisam tiek piemirsts pieturzīmju atbilstošs lietojums. Interesanti ir tas, ka komunikāciju digitālajā vidē (īsziņas, elektroniskās vēstules, *Whatsapp* ziņojumi) skolēni un jaunieši neuzskata par īstu rakstīšanu (Lenhart, Arafeh, Smith, Macgill 2008), tā vairāk tiek uztverta kā informācijas apmaiņa, un te jebkura saziņas forma tiek pieņemta. Tomēr pozitīvi ir tas, ka skolēni, izmantojot internetu un citas digitālās iespējas, tiek stimulēti veiksmīgi apgūt svešvalodas.

Mūsdienu digitālais laikmets piedāvā dažādus izaicinājumus, kurus pirms dažiem gadu desmitiem nevarēja paredzēt ne pedagogi, ne valodnieki. Līdz ar to gan vecākiem, gan arī skolotājiem ir regulāri jāseko līdzi tehnoloģijas un tehnikas straujajai attīstībai un bērnu darbībai digitālajā vidē.

Secinājumi

Digitālā vide veido un uztur attiecības, bet tā nekādā gadījumā nevar aizstāt saskarsmi, piemēram, sarunas starp diviem cilvēkiem. Tāpēc ļoti būtisks faktors ir pieaugušā klātbūtne, jo tas ir veids, kā bērns iegūst informāciju par redzēto, un vienlaikus arī palīdz bērnam pilnveidot runas prasmi pirmsskolas vecumā. Sarunājoties ar vecākiem, bērns apgūst epitetus, salīdzinājumus, sinonīmus, kuri palīdz veidot bērna runu tēlaināku, uzlabojas bērna stāstītprasme.

Jāņem vērā arī nosacījums, ka digitālās ierīces pašas neko nenodrošina, svarīgs ir veids, kādā tās tiek lietotas. Veiksmīgi digitālās iespējas

tika izmantotas testu izstrādē un testēšanā pētniecības projektā LAMBA, gan tiešā kontaktā ar bērniem, gan lai attālināti iegūtu informāciju par 8–36 mēnešus vecu bērnu valodas attīstību, apkopotu un analizētu datus, kā arī lai izveidotu longitudinālu bērnu runas korpusu.

Gan vecākiem, gan pedagogiem jāapzinās, ka tad, ja bērni ilgstoši darbosies ar viedierīcēm vienatnē, viņu runa pirmsskolas vecumā nevarēs pilnvērtīgi attīstīties, jo pietrūks pieaugušā runas parauga, kas ir galvenais nosacījums bērna runas attīstībai, savukārt digitālo ierīču izmantojums uzdevumu un testu papildināšanai var dažādot izmantotos paņēmienus un piesaistīt bērnu interesi.

Tā kā mūsdienās bērni saskarē ar digitālo vidi nonāk jau pirmsskolas vecumā, tad vecākiem īpaši rūpīgi ir jāpārdomā veids, kādā bērns lieto dažādas digitālās ierīces, ņemot vērā gan piedāvāto saturu, gan arī to izmantošanas ilgumu.

Pedagoģiskajā procesā skolā būtu ieteicams nodrošināt iespēju vingrināties dažādu žanru tekstu rakstīšanā. Nereti skolas uzdevumi ir vienīgie, kuri veicina prasmi plānveidīgi un gramatiski pareizi izteikt domu rakstveidā, jo digitālajā saziņā izmantotā skolēnu rakstu valoda ir ļoti attālināta no vispārpieņemtajām pareizrakstības normām.

Summary

The era of modern digital technologies offers various challenges which could be predicted neither by teachers nor by linguists some decades ago. Although children should be in contact with the new era novelties, both teachers and parents have to be aware of the risks being preoccupied with digital technologies.

It cannot be denied that these technologies can serve as a tool to promote children's development, so it can be concluded that technologies have to be agreed with, i.e., we must be aware of both risks and benefits they provide to a child's wholesome development.

Children's speech formation is affected by the application of digital technologies at preschool age. Children's communication skills development is dependent on interaction with the environment where the speech is exceedingly important.

The aim of this research is to study digital technology impact on children's language development as well as to reflect both positive and negative aspects in the process of children and teenagers' interaction.

The research method is the analysis of the theories by foreign teachers and psychologists on children's language development possibilities and digital technology facilities in the pedagogical process.

Digital technologies can be of great assistance in promoting a child's development only if they are used together with an adult. Watching pictures and videos plays an important role in enlarging children's vocabulary. Therefore, parents have to clarify and discuss everything together with their children. Similarly, digital technologies serve as children's speech developers as well as a means of promoting cooperation between children and adults. The possibilities of both these means application are endless if a child and an adult better work together. At preschool age digital technologies can successfully be applied developing a child's

- narrative skills,
- reading skills,
- writing skills.

When explaining a picture to their child, parents could enrich and supplement the child's vocabulary and promote narrative skills by asking questions and helping to build sentences. This aspect we could observe also during phoneme test in the project LAMBA because children were very interested in looking at pictures on laptop screen and conversation with the adult was excellent facilitator of communication process. During this process we could observe not only children's interest in technologies, but also possibilities for educator to use these technologies as excellent tool in language acquisition. Children willingly tell about what they have seen if this experience has emotionally been saturated. In the project LAMBA children were very interested to tell about items which they use at home, in family. This is important for them because this experience is emotionally saturated and facilitates language development.

At preschool age digital technologies can serve to acquire writing skills. At the older preschool age (5–6 years old) children are able to acquire the skill to work on the keyboard simultaneously acquiring letters.

Digital technologies assist to acquire reading skills as well. Whereas a child's interest is captivated by what is happening on the screen, a child notices the letters, so complying to learn them. Consequently, the letter knowledge and reading skills open broader facilities in technology application.

