



Tulkošanas studiju fakultāte

INGĒRA TOMME-JUKĒVICA

**BILINGVĀLO RUSOFONO PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU
LATVIEŠU RUNAS SPECIFIKA**

Promocijas darbs
filoloģijas doktora grāda iegūšanai
valodniecības zinātņu nozares lietišķās valodniecības apakšnozarē

Zinātniskā vadītāja:
profesore **Anna Vulāne**,
Dr. philol.

Ventspils 2018

Saturs

Saīsinājumi un abreviatūras.....	4
Ievads.....	5
I. Bērna otrās valodas izpētes teorētiskā bāze.....	20
1. Otrās valodas jēdziens un būtība.....	20
2. Lingvistikas pētījumu loma bērna otrās valodas apguves izpratnē un mācību satura izstrādē.....	23
3. Otrās valodas apguves ietekmētājfaktori.....	32
3.1. Bērna vecuma nozīme valodas apgūvē.....	32
3.2. L1 fonētiskā interference.....	39
3.3. Gramatikas apguves ietekmētājfaktori.....	52
3.4. Leksikas apguves ietekmētājfaktori.....	54
II. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas izpētes metodiskais pamats.....	61
III. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas kvalitātes analīze.....	71
1. Normatīvo dokumentu, mācību līdzekļu un mācību satura analīze.....	71
2. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vides raksturojums.....	77
2.1. Latviešu valodas kā L2 apguves vide pirmsskolas izglītības iestādē.....	77
2.2. Latviešu valodas lietojuma vide ārpus pirmsskolas izglītības iestādes.....	80
3. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas kvalitāte.....	84
3.1. Pētījuma dalībnieku raksturojums.....	84
3.2. L2 apguves mērīšanas rīki un rezultātu analīze.....	86
3.2.1. L2 skaņu izrunas prasme.....	86
3.2.2. L2 gramatikas apguve.....	96
3.2.3. L2 leksikas apguve.....	114
3.2.4. Dialoga veidošanas prasme L2.....	135
Nobeigums.....	144
Tēzes.....	147
Literatūras saraksts.....	149
Pielikumi.....	174

1. pielikums.	Aptaujas anketa vecākiem bērnu L2 lietojuma vides izzināšanai.....	175
2. pielikums.	L2 patskaņu un divskaņu izrunas tests.....	179
3. pielikums.	L2 gramatikas tests.....	188
4. pielikums.	L2 leksēmu apguves tests.....	203
5. pielikums.	Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests.....	211
6. pielikums.	L2 gramatikas tests (receptīvās prasmes) 2013./2014. m. g. pavasaris.....	213
7. pielikums.	L2 gramatikas tests (produktīvās prasmes) 2013./2014. m. g. pavasaris.....	215
8. pielikums.	L2 gramatikas tests (receptīvās prasmes) 2014./2015. m. g. rudens.....	217
9. pielikums.	L2 gramatikas tests (produktīvās prasmes) 2014./2015. m. g. rudens.....	219
10. pielikums.	L2 gramatikas tests (receptīvās prasmes) 2014./2015. m. g. pavasaris.....	221
11. pielikums.	L2 gramatikas tests (produktīvās prasmes) 2014./2015. m. g. pavasaris.....	223
12. pielikums.	L2 leksēmu apguves tests (receptīvās prasmes) 2014./2015. m. g. rudens.....	225
13. pielikums.	L2 leksēmu apguves tests (produktīvās prasmes) 2014./2015. m. g. rudens....	230
14. pielikums.	L2 leksēmu apguves tests (receptīvās prasmes) 2014./2015. m. g. pavasaris...	238
15. pielikums.	L2 leksēmu apguves tests (produktīvās prasmes) 2014./2015. m. g. pavasaris	243
16. pielikums.	Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (1. attēls) 2014./2015. m. g.	249
17. pielikums.	Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (1. attēls): izteikumu veidi un vārdšķiras 2014./2015. m. g.	250
18. pielikums.	Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (2. attēls) 2014./2015. m. g.	251
19. pielikums.	Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (2. attēls): izteikumu veidi un vārdšķiras 2014./2015. m. g.	252
20. pielikums.	Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (3. attēls) 2014./2015. m. g.	253
21. pielikums.	Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (3. attēls): izteikumu veidi un vārdšķiras 2014./2015. m. g.	254
22. pielikums.	L2 dialogruna: atbildes uz jautājumiem 2014./2015. m. g. rudens /pavasaris..	255
23. pielikums.	Latviešu valodas mācību stundās kļūdaini producētā spontānā runa 2012./2013. m. g., 2013./2014. m. g., 2014./2015. m. g.	262

Saīsinājumi un abreviatūras

A	–	īpašības vārds
AKUZ	–	akuzatīvs
DAT	–	datīvs
f.	–	sieviešu dzimte
GEN	–	ģenitīvs
m.	–	vīriešu dzimte
NOM	–	nominatīvs
P	–	vietniekvārds
pl.	–	daudzskaitlis
sg.	–	vienskaitlis
V	–	darbības vārds
1P	–	2013./2014. m. g. pavasarī veiktā pētījuma dalībnieku grupa
2P	–	2014./2015. m. g. pavasarī veiktā pētījuma dalībnieku grupa
2R	–	2014./2015. m. g. rudenī veiktā pētījuma dalībnieku grupa
BVPC	–	Bērna valodas pētījumu centrs
KAT	–	Makartura-Beitas Komunikatīvās attīstības izpētes tests
KPH	–	kritiskā perioda hipotēze
LAMBA	–	Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums
L1	–	dzimtā jeb pirmā valoda
L2	–	otrā valoda
LAT 2	–	latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmets
PII	–	pirmsskolas izglītības iestāde
PV	–	morfoloģijas pārbaudāmā vienība (<i>L2 gramatikas tests</i>)
PPVT	–	<i>Peabody Picture Vocabulary Test</i>
RMM	–	runas mācību modelis
RPIVA	–	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
SA	–	svešvalodas akcents
SES	–	sociāli ekonomiskais statuss
UBiLEC	–	bilingvālu bērnu vecāku aptauja <i>Utrecht Bilingual Language Exposure Calculator</i>
WLPB-R	–	<i>Woodcock Language Proficiency Battery-Revised</i>

Ievads

Mūsdienu sabiedrībā globalizācijas procesu ietekmē pieaug bilingvālu bērnu skaits, aktualizējas jautājums par vairāku valodu prasmes nepieciešamību un arvien populārāka kļūst vairāku valodu apguve jau pirmsskolas vecumā. Bieži tiek uzsvērts, ka tas ir labvēlīgākais laika periods, kad bērni var apgūt otru valodu. Piemēram, Eiropas Komisijas „Paziņojumā presei” norādīts, ka bērni Eiropā sāk mācīties svešvalodas arvien agrāk un vairumā valstu un reģionu pēdējo 15 gadu laikā obligātā valodu apguve tiek sākta aizvien agrāk, turklāt dažās valstīs svešvalodu sāk mācīties jau pirmsskolā (Eiropas Komisija 2012). Arī Latvijā, kur vēsturisku procesu rezultātā ir izveidojies liels mazākumtautību bērnu īpatsvars (32,4% jaundzimušo 2015. gadā) (CSP 2016, 17), vērojama tendence apgūt svešvalodas, kā arī valsts valodu pirmsskolas vecumā. *Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādņēs (2012–2018)* paredzēts, ka „latviešu valodas prasmes apguve un lietošana jāatbalsta jau no mazotnes, tālab valsts uzdevums ir nodrošināt iespēju, ka jau pirmsskolas iestādēs visi mazākumtautību bērni var apgūt latviešu valodu tādā līmenī, lai varētu uzsākt mācības skolās ar latviešu valodu” (MK 542 2011, 17). 2018. gada martā Saeima galīgajā lasījumā pieņēma grozījumus Izglītības likumā (Grozījumi 2018/65.1) un Vispārējās izglītības likumā (Grozījumi 2018/65.2), kuros paredzēts no 2019./2020. mācību gada mazākumtautību izglītības iestādēs uzsākt pakāpenisku pāreju uz izglītību latviešu valodā vidusskolas posmā, kā arī noteikts, ka „mazākumtautību izglītības programmās no 1. klases līdz 6. klasei mācību satura apguve valsts valodā tiek nodrošināta ne mazāk kā 50 procentu apjomā no kopējās mācību stundu slodzes mācību gadā, ieskaitot svešvalodas” (Grozījumi 2018/65.1). 2018./2019. mācību gadā tiks sākta jauno izglītības vadlīniju ieviešana pirmsskolā, sākot no piecu gadu vecuma. Tajās paredzēts būtiski palielināt latviešu valodas lomu mācību procesā, nodrošinot mazākumtautību bērnu sekmīgu integrāciju sākumskolā. Mazākumtautību pirmsskolas izglītības programmā plānots noteikt, ka latviešu valodas apguve pirmsskolas izglītības posmā jāsekmē katru dienu, lai pēctecīgi apgūtu valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijās valodu mācību jomā noteikto. Iecerēts, ka rotaļnodarbībās saziņas līdzeklis ir latviešu valoda, izņemot rotaļnodarbības mazākumtautību valodas apguvei.

Pirmsskolas izglītības iestādē (turpmāk tekstā – PII vai bērnudārzs), kuru apmeklē dažādu tautību bērni, saziņa un mācības notiek latviešu vai krievu valodā, retāk – poļu vai citā

mācību valodā. Centrālās statistikas pārvaldes (CSP 2016, 26) dati liecina, ka 2014./2015. mācību gadā no kopējā bērnu skaita Latvijā, kas apmeklēja pirmsskolas izglītības iestādes (92,2 tūkstoši), 20,8 tūkstoši bērnu apmeklēja bērnudārzus ar krievu mācību valodu, 0,3 tūkstoši – ar poļu mācību valodu un 0,3 tūkstoši bērnu – ar citu mācību valodu. Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departamenta (IKSD) sabiedrisko attiecību projektu koordinatore Sarmīte Baltmane norāda, ka „IKSD rīcībā esošā informācija apliecina, ka Rīgas pašvaldībā ir 150 pirmsskolas izglītības iestādes, no kurām 70 īsteno mācību programmu valsts valodā, bet 45 iestādes īsteno mazākumtautību pirmsskolas izglītības programmu, tostarp viens bērnudārzs ukraiņu un viens poļu valodā, savukārt 35 pirmsskolas izglītības iestādēs tiek īstenota pirmsskolas izglītības programma gan valsts valodā, gan mazākumtautību – krievu – valodā” (ziņu portāls „calis.delfi.lv” 08.06.2016). Saskaņā ar Latvijas normatīvo regulējumu (MK 533, 2012) bilingvālā izglītība pirmsskolas izglītības iestādē ir ieteicama, nevis obligāta prasība, tāpēc tikai daļā mazākumtautību bērnudārzu minoritātes bērni līdzās dzimtajai valodai apgūst arī valsts valodu – latviešu valodu. Noteikumos par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām teikts, ka latviešu valodas apguvi rotaļnodarbībās bērniem no divu līdz piecu gadu vecumam plāno ne mazāk kā divas reizes nedēļā, bērniem no piecu gadu vecuma – katru dienu. Mazākumtautību vispārējās pirmsskolas izglītības programmas (ar krievu mācību valodu) paraugā (Programma 2012) norādīts, ka latviešu valoda apgūstama kā atsevišķs mācību priekšmets, lai attīstītu bērnu runu un saziņas prasmi latviešu valodā.

Ina Druviete bilingvālās izglītības kontekstā aktualizē jautājumu par valodas apguvi pirmsskolas vecumposmā. Viņa uzsver, ka bērnudārzi nereti ir nošķirti pēc valodas principa un mazākumtautību bērnudārzos latviešu valodas apguvei atvēlētas tikai 15 minūtes dienā, kas neļauj izmantot šīs agrīnā vecumposma iespējas – pēc sešu gadu vecuma valodu apgūt jau ir daudz grūtāk. Pēc I. Druvietes uzskatiem, svarīgi, lai bērni apmeklētu valodas ziņā nenošķirtus bērnudārzus un varētu uzturēties tādā vidē, kur skanētu gan latviešu, gan krievu, gan citas valodas. Savukārt bērnudārzu grupas joprojām jādala pēc valodas principa, nevajadzētu noteikt pirmsskolas izglītību tikai latviešu valodā. Kopīgām nodarbībām, rotaļām, latviešu valodas videi bērnudārzā jābūt daudz stiprākai, savukārt latviešu valodas apguvei rotaļnodarbībās jānotiek citādi – gan ilgāk, gan pedagoģiski pārdomātāk, ir jāpilnveido metodika, jāizstrādā piemēroti mācību līdzekļi. I. Druviete norāda, ka vecākiem būtu jāsaprot, ka izolētā krievu valodas vide ar

atsevišķām latviešu valodas nodarbībām 15 minūtes dienā neļauj pilnībā atraisīt bērnu radošās spējas (Druviete 2015, 34).

Kā zināms, citu tautību bērniem saskares intensitāte ar latviešu valodu ir atšķirīga. Vieniem tā ir ikdiena bilingvālā vidē vai ģimenē, citiem – otrās valodas apguve dažas stundas nedēļā PII. Ir arī bērni, kuri aug monolingvālā dzimtās valodas vidē ģimenē, neapmeklē pirmsskolas izglītības iestādi un ar latviešu valodu saskaras tikai sporādiski līdz pat brīdim, kad skolā sāk mācīties latviešu valodu. Lai risinātu problēmas, kas saistītas ar latviešu valodas apguvi, jānoskaidro, kāda ir latviešu valodas mācību situācija – kā rusofonie bērni pirmsskolas izglītības sistēmā apgūst latviešu valodu kā otro valodu, respektīvi, kas notiek ar latviešu valodu šajā procesā, jo:

- 1) izstrādājot izglītības programmas, jāņem vērā gan sociolingvistiskie, gan lingvistiskie faktori,
- 2) apgūstot latviešu valodu kā atsevišķu priekšmetu, jābūt skaidram, kādas problēmas rodas visos valodas līmeņos (fonētikas, gramatikas un leksikas) un kā sekmēt tās labāku apguvi tieši Latvijai specifiskajā valodas vidē.

Šai jomā latviešu valodniecībā nav paveikts daudz. Pamatā tiek analizēti monolingvālu latviešu bērnu runas fakti, bet Latvijas bilingvālo pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valoda pētīta minimāli. Tikai daži valodnieki pastarpināti pievērsušies bilingvisma tematikai.

Pirmie latviešu bērnu valodas pētījumi saistās ar Veltas Rūķes-Draviņas (1917–2003) vārdu, kuras zinātniskā darbība kopš 1950. gada notika Zviedrijā (Markus, Vulāne 2017, Anspoka, Stangaine 2017). Viņa analizē trimdā dzīvojošu latviešu bērnu valodas attīstību, kā arī nedaudz pievērsās bērna otrās valodas (L2 – zviedru) izpausmēm runā (sk. V. Rūķes-Draviņas monogrāfijas: *No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem* (1982), *Latviešu meitene apgūst savu pirmo valodu* (1993)). Dace Markus ir apkopojusi un analizējusi dažus mazākumtautību bērnu lietotās leksikas piemērus (sk. Markus 2007) un salīdzinājusi divskaņu [ie] un [uo] fonoloģiju latviešu un lietuviešu bērnu runā (Маркус, Гирдянис 2011). Par bilingvālu latviski runājošu bērnu valodas apguvi plašākais pētījums ir Indras Sinkas promocijas darbs „The Development of Tense and Agreement in Latvian and English Bilingual Children” (Sinka 1999). Piebilstams, ka I. Sinkas pētījumi (Sinka 2000; Sinka, Schelletter 1998) saistīti ar bērna valodas apguvi (latviešu-angļu, vācu-angļu) simultānā bilingvisma kontekstā. Tomass Levandovskis (*Thomas Lewandowski*) pēta vācu-latviešu bērna simultāno bilingvismu, bet Laura Ritenberga izzina

valodu kontaktu izpausmes Vācijas latviešu diasporas bērnu un jauniešu valodā. Nozīmīga bija 2006. gadā Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā (RPIVA) nodibinātā Bērnu valodas pētījumu centra (BVPC, 2006–2016) izveidotā elektroniskā bērnu valodas datu bāze, kurā bija rodami arī dažu mazākumtautības bērnu latviešu valodas runas fakti. Būtisks ieguldījums bērnu valodas izpētē ir projektā *Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums* (projekta līgums Nr. NFI/R/2014/053, LAMBA) iegūtie dati, to analīzes rezultāti un izstrādātā metodika (sk. lambda.lv), ko var izmantot arī bilingvālu bērnu runas izpētē, piemēram, fonēmu producēšanas testi, vecāku aptaujas u. c. rīki. Lai iegūtu pilnīgāku priekšstatu par to, kā bērns apgūst dažādas valodas, svarīgi izpētīt valodas vidi, kurā viņš aug un attīstās. Šādam nolūkam tiek izmantotas pedagogu un vecāku aptaujas, kas var notikt gan rakstveidā, piedāvājot aizpildīt izstrādātās anketas, gan intervijas veidā. „Vecāku aptauja palīdz noskaidrot bilingvāla bērna valodu apguves secību, valodas vidi dažādos bērna attīstības posmos, bērna tuvākajā apkaimē esošo cilvēku lomu līdzsvarota bilingvisma attīstībā un valodu lietojuma aktivitāti, kā arī daļēji – valodas kvalitāti ģimenē un ārpus tās (izglītības iestādē, dažādās interešu grupās, brīvdienās un brīvlaikā). Atbilžu adekvātums ir atkarīgs no vecāku attieksmes un atbildīguma izjūtas, tomēr kopumā arī šī aptauja ir būtiska bērna valodas apguves un attīstības izpētes procesa sastāvdaļa” (Vulāne, Markus, Ureka 2017).

Latvijas bilingvālo bērnu valodas attīstības pētījumu rezultāti plašāk atspoguļoti rakstu krājumā „Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā” (Anspoka 2015, 11–26; Tomme-Jukēvica 2015, 247–264), „Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā II” (Leikuma, Markus, Usāne 2016, 75–86; Tomme-Jukēvica, Vulāne 2016, 87–106; Anspoka, Stangaine 2016, 107–118; Uršuļska, Eglīte 2016, 119–130), „Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III” (Ureka, Tauriņa, Vestergarda, Vulāne 2017, 103–126).