However, the broad application of technologies comes along with various negative features in the language use which is cardinally apparent in primary school-age children and teenagers' digital communication. One of the most positive digital communication feature is its speed, since information can be sent in a short period of time. Yet, students' correspondence has altered to exceedingly distant from the linguistic standards for the reason that young people text very shortly, as a result, problems to expand their written ideas are gradually growing.

In the pedagogical process it would be advisable to provide opportunities in practising composition and essay writing because the school tasks are frequently the only ones which promote expressing the written opinions systematically and gramatically appropriately while students' written digital communication is exceedingly distant from orthography standards.

Literatūra/ References

Brooks-Gunn, Donahue 2008 – **Brooks-Gunn, Jeanne, Donahue, Elisabeth H.** (2008) Introducing the Issue. *The Future of Children*, Vol. 18, No. 1, Spring. 2008, pp. 3–10. Pieejams: www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/18_01_01.pdf (skatīts: 13. 02. 2017.)

Elkind 1998 – **Elkind, David.** (1998) Computers for Infants and Young Children. *Child Care Information Exchange 9/98. 1998,* pp. 44–46. Pieejams: www.ccie.com/library_bw/8212300.pdf (skatīts 14. 02. 2017.)

Hatch 2011 – **Hatch, Kristina E.** (2011) *Determining the Effects of Technology on Children.* Senior Honors Projects. Paper 260. Pieejams: http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1212&context=srhonorsprog (skatīts: 15. 02. 2017.)

Hoff 2005 – **Hoff, Erika.** (2005) *Language development.* 3rd ed. Belmont: Thomson Wadsworth, 2005.

Lenhart, Arafeh, Smith, Macgill 2008 – **Lenhart, Amanda, Arafeh, Sousan, Smith, Aaron, Macgill, Alexandra R.** (2008) *Writing, Technology and Teens.* Pieejams: http://www.pewinternet.org/files/oldmedia/Files/Reports/2008/PIP_Writing_Report_FINAL3.pdf.pdf (skatīts: 24. 01. 2017.)

NAEYC 2012 – **National Association for the Education of Young Children.** (2012) *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age* 8, 2012. Pieejams: http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf (skatīts: 24. 02. 2017.)

Plowman, McPake 2013 – **Plowman, Lydia, McPake, Joanna.** (2013) Seven Myths About Young Children and Technology. *Childhood Education,* Vol. 89, issue 1, pp. 27–33. DOI: 10.1080/00094056.2013.757490 Pieejams: http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2013.757490 (skatīts: 26. 02. 2017.)

Dr. psych. Tija Zīriņa,
tija.zirina@rpiva.lv

AUGŠZEMNIEKU DIALEKTA PAZĪMES LATVIEŠU BĒRNU RUNĀ

The Features of High Latvian Dialect in the Speech of Latvian Children

LIDIJA LEIKUMA, DACE MARKUS

Abstract. *The observations and analysis of children's speech in the long-run are the basis of this article as well as the current project LAMBA enables to elicit new conclusions. The methodological basis of the article is structured by the conclusions of linguists and speech therapists according to pronunciation of distinct sounds in the language acquisition process. This time our attention will be converted to several features of High Latvian dialect such as hearing for the reason that children's speech researchers have been stimulated to search for the responses about the dialect impact on speaker's distinctive sound articulation formation at an early age. However, as the researches illustrate, deviations from the so-called literary sound pronunciation can conceal themselves in natural sound articulation which does not include speaker's origin or residence. The authors' particular attention was associated with widely used nasal occlusives* [n] *and ņ* [ɲ] *and their supplementation with* [t], *when inadequate literary language pronunciation is formed at the end of the word – **-nc*** [nʦ] *and **-ņč*** [ɲʧ]. *Although this phenomenon is acknowledged by dialectologists, it is insufficiently reflected by speech therapists and orthoepists. The article has been written to considerate theoreticians and practicians' additional attention to dialect aptitude and children's language data analysis.*

Keywords: *child language, articulation, dialect, supplementation with* [t]

Ievads. Raksta pamatā ir ilgākā laika posmā veiktie bērnu valodas vērojumi un analīze, kā arī šobrīd notiekošais pētījumu projekts LAMBA, kas ļauj iegūt jaunus secinājumus:

1. RPIVA kopā ar UiT Norvēģijas Arktisko universitāti, Oslo Universitāti, LU MII un LU Humanitāro zinātņu fakultāti strādā EEZ un Norvēģijas finanšu instrumenta 2009.–2014. g. konkursa finansētā pētniecības

projektā „**Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums**" (līgums nr. NFI/R/2014/053). Tiek pētīta bērnu runa vecumā no 8 līdz 36 mēnešiem un arī vecumposmā no trim līdz sešiem gadiem.

2. **Valsts pētījumu programma „Letonika",** kurā ar asociatīvā eksperimenta palīdzību bērnu valodas speciālisti pēta dažādās Latvijas vietās dzīvojošu bērnu asociācijas un to izpausmi valodā.

3. Notiek novērojumi un tiek veikti **individuāli pētījumi** dažādās Latvijas augstskolās.

Raksta metodoloģisko pamatu veido valodnieku un logopēdu atziņas par atsevišķu skaņu izrunas grūtībām valodas apguves procesā. Šoreiz uzmanību pievērsīsim dažām augšzemnieku dialekta pazīmēm, kā saklausīšana bērnu runas pētniekus ir rosinājusi meklēt atbildes par dialekta ietekmi uz runātāja skaņu artikulācijas bāzes izšķirīgo formēšanos agrīnā vecumā. Tomēr, kā rāda pētījumi, atkāpes no t. s. literārās skaņu izrunas var slēpties pašu skaņu artikulārajā dabā, kam ar runātāja izcelsmes vai dzīves vietu tieša sakara var arī nebūt.

Jautājuma vēsture un rezultāti

Dažādas dialekta pazīmes atgādinošas parādības latviešu bērnu runā ir aprakstītas jau agrāk, tas skatīts arī, piemēram, šādās projekta dalībnieku publikācijās:

1. Daces Markus un Aleksa Girdeņa rakstā „Фонология дифтонгов [ie] и [uo] в речи латышских и литовских детей", kurā salīdzināts divskaņu *ie* un *o* [uo] lietojums latviešu un lietuviešu valodā (Маркус, Гирдянис 2011), bērnu runā saklausītā monoftongizācija *ie* > *ī* un *o* [uo] > *ū* un līdzīga parādība augšzemnieku dialekta dziļajās latgaliskajās izloksnēs.

2. Solveigas Čeiranes un Daces Markus rakstā (Markus, Čeirane 2013), kurā analizēti divu māsu runātie līdzskaņi *ķ* un *ģ*, artikulācija salīdzināta ar pieaugušo izrunu un augšzemnieku dialektā saklausāmajām parādībām, kad *ķ* vietā tiek runāts *č* un *ģ* vietā – *dž*. Norādīts, kā šo parādību skaidro logopēdi (Hadaņenoka et al. 2000). Izdarīts secinājums – minētās

aizstāšanas pamatā ir fonētiskā līdzība – visi četri līdzskaņi ir slēdzeņi: *ķ* un *ģ* – eksplozīvie, *č* un *dž* – afrikatīvie, *ķ* un *ģ* ir vidējie mēleņi, *č* un *dž* – priekšējie mēleņi.

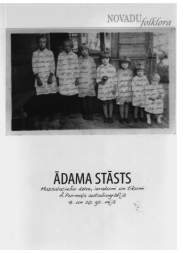
3. Daces Markus, Lidijas Leikumas un Evijas Usānes rakstā „Dialekta ietekme vai tomēr izrunas grūtības" (Markus, Leikuma, Usāne 2016) analizētas izmaiņas platā īsā patskaņa *e* [æ] un platā garā patskaņa *ē* [æː] izrunā latviešu valodā. Projekta „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" jeb LAMBA pētījumu gaitā atklājās, ka pastāv pārsteidzoši daudz atkāpju no latviešu literārās valodas ortoepijas normām, resp., gaidāmā platā *e* [æ], *ē* [æː] vietā respondenti bieži ir izrunājuši šauros patskaņus. Šādu noviržu cēlonis parasti meklēts dialekta ietekmē, visbiežāk – augšzemnieku dialekta izloksnēs, kurās konstatējama līdzīga parādība. Papildaptauja par vecāku saistību ar dialektu tomēr pārliecināja, ka **minēto atšķirību cēlonis ir fonēmu artikulārās īpatnības un ka šauro patskaņu *e* un *ē* [eː] un plato patskaņu *e* [æ] un *ē* [æː] fonoloģiskā opozīcija ne vienmēr ir ļoti stingra**.

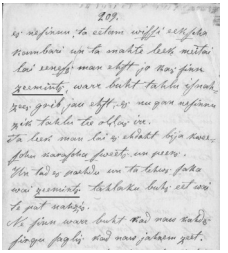
Veicot plašāku bērnu runas ierakstu analīzi projektā LAMBA (D. Markus, L. Leikuma), 2015.–2017. gadā konstatētas vēl vairākas runas īpatnības, kas atgādina augšzemnieku dialektā saklausāmos fonētiskos procesus. Atsevišķi varētu runāt par beigu balsīgo līdzskaņu nebalsīgu izrunu (*gra**p***, nevis *grab*), tāpat nebalsīgo troksneņu nepagarināšanu zilbes robežā (*sa**k**a*, nevis *sakka*) u. c. Īpaši uzmanību saistīja plaši lietojamais nazālo slēdzeņu [n] un *ņ* [ɲ] papildinājums ar [t], veidojoties literārai valodai neatbilstošai izrunai vārda beigās – ***-nc*** [nʦ] un ***-ņč*** [ɲʧ], piemēram, aptaujā iekļautajos vārdos *apelsīns* > *apelsīnc*, *burkāns* > *burkānc*, *gredzens* > *gredzenc*, *zvans* > *zvanc*, kā arī vairākos citos, ko bērni lietoja sarunas laikā. Šī parādība dialektologiem ir labi zināma, bet to nepietiekami atspoguļojuši logopēdi. Par literārai izrunai neatbilstošām galotņu afrikātām pārsteidzoši maz ir latviešu ortoepijas speciālistu rakstu. Analizējot izlokšņu dotumus un projekta datus plašākā kontekstā, kļūst skaidrs, ka minētais jautājums ir pelnījis praktiķu un teorētiķu papildu vērību. Tā dēļ tapis šis raksts.

Izrunai [-nʦ] un [-ɲʧ] vārda beigās Vidzemes rietumu izloksnēs savās pirmajās dialektoloģijas ekspedīcijās jau pirms vairāk nekā 100 gadiem uzmanību pievērsuši ievērojamie latviešu valodnieki Kārlis Mīlenbahs

un Jānis Endzelīns, atzīmējot: *vienc*, *viņč* Alojā, *zēnc* [plats *ē*] Sveiciemā, *vilciņč* Lēdurgā u. tml., iesprausto *t*, kā dēļ šāda izruna rodas. Saklausīto parādību valodnieki mēģinājuši arī definēt, pie konsonantisma īpatnību pārskata minēdami kā pirmo un lieko līdzskani *t* nosaukdami bargi – par parazītu (Endzelīns, Mīlenbahs 1971 [1901]: 169).