Tomēr, lai sistēmiski un padziļināti izzinātu, kā labāk palīdzēt apgūt latviešu valodu bērniem, kuriem tā nav dzimtā valoda, kādām lingvistiskām, sociolingvistiskām un lingvodidaktiskām niansēm pievēršama uzmanība, nepieciešams apgūt plašu mūsdienīgu teorētisko bāzi, iepazīstot citās valstīs veiktos pētījumus (piemēram, agrīno bilingvisma izpēti Eiropā un ASV, kur bilingvisms ir izplatīta un daudz pētīta parādība), iespēju robežās pielāgojot izstrādātās metodes, datu ieguves un analīzes rīkus bērna otrās valodas datu ieguvei visos valodas līmeņos – fonētikas, gramatikas, leksikas, to analīzei, respektējot pirmsskolas izglītības programmas, bērnu attīstības īpatnības un latviešu valodas lingvistiskos faktorus. Mūsdienā

pētījumos (Abrahamsson, Hyltenstam 2008; Beikers 2002; Bybee 2008; Chondrogianni, Marinis 2011; Cummins 1979; Ellis 2013; Gardner 1983; Gathercole, Thomas 2009; Krashen 1982; MacWhinney 2008; Munoz 2014; Paradis 2005, 2011; Paradis, Crago 2008; Pearson 2007; Place, Hoff 2011; Snow and Kim 2007; Sparks, Ganschow 2001; Tomasello 2006; Unsworth 2005, 2013), kuru mērķis ir izprast, kā attīstās mazu bērnu valoda, tiek atzīta bērna fizioloģiskā stāvokļa, izziņas prasmju un sociālās attīstības loma valodu apguvē, kā arī tiek noskaidrots, kā šie elementi mijiedarbojas. Valodas vides ārējo faktoru, piemēram, iedevuma kvantitāte (Chondrogianni, Marinis 2011; Paradis 2011; Unsworth 2013) un iekšējo faktoru, piemēram, dzimtās valodas ietekme un ar to saistīto kļūdu izzināšana (Andersen 1983; Corder 1967; Ellis 1995; Flege 1991, 1995) ļauj labāk izprast nepilnību cēloņus bērnu producētajā runā un pilnveidot mācību procesu.

Kļūdu analīze, kas būtībā ir lingvistiska analīze un ļauj izpētīt kļūdu iemeslus mācību procesā, sniedz dziļu ieskatu valodas apguves procesa izpratnē. Tiek uzskatīts, ka, veicot kļūdu analīzi, uzmanība jākoncentrē uz interlingvālo (neatbilstību, kas radušās dzimtās valodas ietekmē) un intralingvālo (neatbilstību, kuras nevar izskaidrot ar dzimtās valodas ietekmi) kļūdu avotiem, kas ir svarīgi, mācot un mācoties otro valodu. Vairums valodnieku (Andersen 1983; Chondrogianni 2008; Ellis 2006; Flege 1991, 1995; Gass, Selinker 2001; Odlin 1989; Unsworth 2005) ir pārliecināti, ka dzimtā valoda var ietekmēt otrās valodas apguvi. Šo ietekmes procesu sauc par dzimtās valodas pārneš (language transfer) (Odlin 1989) respektīvi interferenci (Weinreich 1953), un tas var realizēties visos valodas līmeņos: fonētikas, gramatikas un leksikas, izraisot kļūdas valodas apguvēju producētajā runā. Promocijas darbā tiek pētīta pirmsskolas vecuma rusofono bērnu otrās (latviešu) valodas prasme, identificēti runas kļūdu veidi un raksturotas ar L2 apguvi saistītās problēmas. Pētījumā gūtās atziņas var palīdzēt valodu skolotājiem un valodniekiem sistematizēt problēmas, kas saistītas ar bērnu latviešu valodas kā otrās valodas apguvi.

Pētījuma pamatkategorijas

Pētījuma problēma

Latviešu valodniecībā bilingvālu bērnu latviešu valodas pētījumi ir tikai sākumstadijā, tiek izzināti konkrēti valodas fakti, parādības u. tml. (Markus 2007; LAMBA 2016), bet nav plašāk analizēta bilingvālu bērnu latviešu valoda. Tas ir aktuāls daudzvirzienu zinātniskās darbības lauks, kurā pētniekiem jārisina daudzas problēmas – gan simultānā un secīgā

bilingvisma attīstība pirmsskolas un sākumskolas vecumā, gan latviešu bērnu un citu tautību bērnu bilingvisms Latvijā, gan arī latviešu valodas apguve pirmsskolas vecumā un ar to saistītās lingvistiskās un didaktiskās bāzes izveide, kā arī minētā vecumposma bērnu runas attīstības un valodas apguves psiholingvistiskais aspekts u. c. Pētījuma problēma saistīta ar teorētisku lietišķās valodniecības un praktisku jautājumu risinājuma nepieciešamību attiecībā uz pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valodas kā otrās valodas apguvi. Promocijas darbs ir starpdisciplinārs pētījums lietišķajā valodniecībā, kurā skatītas mūsdienu valodniecības un otrās valodas apguves teorijas korelācijā ar bērnu lingvistisko vidi, izvērtējot arī latviešu valodas mācību programmas, līdzekļus un otrās valodas apguves norisi pirmsskolas izglītības iestādē. Promocijas darba pētījuma teorētisko pamatu veido lingvistikas un valodas apguves teorijas, kuru centrā ir bērna valoda un jautājums par to, kas ietekmē bērna L2 attīstību. Pieteiktā pētījuma problēma nosaka promocijas darba temata „Bilingvālo rusofono pirmsskolas vecuma bērnu latviešu runas specifika” izpēti nepieciešamību. Pētījums ir nozīmīgs bērna otrās valodas apguves sekmēšanā un pētniecības jomas attīstībā Latvijā.

Darbā tiek izvirzīts **pētījuma jautājums**, kura pamatā ir atziņa, ka dažādi vides un lingvistiskie faktori (tostarp L1) ietekmē valodas apguvēju L2 zināšanas un prasmi, kā arī tas, ka L2 apguve Latvijā ir balstāma uz valodniecības, psiholingvistikas un sociolingvistikas pētījumu rezultātiem. Līdz ar to pētījuma jautājums ir dalāms trīs daļās, lai noskaidrotu:

- kuras teorijas izmantojamas, raksturojot bērna L2 attīstību un pamato pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 (latviešu valodas) apguvi,
- kādi valodas vides faktori ietekmē bērna L2 apguvi un nosaka pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 (latviešu valodas) kvalitāti fonētikas, gramatikas un leksikas līmenī,
- kādi ir valodas kļūdu veidi pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 (latviešu valodā), un kādi ir šo nepilnību iespējamie iemesli.

Pētījuma priekšmets ir pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas kā otrās valodas prasme un kļūdu veidi, kas raksturīgi pirmsskolas vecuma rusofono bērnu producētajā latviešu runā fonētikas, gramatikas un leksikas līmenī.

Promocijas darba **mērķis** ir izanalizēt pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodu fonētikas, gramatikas un leksikas līmenī, pamatojoties valodniecības, lietišķās

psiholingvistikas un sociolingvistikas teorijās, sistematizēt pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 runas kļūdas un izstrādāt ieteikumus L2 apguvei un attīstībai pirmsskolas vecumā.

Pētījuma zinātniskais aspekts paredz iegūt teorētisku izpratni par fonētikas, gramatikas un leksikas apguves procesu bērna otrajā valodā, lai izzinātu līdzšinējo pētniecības teorētisko atziņu lomu un piemērotību izvirzītā mērķa īstenošanai. Savukārt pētījuma praktiskais aspekts ir saistīts ar latviešu valodas kā L2 mācību teorijas un prakses pilnveidi, lai pētījumā iegūto pieredzi un apkopotos rezultātus izmantotu Latvijas situācijai piemērota un bērnu vajadzībām atbilstoša otrās valodas mācību procesa organizācijai.

Mērķa sasniegšanai veicami šādi **uzdevumi**:

1. Analizēt valodniecības teorētisko atziņu lomu bērna otrās valodas apguves pētniecībā un apzināt bērna valodas pētīšanas metodes un paņēmienus.
2. Analizēt valodas vides un dzimtās valodas lomu bērna L2 apguvē un atklāt otrās valodas fonētikas, gramatikas un leksikas apguvi ietekmējošos faktorus.
3. Analizēt valodniecības teorētisko atziņu izmantojumu mācību programmās un mācību līdzekļos Latvijā; izvērtēt pirmsskolas mācību programmu un mācību līdzekļu saturu lingvistiskā (fonētiskā, gramatiskā un leksiskā) aspektā.
4. Izpētīt Rīgas X¹ PII sagatavošanas grupas (6–7 gadi) rusofono bērnu latviešu valodas apguves un lietojuma lingvistisko vidi.
5. Diagnosticēt pētījuma dalībnieku latviešu valodas kā otrās valodas runas specifiku fonētikas, gramatikas un leksikas līmenī, apkopot iegūtos pētījuma datus, interpretēt rezultātus un izdarīt secinājumus par bērnu L2 kvantitatīvajiem un kvalitatīvajiem rādītājiem.
6. Izvērtējot kļūdu analīzes praktisko nozīmi lietišķajā valodniecībā, noteikt kļūdu veidus, sistematizēt pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 runas kļūdas un sniegt ieteikumus, kā sekmēt L2 apguvi un attīstību.

Promocijas pētījuma zinātniskā aktualitāte un novitāte

Darba **zinātniskā aktualitāte** saskatāma nepieciešamībā izvērtēt bērna valodas pētniecības tradīcijas Latvijā un pasaulē, aktualizēt problēmu par bērna otrās valodas pētniecību Latvijā un pārmantot labāko pieredzi, kā arī pilnveidot otrās valodas apguvi pirmsskolas vecumā atbilstoši mūsdienu situācijas, izglītības un sabiedrības noteiktajām vajadzībām. Promocijas

¹ Tekstā ar „X” aizstāts PII numurs

darbā pirmoreiz tiek plaši aplūkota rusofono bērnu otrās valodas mācību pieredze un attīstība Latvijā un apkopoti bērna otrās valodas apguves teorētiskie pētījumi.

Pētījuma **novitāte** ir tas, ka pirmo reizi Latvijā veikts pētījums, kura laikā tika noteikta pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valodas kā otrās valodas prasme un kvalitāte. Latvijas materiāls ar krievu (L1) – latviešu (L2) valodas kombināciju ir jaunums un papildina starptautisko pētījumu datus par bērna otrās valodas apguvi fonētikas, leksikas un gramatikas jomā. Tas ir ieguldījums gan bērna L2 pētniecībā, gan latviešu valodas apguves kontekstā vispār. Pētījums īpaši nozīmīgs bērna otrās (latviešu) valodas mācību jomas attīstībai. Otrās valodas apguvei un pētniecībai izmantojamās teorētiskās atziņas dod iespēju paplašināt latviešu valodas kā L2 mācību lingvodidaktiskā satura izpēti zinātnisko bāzi. Promocijas darba **praktiskā nozīme** ir tā, ka rezultāti būs izmantojami gan turpmākos pētījumos, gan mācību satura lingvistiskā un lingvodidaktiskā nodrošinājumā, gan augstākās izglītības mācību saturā. Tie paplašinās mācību darba pilnveides iespējas PII attiecībā uz latviešu valodas kā otrās valodas fonētiskā, leksiskā un gramatiskā līmeņa apguvi, ņemot vērā bērna L2 attīstības tendences.

Pētījumā izmantotās metodes

Promocijas darba temats skar valodas izglītības pētījuma lauku, kam pamatā ir valodniecības zinātne. Pētījuma temats nosaka valodniecības un starpdisciplināra rakstura pētniecības metožu izvēli. Promocijas darbā izmantotas šādas datu vākšanas metodes:

- bērna spontānas runas novērojums, kas izmantots, lai iepazītu latviešu valodas kā otrās valodas mācību satura īstenošanu mācību stundās un atklātu bērnu latviešu valodas prasmes līmeni;
- aptauja, kas izmantota detalizētas informācijas ieguvei par bērnu latviešu valodas zināšanām un prasmi izmantot tās PII un ārpus tās, kā arī faktoriem, kas sekmē vai kavē valodas apguvi;
- intervija, kas izmantota detalizētas informācijas ieguvei no latviešu valodas skolotājas par bērnu attieksmi pret latviešu valodas mācībām un motivāciju apgūt L2. Mini intervija tika izmantota, lai pētītu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 dialogrunas prasmi (atbildes uz jautājumiem);
- tests (*L2 patskaņu un divskaņu izrunas tests, L2 gramatikas tests, L2 leksikas tests: L2 leksēmu apguves tests un attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests, L2 dialogrunas tests*), kas izmantots pētījuma dalībnieku latviešu valodas prasmes (kāda tā ir) izvērtēšanai, kļūdu identificēšanai, to izcelsmes un veidu noteikšanai;

datu analīzes metodes:

- deskriptīvā metode, kas izmantota vēsturiskās situācijas un faktu aprakstam, lai izveidotu kopainu par bērna otrās valodas pētniecību;
- hronoloģiski sistēmiskā analīze, kas izmantota mācību priekšmeta programmu izpētei, mācību grāmatas un didaktiskā mācību līdzekļa leksiski semantiskā satura aprakstam,
- kontentanalīze, kas lietota latviešu valodas mācību grāmatas un didaktiskā mācību līdzekļa satura analīzei, kā arī pētījuma dalībnieku runas fakti (producētā vārdu krājuma, dialogrunas un monologrunas teksta) analīzei un teksta kvantitatīvo un kvalitatīvo datu ieguvei;
- kontrastīvā analīze, kas izmantota pētījuma dalībnieku runas fakti nepilnību analīzei visos valodas sistēmas līmeņos (fonētikas, leksiskas, gramatikas).

Pētījuma avoti

Tā kā pētījumā nepieciešams iegūt plašāku kontekstu par pirmsskolas vecuma bērna otrās valodas un latviešu valodas kā otrās valodas mācībām, tad par pētījuma avotiem tika izraudzītas vairākas grupas:

- Eiropas vienotie reglamentējošie dokumenti: *Foreign Language Learning: A European Priority* (Eurydice Survey 2005), *Ziņojums par bērnu agrīno izglītību Eiropas Savienībā* (Eiropas Padome 2011),
- Centrālās statistikas pārvaldes sagatavotais datu krājums *Bērni Latvijā* (CSP 2016),
- rīkojumi un noteikumi: Ministru kabineta 2011. gada 20. oktobra rīkojums Nr. 542 *Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes (2012–2018)* (MK 542 2011), Ministru kabineta 2012. gada 31. jūlija noteikumi Nr. 533 *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām* (MK 533 2012),
- mācību programmas: *Mazākumtautību pirmsskolas izglītības mācību programmas (ar krievu mācību valodu) paraugs* (Programma 2012), *Rīgas X pirmsskolas izglītības iestādes latviešu valodas programma* (Programma 2008),
- mācību līdzekļi: Latvijā izdots mācību līdzekļu komplekts *Tip top* (Eglīte 2012), didaktiskais izdales materiāls *Kabata* (Valdmane 2012),
- empīriskais materiāls: PII pedagogu un vecāku aptaujas anketas, bērnu producētās runas fakti.

Pētījuma teorētiskais pamats

Promocijas darba izstrādē būtiska ir konceptuālu teorētisku jautājumu noskaidrošana, lai izprastu datu ieguvei un analīzei nepieciešamos praktiskā pētījuma metodoloģijas principus. Promocijas darba teorētisko pamatu un saturu veido:

- valodas apguves teoriju pētījumi: Noems Čomskis (*Noam Chomsky*), Dells Haimss (*Dell Hymes*), Stīvens Krašens (*Stephen Krashen*), Maikls Tomasello (*Michael Tomasello*), Juriels Vainraihs (*Uriel Weinreich*),
- otrās valodas apguves pētījumi, tostarp kļūdu analīzes pētījumi: Rodžers Andersens (*Roger Andersen*), Marija Agustina-Lača (*Maria Agustín-Llach*), Rodžers Brauns (*Roger Brown*), Roberts Gārdners (*Robert Gardner*), Sanita Lazdiņa, Karmena Munozs (*Carmen Munoz*), Pauls Neišns (*Paul Nation*), Džeks Ričards (*Jack Richards*), Arvils Šalme, Pits Korders (*Pit Corder*), Roberts Lado (*Robert Lado*), Terenss Odlinss (*Terence Odlin*),
- pētījumi psiholingvistikā: Katrīna Besta (*Catherine Best*), Alans Bītons (*Alan Beaton*), Niks Eliss (*Nick Ellis*), Rods Eliss (*Rod Ellis*), Džeimss Fledžs (*James Flege*), Batija Laufera (*Batia Laufer*), Braiens Makvinnijs (*Brian MacWhinney*); pētījumi par bērnu vecumposma specifiku – psiholoģisko aspektu: Žans Piažē (*Jean Piaget*), Ļevs Vigotskis (*Лев Выготский*), Eriks Eriksons (*Erik Erikson*),
- pētījumi sociolingvistikā: Ina Druviete, Alans Kobo-Levis (*Alan Cobo-Lewis*), Virdžīnija Gaterkole (*Virginia Gathercole*), Roberts Gārdners (*Robert Gardner*), Ērika Hofa (*Erika Hoff*), Linda Lauze, Pauls Līsmens (*Paul Leseman*), Aziza Maijo (*Aziza Mayo*), Džoanna Parada (*Johanne Paradis*), Bārbara Pīrsona (*Barbara Pearson*), Anna Šīle (*Anna Scheele*), Enlija Tomasa (*Enlli Tomass*), Juko Učikoši (*Yuuko Uchikoshi*),
- pētījumi runas etnogrāfijā: Džons Serls (*John Searle*),
- pētījumi fonētikā, morfoloģijā, leksikoloģijā: Juris Grigorjevs, Dace Markus, Alīse Laua, Jekaterina Boličeva (*Екатерина Бولیчева*), Tatjana Stoikova (*Татьяна Стойкова*), Ļevs Ščerba (*Лев Щерба*); pētījumi par bērnu vecumposma specifikas lingvistisko aspektu: Zenta Anspoka, Solveiga Čeirane, Dace Markus, Velta Rūķe-Draviņa, Inga Stangaine, Agrita Tauriņa, Olga Ureka, Anna Vulāne, Tija Zīriņa, Stella Ceitlina (*Стелла Цейтлин*).

Promocijas darba saturs

Promocijas darba **struktūru** veido ievads, 3 daļas ar 6 nodaļām un 8 apakšnodaļām, nobeigums ar aizstāvēšanai izvirzītām 6 tēzēm, izmantotās literatūras saraksts (274 bibliogrāfiskās vienības, no kurām 9 ir avoti un 265 – izmantotās literatūras vienības), 17 tabulas, 22 attēli un 23 pielikumi.