Gatavojot izdošanai Mazsalacas zemnieka Ādama Purmaļa autobiogrāfisko stāstījumu un pētot tāspuses ļaužu runas pierakstus, saistošu rakstītā un runātā saskaņošanas piemēru Ziemeļvidzemē atradusi folkloriste Sanita Bērziņa-Reinsone. Līdzskaņa *t* iespraudums vārdā *ciemins* 'ciemiņš' (> *ciemints*) piezīmju autoram Ā. Purmalim licies tik loģisks, ka rādīts arī rakstībā (sk. 1. att.). Respektējot autora izvēli, „Ādama stāsta" publicējumā „nepareizais" rakstījums paturēts (Leikuma, Reinsone 2011: 182–183).





1. attēls. Ā. Purmalis „Ādama stāsts"
Figure 1. Adams' Story by Ā. Purmalis

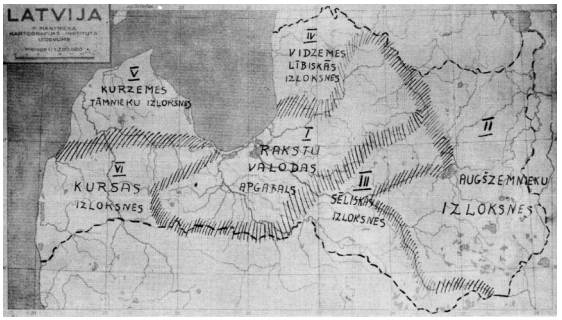
Konstatētā un acīmredzot par plaši izplatītu atzītā izlokšņu īpatnība ietverta pirmajā latviešu sagatavotajā izlokšņu materiālu vākšanas aptaujā – Jāņa Endzelīna izstrādē „Programma izlokšņu aprakstiem", kur 23. jautājums formulēts šādi: „Vai starp *n, ņ, l, ļ* un *s* jeb *š* izrunā neierodas lieks *t*, piem., vārdos: *gans*, *viņš*, *gals*, *pilsēta*, *ceļš*, *celšu*, *celsi*, *malšana*, *balss*?". (Endzelīns 1974: 412) No šā ir skaidrs, ka „lieka" *t* parādīšanās latviešu dialektologus interesē arī skaņkopās *-ls*, *-ļš*. Tā kā projektā „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" bērnu runā pēdējā minētā īpatnība neparādās, rakstā runājam tikai par *-nc* (< *-nts*) un *-ņč* (< *-ņtš*).

Kā raksturīga izlokšņu parādība *ns, ņš* > *nc, ņč* uzrādīta un daudzreiz piemēros iekļuvusi J. Endzelīna sagatavotajā latviešu valodas lasāmgrāmatā ar bagātīgiem rakstu valodas un izlokšņu paraugiem – hrestomātijā „Lettisches Lesebuch" (1922). Tajā no vidus dialekta izloksnēm *t* iespraudums redzams Vidzemē (Mazsalacā, Ēvelē, Suntažos, Tīnūžos, Lielvārdē) un Kurzemē (Priekulē, Kalētos, Rucavā, Bārtā), bet vēl plašāk – augšzemnieku dialekta sēliskajās un nesēliskajās izloksnēs (Endzelīns 1979 [1922]: 253–266; 286–302).

Pētot jautājumu sīkāk, ar izbrīnu nākas konstatēt, ka par šādu rakstu valodai neatbilstošu izrunu latviešu valodas pareizrunas un pareizrakstības kopēji izsakās skopi. Tikai retais, kā, piemēram, Augusts Balodis „Rakstības vadonī" pamāca: „**s vai c?** akmen**s**, gan**s**, remden**s**, ruden**s**, sāl**s**, sarkan**s**, sun**s**, ūden**s**, ugun**s**. Vienskaitļa nominatīvā pēc l, n jāraksta s, bet ne c." (Balodis [b. g.] 25) Par *-nc* vai *-ņč* neliterārumu nekas netiek minēts, piemēram, pirmskara Latvijā populārajā J. Endzelīna un P. Šmita izdevumā „Izrunas un rakstības vadonis", kas iznāca septiņas reizes (1921–1930) (sal. Paegle 201: 25–40) u. tml.

Tuvāk latviešu izlokšņu parādības iecerēts iepazīt pēc valodnieces Veltas Rūķes sagatavotās izstrādes „**Programma izlokšņu aprakstiem" (1940)**. Tās nolūks bijis „sekmēt izlokšņu pētīšanu un palīdzēt veidoties izlokšņu aprakstiem tādā virzienā, lai tie **derētu par ērti izmantojamu materiālu arī plašākiem pārskatiem par kādu parādību latviešu valodā**" (Rūķe 1940: 3), tātad būtu izmantojami salīdzinājumam arī latviešu bērnu runas pētījumos.

V. Rūķe programmā rāda „**rakstu valodas apgabalu**", to iezīmēdama arī kartē (sk. 2. att.). Šā un citu apgabalu jautājums par *t* iespraudumu programmā jau ir dalīts, resp., detalizēts vairāk, un skan šādi: „Vai starp *n*, *ņ* un *s*, *š* tiek iesprausta *t-* skaņa? *ganc*, *viņč* Mūrmuiža VR: *-ns* Sloka LeGr 115. §." (Rūķe 1940: 15) Līdzīgi jautājums tiek formulēts pie noskaidrojamām augšzemnieku dialekta konsonantisma parādībām (38. lpp. par „augšzemnieku izloksnēm"; 61. lpp. par sēliskajām izloksnēm), tāpat pie lībiskā dialekta (79. lpp. par Vidzemes lībiskajām izloksnēm, 97. lpp. – par Kurzemes tāmnieku izloksnēm, pie pēdējām jautājot vairs tikai par tādiem vārdiem kā *kalns*, *melns*). Neraugoties uz acīmredzot pārliecinošām atbildēm par līdzskaņa *t* plašo izplatību skaņkopās *-ns*, *-ņš*, V. Rūķes apkopotajā, papildinātajā un rediģētajā „Latviešu valodas pareizrakstības vārdnīcā" (1944) nevienas piezīmes par iespējamo neliterāro *-nc* un *-ņč* izrunu nav. Nav tādu arī agrākajās citādi teicamajās izstrādēs skolai – ne J. Endzelīna, K. Mīlenbaha mācību grāmatas „Latviešu valodas mācība" 13 izdevumos (1907–1939), ne V. Bērziņas vidusskolas kursā „Latviešu valodas gramatika" (pirmoreiz iznākusi 1942. gadā, pēc tam vairākkārt Latvijā un trimdā).



2. attēls. V. Rūķes veidotā Latvijas dialektu un rakstu valodas apgabala karte
Figure 2. The map of Latvian dialects and written language territories by V. Rūķe

Pēckara Latvijā, 1954. gadā, nāca klajā jauna – plašāka un citādi strukturēta – „Latviešu valodas dialektoloģijas atlanta materialu vākšanas programa" (LVDAP 1954). Tajā pie konsonantisma parādībām, līdzīgi kā V. Rūķes 1940. gada programmā, ietverts atsevišķs jautājums par *-ns* un *-ņš* pārveidojumu par *-nc* un *-ņč* (sk. 3. att. 99. punktu).

Līdzskaņu pielikums
un iespraudums

97. Vai sastop vārdus ar lieku *s* vārda sākumā?
kaste: skaste; kaudze: skaudze; krasts: skrasts; kruķis: skruķis; trepes: strepes; tupele: stupele.
98. Vai sastop vārdus ar lieku *k*?
īss: īkss; maiss: maikss; sviests: svieksts.
99. Vai starp *n*, *ņ* un *s*, *š* tiek iesprausts *t*?
gans: ganc . . .; viņš: viņč . . .
100. Vai starp *l*, *ļ* un *s*, *š* tiek iesprausts *t*?
gals: galc; miļš: miļč.

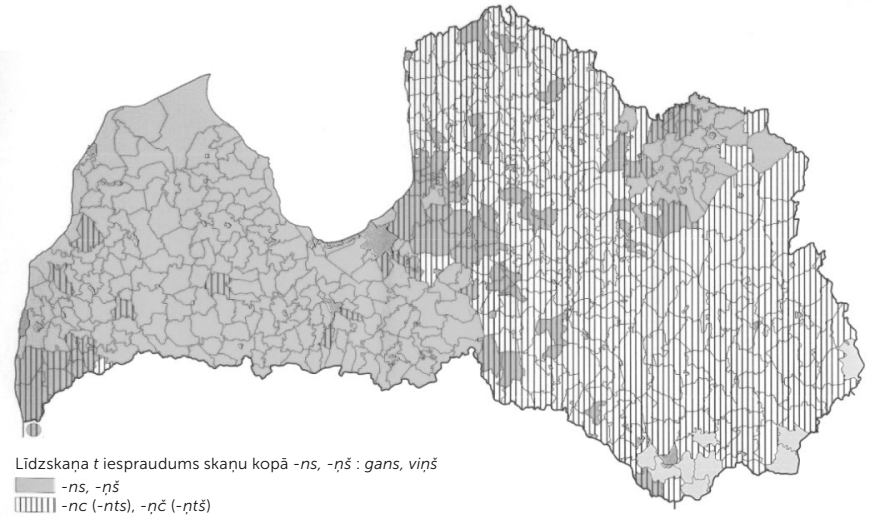
Garie līdzskaņi

101. Vai sastop garus plūdeņus un nāseņus?
stallis: stalis; ķerra . . .; ķemme . . .; kanna . . .

52

3. attēls. Fragments no 1954. gadā izdotās „Latviešu valodas dialektoloģijas atlanta materialu vākšanas programas"
Figure 3. A passage from *Latviešu valodas dialektoloģijas atlanta materialu vākšanas programas* (A programme of compiling material for the atlas of Latvian dialects) published in 1954

Kā rāda 2013. gadā iznākušais „Latviešu valodas dialektu atlants. Fonētika" (Sarkanis 2013), atbildēs uz minēto 99. jautājumu (atspoguļo LVDA-F 112. karte un tās pamata materiāls, kas sniegts 132. lpp.) iegūti vēl citi izlokšņu piemēri, kuros vārdi beidzas līdzīgi. Te reģistrēti ne tikai jautātie vārdi *gans* un *viņš*, bet arī: *manc*, *vienc*, *sunc*, *bērnc*, *ręmdenc* (šeit un turpmāk saglabāta rakstība, kāda ir oriģinālavotā), kas minēti arī no literārās valodas vairāk atšķirīgās formās: *gânc*, *škòunc*, *pīnc*; tāpat *kalniņč*, *mäziņč* un arī deminutīva formās bez līdzskaņa *n* mīkstinājuma: *celìnč*, *vìlcìnč*, *zarinč*.



4. attēls. Latviešu valodas izlokšņu karte
Figure 4. The map of Latvian dialects

Tādējādi literārai valodai neatbilstošu līdzskaņu savienojumu *-nc* un *-ņč* izplatību Latvijas izloksnēs atlants rāda plaši un uzskatāmi (sk. 4. att.). Salīdzinot šos datus ar t. s. rakstu valodas apgabalu (sal. 2. un 4. att.), kļūst skaidrs, ka **daļā rakstu valodas teritorijas aplūkojamās skaņu kopas tiek runātas neliterāri**.