Ievadā raksturota pētījuma iecere un galvenā problēma, pamatota darba aktualitāte un novitāte, raksturota pētījuma metodoloģija – formulēts pētījuma priekšmets, izvirzīti pētījuma jautājumi, norādīts promocijas darba mērķis un uzdevumi, aprakstīta izmantotā teorētiskā bāze un nosauktas pētnieciskās metodes, kā arī minēta darba teorētiskā un praktiskā nozīme Latvijā attiecībā uz bērna otrās (latviešu) valodas apguves pētniecību.

Promocijas darba **I daļa** – teorētiskais pētījums – „Bērna otrās valodas izpētes teorētiskā bāze” izvēsta trīs nodaļās. Pirmajā nodaļā raksturota *otrās valodas* jēdziena izpratne nozares speciālistu darbos, kā arī bērna L2 (secīgā bilingvisma) pētījumu problemātika. Otrajā nodaļā analizēta 20. gadsimta lingvistisko teoriju ietekme bērna otrās valodas pētniecības un apguves jomā, akcentējot mūsdienās populārās valodas lietojuma teorijas jēdzienu nozīmi otrās valodas apguvē. Trešās nodaļas četrās apakšnodaļās raksturota valodas vides loma bērna otrās valodas apguvē. Pirmajā apakšnodaļā tiek pētīts, kādi faktori (bioloģiskie un vides procesi) ietekmē bērna otrās valodas apguvi. Otrajā apakšnodaļā tiek raksturota fonētiskās sistēmas apguve un skaidroti faktori, kas ietekmē bērna L2 runas attīstību, piedāvāts trīs ievērojamāko runas uztveres modeļu teorētiskais pārskats, tostarp padziļinātāk skaidrots runas apguves modelis (*Speech Learning Model*) (Flege1995). Trešajā apakšnodaļā aplūkoti faktori, kas ietekmē bērna L2 gramatikas apguvi, tostarp dzimtās valodas nozīme morfoloģijas apguvē. Ceturtajā apakšnodaļā sniegts plašāks ieskats otrās valodas leksikas apguvē, aprakstīta leksiskās pārneses būtība.

II daļā – „Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas izpētes metodiskais pamats” sniegts vispārīgs analītisks pārskats par lietiskās valodniecības metodēm un paņēmieniem, plašāk izmantotiem datu ieguves instrumentiem bērna otrās valodas pētīšanā, aprakstītas specifiskās metodes un mērīšanas rīki, kuri izmantojami pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas dažādo aspektu izzināšanai un izriet no pētījuma teorētiskās bāzes.

III daļa – empīriskais pētījums „Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas kvalitātes analīze” – izvēsta trijās nodaļās. Pirmajā nodaļā skatīts normatīvo dokumentu, mācību

līdzekļu un mācību saturs. Otrajā nodaļā raksturota pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vide: aprakstītas pētījumā iesaistīto respondentu L2 apguves un lietojuma iespējas bērnudārzā, aplūkota pētījuma dalībnieku latviešu valodas lingvistiskā vide ārpus bērnudārza, analizēti dati, kas iegūti, veicot vecāku, PII pedagogu anketaptauju un intervējot latviešu valodas skolotāju. Trešā nodaļa izvērstā divās apakšnodaļās, kurās sniegts pētījuma dalībnieku raksturojums un analizēta pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas kvalitāte: L2 skaņu izrunas prasme, gramatikas un leksikas apguve, kā arī dialoga veidošanas prasme. Noskaidroti raksturīgākie kļūdu veidi, producējot latviešu valodu, un sniegti ieteikumi, kā sekmēt L2 apguvi un attīstību.

Promocijas darba **nobeigumā** apkopoti svarīgākie pētniecības procesā gūtie secinājumi, kā arī formulētas 6 tēzes, kas izvirzītas promocijas darba aizstāvēšanai.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Par promocijas darba pētījuma dažādām problēmām un aspektiem nolasīti **14** referāti starptautiskās zinātniskās konferencēs:

1. Ingēra Tomme-Jukēvica „6–7 gadus vecu rusofono bērnu iesaistīšanās dialogā – atbildes uz jautājumiem”. Starptautiskā zinātniskā konference *Daudzveidīgā latviešu valoda: no bērna runas līdz literāram tekstam*, kas veltīta Veltas Rūķes-Draviņas (25.01.1916.–07.06.2003.) simtgadei. Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūts, Rīgā 2017. gada 25.–26. janvārī.
2. Ingēra Tomme-Jukēvica „Mutvārdu teksta analīze pirmsskolas vecuma rusofono bērnu runā: attēlu apraksts otrajā (latviešu) valodā”. 9. starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. RPIVA, Rīgā 2016. gada 14.–15. aprīlī.
3. Ingēra Tomme-Jukēvica „Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu mutvārdu teksts latviešu valodā: attēlu apraksts”. 20. starptautiskā zinātniskā konference *Teksts: lingvistika un poētika 20*. Lietuvā, Šauļos 2015. gada 11. decembrī.
4. Ingēra Tomme-Jukēvica „Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda: leksiskais aspekts”. 20. starptautiskā zinātniskā konference *Vārds un tā pētīšanas aspekti*. Liepājā 2015. gada 3.–4. decembrī.
5. Ingēra Tomme-Jukēvica „Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda: runas kļūdas”. 1. starptautiskā zinātniskā konference *Valodas attīstība starpdisciplinārā aspektā: problēmas un risinājumi*. RPIVA, Rīgā 2015. gada 6. novembrī.

6. Ingēra Tomme-Jukēvica „Vides atspoguļojums pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviskajā runā”. *Letonikas VI kongress*. Rīgā 2015. gada 10.–11. septembrī.
 7. Ingēra Tomme-Jukēvica „An Insight into Contemporary Research of the Second Language Phonological System Acquisition at Preschool Age”. Second Baltic Student Conference *Bridges in the Baltics*. Riga 3–4 October, 2014.
 8. Ingēra Tomme-Jukēvica „The acquisition of the Latvian language as the Second language at preschool age in theory and practice”. International scientific conference *Education, Culture and Society*. Poland, Wroclaw 15–18 September, 2014.
 9. Ingēra Tomme-Jukēvica „Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda: morfoloģiskais aspekts”. 50. prof. Artura Ozola dienas starptautiskā zinātniskā konference *Vispārīgā valodniecība: valodas sistēma un lietojums*. Rīgā 2014. gada 20.–21. martā.
 10. Ingēra Tomme-Jukēvica, Anna Vulāne „Bērnu izmantotie vecvecāku nosaukumi dažās augšzemnieku dialekta izloksnēs”. International scientific conference *Dialects – European National Heritage*. Vilnius 26–27 September, 2013.
 11. Ingēra Tomme-Jukēvica „Latviešu valodas kā otrās valodas apguve pirmsskolas vecumā 21. gadsimta sākumā: teorija un prakse”. X starptautiskā zinātniskā jubilejas konference *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*. Liepājā 2013. gada 11. aprīlī.
 12. Ingēra Tomme-Jukēvica „Bērna valodas pētīšanas metodes un paņēmieni: ieskats problemātikā”. Starptautiskā jauno lingvistu konference *Via scientiarum*. Liepājā 2013. gada 7.–8. martā.
 13. Ingēra Tomme-Jukēvica, Anna Vulāne „Radniecības nosaukumi bērnu runā: vecāki un vecvecāki”. Akadēmiķa Jāņa Endzelīna 140. dzimšanas dienas atceres starptautiskā zinātniskā konference *Baltu valodas: vēsture un aktuālie procesi*. Rīgā 2013. gada 21.–22. februārī.
 14. Ingēra Tomme-Jukēvica „Pirmsskolas vecuma bilingvāli runājoša bērna valodas izpētes problemātika”. Latvijas Universitātes, Liepājas Universitātes un Ventspils Augstskolas valodniecības nozares doktorantu zinātniskais seminārs. Rīgā 2012. gada 18.–19. maijā.
- Būtiskākās promocijas darba atziņas un pētījuma rezultāti atspoguļoti un publicēti **11** zinātniskos rakstos recenzētos izdevumos un **4** konferenču tēžu un anotāciju krājumos:

1. Tomme-Jukēvica, Ingēra. Lexical errors in the acquisition of the Latvian language as the second language at preschool age. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība*: starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. II daļa. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2016, 469.–479. lpp.
2. Tomme-Jukēvica, Ingēra. The Second Language Phonological System Acquisition at Preschool Age: an Insight into Contemporary Research. *Language Acquisition: Problems and Perspectives*. Cambridge Scholars Publishing, 2016, pp. 192–211.
3. Tomme-Jukēvica, Ingēra, Vulāne Anna. Valodas vides nozīme pirmsskolas vecuma rusofono bērnu vārdu krājuma apgūvē: leksiski fonoloģiskais aspekts. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*, II: zinātnisko rakstu krājums. Rīga: RaKa, 2016, 87.–106. lpp.
4. Tomme-Jukēvica, Ingēra. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda: apguves morfoloģiskais aspekts. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*: zinātnisko rakstu krājums. Rīga: Zinātne, 2015, 247.–264. lpp.
5. Tomme-Jukēvica, Ingēra. Otrās valodas fonoloģiskās sistēmas apguve pirmsskolas vecumā: ieskats mūsdienu pētījumos. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*: XI zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2015, 93.–113. lpp.
6. Tomme-Jukēvica, Ingēra. 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, 2014, pp. 334–344.
7. Томме-Юкевица, И. В. Некоторые особенности усвоения гласных и дифтонгов второго языка детьми русофонами дошкольного возраста. *Проблемы онтолингвистики: двуязычие – 2014*. Материалы международной научной конференции, 3–5 марта 2014 г., Санкт-Петербург: Златоуст, 2015, с. 205–211.
8. Tomme-Jukēvica, Ingēra. Latviešu valodas kā otrās valodas apguve pirmsskolas vecumā 21. gadsimta sākumā: teorija un prakse. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*: X zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2014, 59.–73. lpp.
9. Tomme-Jukēvica, Ingēra. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda: fonētiskais aspekts (patskaņi un divskaņi). *VALODA–2014. Valoda dažādu kultūru kontekstā*: XXIV zinātnisko rakstu krājums. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”, 2014, 301.–310. lpp.

10. Tomme-Jukēvica, Ingēra. Bērna valodas pētīšanas metodes un paņēmieni: ieskats problemātikā. *Via scientiarum*: starptautiskās jauno lingvistu konferences rakstu krājums: 2. laid. Ventspils, Liepāja: Ventspils Augstskola, Liepājas Universitāte, 2014, 169.–177. lpp.
11. Tomme-Jukēvica, Ingēra. Problems of the Research on the Bilingual Preschoolers' Language. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* 13(2), Луганськ, 2013, с. 70–79.
Tēzes un anotācijas
1. Tomme-Jukēvica, Ingēra. Interference pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu runā. *XII Starptautiskais baltistu kongress. Referātu tēzes*. Viļņa: Viļņas Universitāte, 2015, 188. lpp.
2. Tomme-Jukēvica, Ingēra. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu mutvārdu teksts latviešu valodā: attēlu apraksts. *Teksts: lingvistika un poētika 20. Tēzes*. Šauļi: Šauļu universitāte, 2015, 19. – 20. lpp.
3. Vulāne, Anna; Tomme-Jukēvica, Ingēra. Radniecības nosaukumi bērnu runā: vecāki un vecvecāki. *Baltu valodas: vēsture un aktuālie procesi. Akadēmiķa Jāņa Endzelīna 140. dzimšanas dienas atceres starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2013, 69.–70. lpp.
4. Vulāne, Anna; Tomme-Jukēvica, Ingēra. Bērnu izmantotie vecvecāku nosaukumi dažās augšzemnieku dialekta izloksnēs. *International Scientific Conference DIALECTS – EUROPEAN NATIONAL HERITAGE Extended Abstracts*. Vilnius: Mykolas Romeris University, 2013, pp. 88.–89.

Promocijas darba izstrādi veicinājusi dalība RPIVA BVPC projektā „Bērna dzīves vide: valodas aspekts” 2015. gadā un brīvprātīgā palīga darbs RPIVA Norvēģijas finanšu instrumenta finansētā zinātniskā projektā „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” Nr. NFI/R/2014/053 2016. gadā. Piedalīšanās laikā tika sagatavota promocijas darba trešās daļas otrās nodaļas “Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vides raksturojums” un trešās daļas 3.2. apakšnodaļas „L2 leksikas apguve” situatīvos attēlos balstīta testa teorētiskā un empīriskā bāze.

I. BĒRNA OTRĀS VALODAS IZPĒTES TEORĒTISKĀ BĀZE

1. Otrās valodas jēdziens un būtība

Latviešu valodniecībā termins *individuālais bilingvisms* nozīmē „divu valodu lietošanu indivīda līmenī – no pilnīgas abu valodu prasmes līdz ierobežotam otras valodas izmantojumam, piemēram, tikai profesionālo tekstu lasīšanā” (VPSV 2007, 154). Pasaulē individuālā bilingvisma problemātika parasti tiek iekļauta otrās valodas apguves pētījumos (McLaughlin 1984). Bērna valodas pētnieki arvien lielāku uzmanību pievērš agrīnā bilingvisma izpētei. Agrīnā bilingvisma attīstībai raksturīgi divi pamatprincipi (Beikers 2002, 67–72):

1. Simultālais (*simultaneous*) bilingvisms – bērns kopš dzimšanas vienlaicīgi apgūst divas valodas. Šāda situācija rodas, ja vecāki ar bērnu runā katrs savā dzimtajā (vai apgūtajā) valodā.
2. Secīgais (*sequential*) bilingvisms – bērns vispirms apgūst vienu valodu un pēc tam otru. Secīgais bilingvisms saistās ar otrās valodas (L2) apguvi. Tas attīstās tad, ja pēc pirmās valodas apguves vēlāk tiek apgūta otra valoda. Tā var būt:

- neformāla: pirmsskolas izglītības iestādē, pagalmā, ģimenē;
- formāla: pirmsskolas izglītības iestādē.

Zinātniskajā literatūrā, aprakstot trīs lingvodidaktikas jomas teorijā un izglītības praksē, tiek nošķirta dzimtās valodas apguve, otrās valodas apguve un svešvalodas apguve (Šalme 2011, 38). Mūsdienās mēdz runāt arī par pirmo, otro un trešo valodas apguvi. Par *otro valodu* sauc to valodu, kas secīgi ir apgūta tūlīt pēc dzimtās valodas. Šo procesu dēvē arī par *secīgo bilingvismu*, jo otro valodu mācās tad, kad ir apgūta pirmā valoda. Kā norāda Kolins Beikers (*Colin Baker*), „demarkācijas līnija starp simultāno un secīgo bilingvismu ir apmēram trīs gadu vecums. Otrās valodas apguve var būt gan formāla, gan neformāla, un nepastāv vienīgā optimālā metode, kā apgūt otro valodu pēc šī vecuma” (Beikers 2002, 71). „Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” otrā valoda tiek definēta kā „kādas valsts sabiedrības vairākuma (majoritātes) valoda, ko lieto kā sazināšanās līdzekli (valsts valodu) attiecīgajā valstī un ko mācās, apgūst un lieto minoritātes pārstāvis, kuram tā nav dzimtā valoda. Ne vienmēr tā ir otrā valoda apguves secīguma ziņā.” (PTSV 2000, 115). Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīcā secīgais bilingvisms (secīgā divvalodība) tiek skaidrots kā „prasme saziņā izmantot divas valodas, kuras to lietotājs ir apguvis secīgi vienu pēc otras, piemēram, pirmā valoda kā dzimtā valoda apgūta

ģimenē, bet otrā valoda – neformāli (vidē, kopienā) vai formāli (skolā, valodasursos). Atšķirībā no līdzsvarotās divvalodības vienas (secīgajā divvalodībā – pirmās) valodas prasme parasti ir augstākā līmenī” (LTSV 2011, 81). Tātad otrā valoda var būt valoda, kuru secīgi apgūst pēc dzimtās valodas, majoritātes valoda, ko apgūst minoritāšu pārstāvji (valsts valoda), un svešvaloda (valoda, kuru parasti apgūst apzinātā pedagoģiski organizētā mācību procesā, taču saziņā apkārtējā vidē to nelieto) (Šalme 2011, 25). Tā kā pirmsskolas vecuma rusofonie bērni PII latviešu valodu kā otro valodu apgūst no trīs gadu vecuma, kad viņu dzimtās jeb pirmās valodas prasme vēl nav pilnībā attīstīta, jāsecina, ka bērnu otrā (latviešu) valoda ir valoda, kas tiek apgūta gan secīgi, gan vienlaicīgi ar dzimtās valodas apguvi. Tā ir majoritātes valoda (valsts valoda), ko apgūst minoritāšu pārstāvju bērni vai svešvaloda (valoda, kuru bērni apgūst apzinātā pedagoģiski organizētā mācību procesā pirmsskolas izglītības iestādē, un atsevišķos gadījumos lieto saziņā apkārtējā vidē).

Otrās valodas apguves pētniecība iekļaujas lietišķās valodniecības izpētes jomā. Mūsdienās tā ir kļuvusi starpdisciplināra – vērojama saikne ar tādām zinātņu nozarēm kā psiholoģija, socioloģija, pedagoģija. Līdzās klasiskajiem vispārīgās lingvistikas un konkrēto valodniecības nozaru (fonētikas, fonoloģijas, gramatikas, semantikas u. c.) pētījumiem arvien lielāku nozīmi valodas apguves pamatprincipu izstrādē iegūst pētījumi pragmatikā, kognitīvajā lingvistikā, psiholingvistikā, neirolingvistiskā u. c. Daudzi bērna valodas teorētiskie apcerējumi lingvodidaktikas jomā aplūko valodu apguvi no dažādu zinātņu saskares punkta, saistot to ar etnolingvistiku, psiholingvistiku, sociolingvistiku, datorlingvistiku, lingvokulturoloģiju un citām nozarēm. Zinātnieki pēta bioloģiskā brieduma ietekmi uz L2 apguvi, salīdzina grupas, kurās L2 iedevuma apjoms sistemātiski mainās (piemēram, dažāds apguves konteksts – formālā mācību vide salīdzinājumā ar dabisko vidi), pārbauda atšķirīgās prognozes par iedevuma lomu, salīdzinot tās ar valodas apguves teorijām, kas balstās uz valodas lietojumu (Zyzik 2009), kā arī precīzi nosaka, kādā mērā pastāv iedevuma ietekme un uz kādām mērķa īpašībām tas attiecas (Unsworth and Blom 2010). Tiek uzskatīts, ka bērnu L2 dati sniedz testēšanas pamatu teorijām par pārnesei ietekmi. Tajā pašā laikā daudz mazāka uzmanība tiek pievērsta jomām, kas skar individuālās atšķirības – tostarp personību, motivāciju, vēlamās valodas mācīšanās metodes (Paradis 2011).