Tātad – nebūtu jābrīnās par *-ns* un *-ņš* pārveidojumu par *-nc* un *-ņč*, kas bagātīgi saklausāms projektā LAMBA novēroto daudzu atšķirīga vecuma bērnu runā. Ņemot vērā dialektologu publicētos datus, skaidrs ir arī tas, ka konkrētā izrunas īpatnība nav saistāma tikai ar kādu augšzemnieku dialekta izloksni. Paliek jautājums, cik lielā mērā šāda izruna uzskatāma par neliterāru, ja tik plaši tā runā t. s. rakstu valodas apgabalā, īpaši Vidzemē (sal. 4. att.)? Latviešu pedagogu metodiskajā literatūrā šai konsonantisma parādībai literāras pareizrunas apguves kontekstā tiek pievērsta uzmanība grāmatā „Latgalīšu ābece (lementars)" (Cybuļs, Leikuma 1992, 2. d.: 34–35); tajā īsi raksturotas arī citas augšzemnieku un lejzemnieku runas neatbilsmes (turpat, 25–61). Minētās iestrādes būtu jāturpina.

Ko par šo jautājumu saka valodnieki – fonētikas lietpratēji? Afrikātas *c* [ʦ] rašanos vārda beigās plašāk ir aprakstījusi Alīse Laua grāmatā „Latviešu literārās valodas fonētika" (1997), norādot, ka „Pozicionāla afrikāta [c] rodas saknes vai piedēkļa un galotnes [s] sadurā, ja galotnes priekšā ir slēdzeņi [t], [d], piem.: [pac] pats, [pirc] pirts, [buǯec] budžets, [nakc] nakts, [cęlc] celts, [gaidīc] gaidīts, [citāc] citāts, citāds, [gac] gads, [savāc] savāds. Līdzskaņi [ds] asimilējas arī balsīguma ziņā. Afrikātas [c] rašanās izskaidrojama ar kopīgiem elementiem slēdzeņu [t], [d] un spraudzeņa [s] artikulācijā. Asimilāciju veicina pozīcija – starp slēdzeni un spraudzeni nav zilbes robežas. Pāreja no slēdzeņa uz spraudzeni notiek bez eksplozijas, un rezultātā rodas nebalsīga afrikāta [c]. Šāda afrikātas [c] rašanās latviešu valodā ir ļoti parasta un bieži izplatīta" (Laua 1997: 80), tā tiek uzskatīta par literāru. Atgādinām, ka A. Lauas darbu citējumos saglabāta tā laika fonētiskā transkripcija.

Turpinot A. Laua skaidro arī izloksnēs saklausāmo pārveidojumu: „Latviešu valodas izloksnēs plaši izplatīta ir pozicionāla afrikāta vārdos ar nazālo slēdzeni [n] galotnes [s] priekšā, piem.: [ūdens] > [ūdenc], [akmens] > [akmenc], [slavęns] > [slavęnc]. Lai atvieglotu pāreju no nazālas skaņas uz orālu, starp nazālo slēdzeni [n] un spraudzeni [s] tiek iesprausts orāls slēdzenis [t]. Tālāk seko literārajai valodai parastais [t] un [s] saplūdums afrikātā. Izruna ar [nc] vārda beigās ir neliterāra. Līdzīgs [t] iespraudums izloksnēs vērojams arī starp [ņ] un [š] vārda beigās. Tādā gadījumā rodas divcentru afrikāta [č], piem.: [viņš] > [viņč]. Arī šāda izruna ir neliterāra" (Laua 1997: 80–81).

Rasmas Grīsles populārzinātnisko rakstu izlasē „Spēkildze" (Grīsle 2005) lasāms autores brīdinājums: „Pat daži doktori un skatuves mākslinieki nereti runā vārdu beigās *-ns* vietā *-nc* un *-ņš* vietā *-ņč* (ar vai bez mīkstinājuma), piemēram, *manc, vienc, mikrofonc, Reiganc, viņč, ciemiņč, Mārtiņč* u. tml. Tāds *c, č* ir *s, š* vietā dzirdams arī daudzās izloksnēs un ne tikai aiz *n, ņ*, bet dažos apvidos arī aiz *l, ļ* un turklāt arī vārda vidū: *ganc, Ancis* 'Ansis', *dēlc, mīļč, maļčana* 'malšana' (par ko Endzelīns Lvgr. 115. §). Tik plaši, par laimi, šis izlokšņu *c, č* gan vēl nav kultūras darbinieku runā ieviesies. Bet – nezāles ir izplatīgas!" (Grīsle 2005: 110). Arī R. Grīsle līdzīgi A. Lauai šo runas parādību skaidro ar *t* iespraudumu un norāda: „Tas notiek tā: mēles gals aizkavējas *n*, *ņ* izrunas stāvoklī pie

cietajām aukslējām pacelts un piespiests, kad jau tiek palaista gaisa strāva *s, š* izrunai un kad mēles galam vajadzēja būt jau nolaistam uz leju. Tādējādi aiz *n, ņ* (tāpat aiz *l, ļ*) rodas liekais *t,* kas, saplūzdams ar sekojošo *s, š*, rada afrikātu *c, č* (piem.: *mans* > *mants* > *manc*; *viņš* > *viņtš* > *viņč*)" (turpat). Pievienojoties fonētiķei A. Lauai, izloksnēm raksturīgo konsonantisma pārveidojumu vārda beigās R. Grīsle vērtē ļoti bargi: „..nule aprādītais *t* iespraudums ir ne vien lieks un nekoptai runai raksturīgs, bet arī kaitē saziņas skaidrībai – mazina vārdu vēlamo atšķirību. Proti, atšķirīgas vārda beigas kļūst izrunā vienādas: *-ns* vienāds ar *-nts* vai *-nds* un īsteni arī ar *-ncs,* tāpat *-ņš* ar *-ņčs* (turpat). R. Grīsle min arī vārdu pārus, kuri aprakstītās izrunas dēļ varētu izklausīties gandrīz vai pat pilnīgi vienādi, piem.: *pans* : *pants, grans* : *grants, fons* : *fonds, rauns* 'ļauns, viltīgs' : *raunds,* tāpat uzvārdus *Arens* : *Arents, Ivans* : *Ivants, Serdans* : *Serdants, Leimans* : *Leimants, Lins* : *Linds, Volans* : *Volands* u. tml." (Grīsle 2005: 110–11).

Protams, minēto izrunas variantu sakritības atspoguļojums rakstībā varētu radīt lielas jukas, tādēļ nebūtu pieļaujams, tomēr izrunas vienkāršošanas paņēmieni, piemēram, dažāda asimilācija, afrikātas *c* rašanās savienojumos *-ts* un *-ds*, latviešu valodā ir parasti. Vēl daudzveidīgāki ir bērnu valodā saklausāmie izrunas vienkāršošanas veidi. Respektējot projektā LAMBA iegūtos bērnu runas materiālus un latviešu dialektu līdzšinējos pētījumus, būtu aktualizējams kāds senāk izteikts un vēlāk aizmirsts latviešu fonētiķes Annas Ābeles vēl 1948. gadā[1] formulēts atzinums, ka, tā kā neesot principiālas atšķirības starp izrunu *tāc, kāc* < *tāds, kāds* jeb *kāts* un *manc* < *mans, viņč* < *viņš*, pēdējās varētu legalizēt arī kopvalodā (Ābele 1992: 12). Minētā izrunas parādība ir saistīta ar to, vai laikā tiek izdarīta pāreja no nazālās skaņas uz spraudzeni, ja to neizdara laikā, pārejā veidojas *t* skaņa. Tas nav apzināti iesprausts līdzskanis, bet skaņa, kas rodas, ja nekoordinē runas orgānu kustību secību. Šāda

[1] Šī A. Ābeles manuskripta un publikācijas liktenis vieš zināmas bibliogrāfiskas neskaidrības. Rakstā citētā krājuma „Valodas jautājumi" (1992) satura rādītājā ir norāde, ka raksts, kas tapis 1948. g., ņemts no rakstu krājuma „Ceļi" 10. nr., kas iznāca Lundā 1961. gadā, tomēr minētajos „Ceļos" šīs publikācijas nav; nav arī atbilstošas norādes „Ceļu" nākamajā nr., kur sniegta A. Ābeles darbu bibliogrāfija, ko pēc autores norādījumiem sastādījis Kārlis Draviņš (sal. „Ceļi" XI (1963), 59.–63. lpp.).

izruna var būt vieglāka, jo nav īpaši jākoordinē, tomēr arī par literāru atzītā izruna ir apgūstama. Par literārā izrunā pieļaujamiem fonētiskiem variantiem, piemēram, *mans kaimiņš* un *manc kaimiņč,* būtu nepieciešama plašāka diskusija, tomēr jāatzīst, ka tad, ja *-nc* un *-ņč* lietojums netiktu uzskatīts par izrunas kļūdu, gan bērnu vecāki, gan logopēdi to droši vien uztvertu pozitīvi.

Secinājumi

Projektā LAMBA padziļinātie bērnu valodas pētījumi parāda vairākas runas īpatnības, kas atgādina augšzemnieku dialektā saklausāmos fonētiskos procesus. No šīm parādībām rakstā īpaši analizēts nazālo slēdzeņu [n] un ņ [ɲ] papildinājums ar [t], kas veido literārajai valodai neatbilstošu izrunu vārda beigās *-nc* [nʦ] un *-ņč* [ɲʧ], kas ir pelnījis praktiķu un teorētiķu lielāku vērību, jo tiek saklausīts gan bērnu runā, gan izlokšņu runātāju un t. s. rakstu valodas apgabalā dzīvojošo runā.

Šāda izruna var būt vieglāka, jo nav īpaši jākoordinē, tomēr jāatzīst, ka arī par literāru atzītā izruna ir apgūstama. Par literārā izrunā pieļaujamiem fonētiskiem variantiem ir nepieciešama plašāka diskusija, tomēr jāatzīst, ka tad, ja *-nc* un *-ņč* lietojums netiktu uzskatīts par izrunas kļūdu, bērnu vecāki un logopēdi to droši vien uztvertu pozitīvi.

Summary

Some children's phonetic phenomenon formal correspondence to High Latvian dialect has been described previously. While analysing children's speech recordings within the project LAMBA (D. Markus, L. Leikuma) in 2015–2017, more speech peculiarities resembling the High Latvian dialect phonetic processes were stated. It might be the voiced and voiceless consonant pronunciation (*gra**p***, not *grab*) as well as prolongation of voiceless explosives within two syllable words (*sa**k**a*, not *sakka*) and others. A specific attention was drawn to widely used nasal occlusive supplementation with [t], when inadequate literary language pronunciation is formed at the end of the word – ***-nc*** [nʦ] *and* ***-ņč*** [ɲʧ]. Although this phenomenon is acknowledged by dialectologists, it is insufficiently reflected by speech therapists.

Surprisingly, Latvian linguists have written few articles about insufficient literary pronunciation ending affricates. Analysing dialect aptitudes and the project LAMBA data in a wider context, it is explicitly assumed that the above mentioned problem has deserved additional attention of practicians and theoriticians. That is the reason of this article.