Teorētisko avotu analīze (plašāk sk. Tomme-Jukēvica 2013) ļauj secināt, ka izpratne par pirmsskolas vecuma bērnu otrās valodas attīstību un apguvi ir sarežģīta un bieži neprecīza:

- vairāki pētnieki nenošķir simultānos un secīgos bilingvus, iekļaujot visus vienā kategorijā „bilingvāls”, līdz ar to pirmsskolas vecuma otrās valodas apguvēju dati tiek apkopoti un analizēti kopā ar simultāno bilingvu datiem;
- vecumposms netiek stingri nodalīts – daži bērni ir vecāki par pirmsskolas vecuma bērniem (vecāki par 7 gadiem), kad pirmo reizi tiek pakļauti otrās valodas iedarbībai un / vai datu vākšanas brīdī) (Unsworth 2005).

Latvijā otrās valodas apguves pētniecība ir uzsākta samērā nesen – ir aizstāvēti pirmie promocijas darbi (Šalme 2006, Lazdiņa 2007), taču trūkst izvērstu pētījumu par pirmsskolas vecuma bērnu otrās valodas apguvi un kvalitāti. Arvils Šalme promocijas darbā „Novitātes latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmetā izglītības pārmaiņu procesā” (Šalme 2006) aplūko dažādas parādības latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmetā (LAT2) izglītības pārmaiņu procesā, galveno uzmanību pievēršot atsevišķiem LAT2 priekšmeta jautājumiem vispārizglītojošo skolu mācību programmā. Savukārt Sanitas Lazdiņas promocijas darbā „Korelācija starp mācību līdzekļu tekstiem un dominējošām pieejām latviešu valodas kā otrās valodas apguvē” (Lazdiņa 2007) uzmanība tiek pievērsta otrās valodas apguves pieeju maiņai Latvijā pēc neatkarības atgūšanas un veikta 9. klases mācību līdzekļu analīze un salīdzināšana. A. Šalme, analizējot valodu izglītību Latvijā, norāda, ka latviešu valoda kā otrā valoda (LAT2) kā jauna zinātniska un pedagoģiska disciplīna nostiprinājās 20. gadsimta 90. gadu vidū. Tās saturs, mērķi un uzdevumi bija saistīti ar minoritāšu integrācijas procesu, valsts izglītības programmu un valsts valodas ilgtermiņa attīstības koncepciju. 90. gadu beigās padziļinājās izpratne par LAT2 mācību priekšmeta uzdevumiem, tika pārstrādātas dažas mācību programmas un mācību grāmatās parādījās atsevišķas novatoriskas idejas (Šalme 2011, 44–45). Viņš secina, ka līdz ar lingvodidaktikas attīstību valodu apguvē sāka izmantot arvien plašāku metožu un paņēmienu klāstu, dažādas pieejas. Var pievienoties A. Šalmes atziņai, ka „valodu izglītību Latvijā bagātinājuši vairāki nozīmīgi tulkojumi latviešu valodā par valodu apguves, bilingvālās izglītības, psiholingvistikas, sociolingvistikas un citu valodas mācības jomai tuvu zinātņu idejām, piemēram, K. Beikera (*Baker*), D. Brauna (*Brown*), R. Elisa (*Ellis*), H. Gārdnera (*Gardner*), M. Halideja (*Halliday*), Dž. Kaminsa (*Cummins*), S. Krašena (*Krashen*), A. Krauforda (*Crawford*), V. Lamberta (*Lambert*), Dž. Piažē (*Piaget*), J. Trima (*Trim*), J. A. van Eka (*van Ek*) atsevišķiem zinātniskajiem darbiem” (Šalme 2011, 61). Šo un citu autoru teorētiskās atziņas vairāk vai mazāk tiešā vai netiešā veidā ir ietekmējušas arī bērna otrās valodas apguves

pētniecību, otrās valodas jēdziena un būtības izpratni, kā arī galveno L2 apguves izpētes virzienu attīstību.

Latviešu valodniecībā līdz šim otrās valodas pētniecība vairāk saistās ar vecāku skolēnu L2 apguvi, bet trūkst pirmsskolas vecuma bērnu L2 attīstības pētījumu. Tie uzsākti tikai pēdējos divos gados projektā LAMBA. Kā jau norādīts ievadā, lai pētītu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodu, nepieciešams iepazīties ar dažādām teorijām, kas attiecas uz bērna otrās valodas pētniecību, tāpēc nākamajā nodaļā tiek skatīta lingvistisko teoriju nozīme bērna otrās valodas apguves izpratnē un mācību satura izstrādē.

2. Lingvistikas pētījumu loma bērna otrās valodas apguves izpratnē un mācību satura izstrādē

Lai saprastu, kā tiek apgūta otrā valoda un kādi faktori to ietekmē, pētāmās problēmas kontekstā nepieciešams noskaidrot, kā attīstās bērna dzimtā jeb pirmā valoda (L1), kas specifisks L1 un otrās valodas (L2) apgūvē un kā tās mijiedarbojas. Lai pētnieki, vecāki, pedagogi, programmu un mācību līdzekļu autori zinātu, kādas grūtības var prognozēt, lietderīgi salīdzināt šos divus apguves veidus.

Pirmo valodu bērns apgūst kopš dzimšanas netiešā veidā, neapzināti izjūtot valodas pareizību, un gandrīz bez piepūles. Jau mazotnē, atrodoties attiecīgās valodas vidē, bērns sāk ieklausīties apkārtējos trokšņos, pievērš uzmanību skaņām, kuras rada viņa aprūpētāji. Visu aktīvo valodas apguves periodu bērns apkārt dzird pieaugušo runu, kad tie reaģē uz bērna vajadzībām, atbild uz viņa žestiem, vēlāk – jautājumiem, kas rosina un veicina valodas apguves procesu. Pamazām bērns apgūst skaņas, identificē zilbes un sāk lietot „telegrāfiskas frāzes” – viena vārda, divu vārdu, vēlāk – vairāku vārdu izteikumus. Tam seko atsevišķu vārdu gramatisko kategoriju (piemēram, locījumu formu) un vienkāršu konstrukciju apguve, vārdu krājuma paplašināšanās un izpratne (Brown 1973, Kuhl 1993, Tomasello 2003, Vigotskis 2002).

L2 apguves procesa stadijas līdzinās dzimtās valodas apguvei. Česlava Celitāne, aprakstot otrās valodas apguves procesu pirmsskolā, sadala to šādos posmos:

- valodas saklausīšana, saprašana un praktiskā darbošanās:

Pirmajā posmā bērni klausās jautājumus un norādījumus. Viņi ar fiziskām kustībām – norādot, pieskaroties u. c. – parāda, ka ir sapratuši to, ko skolotājs saka. [...] Bērni atbild, noliedzoši vai apstiprinoši pamācot ar galvu, norādot uz priekšmetiem vai

attēliem. [...] Jaunu vārdu iegaumēšanu atvieglo fizisku kustību, līdzdarbošanās izmantojums nodarbībā;

- valodas pamatu apguve:

Bērns sāk atbildēt ar „jā” un „nē”. Viņš sniedz atbildes vienā vai divos vārdos. Dažas atbildes, piemēram, „gribu nē” nav pareizas;

- runāšanas attīstība:

Bērns labprāt iesaistās spēlēs, sāk runāt īsos teikumos. Viņš lieto vairāk vārdu, runājot par tematiem un lietām, kas tam patīk vai nepatīk. Bērna valoda šajā posmā vēl ir kļūdaina, bet viņa izteiktā doma ir skaidra (Celitāne 2007, 8–9).

Kā redzams, arī mācoties L2, bērns vispirms klausās valodu, uz teikto reaģē ar žestiem un kustībām, pēc tam atkārto vārdus, veido izteikumus, sāk runāt īsos teikumos. Taču ir arī atšķirības. L2 bērns parasti apgūst vēlāk, speciāli mācoties vai atrodoties attiecīgajā valodas vidē. L2 apguve realizējas lēnāk, jo, apgūstot L2, kognitīvie procesi tiek sadalīti starp divām valodām – jau zināmo L1 un no jauna apgūstamo L2. L1 apguves laikā bērns velta visu uzmanību tikai vienai valodai. Uz L2 apguvi iespaidu atstāj bērna dzimtā valoda, tādēļ iespējama interference jeb negatīvā pārnese, kas tieši atstāj ietekmi uz L2 fonētikas, gramatikas un leksikas apguves kvalitāti. Tādējādi bērns pieļauj kļūdas, kaut arī nenozīmīgas. Arī saskare ar valodu un tās lietojums nav tik plašs – L2 tiek lietota noteiktā lingvistiski ierobežotā apjomā.

Bērna valodas pētnieki izsaka dažādus minējumus par to, kāds ir pirmās valodas apguves mehānisms, kas ļauj valodu apgūt bez īpašām pūlēm. Nozīmīgākās teorijas par bērna pirmās valodas apguves un attīstības procesu ir biheiviorisms (Skinner, 1957), natīvisms (Chomsky 1965), kognitīvisms (konstruktīvisms) (Пиаже 1994) un interakcionisms (Bruner 1983). Mūsdienu digitālais laikmets piedāvā dažādus izaicinājumus, tāpēc, pirmsskolas vecuma bērnu valodas lietojumu pētot, jāpievēršas arī konektīvisma teorijai (Siemens 2004).

Saskaņā ar **biheivioristu** uzskatiem, bērna valodas pirmās struktūras attīstās, imitējot pieaugušā runu, tas ir, valoda attīstās mācību procesā apkārtējās vides iespaidu ietekmē. Valodas struktūra tiek apgūta, pateicoties spējām imitēt pieaugušo runu – pieaugušā runas paraugs vai nu veicina, vai arī kavē sekmīgu valodas apguvi (Skinner, 1957). **Natīvisma** teorijas piekritēji norāda uz vispārējām zināšanām un valodas spējām. Bērnā nav jāapgūst gramatikas likumi, bet gan tikai jāprot izvēlēties vajadzīgo valodas sistēmas struktūru, jo valodas principi un lietojums

ir jau ģenētiski ieprogrammēti (*language acquisition device*) (Chomsky 1965, 2006). Tomēr Ēriks Lenebergs (*Eric Lenneberg*) (Lenneberg 1967) atzīst, ka zināma loma valodas apguves procesā ir apkārtējās vides ietekmei. Ģenētiski ieprogrammēti ir tikai valodas kategoriju veidošanās procesi, bet valodas vide un organisma fizioloģiskā nobriešana ir valodas apguves priekšnosacījums. Pēc **kognitīvisma** (konstruktīvisma) teorijas pārstāvju atziņām (Bruner 1983, Пиаже 1994, Vigotskis 2002), bērna vispārējā un valodas attīstība notiek pakāpeniski, bāzējoties uz iepriekš apgūto. Bērns nav pasīvs vērotājs mācību procesā, viņš pats konstruē savas zināšanas, cenšoties saprast savu pieredzi. Kognitīvās struktūras veidojas pakāpeniski, valodas apguve ir individuāli radošs process, kas pamatojas uz noteiktām likumsakarībām. **Interakcionisma** teorijas pārstāvji uzskata, ka mātes un citu aprūpētāju runa leksiski morfoloģiskajā līmenī atšķiras no pieaugušā runas un ir pielāgota bērna attīstības līmenim. Mātes vienkāršotā valodas sistēma būtiski atvieglo bērna valodas apguves procesu, vārdu un teikuma daļu atkārtošana ar īsu laika atstarpi nodrošina bērnam iespēju atkārtoti uztvert un pārstrādāt dzirdēto informāciju un ir priekšnoteikums sekmīgai valodas attīstībai (Bruner 1983). Piebilstams, ka mūsdienās tiek atzīta gan dažādu iedzimtības faktoru, gan spēju loma valodas apgūvē, kā arī nepieciešamība valodas apguvi pastiprināt ar dažādiem spēcīgākiem stimuliem no malas, akcentējot arī kognitīvo spēju un emocionālo faktoru nozīmi bērna runas attīstībā (Chondrogianni, Marinis 2011, Ellis 2013, MacWhinney 2008). **Konektīvisms** (Siemens 2004) ir digitālā laikmeta teorija, kas izstrādāta, cenšoties saprast ar mācīšanos saistīto daudzo jaunveidojumu funkcionēšanu. Pieaug neformālās mācīšanās loma. Dažādas digitālās ierīces, piemēram, skārienjutīgie telefoni, planšetdatori u. c. tiek izmantotas, lai motivētu bērnus mācīties un sekmētu valodas apguvi. Tija Zīriņa norāda, ka pirmsskolas vecumposmā digitālās ierīces veiksmīgi var izmantot, attīstot bērnu stāstītprasmi, lasītprasmi, rakstītprasmi, taču svarīgi, lai bērns un pieaugušais darbotos kopā (Zīriņa 2017, 148–149). LAMBA pētījumus caurvij atziņa, ka valodas mācīšanās ir konstruktīvs, pašregulējošs, individualizēts, mērķtiecīgs un sociāls process (Anspoka, Stangaine 2016).

Bērna pirmās valodas apguves teoriju atzīņas atspoguļojas bērna L2 apguves izpratnē (sk. arī 3. nodaļu „Valodas vides loma bērna otrās valodas apgūvē”). Otrās valodas apguves pētījumi sākotnēji saistījās ar *interferences* jēdzienu. Kontaktlingvistikas teorijā interference tiek traktēta kā novirzīšanās no jebkuras valodas normām, kas ir valodu kontakta sekas (Байнрайх 1979, 22). 20. gadsimta 40.–50. gados kļūdas, kuras rodas, apgūstot otru valodu, lielākoties tika attiecinātas uz interferenci, un tādējādi lielākā daļa lietišķās valodniecības pētījumu tika veltīta dzimtās

valodas un mērķa valodas salīdzināšanai, lai prognozētu vai izskaidrotu skolēnu pieļautās kļūdas, ņemot vērā viņu īpašās lingvistiskās priekšzināšanas (Corder 1981, 1). Šī pieeja (*kontrastīvā analīze*) bija pirmā, kas izskaidroja ar interferenci saistītās problēmas. Kontrastīvā analīze ietekmēja lietišķās valodniecības jomu un otrās valodas apguvi vairāk nekā divus gadu desmitus. Tās aizsākumi meklējami biheivioristu uzskatos par valodas apguvi. Saskaņā ar **biheiviorisma** teorijas pamatprincipiem apgūtie un par paradumu izveidojušies pirmās valodas ieradumi iejaucas un kavē veidot otrās valodas apguvei nepieciešamos ieradumus. Tādējādi kļūdas L2 apgūvē ir saistītas ar pirmās valodas likumu un paradumu piemērošanu L2 apgūvē, tās ir pirmās valodas iekļaušanās rezultāts (Corder 1981). Tika pieņemts, ka skolēna pirmā valoda traucē viņa L2 apguvei, un tādējādi tā ir galvenais šķērslis valodas meistarībai otrā valodā (Dulay, Burt, Krashen 1982, 97). Kontrastīvās analīzes teorētiķi izteikuši hipotēzi, ka gadījumā, ja starp pirmo un otro valodu pastāv līdzība, skolēns bez grūtībām apgūs otrās valodas struktūras, taču, ja pastāv atšķirības, skolēnam būs grūtāk (Lightbown, Spada 1997, 23).

Kontrastīvā analīze tika arī kritizēta. Daži pētnieki uzskatīja, ka ir neiespējami prognozēt, kad tiks pieļautas kļūdas. Turklāt kļūdas, kuras skolēni pieļāva, bieži nebija tās pašas, kuras tika prognozētas kontrastīvā analīzē. Tika uzsvērtā nepieciešamība skaidrot kļūdu izcelsmi (avotus), ar ko aizsākās kļūdu analīzes (error analysis) pētniecība. Kļūdu analīze netika veikta ar mērķi prognozēt kļūdas, pamatojoties uz dzimtās valodas interferenci, bet drīzāk atklāt un aprakstīt dažāda veida kļūdas, cenšoties saprast, kā skolēni apgūst L2 (Odlin 1989).

Vairāki valodnieki (Brown 1981; Richards 1974) novēroja, ka otrās valodas runātāju kļūdas izriet no diviem galvenajiem avotiem: intralingvālās un interlingvālās ietekmes. Intralingvālā ietekme ir interference vai valodas sastāvdaļu jaukšana pašā mērķvalodā. Tās ietekme nav saistīta ar dzimto valodu (L1), un tā atspoguļo vai nu individuālā skolēna unikālās kļūdas, vai universālus attīstības procesus, kas ir daļa no valodas apguves procesa (Ellis 2008, 53; Ortega 2009, 51). Intralingvālā ietekme aptver visus tos gadījumus, kad neatbilstība nevar tikt izskaidrota ar L1 ietekmi. Tas nozīmē, ka visas neatbilstības, kas ir bez acīmredzamas L1 ietekmes, rodas vai nu L2 ietekmē, vai arī indivīda, viņa personisko kļūdu dēļ, kuru rezultātā L2 apgūvējs iekodē vai uztver vārdu nepareizi. Dažas mācību metodes un paņēmieni, ko izmanto otrās valodas apgūvē, ir identiskas tām, ko bērni izmanto pirmās valodas apguves procesā (Richards 1974, 22). Turklāt skolēni pieļauj kļūdas dažādu citu iemeslu dēļ. Kā viens no iemesliem tiek minēts nepietiekošs valodas mācīšanas materiāls un neadekvātas valodas

mācības. Tiek norādīti arī citi kļūdu iemesli, piemēram, pārāk liela vispārināšana (*overgeneralization*), vienkāršošana (*simplification*), nepietiekama valodas izmantošana (*underuse*), valodas likumu zināšanu trūkums (*lack of the knowledge of the rules*) u. c. (James 1998; Ellis 1995).

Interlingvālā ietekme realizējas divu vai vairāku valodu mijiedarbībā. Praksē tas parasti nozīmē – no runātāja dzimtās valodas uz otro valodu. Valodas apguves pētījumos ir daudz liecību tam, ka visas iepriekš apgūtās valodas var ietekmēt jaunas valodas mācīšanos, un aizvien pieaug to pētījumu skaits, kas apliecina divvirzienu pārnese gadījumus, kad ietekme izpaužas abos virzienos – $L1 \Leftrightarrow L2$ un $L2 \Leftrightarrow L1$ (Ortega 2009, 48–50). Aprakstot pirmsskolas vecuma rusofono bērnu pieļautās kļūdas, promocijas darbā tiks skatīta vienvirziena $L1$ (krievu) ietekme jeb dzimtās valodas zināšanu pārnese uz $L2$ (latviešu valodu).

Saistībā ar interlingvālām kļūdām plaši tiek lietots termins *pārnese* (plašāk sk. arī 3. nodaļā), kas realizējas, kad skolēni izmanto savu dzimto valodu kā resursu. Terenss Odlin (*Terence Odlin*) pārnesei definē kā ietekmes faktoru, kas izriet no līdzībām un atšķirībām starp mērķa valodu un jebkuru citu valodu, kas tika iepriekš apgūta (iespējams, nepilnīgi) (Odlin 1989: 27). Sūzana Gesa (*Susan Gass*) un Lerijs Selinkers (*Larry Selinker*) (Gass, Selinker 2001: 66) to skaidro kā terminu, kas attiecas uz psiholoģisko procesu, kurā iepriekšējās zināšanas tiek pārnestas uz jauno mācību situāciju. Pārnesei raksturīgi divi veidi – pozitīvā un negatīvā pārnese, kas saistīti ar vecās uzvedības automātisku un neapzinātu izmantošanu jaunās mācīšanās situācijās. Dažreiz, līdzību gadījumā divās valodās, tā pozitīvi ietekmē valodas apguvi, taču valodas atšķirību gadījumā tā traucē otrās valodas apguvi. Pozitīvā pārnese dod pareizu rezultātu, jo jaunā uzvedība ir tāda pati un tikpat piemērota kā vecā. Turpretim negatīvā pārnese attiecas uz tiem pārnese gadījumiem, kas rada kļūdas, jo vecā ierastā uzvedība atšķiras no tās, kas ir nepieciešama jaunajā situācijā (Dulay, Burt, Krashen 1982, 101). T. Odlin apgalvo, ka negatīvā pārnese ietver novirzes no normām mērķa valodā un bieži vien to ir salīdzinoši viegli identificēt. Lai gan negatīvā pārnese parasti ir saistīta ar producēšanas kļūdām, pastāv arī citi veidi, kā indivīda otrās valodas sniegums var atšķirties no dzimtās valodas runātāja snieguma, piemēram, nepietiekama producēšana (*underproduction*), lieka producēšana (*overproduction*) un nepareiza interpretācija (*misinterpretation*) (Odlin 1989, 37). Zinātniskās literatūras analīze ļauj pievienoties T. Odlin secinājumam, ka daži pētnieki faktiski noliedz valodas pārnese esamību, kamēr citi ir skeptiski par tās nozīmi. Taču ir arī zinātnieki, kuri uzskata, ka pārnese ir pats

svarīgākais faktors otrās valodas apguvē. Mūsdienās dominē līdzsvarotāks skatījums – tiek atzīta pārneses loma un tās mijiedarbība ar daudziem citiem faktoriem, kas pilnībā vēl nav izprasta (Odlin 1989, 3–9).

Secināms, ka biheiviorisma virziens ar tam raksturīgo otrajā valodā sastopamo kļūdu analīzi ir veicinājis izpratni par bērna otrās valodas apguves attīstību. Izzinot kļūdu veidus un to rašanās iemeslus, tiek gūtas jaunas atziņas un izstrādātas jaunas metodes un paņēmieni, kā sistematizēt problēmas, uzlabot mācīšanas veidus, mācību saturu, izstrādāt jaunus mācību materiālus un metodoloģiju radušos problēmu atrisināšanai. Arī pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas valodnieciska rakstura kļūdu un to cēloņu identificēšana var palīdzēt izstrādāt vingrinājumus, kas būtu vērsti uz otrās valodas problemātisko aspektu novēršanu.

Noema Čomska (*Noam Chomsky*) (Chomsky 2006) izstrādātā **universālās gramatikas teorija** ir ietekmējusi bērna otrās valodas pētniecību netiešā veidā, saistībā ar pētījuma priekšmetu un metodoloģiju. Piemēram, uzdevumos, kuros jāizsaka spriedums par izteikuma patiesīgumu, atbildot ar *jā/nē*, pētnieki lūdz bērniem pateikt, vai teikums ir veidots gramatiski pareizi vai nē, pat ja šo teikumu reālā saziņā lieto reti vai nelieto nemaz. Uzdevumos, kuros jāizsaka spriedums par gramatiskumu, bērni dzird teikumu, piemēram, *Burvis pazuda trusī*, ko ilustrē darbības atveidojums vai attēls, un bērnam jāizvērtē, cik pieņemams ir izteikums („pateica pareizi” pret „pateica nepareizi”), izmantojot bināro vai vēl sīkāk iedalītu skalu.

Sīvena Krašena (*Stephen Krashen*) **monitora teorija** un modelis, kam raksturīga valodas apguves procesa analīze, tiek bieži izmantots bērna otrās valodas apguves pētniecībā (Krashen 1982). Monitora modeli veido piecas pamathipotēzes (valodas apguves un mācīšanās hipotēze, dabiskās secības hipotēze, monitora hipotēze, lingvistiskās informācijas jeb iedevuma hipotēze, emocionālā filtra hipotēze), kas jāņem vērā, analizējot otrās valodas apguvi. Saskaņā ar valodas apguves un mācīšanās hipotēzi, bērns latviešu valodas kā otrās valodas prasmi var iegūt divos veidos:

1) apgūstot to dabiski, t. i., neapzināti, līdzīgi tam, kā bērni apgūst dzimto valodu – saziņas procesā, kad valoda ir līdzeklis, bet ne mērķis. Šāda pieeja tiek piedāvāta arī vairākos bērnudārzos gan Eiropā, gan citās valstīs imersijas programmu, kā arī citu bilingvālās izglītības modeļu ietvaros. Dabiska valodas apguve iespējama arī Latvijā tādos apstākļos, kad rusofons bērns apmeklē bērnudārzu vai bērnudārza grupiņu, kurā saziņas un mācību valoda ir latviešu valoda. Arī šajā gadījumā valodas apguve norisinās dabiski nepiespiestas komunikācijas laikā;

2) mācoties, t. i., apgūstot valodu apzināti, valodas lietojuma prasmes tiek attīstītas mērķtiecīgi. Šajā gadījumā mācīšanās ir apzināts process, kura laikā valodas apguvējs kaut ko uzzina „par valodu”. Parasti tiek arī analizētas un labotas valodas apguvēja pieļautās kļūdas (Beikers 2002, 95). Šāda veida mācības raksturīgas latviešu valodas kā otrās valodas apguvei mazākumtautību bērnudārzos, taču arī šeit ir vērojami centieni nodrošināt neformālu valodas vidi, piemēram, pētījumā iesaistītajā Rīgas X PII latviešu valoda tiek apgūta rotaļu veidā, tiek sniegti norādījumi latviešu valodā reālās sadzīves situācijās ikdienā.

S. Krašena monitora teorijā pamatota komunikatīva un saturā balstīta mācīšanās, kā arī raksturota mācību vides nepietiekamā loma valodas apguvē (Krashen 1982).

Dela Haimza (*Dell Hymes*) **komunikatīvās kompetences teorija** otrās valodas apguvē rosināja zinātniekus pievērsties bērnu komunikatīvo spēju attīstīšanai (nevis mehāniskai valodas prasmju attīstīšanai (Hymes 1971). Saskaņā ar D. Haimza teoriju „bērns apgūst teikumus ne tikai kā pragmatiskas vienības, bet arī kā runas vienības, kas ir atbilstošas noteiktam kontekstam, kurā tās rodas. Tā bērns kļūst ne tikai lingvistiski, bet arī komunikatīvi kompetents. Tas nozīmē, ka bērns atdarināšanas procesā ielāgo ne tikai atsevišķas frāzes vai izteicienus, bet vienlaikus fiksē tās kopā ar situāciju, kādā frāze vai izteikums ticis lietots. Atkārtoti nonākot tādā pašā vai tuvā situācijā, bērns spēj to dekodēt un atbilstoši izmantot noklausīto valodas elementu sakopojumu” (Laiveniece 2002, 235–236). Rīgas X PII, lai dotu iespēju bērniem gūt valodas pieredzi, latviešu valoda tiek izmantota visā pedagoģiskajā procesā – ārpusnodarbībās, rotaļnodarbībās un pastaigā. PII pedagoģes un pedagogu palīdzes ikdienā lieto latviešu valodu mūzikā, sportā, rotaļnodarbībās, ārpusstundu nodarbībās un citā laikā (sk. III daļas 2. nodaļu „Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vides raksturojums”, 74.–81. lpp.).

Maikla Halideja **sistēmiski funkcionālā gramatikā** (Halliday 1973) un Džona Serla (*John Searle*) **runas aktu teorijā** (Searle 1969) norādīts uz gramatikas apguves rakursu – no funkcijas uz formu, kā arī uzsvērta diskursa analīzes nepieciešamība otrās valodas apguves procesā un pētniecībā. Funkcionālo teoriju piekritēju darbos ir akcentēta bērna kognitīvās attīstības (Piažē 2002) un sociālās mijiedarbības nozīme valodas apguvē (Vigotskis 2002). Bērna valoda atspoguļo viņa kognitīvās spējas, respektīvi, bērna valodu ietekmē viņa iepriekšējās zināšanas par pasauli. Kognitīvās struktūras veidojas pakāpeniski, valodas apguve ir individuāli radošs process, kas pamatojas uz noteiktām likumsakarībām un ir saistīts ar sociālās attīstības kopsakarībām (Šalme 2011, 23).

Pēdējos gados zinātniskajā literatūrā bērna otrās valodas apguves kontekstā bieži tiek pieminēta **valodas lietojuma teorija** kas lielā mērā pamatojas konstruktīvisma teorijā par valodas apguvi (Tomasello 2003, 2006), funkcionālās lingvistikas, psiholingvistisko un neirolingvistisko pētījumu atziņās. Galvenais parametrs valodas apguvē ir iedevums, ko bērns saņem. Iedevuma loma otrās valodas apguvē ir tāda pati kā dzimtās valodas apguvē (MacWhinney 2008). Lai apgūtu valodu produktīvā līmenī, valodas apguvēja rīcībā jābūt pietiekami plašam valodas vienību krājumam, lai varētu izsecināt abstraktas likumsakarības no konkrētiem valodas lietošanas piemēriem. Šo teoriju autori nenodala leksisko kompetenci no gramatiskās kompetences un uzsver, ka leksiskā kompetence ietver ne tikai atsevišķu vārdu zināšanas, bet arī frāzes un vārdu grupas, kas savukārt jau saistās ar gramatikas likumsakarību pastarpinātu apguvi. Fiksēti izteicieni, kas sastāv no vairākiem vārdiem, tiek iemācīti un lietoti kā veselums, frāzes, ar kurām tiek īstenota kāda funkcija, piemēram, sasveicināšanās vai atvadīšanās (*Uz redzēšanos! Redzēsimies rīt.*). Konstrukcijas ir nozīmīgas valodas apguves vienības, kas iemieso valodas apguvēja komunikatīvo nodomu. Rods Eliss (*Rod Ellis*) min šādus valodas lietojuma teoriju pamatprincipus attiecībā uz valodu un tās apguvi:

- Valoda ir nesaraujami saistīta ar cilvēka izziņu, uztveres, uzmanības, mācīšanās, kategorizācijas, shematizācijas procesiem, kā arī ar atmiņu.
- Valoda pēc savas dziļākās būtības ir simboliska, to veido strukturēts konstrukciju kopums, kuras ir nosacīti pieņemti formas un nozīmes pāri, ko izmanto komunikatīviem mērķiem.
- Valodas zināšanas sastāv no dažādu sarežģītības un abstrakcijas līmeņu lingvistiskām konstrukcijām. Konstrukcijas var ietvert konkrētas un īpašas valodas vienības (piemēram, atsevišķus vārdus un frazeoloģismus) vai sarežģītas konkrētu un abstraktu valodas segmentu kombinācijas (kā tas ir jauktās konstrukcijās). Tādējādi leksika netiek strikti nodalīta no gramatikas.
- Konstrukcijas var tikt vienlaicīgi pārstāvētas un uzglabātas vairākās formās, ko raksturo dažāds abstrakcijas līmenis.
- Lingvistiskās konstrukcijas (piemēram, kustības cēloņa konstrukcija X liek Y kustēties Z virzienā/uz kādu noteiktu vietu. Piemēram, izteikums/vārdi *Viņš to pagrūda* var būt lingvistiski simboli, kuriem piemīt noteikta jēga, kas pastāv šķirti no noteiktas leksēmas.

Tomēr konstrukcijas un atsevišķu leksēmu apzīmējumi, no kā tās sastāv, rezonē cita ar citu un gramatika un leksika nav atdalāmas.

- Lingvistiskās konstrukcijas rodas no lietošanas noteiktā kontekstā. Valodas attīstās lēni un pakāpeniski: no sākotnējas konkrētu valodas vienību izmantošanas uz abstraktākām valodas shēmām. Šis process ir atkarīgs no leksēmu apzīmējumu veida un biežuma, ar kādu atsevišķas konstrukcijas parādās iedevumā. Leksēmu uzglabāšana ir atkarīga no leksēmu apzīmējumu biežuma, bet shematizācija ir atkarīga no leksēmu veidu sastapšanas biežuma (Ellis 2013, 1874–1875).

Valodas lietojuma teorijas pārstāvji apgalvo, ka bērna otrās valodas apguves pamatā ir daži vispārēji izziņas procesi. Valodas apguvi virza vispārējie valodas apguves mehānismi (piemēram, biežums, analogija, vārdu formu izvēle u.c.). Atšķirības var rasties „citas” valodas ietekmes rezultātā. Otru valodu var ietekmēt tikai tas, kas veido pirmās valodas lingvistisko „repertuāru”. Džouna Baibī (*Joan Bybee*) un Rena Toresa Kakoulusa (*Rena Torres Cacoullos*) (Bybee, Torres Cacoullos 2008), raksturojot valodas pārnesei, konstatē, ka L2 apgūvēji var pārnest konstrukcijas no savas L1 valodas uz L2 valodu, pamatojoties uz to līdzību. Virdžīnija Gaterkola (*Virginia Gathercole*) (Gathercole 2007) secina, ka bilingvālie bērni var pārnest modeļus no vienas valodas uz otru, ja tie ir pietiekami līdzīgi, lai vedinātu veikt pārnesei un pietiekami abstrakti, lai pārnese nebūtu atkarīga no leksiski specifiskās informācijas (Blom, Paradis, Duncan 2012, 6).

Č. Celitāne atzīst, ka otrās valodas apgūvē īpaša loma ir dzimtajai valodai. Viņa uzskata, ka valodu savstarpējā ietekme valodas apguves procesā ir pozitīva, un norāda, ka „tā ir liela pedagoģiska veiksmē, ka, mācot latviešu valodu, varam balstīties uz bērna dzimto valodu. Bērns pārnese dzimtajā valodas likumības uz savu otro valodu. Ja tās saskan, otrā valoda ir pareiza, ja tajā valda citas likumības, otrā valoda ir kļūdaina.” (Celitāne 2007, 10)

Pārdomāti un mērķtiecīgi izmantojot digitālās ierīces, iespējams uzlabot bērnu L2 attīstību, piemēram, integrējot mācību saturā interneta resursus, iespējams paplašināt bērnu vārdu krājumu (Wong, Neuman 2016). Tomēr svarīgi, lai pedagogi rūpīgi veiktu materiālu atlasīšanu, jo piedāvājums ir ļoti plašs un dažādā kvalitātē, tāpēc tas jāpielāgo bērnu vecumposmam, zināšanām un vajadzībām (Nemeth, Simon 2013).

No aplūkotajām teorijām izriet, ka tās katra savā veidā ir veicinājusi bērna otrās valodas apguves attīstību, piedāvājot jaunas atziņas un metodoloģiju radušos problēmu risināšanai.

Sekmīga mācību procesa norisei noderīgākā ir komunikatīvās kompetences un sistēmiski funkcionālās gramatikas teorija, kas nodrošina bērniem iespēju apgūt autentisku, ikdienas saziņas situācijās izmantojamu valodu, kā arī valodas lietojuma teorija, kas sekmē ātrāku un produktīvāku valodas apguvi, uzsverot vispārējos izziņas procesus un valodas apguves mehānismus (biežums, analogija, vārdu formu izvēle) un „citas” valodas ietekmi. Pētot pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 runu, ieteicams iegūt pilnīgāku priekšstatu par latviešu valodas kā otrās valodas mācību saturu un noskaidrot, kuras no iepriekš minētajām teorijām ir ietekmējušas latviešu valodas kā otrās valodas mācību satura izstrādi un apguvi, un kura no teorijām ir dominējošā Latvijā. Promocijas darba empīriskā pētījuma daļā tiek piedāvāta mācību programmas un mācību līdzekļu, kā arī latviešu valodas kā otrās valodas mācību satura analīze (Sk. III daļas 1. nodaļu „Normatīvo dokumentu, mācību līdzekļu un mācību satura analīze.”).

Lai pētītu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodu, ir svarīgi zināt, kā valodas vide, dažādi iekšējie un ārējie otrās valodas apguves ietekmētājfaktori ir saistīti ar bērna otrās valodas prasmi. Nākamās nodaļas mērķis ir raksturot tos faktorus, kas ietekmē bērna otrās valodas apguvi fonētikas, gramatikas un leksikas līmenī.

3. Otrās valodas apguves ietekmētājfaktori

Pedagoģijas un psiholoģijas zinātniskajā literatūrā tiek minēti dažādi faktori, kas ietekmē otrās valodas apguvi: skolotāja pedagoģiskās darbības stils un darba metodes, pieaugušo un vienaudžu attieksme pret valodu, valodas apguvēja personības īpašības (spējas, intelekts), bērna motivācija un vecums, kā arī apgūstamās valodas sistēmas specifika.

3.1. Bērna vecuma nozīme valodas apguvē

Pētāmās problēmas kontekstā jānoskaidro pirmsskolas vecumposma, īpaši 6–7 gadus vecu bērnu attīstības īpatnības, kuras jāņem vērā, pētot bērna L2 attīstību.

Pirmsskolas vecuma bērna raksturojumam pievērsušies dažādi pētnieki, un laika gaitā mainījies gan vecumposmu iedalījums, gan to nosaukumi. Pazīstamākie teorētiķi šajā jomā ir Žans Piažē (*Jean Piaget*) (Piažē 2002), Ļevs Vigotskis (Vigotskis 2002), Ēriks Eriksons (*Erik Erikson*) (Erikson 1950) u. c. (sk. arī Geidžs, Berliners 1999).