The significant Latvian linguists Kārlis Mīlenbahs and Jānis Endzelīns focused on the pronunciation of [-nʦ] and [-ɲʧ] at the end of the word of Vidzeme west subdialects in their first expeditions more than a hundred years ago. Others have subsequently mentioned this phenomenon. Augusts Balodis, Velta Rūķe, Alīse Laua, Rasma Grīsle as linguists and pronunciation specialists have described this phenomenon. A large amount of such pronunciation samples were published in *The Atlas of the Latvian Dialects. Phonetics* in 2013. If we look at the map of Latvian dialects, it appears that sound groups are not literary pronounced in a part of the so-called written language territory, too. The question is – while it is widely spoken in a written language region, to what extent is it considered not to be standard language? This consonantism phenomenon in the context of literary correct language has already been focused on by Latvian educators in their methodological literature in the book *Latgalīšu ābece (lementars*) (Cybuļs, Leikuma 1992, 2. d.: 34–35), but the above mentioned studies should be continued.

Respecting the acquired materials of the project LAMBA and Latvian dialect previous studies, once expressed and later forgotten opinion by Latvian phonetician Anna Ābele in 1948 should be updated – that there are no essential differences between the pronunciation *tāc, kāc* < *tāds, kāds* or *kāts* and *manc* < *mans, viņč* < *viņš*, the latter could be legalised in the common language as well (Ābele 1992: 12). The mentioned pronunciation phenomenon is linked with transition from nasal sound *n* or *ņ* to fricative *s* or *š*; if it fails in the transition, the sound *t* is formed. It is not consciously inserted consonant, but the sound created by non-coordination of speech organs coherence. This pronunciation might be easier since it should not be specially controlled, however, standard pronunciation has to be acquired. A wider discussion about permissible phonetic varieties, for instance, *mans kaimiņš* and *manc kaimiņč,* in the literary pronunciation would be convinced as the necessity, however, it has to be admitted that if *-nc* and *-ņč* usage is not considered to be an error, both parents and speech therapists would consider it to be a positive tendency.

Literatūra / References

Ābele 1992 – Ābele, Anna. (1992) Dažas pareizrunas problēmas [1948]. *Valodas jautājumi*. Rakstu krājums. Rīga: Avots, 7.–12. lpp.

Balodis [b. g.] – **Balodis, Aug[usts]**. Rakstības vadonis. Rīga: A. Gulbja apgādībā, [b. g.].

Cybuļs, Leikuma 1992 – **Cybuļs, Jurs, Leikuma, Lideja**. (1992) *Latgalīšu ābece (lementars)*. 2. daļa. Lielvārde: Lielvārds.

Endzelīns, Mīlenbahs 1971 [1901] – **Endzelīns, Jānis, Mīlenbahs, Kārlis**. (1971) Latviešu valodas izloksnes, teksti un apraksti, no J. Endzelīna un K. Mülenbacha. *Darbu izlase, I*. Rīga: Zinātne, 151.–186. lpp.

Endzelīns 1974 – **Endzelīns, Jānis**. (1974) Programma izlokšņu aprakstiem. *Darbu izlase, II*. Rīga: Zinātne, 404.–415. lpp.

Endzelīns 1979 [1922] – **Endzelīns, Jānis.** (1979) [1922] Lettisches Lesebuch. *Darbu izlase, III*$_1$. Rīga: Zinātne, 176.–348. lpp.

Grīsle 2005 – **Grīsle, Rasma**. (2005) Neliterāra izruna: *manc kaimiņč* un kâ tāda rodas [1988]. *Spēkildze*. Rīga: Antava, 110., 111. lpp.

Hadaņenoka et al. 2000 – **Hadaņonoka, Irēna, Hadaņonoka, Linda, Staļģe, Laila, Merirande, Rudīte, Šteinberga, Airisa.** (2000) *Kā raisās valodiņa?* 2. pārstr. un pap. izdevums. Rīga: Apgāds „Rasa ABC".

LVDAP 1954 – *Latviešu valodas dialektoloģijas atlanta materialu vākšanas programa*. (1954) Latvijas PSR Zinātņu akadēmijas Valodas un literatūras institūts. Rīga: LPSR ZA izdevniecība.

Laua 1997 – **Laua, Alise**. (1997) *Latviešu literārās valodas fonētika*. 4., pārstr. un pap. izdevums. Rīga: Zvaigzne ABC.

Leikuma, Reinsone 2011 – **Leikuma, Lidija, Reinsone, Sanita.** (2011) Piezīmes par Ā. Purmaļa valodu. *Ādama stāsts*. Rīga: Zinātne, 178.–189. lpp.

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

Markus, Leikuma, Usāne 2016 – **Markus, Dace, Leikuma, Lidija, Usāne, Evija**. (2016) Dialekta ietekme vai tomēr izrunas grūtības? *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 75.–86. lpp.

Paegle 2011 – **Paegle, Dzintra.** (2011) Jāņa Endzelīna un Pētera Šmita „Izrunas un rakstības vadonim – 90". *Baltu filoloģija, XX (2).* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 25.–40. lpp.

Rūķe 1940 – **Rūķe, Velta.** (1940) *Programma izlokšņu aprakstiem.* Rīga: Ramaves apgāds.

Sarkanis 2013 – **Sarkanis, Alberts** (ed.). (2013) *Latviešu valodas dialektu atlants. Fonētika. Apraksts, kartes un to komentāri.* Rīga: LU Latviešu valodas institūts.

Маркус, Гирдянис 2011 — **Маркус, Даце, Гирдянис, Алексас**. (2011) Фонология дифтонгов [ie] и [uo] в речи латышских и литовских детей. *Онтолингвистика – 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.

CHILD LANGUAGE IN LATVIA
IN THE 21st CENTURY
III

"Zinātne" Publishers
Rīga 2017

BĒRNU VALODA LATVIJĀ
21. GADSIMTĀ
III

SIA Apgāds „Zinātne",
Akadēmijas laukumā 1, Rīgā, LV-1050
Reģistrācijas nr. 40003576967
Iespiedējs: „Dardedze hologrāfija"