Saskaņā ar Žana Piažē intelektuālās attīstības teoriju (Piažē 2002; Geidžs, Berliners 1999), 6–7 gadu vecumā bērnu kognitīvā attīstība atrodas pirmsoperacionālā stadijā. To raksturo

simbolu izmantošana, tai skaitā vārdu kā simbolu apguve, vārds kļūst par nosauktās lietas simbolu. Vispirms bērns simbolus apgūst atdarinot, veicot darbības, kuras iepazītas pagātnē, pieredzē, pēc tam arī lomu un priekšmetu rotaļās. Ž. Piažē secināja, ka pirmsskolas vecuma bērni spēj izdalīt tikai vienu galveno pazīmi un, jo vecāks ir bērns, jo labāk viņš spēj izdalīt uztveramā priekšmeta informatīvās pazīmes un abstrahēt tās no nebūtiskajām. Šajā periodā bērniem atmiņa attīstās no netīšās uz tīšo, viņi vārdu skanējumu iegaumē labāk nekā saturu, tāpēc var radīt izteikumus, pat neizprotot to vai citu vārdu nozīmi. Viņi galvenokārt izmanto atkārtošānu, kā arī spēj saskatīt līdzīgo un atšķirīgo. Liela nozīme ir kustības atmiņas attīstībai, bet verbālo atmiņu raksturo jaunu jēdzienu apguve. Runas attīstība ir cieši saistīta ar kognitīvo attīstību, vārdu krājuma paplašināšanos un uzkrāšanos. Bērni paši ir aktīvi zināšanu konstruētāji, mācīšana neienes izmaiņas, kas nav pamatotas jau esošajā pieredzes struktūrā, bet jaunas zināšanas un prasmes veidojas uz to izziņas procesu pamata, kas jau ir apgūti, tādējādi mācīšanos nosaka attīstība, nevis mācīšana (Piažē 2002, 112). Piažē uzsvēra, ka attīstība notiek neatgriezeniskās pakāpēs, no kurām katra iepriekšējā ir nākamās priekšnosacījums. Izpratne rodas no atklāsmes un bez rezultāta izpratnes radošs darbs nav iespējams, un indivīds vienīgi var atkārtot jau zināmo (Piažē 2002, 51). Tas, iespējams, izskaidro, kāpēc pētījuma dalībnieki, producējot L2, bieži izmantoja atkārtošānu, bet vārdu krājuma testā (sk. 126.–127. lpp.) atbildot uz jautājumiem par attēliem, un dialogrunas testā (sk. 138.–139. lpp.), atbildot uz intervētāja jautājumiem, visvairāk lietoja viena komponenta konstrukcijas. Piebilstams, ka pirmsskolas vecuma bērns atbilstoši viņa psiholoģiskajai attīstībai ir gatavs mācībām, tai skaitā otrās valodas apguvei, vidē, kur mācību viela atbilst bērna uztverei, ir personīgi nozīmīga, interesanta, ar viņa reālo dzīvi un iepriekšējo pieredzi saistīta. Mācību programmu un mācību līdzekļu analīze (sk. 71.–76. lpp.) ļauj secināt, ka šie aspekti kopumā tiek respektēti.

Kā nozīmīgs faktors zinātniskajā literatūrā tiek minēts sociālais un kultūras konteksts – vide jeb apstākļi, kuros otrā valoda tiek apgūta. Krievu psihologs Ļ. Vigotskis (Vigotskis 2002), novērtējot sociālās vides nozīmi, akcentēja, ka bērni sāk mācīties no savas sociālās vides, kas ir viņu jēdzienu, ideju, faktu, prasmju un attieksmju avots. Tā ir mācīšanas vide, ko veido cilvēki, lietas, daba, fiziskā vide, audzināšanas līdzekļi. Mācības un otrās valodas apguve tiek veicināta, ja bērni mācās sadarbībā ar pieaugušajiem un citiem bērniem, ja vecākiem izdodas apvienot bērna mācīšanos sociālās mijiedarbības situācijās ar mācībām skolas vidē (Vigotskis 2002, 77). Tāpēc bērnu vecākiem vēlams pievērst lielāku vērību bērnu L2 mācību motivācijas veidošanas

iespējām ģimenē un sabiedrībā, jo, kā atklāj intervijas ar latviešu valodas skolotāju un anketaptaujas rezultātu dati (sk. 80.–83. lpp.), vecāki ne vienmēr grib aktīvi līdzdarboties bērnu L2 apguves procesā. Lai sekmētu L2 attīstību, gan bērnu vecākiem, gan pirmsskolas izglītības iestādēs ieteicams ievērot Ļ. Vigotska atziņas un izprast, ko L2 bērns var veikt patstāvīgi aktuālajā attīstības zonā un kur nepieciešams pieaugušā atbalsts tuvākajā attīstības zonā – tajā sarežģītības līmenī, kurā bērns vēl netiek patstāvīgi galā ar uzdevumu, bet ar minimālu pieaugušā palīdzību var šo uzdevumu veikt. 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, Stangaine 2017, 45–46. lpp).

Arī bilingvisma pētnieks Kolins Beikers grāmatā „Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati” (Beikers 2002) norāda, ka „uz bilingvismu ved dažādi ceļi: divas valodas apgūst ģimenē, iemācās pagalmā, bērnudārzā,ursos [..]. Pētot divvalodīgu bērnu attīstību ar lingvistiskām un psiholoģiskām metodēm, ir svarīgi tajā pašā laikā ņemt vērā valodu apguves sociālo kontekstu, jo bilingvisma attīstību ietekmē piederība pie minoritātes vai majoritātes, mikrokonteksts – pagals, bērnudārzs, kopiena (Beikers 2002, 67).

Roberts Gārdners (*Robert Gardner*) (Gardner 1983), apkopojot gan savus, gan citu sociolingvistu valodas apguves sociālās psiholoģijas izpētes rezultātus, izstrādāja četru pakāpju *otrās valodas apguves modeli (socio-educational model)*, kurš ir izturējies pārbaudījumu arī kā autonomas praksē pārbaudīts modelis. Šajā modelī pirmā pakāpe ir valodas apguves sociālais un kultūras pamats. Bērnus ietekmē kopienas kultūra, uzskati un vērtību sistēma. Sociālo un kultūras pamatu veido ne tikai sabiedrība kopumā, bet arī ģimenes, kaimiņu, draugu ietekme. Otrā pakāpe aptver individuālās atšķirības. Tā sastāv no četriem galvenajiem elementiem: intelekta, valodas apguves spējām, motivācijas un valodas apguves situācijas. Šajā pakāpē tiek aplūkota arī lingvistiskā attieksme un valodas apguvēja personība. Trešā pakāpe aptver vidi vai apstākļus, kuros valoda tiek apgūta. R. Gārdners šķir dabisko un formālo valodas vidi. Formāla valodas apguves vide ir skola, kur, izmantojot noteiktas mācību metodes un mācību materiālus, bērns apgūst otro valodu, bet dabiska valodas apguve īstenojas tad, ja tā notiek neapzināti, speciāli nemācoties. Bieži formālā un neformālā valodas apguve saplūst. Piemēram, skolā

skolotājs var izteikt atsevišķas frāzes, kas nav saistītas ar valodas apguvi, bet skolēnam tās paliek prātā. Ceturtā pakāpe R. Gārdnera otrās valodas apguves modelī aptver divējādus valodas apguves rezultātus. Pirmkārt, tā ir otras valodas prasme. Otrkārt, tā ir attieksmes maiņa, cita vērtību sistēma, citas kultūras izpratne (Gardner 1983, 221–235).

Jaunākos lietišķās valodniecības pētījumos (Chondrogianni, Marinis 2011; Unsworth 2013; Unsworth, Blom 2010) tiek uzsvērtā dažādu lingvistiskās vides iekšējo un ārējo faktoru loma otrās valodas apguvē. Katram bērnam, kas apgūst otro valodu, šie faktori ir atšķirīgi, kas savukārt vairāk vai mazāk ietekmē viņu individuālo valodas apguves tempu un prasmi.

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

Bioloģiskais vecums un vecums, kad sākas mācības. Valodas apguvēja vecums kā noteicošais faktors tiek minēts tajās teorijās, sākot ar Ē. Lenbergu (Lenneberg 1967), kurās liela vērība pievērsta valodas apguves t. s. kritiskajam periodam. *Kritiskā perioda hipotēze* (KPH) tradicionāli tiek izmantota, skaidrojot vecāko bērnu un pieaugušo nespēju sasniegt dzimtajai valodai līdzīgu prasmi mērķvalodā (vai sliktāku mērķvalodas prasmi salīdzinājumā ar jaunākiem bērniem – L2 apguvējiem) nervu plastiskuma zudumu dēļ pēc kritiskā perioda. Plaši pieņemts ir uzskats, ka „jo jaunāks, jo labāks”, kad runa ir par vecumu, kurā sākas otrās valodas apguve dabiskā valodas vidē. Daudzos pētījumos un eksperimentos ir mēģināts pierādīt šī secinājuma pareizību. Tomēr daži pētījumi liecina, ka vecāki bērni apsteidz jaunākus bērnus L2 apguvē. Bērni, kuri sāka mācīties angļu valodu kā L2 un bija vecāki par 5 gadiem, uzkrāja angļu valodas vārdu krājumu ātrāk nekā bērni, kuri sāka mācīties angļu valodu, kad bija jaunāki par 5 gadiem (Golberg, Paradis, Crago 2008). Lielāks bioloģiskais vecums ir labvēlīgāks leksisko zināšanu attīstībai gan dabīgā, gan L2 mācību vidē (Chondrogianni, Marinis, 2011; Munoz 2014). Kognitīvais un lingvistiskais briedums, kas nāk ar bioloģisko vecumu, ir priekšrocība L2 leksikas apguvei (Munoz 2014) un ātrākai mutvārdu runas attīstībai (Golberg et al. 2008; Chondrogianni, Marinis 2011).

Valodas spējas ir vēl viens būtisks faktors, kas saskaņā ar pētījumiem lielā mērā ietekmē bērnu L2 apguves rezultātus (Abrahamsson, Hyltenstam 2008; Genesee, Hamayan 1980). Tas ir sava veida intelekts, kas ir raksturīgs indivīdam un kuru definē kā īpašu talantu uz valodām, kas

valodas apguvējam piemīt (Dörnyei, Skehan 2003). Tas sastāv no fonemātiskās kodēšanas spējas, valodas analītiskās spējas un verbālās atmiņas (Skehan 1986). Citi pētījumi liecina, ka īstermiņa atmiņa un analītiskās spriešanas spējas ir valodas analītisko spēju divas svarīgas sastāvdaļas, kas ir svarīgas bērna L2 leksikas apguvē. Piemēram, Džoana Parade (Johanne Catherine Paradis) (Paradis 2011), kura pētīja 169 imigrantu bērnu angļu valodas apguves rezultātus Kanādā 3–62 mēnešu laikā pēc ierašanās, atklāja, ka laba fonoloģiskā īstermiņa atmiņa un neverbālais intelekts (kā bērnu analītiskās spriešanas rādītājs) jau iepriekš noteica bērnu receptīvā vārdu krājuma apjomu, turklāt īstermiņa atmiņa bija spēcīgāks prognozēšanas faktors.

Citas valodas zināšanas un L1 pārnese. L1 un L2 leksikas zināšanas pozitīvi korelēja vairākos pētījumos (Sparks, Ganschow 1991). Pētnieki (Cummins 1979; Sparks, Ganschow 2001) šo sakarību skaidro ar to, ka zināšanas, kas ļauj valodas apguvējam labi iemācīties L1 vārdu krājumu, iespējams, tiek izmantotas arī L2 leksikas attīstībai. Ketrina Snova (Catherine Snow) un Jangsuka Kima attiecina (Young-Suk Kim) šo pozitīvo korelāciju uz jēdzienu pārnesei no L1 uz L2 un uz augstāko metalingvistisko zināšanu sarežģītības pakāpi. Viņas apgalvo, ja L2 vārdu krājuma attīstības gaitā tiek apgūti jauni jēdzieni un jaunas fonoloģiskās formas, skolēni ar labākām L1 vārdu krājuma zināšanām var sekmīgāk pārnest jēdzienus no L1 uz L2 un vairāk koncentrēties uz jaunajām formām. Tā rezultātā viņi iemācās L2 leksiku ātrāk nekā tie bērni, kuriem ir ierobežotas L1 leksiskās zināšanas. Centieni saskaņot savu L1 un L2 rada noteiktas metalingvistiskās zināšanas un atvieglo L2 leksikas apguvi. Piemēram, lielāks L1 vārdu krājums sniedz labāku morfoloģiskās analīzes izpratni, kā arī dod L2 apguvējiem iespēju izmantot kopējās izcelsmes vārdus, ja abām valodām šādi ir (Snow and Kim 2007). Pētījumos par dažādām gramatikas (morfoloģisko pazīmju) struktūrām atklāts, ka bērnu L2 apguvē pastāv L1 pārnese vai nu attiecībā uz struktūru modeļiem, vai L1 un L2 līdzīgām gramatiskām pazīmēm (Unsworth 2005). Tika konstatēts, ka L2 (angļu) apguves sākuma stadijā attiecībā uz darbības vārda morfoloģiju bērnu L1 pieredzei bija raksturīga neliela sistemātiska ietekme uz apguves tempu (Paradis 2005; Paradis, Rice, Crago, Marquis 2008).

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

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

Iedevuma kvalitāte. Bērnu valodas iedevums dažādos apstākļos var būt kvalitatīvi atšķirīgs. Iedevuma kvalitāti raksturo bērnu L2 iedevuma autentiskums un bagātība, kas iedalāmi vairākos kvalitatīvos faktoros (Paradis 2011), piemēram, iedevuma dzimtās valodas runātāji, iedevuma valodas bagātība un L2 sarunvalodas partneru skaits.

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

ir dzimtā valoda, vai nē (Place, Hoff 2011), turklāt var tikt izmantoti dažādi L2 iedevuma avoti, piemēram, autentiski L2 audio vai videomateriāli.

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

Vēl viens svarīgs faktors ir *saziņas partneru skaits* (Driessen, Van der Slik & De Bot 2002; Place, Hoff 2011) attiecīgajā valodā. Bērniem, kuri saņem valodas iedevumu no dažādiem partneriem, ir labāki rādītāji gan vārdu atpazīšanas, gan vārdu producēšanas ziņā, salīdzinot ar bērniem, kuri dzird valodu tikai no viena saziņas partnera. Tas ir izskaidrojams ar to, ka bērni, kas saņem iedevumu no vairākiem partneriem, ir pakļauti lielākai valodas skanējuma dažādībai, jo runātāji (nedaudz) izmaina vārda ārējo formu. Pieredze ar izmaiņām vārdu ārējā formā ir nepieciešama, lai bērni spētu atpazīt un producēt vārdus neatkarīgi no runātāja un runātāju artikulācijas variācijām (Singh 2008).

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

Arī valodas statusam var būt nozīmīga loma L2 apguvē. Virdžīnija Gaterkole (*Virginia Gathercole*) un Enlija Tomasa (*Enlli Tomass*) (Gathercole, Tomass 2009) veica pētījumu par velsiešu-angļu bilingvu valodas prasmi un L2 prasmi abās valodās attiecībā pret dzimto valodu un skolas valodu. Rezultāti liecina, ka visi bērni stabilajā bilingvālajā sabiedrībā Velsā apguva

dominējošo valodu (angļu) vienādā līmenī, ko nevarētu teikt par mazākumtautības (velsiešu) valodu.

Pētot rusofono bērnu L2, ieteicams ņemt vērā bērnu valodas vidi – iekšējos un ārējos faktorus, kas potenciāli var ietekmēt bērnu L2 apguves tempu un prasmī, sniegt papildus informāciju un būt nozīmīgi labākai izpratnei un skaidrojumam bērnu latviešu valodas kā L2 apguves jomā.

Lai gūtu padziļinātu izpratni par pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 fonētiskās sistēmas apguvi, tālāk promocijas darbā tiek meklēta atbilde uz jautājumu, kādi faktori ietekmē bērna L2 skaņu producēšanas attīstību. Nākamās apakšnodaļas mērķis ir sniegt teorētisko pamatojumu L2 fonoloģiskās sistēmas apguvei un izziņāt fonoloģijas pētījumos par bērnu runu L2 plašāk izmantoto runas uztveres modeļu būtību.

3.2. L1 fonētiskā interference

No visiem cilvēka valodas aspektiem izrunas kvalitāte, šķiet, ir visātrāk pamanāma. Parasti nevajag daudz laika vai padziļinātu zināšanu valodniecībā, lai saklausītu akcentu valodas lietotāja runā. Akcents tiek uzskatīts par visskaidrāko pazīmi tam, ka valoda tās lietotājam nav dzimtā valoda. Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā *akcents* tiek definēts kā „valodas vai dialekta izrunas īpatnības, kas saglabājas, runājot citā valodā vai dialektā” (VPSV 2007, 22). Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā akcents tiek skaidrots kā „runas īpatnības, kas sniedz informāciju par valodas lietotāja dzimto valodu, dzimto vietu vai piederību noteiktai sociālajai grupai” (LTSV 2011, 12). Murejs Munro (*Murray Munro*) to definē kā „nepatoloģisku runu, ko producē otrās valodas apguvēji, kas sistemātiski daļēji atšķiras no runas, kas raksturīga konkrētā dialekta dzimtās valodas runātāju runai” (Munro 1998, 139). Svešvalodas akcents (turpmāk tekstā – SA) bieži tiek novērots L2 apguvēju runā (Thompson 1991).

Liela mēroga L2 pētījumos par imigrantiem, kuriem ir dažāda dzimtā valoda, tiek īpaši uzsvērta saikne starp agrīnu valodas apguvi un meistarību L2 fonoloģiskās sistēmas līmenī. Vairākos pētījumos (Asher, Garcia 1969; Seliger 1978; Patkowski 1982), kuros analizēts SA, konstatēts, ka L2 apguve bērnībā ir izšķirošais faktors, kas sekmē mērķvalodas izrunas apguvi bez akcenta. Vairāki zinātnieki pat apšaubā to, vai L2 izruna bez SA ir iespējama, ja vien mērķvalodas iedarbība (*exposure to the target language*) nenotiek agrā bērnībā (Long 1990;

Scovel 1988). Tāpat vairāki pētnieki, piemēram, Nidas Abrahamsons (*Nidas Abrahamsson*) un Kenets Hiltensstams (*Kenneth Hyltenstam*) joprojām par galveno faktoru SA pētniecības jomā uzskata vecumu, kad sākas L2 apguve (Abrahamsson, Hyltenstam 2009). Citu faktoru vidū, kas ietekmē SA pakāpi bērnu un pieaugušo runā, zinātniskajā literatūrā tiek minēts apmešanās ilgums mērķvalodas valstī, L2 apguve formālā mācību vidē, L1 un L2 lietošanas biežums, valodas apguves spējas un motivācija. Vairāki pētnieki norāda uz SA raksturīgajām pazīmēm. Piemēram, SA var ietekmēt vārda uzsvars, ritms un intonācija (Munro, Derwing 2001). Svarīgi faktori, kas ietekmē jaunas skaņu sistēmas apguvi, ir arī nokļūšana vidē, kur runā L2, dzimums, motivācija, imitēšanas spēja, muzikālās spējas, L2 runāšanas prasme, ekstraversija, pārdomāta runa pretstatā spontānajai runai. Alena Mojere (*Alen Moyer*) nosauc arī attieksmi pret mācībām, personīgos panākumus lingvistiskās un kulturālās asimilācijas procesā, mācīšanās stilu, saskarsmes iemaņas, tāpat iedevuma un atgriezeniskās saites izmantojumu kā faktorus, kas ietekmē L2 fonētiskās sistēmas apguvi (Moyer 1999). Eduards Parsels (*Edward Purcell*) un Ričards Saters (*Richard Suter*) uzsver runas atdarināšanas spēju nozīmīgumu un rūpes par izrunas precizitāti (Purcell, Suter 1980). Treisija Dervinga (*Tracey Derwing*) min arī fonoloģisko attālumu starp L1 un L2 (Derwing 2008). Savukārt V. Rūķe-Draviņa, analizējot ar bilingvismu saistītās problēmas, norāda, ka „atsevišķu skaņu izruna, kaut dažkārt līdzīga, nav tomēr pilnīgi vienāda vairākās valodās. Bet motoriskās atmiņas un paraduma dēļ runātājs nereti to izrunas veidu, kas īsti pieder tikai vienai no viņam labi zināmām valodām, patur arī otrā valodā. Tā latvietis bieži vien ar savas valodas trīsošo mēles galiņa *r* runā arī, piem., franču valodas formas [...] Tas pats attiecas arī uz teikumu vai frāzes intonējumu, balss augstumu utt. [...] Taisni tādēļ, ka agrā bērnībā precīzas izrunas un vispār valodas iegaumēšana ir daudz vieglāk panākama nekā vēlākos gados, šai problēmai būtu liela nozīme arī pedagogijā” (Rūķe–Draviņa 2017 [1954], 206–208).

Daudzi pētnieki koncentrējas uz valodas apguvēju L1 fonētisko sistēmu un to, kā tā ietekmē L2 apguvi, t. i., interferences parādībām. Tiek uzskatīts, ka svešvalodas akcents rodas tādu faktoru rezultātā kā novirze mērķvalodas segmentos, suprasegmentos, zilbju struktūrā. Pēc Džeimsa Fledža (*James Flege*) domām, akcenta atpazīšana ir saistīta ar akustiskām atšķirībām L1 un L2 runātāju segmentu artikulācijā un suprasegmentālā līmenī, kas ir galvenie akcenta komponenti (Flege 1980), bet Rojs Meidžers (*Roy Major*) apgalvo, ka nespēja apgūt pat tikai

vienu no šiem līmeņiem rada akcentu mērķvalodas izrunā (Major 2001). Akcenta pakāpe palielinās līdz ar nepareizi artikulēto segmentu skaitu un sarežģītību.

Zinātniskajā literatūrā nav nedz vienotu uzskatu par minēto faktoru lielāko daļu, nedz arī saskanīgu rezultātu un secinājumu. Kopumā var nošķirt četru veidu aspektus, ar kuriem tiek skaidrota runas attīstība un iemesli, kāpēc bērni L2 izrunu apgūst labāk nekā pieaugušie. Tie ir:

- neiroloģiskais aspekts,
- sociāli emocionālais aspekts,
- iedevuma aspekts,
- paradumu veidošanās aspekts.

Neiroloģiskais aspekts. Tiek uzskatīts, ka agrā bērnībā apgūt valodu bez akcenta ir daudz vieglāk nekā jaunībā vai vēlākos gados. Pēc tam tas ir daudz grūtāk vai pat neiespējami, it īpaši, ja valodas fonētiskā sistēma ir sarežģīta. Saskaņā ar neiroloģisko aspektu, pubertātes vecumā smadzenes zaudē spēju apgūt L2 skaņas lateralizācijas dēļ (valodas funkciju lokalizācija kreisajā puslodē) un no tās izrietošā smadzeņu plastiskuma zuduma dēļ (Scovel 1969). Sākotnēji neiroloģiskā aspekta lomu ierosināja Vailders Penfilds (Wilder Penfield) un Lamārs Roberts (Lamar Roberts) (Penfield, Roberts 1959). Pēc tam to īpaši uzsvēra Ēriks Lenebergs (Lenneberg 1967). Sintija Volša (*Cynthia Walsh*) un Karls Dilers (*Karl Diller*) apgalvoja, ka izruna ir zemākas pakāpes process, kas „atkarīgs no agrīnā brieduma un mazāk adaptīvās makro neiroloģiskās shēmas (*macro neurological scheme*).” (Walsh, Diller 1981, 18) Šīs iedzimtās makro neiroloģiskās shēmas, ar kuru palīdzību jaundzimušie spēj atšķirt noteiktas fonētiskās pazīmes, ar izrunas paraugiem ir „iespiestas” agrīnā dzīves posmā un dzīves laikā tās nemainās (Eimas 1974). *Kritiskā hipotēzes* (KPH) aizstāvji, kuri tradicionāli skaidro vecāko bērnu un pieaugušo sliktāku mērķvalodas prasmi salīdzinājumā ar jaunākiem bērniem – L2 apguvējiem, pamatojot to ar nervu plastiskuma zudumu pēc kritiskā perioda, uzskata L2 fonoloģiju par visvairāk ietekmējamo lingvistisko domēnu kritiskā perioda beigās. Šo faktu apliecina no mērķvalodas atšķirīgā izruna tiem L2 apguvējiem, kuri mērķvalodu sāk apgūt jau 6 gadu vecumā. Daži zinātnieki, piemēram, Tomass Skavels (Thomas Scovel), uzskata fonoloģiju par vienīgo valodas sfēru, uz kuru attiecas kritiskais periods (Scovel 1988). Arī Lurdesa Ortega (*Lourdes Ortega*) norāda, ka „atšķirībā no smalkām morfoloģijas un sintakses zināšanām, kuras varētu būt grūti novērtēt ārpus laboratorijas, svešvalodas akcents ir skaidri pamanāms [...] Ja kādu no L2 apguves jomām ietekmē kritiskais periods, tad fonoloģija ir viena no tām” (Ortega 2009,

22). Lai gan šī hipotēze ir radījusi pētniecības rezultātu kopumu un guvusi zinātnisko atbalstu, pierādījumi par neatgriezeniskām neirobioloģiskām pārmaiņām, kas kavē L2 apguvi pēc pietiekamas L1 apguves, ir nepārliciecināmi. Piemēram, dažiem L2 apgūvējiem, kuri bija sākuši apgūt L2 jau agrā bērnībā, bija vērojams SA (Piske, MacKay 1999; Piske, MacKay, Flege 2001). Tajā pašā laikā pieaugušajiem, kaut arī nedaudziem, bija vērojama mērķvalodas izruna bez akcenta, kaut arī viņi L2 bija sākuši apgūt pēc pieņemamā kritiskā perioda (Bongaerts 1999). Zinātnieki, kas pētījuši SA formālās mācību vides kontekstā, nav vienprātīgi ar pētniekiem, kuri uzsver agrāk uzsāktu mācību priekšrocības, lai panāktu, ka mērķvalodas izrunā nav akcenta, kā arī to, ka jaunākiem bērniem ir mazāks SA nekā vecākiem bērniem (Garcia-Lecumberri, Gallardo 2003). Pētījumos par kritiskā perioda lomu ir minēti ļoti daudzi grūti identificējami faktori, kas palīdz sasniegt pareizu L2 izrunu. Atšķirība ne vienmēr meklējama neirobioloģiskā valodas apguves potenciālā (kā to nosaka KPH) un iespējā vai motivācijā izmantot šo potenciālu. Alenas Mojeris pētījumā uzsvērts, cik svarīgi vērtēt vecuma ietekmi salīdzinājumā ar citām ietekmēm (Moyer 1999). Vecums, kad valodas apgūvējs tiek pakļauts valodas iedarbībai mācību procesā vai atrodoties mērķvalodas vidē, ir nozīmīgs faktors, ja to skata kopā ar personīgo motivāciju, mācību apjomu un veidu.

Sociāli emocionālais aspekts. Saskaņā ar šo aspektu valodas apgūvēja sociāli emocionālās īpašības, piemēram, attieksme, motivācija, kultūras identitāte un empātija, ietekmē viņa sasniegumus L2 fonoloģijas apgūvē. S. Krašens izteica pieņēmumu, ka sociāli emocionālie mainīgie ietekmē progresu L2 apgūvē vismaz divos veidos (Krashen 1982). Pirmkārt, L2 apgūvēji ar pozitīvu sociāli emocionālo stāvokli mēģina vairāk sazināties ar mērķvalodas runātājiem un tāpēc saņem lielāku iedevumu nekā valodas apgūvēji bez šādām sociāli emocionālām īpašībām. Otrkārt, L2 apgūvēji ar pozitīvu sociāli emocionālo stāvokli ir atvērti L2 iedevumam. Tas nozīmē, ka, ņemot vērā to pašu iedevuma daudzumu, L2 apgūvēji ar pozitīvu sociāli emocionālo stāvokli iegūst lielāku iedevumu nekā valodas apgūvēji bez šāda sociāli emocionālā noskaņojuma.

Vēl viens svarīgs novērojums ir tas, ka bērnus lielākā mērā nekā pieaugušos iespaido vienaudži, lai viņi ievērotu viņu vides normas, tostarp izrunas normas (Tarone 1978; Brown 1980). Bērni pat izsmej bērnu ar akcentu (Peck 1978). Līdz ar to L2 runātājs, lai tiktu pieņemts savā vienaudžu grupā, cenšas atdarināt tādu pašu akcentu, kāds ir raksturīgs viņa vienaudžu grupai.

Attiecībā uz identitātes un izrunas saikni, Aleksandrs Guiora (*Alexander Guiora*) un viņa pētījuma līdzautori izteikuši domu, ka izruna ir svarīgākais „valodas ego” ieguldījums cilvēka identitātē (Guiora, Acton, Erard, Strickland 1980). Viņi norāda, ka bērna elastīgā *ego* robežas ļauj viņam identificēt sevi ar jaunās valodas runātājiem, kā rezultātā, esot L2 vidē, bērns relatīvi viegli asimilē mērķvalodas izrunu.

Vērtējot motivācijas ietekmi uz akcentu, Sūzana Ojama (*Susan Oyama*) nav atradusi pierādījumus tam, ka motivācija ietekmē akcenta pakāpi (Oyama 1976). Savukārt E. Parsels, R. Saters un Raimonda Eliota (*Raymond Elliott*) izteikuši domu, ka rūpes par izrunas precizitāti ir būtiskas, lai prognozētu L2 apguvēju akcenta pakāpi (Purcell, Suter 1980; Elliott 1995). Dž. Fledžs kopā ar līdzautoriem kā nozīmīgus akcenta pakāpes prognozēšanas faktorus identificējuši integratīvo motivāciju un rūpes par L2 izrunu (Flege, Munro, MacKay 1995).

Marta Penington (*Martha Pennington*) apgalvo, ka darbs pie izrunas „ir saistīts ar indivīda vērtību kopumu, attieksmi un sociāli kulturāliem standartiem” (Pennington 1995, 104) un ka izrunas mācību mērķiem jābūt piemērotiem konkrētajam sociālajam kontekstam, kādā notiek mācības.

Iedevuma aspekts. Ar iedevumu tiek saprasts tas, ka kvantitāte, kvalitāte un iedevuma nosacījumi ir svarīgi, lai noteiktu, kādā līmenī tiks sasniegta mērķvalodas izruna. Kā atzīst Torstena Piske (*Thorsten Piske*) un viņas pētījuma līdzautori (Piske, MacKay, Flege 2001), ja L2 tiek apgūta dabiskā mācību vidē, tad pētījuma rezultāti attiecībā uz L2 iedevuma apmēru būs citādi nekā tad, ja L2 tiek apgūta mākslīgā mācību vidē. Pētot tādu faktoru ietekmi kā L1 lietošanas apjoms un pieredze L2, ir iegūti atšķirīgi rezultāti attiecībā uz SA pakāpi. Saistībā ar L1 lietošanu konstatēts „mainīgais (teorētiskajā literatūrā tas ieviests relatīvi nesen)”, proti, jo procentuāli vairāk L2 kopienā ikdienā izmanto L1, jo mērķvalodas izrunā vērojams lielāks akcents ne vien t. s. vēlajiem, bet arī agrīnajiem L2 apguvējiem (Piske, MacKay, Flege 2001, 192).

Kopumā bērni L2 vidē ir motivēti apgūt valodu, lai būtu līdzīgi ar saviem vienaudžiem. Tas savukārt ir saistīts ar mērķvalodas runātāju iedevuma apjomu un intensitāti. Papildu mērķvalodas runātāja iedevuma daudzumam L2 fonoloģisko attīstību ietekmē arī veids, kā šo iedevumu saņem. Daudzi bērni piedzīvo t. s. kluso periodu, kura laikā viņi daudz un intensīvi klausās. Šis periods palīdz veidot precīzus L2 akustiskos tēlus, kas atspoguļo segmentālās un suprasegmentālās skaņu īpašības, bet vēlāk ir izšķiroši skaņu precīzā producēšanā (Neufeld

1978). Saistībā ar klusuma periodu zinātnieki uzskata, ka dabīgā L2 vidē bērnu izruna ir vairāk atkarīga no dzirdes nekā pieaugušo.

Mazāk plašos pētījumos par formālās mācību vides ietekmi uz L2 izrunu iegūti dažādi rezultāti. Irēne Tompsone (*Irene Thompson*), Dž. Fledžs u. c. neuzskata, ka mācību mainīgie lielumi būtu īpaši nozīmīgi L2 akcenta pakāpē (Thompson 1991; Flege, Yeni-Komshian, Liu 1999). T. Piske u. c. norāda, ka „vairumā L2 klašu L2 izrunai tiek pievērsta maza uzmanība, ar ko varētu izskaidrot, kāpēc mācību mainīgajiem lielumiem ir bijusi tik maza ietekme” (Piske, MacKay, Flege 2001, 200). Tomēr citos pētījumos atklāts, ka mācību mainīgie lielumi būtiski ietekmē L2 izrunu. Piemēram, Ričards Saters (*Richard Suter*) uzskata, ka L2 izrunas precizitāti ietekmē kopējais mācību daudzums mērķvalodā formālajā mācību vidē (Suter 1976). Savukārt Dž. Fledžs un Katrīne Flečere (*Kathryn Fletcher*) norāda, ka mērķvalodas mācību gadu skaits ir būtisks mainīgais lielums un prognozējošais faktors, kas ietekmē mērķvalodas akcenta pakāpi (Flege, Fletcher 1992). Dažos pētījumos atklāts, ka formālajai mācību videi ir lielāka ietekme uz L2 akcenta pakāpi, ja subjektiem tiek piedāvātas īpašas L2 izrunas mācības (Bongaerts u. c. 1997; Moyer 1999). Rods Eliss (*Rod Ellis*), apkopojot iepriekš veiktos pētījumus par L2 apguvi formālā mācību vidē, secina, ka „L2 apguve formālā mācību vidē palīdz valodas apguvējiem attīstīt labākas L2 prasmes, it īpaši, ja tās ir saistītas ar iespējam mācīties valodu dabiskā vidē” (Ellis 1994, 616). Bērniem, šķiet, ir priekšrocības, salīdzinot ar pieaugušajiem, mērķvalodas runātāju iedevuma ziņā, ko viņi saņem L2 vidē. Formālā L2 mācību vidē iedevuma apjoms ne vienmēr ir noteicošais valodas apguvē. Iedevuma kvalitātei (piemēram, speciālas nodarbības fonoloģiskās sistēmas apguvei) ir lielāka nozīme, it īpaši, lai sasniegtu mērķvalodai pielīdzinātas L2 fonoloģiskās prasmes (Piske, MacKay, Flege 2001).

Paradumu veidošanās aspekts. Vairāki bērnu L2 runas attīstības pētnieki norāda, ka L1 paradumi traucē L2 apguvi, tās uztveri un producēšanu (Lado 1957). Roberts Policers (*Robert Politzer*) uzskata, ka L1 interference ir spēcīgāka pieaugušajiem valodas apguvējiem, bet mazāk vērojama bērniem, jo L1 paradumi vēl nav tik stingri iesakņojušies (Poltzer 1970).

Dž. Fledžs izteicis līdzīgu pieņēmumu attiecībā uz to, kā bērni un pieaugušie uztver L2 skaņas. Pēc viņa domām, bērni L2 skaņas izrunā labāk nekā pieaugušie, jo bērni mēdz biežāk apstrādāt runu ar dzirdes aparātu, nevis fonētiskajā režīmā, kā to dara pieaugušie, un tas ļauj viņiem precīzāk uztvert L2 skaņas. Dzirdes režīms runas pārstrādē ļauj izmantot psiholoģiski akustiskās spējas, ar kurām ir apveltīti visi cilvēki. Fonētiskais apstrādes režīms savukārt uzspiež

sensoros iedevuma uztveres apstrādes modeļus, kas veidoti pēc valodas iepriekšējās pieredzes (Flege 1987, 172).

Tādējādi L1 pārnese būtu jāuzskata par svarīgu L2 fonoloģijas apguves procesa sastāvdaļu. L1 pārnese ietver ne tikai tiešu L1 varianta mehānisku pārnesei, kā to sākotnēji uzskatīja kontrastīvās analīzes piekritēji, piemēram, Roberts Lado (*Robert Lado*) (Lado 1957), bet arī cita veida netiešo savstarpējo valodisko ietekmi (Flege 1980).

Atšķirībā no neiroloģiskā aspekta, saskaņā ar kuru pubertāte tiek pieņemta par pēkšņu pagriezienu punktu L2 fonoloģijas apguvē, paradumu veidošanās aspekta piekritēji nenorāda uz kādu konkrētu vecumu, bet uzskata – jo agrāk kāds sāk mācīties L2, jo labāk. Tādējādi ar paradumu veidošanos var izskaidrot ne tikai to, kāpēc bērni ir labāki L2 apguvēji nekā pieaugušie, bet arī to, kāpēc jaunākiem bērniem ir labāki panākumi nekā vecākiem bērniem mērķvalodas izrunas apguvē (Asher, Garcia 1969; Seliger, Krashen, Ladefoged 1975; Oyama 1976). Atšķirībā no neiroloģiskā aspekta aizstāvjiem paradumu veidošanās piekritēji nenorāda, ka pieaugušajiem būtu pilnībā zudusi spēja apgūt precīzas L2 skaņas.

Sākotnēji lielākā pētījumu daļa par L2 fonētiskās sistēmas apguvi koncentrējās tikai uz valodas producēšanu. Mūsdienās L2 apguvēju L2 skaņu uztveres izzināšana ir izveidojusies par jaunu pētniecības jomu. Tiek uzsvērtā L1 fonētiskās sistēmas nozīme L2 skaņu apguvē. Teorētiski uzskata, ka atšķirības bērnu un pieaugušo mērķvalodas fonētiskās sistēmas apguvē drīzāk izriet no L2 apguvēja L1 un L1 skaņu apguves stadijas, kad tiek uzsākta L2 apguve, nekā no neiroloģiski psiholoģiskā brieduma (Flege 1987); agrāks L2 apguves sākums (pirms 6 gadu vecuma) negarantē mērķvalodas izrunu bez akcenta (Piske, MacKay, Flege 2001).

Pētnieki ir izstrādājuši trīs L2 runas uztveres modeļus:

- runas mācību modeli (*Speech Learning Model*) (Flege 1991, 1995), kam raksturīgs tas, ka tas attiecas ne vien uz uztveri, bet arī mērķvalodas skaņu producēšanu. Saskaņā ar šo modeli skaņu producēšanā un uztverē izmantojamās fonētiskās sistēmas paliek adaptīvas visa mūža garumā, un fonētiskā sistēmas reorganizācija, reaģējot uz jaunajām L2 skaņām, notiek, pievienojot jaunas fonētiskās skaņu vienības vai modificējot vecās. Iemācoties uztvert konkrētus L2 skaņu kontrastus, rodas precīzāka L2 skaņu kontrastu uztvere, kas savukārt rada labāku atsevišķu skaņu producēšanu;
- uztveres asimilācijas modeli (*Perceptual Assimilation Model*) (Best 1995; Best, Strange 1992), kura būtība ir tā, ka tad, ja tiek ņemts vērā, kāda ir līdzības pakāpe starp L2 un L1

artikulāri fonētiskajām kombinācijām, iespējams prognozēt grūtības, kādas L2 apguvējiem rodas, uztverot L2 skaņu kontrastu atšķirības. Klausītāji, šķiet, dzird nevis akustiskos runas signālus, bet drīzāk skaņu artikulāciju, kas rada šos signālus;

- dzimtās valodas magnēta modeli (*Native Language Magnet Model*) (Kuhl 1993; Kuhl, Iverson 1995), kas galvenokārt ir saistīts ar L1 runas uztveri bērna pirmajā dzīves gadā, proti, tiek mēģināts izskaidrot runas uztveres stāvokli, cilvēkam piedzimstot, un dažādās pārmaiņas, kas notiek pirmajā dzīves gadā, t. i., kā dzimtās valodas mācīšanās rezultātā mainās esošie skaņu uztveres mehānismi.

Pēc dažu pētnieku domām, piemēram, Vinifredas Streindžas (*Winifred Strange*) (Strange 1995), šie modeļi ir L2 fonētiskās sistēmas apguves teorijas pamats. Jaunākos pētījumos (Best, Halle, Bohn, Faber 2003) secinājumi tiek izdarīti, ņemot vērā visu triju modeļu hipotēzes, lai pilnībā attēlotu L2 runas apguvi. Jāpiebilst, ka visu iepriekš minēto runas uztveres modeļu teorētiskajā pamatojumā ir vairāki neatbildēti jautājumi, piemēram, kā raksturot fonētisko līdzību objektīvi, kā atspoguļot mācību ietekmi uz mērķvalodas skaņu uztveri un producēšanu gan īstermiņā, gan ilgtermiņā un kā skatīties uz atsevišķu valodas apguvēju atšķirībām. Taču šo modeļu teorētiskais pamatojums saskan šādos jautājumos:

- fonētikas apguves spējas, kas ir L1 runas apguves pamatā, tiek izmantotas arī L2 apguvē,
- fonētiskā līdzība ir modeļu hipotēžu pamatā,
- L2 skaņu kategoriju izveide ir pamats prognozēm par L2 skaņu uztveri un producēšanu,
- L1 pieredze ietekmē L2 runas uztveri,
- L2 pieredze var būt par iemeslu labākai L2 skaņu uztverei,
- mērķvalodas skaņu uztvere notiek pirms producēšanas,
- fonētikas mācība var pozitīvi ietekmēt L2 skaņu precīzu uztveri.

Runas uztveres modeļu autori piedāvā teorētisko bāzi, ar kuru var veikt eksperimentus un pārbaudīt hipotēzes, kā arī sniedz ieskatu uztveres mehānismos saistībā ar L2 fonētiskās sistēmas apguvi. Šis teorētiskais ietvars ir piemērojams gadījumos, kad jāsastopas ar uztveres grūtībām L2 apguvē. Ar modeļu aprakstos paustajām atziņām var izvirzīt hipotēzes par to, ko būtu viegli vai grūti apgūt, mācoties L1/ L2.

Tālāk tekstā detalizēti aplūkots runas mācību modelis (RMM), jo tas attiecas ne vien uz uztveri, bet arī mērķvalodas skaņu producēšanu, turklāt vairumā pētījumu ir pierādīta lielākā daļa hipotēžu, kas izteiktas, sākot RMM pētījumus. Būtiski arī tas, ka RMM bieži tiek izmantots par teorētisko pamatu, pētot L2 apguvi formālās izglītības kontekstā, kaut arī šī modeļa autori koncentrējas uz indivīdiem, kuri apguvuši L2 lielākoties dabiskā vidē. Līdz ar to daži promocijas darba secinājumi par rusofono pirmsskolas vecuma bērnu L2 (latviešu valodas) skaņu izrunu un apguvi pamatojami ar RMM atziņām.

RMM (Flege 1991; 1995) pamatā ir pieņēmums, ka fonētikas apguves spējas vai „spējas, kurās pamatojas veiksmīga L1 runas apguve, paliek neskartas visā dzīves garumā” (Flege 2003, 8), kas ir pretstatā KPH aizstāvju pieņēmumiem. Kā norāda Džeimss Fledžs, ar modeli teorētiski tiek mēģināta izskaidrot L2 runas apguve saistībā ar L2 apguvēju vecuma atšķirībām, precīzāk, ar atšķirībām L2 patskaņu un līdzskaņu producēšanā un uztverē. Viņš norāda, ka „pētījuma mērķis ir saprast, kā runas apguve mainās mūža garumā, un paskaidrot, kāpēc „sākt agrāk ir labāk”, ciktāl tas attiecas uz L2 izrunas apguvi. [...] patskaņu un līdzskaņu producēšanā un uztverē izmantojamās fonoloģiskās sistēmas paliek adaptīvas visa mūža garumā, un fonētiskā sistēmas reorganizācija, reaģējot uz jaunajām L2 skaņām, notiek, pievienojot jaunas fonētiskās skaņu vienības vai modificējot vecās.” (Flege 1995, 233)

1991. gadā Dž. Fledžs piedāvā pirmo L2 runas mācību modeļa variantu, kas ietver vairākas autora iepriekšējos darbos izteiktās hipotēzes, prognozes un novērojumus (Flege 1991). Autors raksturo L1 fonoloģiskās sistēmas attīstības virzienus un pievēršas L2 apguves specifiskajām iezīmēm. Rusofono bērnu latviešu valodas pētījuma kontekstā īpaši svarīgas ir dažas atziņas.

1. Tam, vai L2 apguvēji identificē L2 skaņas kā līdzīgas vai jaunas, ir svarīgas sekas:
 - ja skaņas tiek uztvertas kā līdzīgas, tad valodas apguvēji aizstās tās ar skaņām no sava L1 repertuāra,
 - ja skaņas tiek uztvertas kā jaunas, tad valodas apguvēji ar laiku producēs šīs skaņas neatkarīgi no skaņām, kas ir L1 repertuārā.
2. L1 akcents L2 apguvēja runā var būt šādu iemeslu dēļ:
 - neveikls jaunas skaņas izrunas mēģinājums, kas līdzinās tam, kā bērni mācās L1 runu,
 - līdzīgo skaņu nepareiza klasifikācija, kas var radīt pārneses kļūdas izrunā,
 - tiek uztverts cits vārds,

- pareizi priekšstati smadzeņu garozā (*central representations*), bet nenobrieduši realizācijas noteikumi,
 - dažas iepriekš minēto iemeslu kombinācijas.
3. Vecums, kad mācās L2, ietekmē to, kādā veidā līdzīgas, bet ne jaunas skaņas tiek apstrādātas L2:
- palielinoties vecumam, kad mācās L2, līdzīgas skaņas tiek biežāk identificētas kā tādas, kas ir fonētikas repertuārā, un retāk kā skaņas ārpus tā,
 - indivīdi, kas sāk mācīties L2 pirms 5–7 gadu vecuma, līdzīgām L2 skaņām rada skaņas, kuras nav viņu L1 repertuārā. Ja skaņa ir līdzīga, bet L1 tieši tādas nav, tad bērns savā skaņu sistēmā rada jaunu niansi, proti, vajadzīgo skaņu, tādējādi panākot autentiskumu,
 - ja ir pietiekams L2 iedevums, L2 apguvējs ir spējīgs izveidot papildu fonētiskās kategorijas jaunām L2 skaņām. Daudzi no viņiem jaunās L2 skaņas producēs autentiski. (Flege 1991, 281–283)

Tātad – jo bērns ir jaunāks, jo vieglāk un precīzāk viņš apgūst citas valodas skaņas: L2 skaņas, kas ir līdzīgas L1 skaņām, un tās, kuru viņa L1 nav. Tāpēc 5–7 gadus vecs bērns L2 fonoloģisko sistēmu apgūst precīzāk, jo papildu savai L1 fonoloģiskajai sistēmai spēj radīt nepieciešamās līdzīgās/neesošās skaņas. Vēlāk šis process norisinās grūtāk un autentiskums dažkārt pat nav iespējams.

Tālāk Dž. Fledžs detalizēti izskata modelī piedāvāto hipotēzi, ka spēja mācīties atšķirt fonētiskās vienības un producēt runu saglabājas neskarta visu mūžu (Flege 1992). Viņš norāda, ka vecumā no 5 līdz 7 gadiem bērnu L1 fonētiskajā sistēmā notiek svarīgas pārmaiņas, kas savukārt lielā mērā ietekmē L2 skaņu apguvi. Šīs pārmaiņas L1 fonētiskajā sistēmā ir saistītas ar noturīgu L1 skaņu izveidi. Džeimss Fledžs izvirza hipotēzi, ka vecumā no 5 līdz 7 gadiem skaņas tiek precīzāk uztvertas, ņemot vērā to akustiskās īpašības un īpatsvaru. Tiek arī izteikts pieņēmums, ka pārmaiņas paplašina katras skaņas robežu kontūras, jo palielinās to skaņu skaits, kas ir katras fonētiskās skaņas vienības realizācija L1 fonoloģiskās sistēmas telpā. Attiecībā uz SA Dž. Fledžs norāda, ka L2 izrunu var ietekmēt ne tikai atsevišķas skaņas, bet arī citi aspekti, piemēram, intonācija, vārda uzsvars, ritms, kā arī leksiskie faktori. Tomēr mācību modelis galvenokārt tiek izmantots, pētot L2 skaņu uztveri un producēšanu.

Visas iepriekš minētās hipotēzes un prognozes ir iekļautas modeļa jaunākajā versijā (Flege 1995). Salīdzinot ar pirmā modeļa aprakstu (Flege 1991), konstatēts, ka tas, kā divu

valodu pratēji izveido L2 skaņu, ne vienmēr nozīmē tās precīzu producēšanu. Viņš norāda, ka „vairs netiek prognozēta „meistarība” dažās L2 skaņās” (Flege 1995, 243). Pēc viņa domām, valodas apguvējiem ir nepieciešams uztvert L2 skaņu precīzi, lai „virzītu L2 skaņas sensoriski motorisko apguvi” (Flege 1995, 238) un lai producētu L2 skaņas autentiski. Viņš izvirza hipotēzi, ka jebkurš L2 apguvējs, t. sk. arī pieaugušie, var saklausīt fonētiskās atšķirības starp L1 un L2 patskaņiem neatkarīgi no L1 fonoloģiskās telpas lieluma. Ja atšķirības ir saklausītas, L2 patskaņiem tiek radīts cits skanējums, kas veido pamatu L2 patskaņu producēšanai. Turklāt pastāv lielāka varbūtība, ka L2 patskanim jauna skaņa tiek izveidota tad, ja starp L1 patskani un L2 patskani ir lielāks uztveres attālums. Jaunas skaņas tiek izveidotas ātrāk, ja L2 apguvējs mērķvalodu sāk apgūt agrāk.

Saskaņā ar RMM nepazīstamu jeb jaunu L2 skaņu, kurām nav L1 ekvivalentu, uztvere ir apgrūtināta. Tomēr ar laiku L2 apguvēji var tādai skaņai radīt jaunu skanējumu, jo īpaši, ja jaunā skaņa ir pilnīgi ārpus valodas apguvēja dzimtās fonoloģiskās sistēmas telpas.

Dž. Fledžs ir izstrādājis t. s. ekvivalences klasifikāciju (Flege 1995), kas attiecināta uz līdzīgām skaņām. Viņš L2 skaņas pielīdzina tām L1 skaņām, kurām tās visvairāk līdzinās. Atkārtotas iedarbības gadījumā valodas apguvējs var sākt apzināties akustiskās atšķirības un, izmantojot L1 ekvivalentu kā starpnieku, var producēt skaņu, kas ir daudz līdzīgāka L2 skaņai. Ir pierādījumi tam, ka tad, ja valodas apguvēju iemāca precīzāk uztvert konkrētus L2 skaņu kontrastus, tas var sekmēt atsevišķu skaņu labāku producēšanu (piemēram, Bradlow, Pisoni, Yamada, Tokhura 1996). Ja L2 skaņu uztvere ir izveidota precīzi, tā nodrošina pamatu precīzai skaņu producēšanai. Tomēr šis pieņēmums nebūt nenozīmē, ka visas L2 skaņu producēšanas kļūdas ir izveidojušās uz dzirdes pamata.

Kā norāda pats autors, modelī būtu nepieciešams ņemt vērā atsevišķo valodas apguvēju atšķirības (Flege 1995). Līdz šim nav sniegti noteikti izskaidrojumi tam, kāpēc daži L2 apguvēji spēj producēt līdzīgas L2 skaņas, kas skan kā mērķvalodas skaņas, bet daži L2 apguvēji arī jaunas skaņas nespēj producēt precīzi. Iespējams, ka tas ir saistīts ar pētījumu dalībnieku atlases kritērijiem un faktoriem, kurus bieži jauc L2 pētniecībā: vecums, kad uzsākta L2 apguve, L2 iedevums, valodas paraugi un valodas dominance (Flege 2003).

Lai varētu pētīt pirmsskolas vecuma rusofono bērnu patskaņu un divskaņu izrunas prasmi un sistematizēt rezultātus, izmantojot runas mācību modeļa (RMM) teorētisko pamatojumu, un tādējādi noteikt interferences parādības un to cēloņus, nepieciešams salīdzināt latviešu un krievu

valodas fonētisko sistēmu. Piebilstams, ka, izmantojot Juriela Vainraiha (*Uriel Weinreich*) (Weinreich 1953) fonētiskās interferences tipoloģiju, latviešu valodas fonētisko interferenci krievu valodā (pieaugušo runā) pētījusi Tatjana Stoikova (*Татьяна Стойкова*) (Стойкова 2013_a), bet pagājušajā gadsimtā Jānis Rozenbergs (1969) un Marija Semjonova (1994) skatījuši latviešu un krievu valodas skaņu salīdzinājumu kontrastīvā aspektā. Diemžēl Latvijā nav ne eksperimentālās fonētikas datu, nedz jaunāku pētījumu, kuros sastatāmā aspektā būtu skatītas minēto valodu patskaņu un divskaņu fonēmas. Raksta autore izmantoja katras valodas skaņu sistēmas jaunākos raksturojumus (Grigorjevs 2013, Болычева 2004), lai noteiktu identiskas, atšķirīgas un jaunas skaņas no valodas sistēmas un tās apraksta viedokļa.

Latviešu literārajā valodā ir 12 patskaņu fonēmas: seši īsi patskaņi – *a, u, o, i*, šaurais un platais *e*, un seši gari patskaņi – *ā, ū, ō, ī*, šaurais un platais *ē*. Krievu literārajā valodā pastāv divu veidu patskaņu fonēmu dalījums: saskaņā ar Ļeņingradas fonoloģisko skolu (Щерба 1974, 1983; Болычева 2004) krievu valodā ir sešas patskaņu fonēmas: *a, y, o, u, ы, э*, bet saskaņā ar Maskavas fonoloģisko skolu (Аванесов 1984) – piecas (*a, y, o, u, э*). Promocijas darbā tiek izmantota Ļeņingradas fonoloģiskās skolas patskaņu klasifikācija.

1. tabula

Krievu (L1) un latviešu (L2) valodas patskaņu klasifikācija pēc izrunas

Pēc mēles kustībām vertikālā virzienā	Apg. val.	Pēc mēles kustībām horizontālā virzienā		
		Priekšējās rindas	Vidējās rindas	Pakaļējās rindas
Augsts mēles pacēlums	L1	[и]	[ы]	[y]
	L2	[i] [i:]		[u] [u:]
Vidējs mēles pacēlums	L1	[э]		[о]
	L2	[e] [e:]		[ɔ] [ɔ:]
Zems mēles pacēlums	L1		[a]	
	L2	[æ] [æ:]	[ɐ] [ɐ:]	[ɑ] [ɑ:]

(Grigorjevs 2013, 41; Болычева 2004)

Kā redzams 1. tabulā, abu valodu patskaņu klasifikācijas sistēmā ir daudz līdzīga, tomēr pastāv arī atšķirības. Patskanis *ы* ir sastopams tikai krievu valodā. Latviešu valodā līdzīga skaņa tiek runāta daudzās augšzemnieku dialekta izloksnēs. Latviešu valodā ir sastopami seši garie patskaņi un divi priekšējās rindas platie patskaņi *e, ē*, kuru krievu valodā nav. Jāpiebilst, ka krievu valodas patskaņu fonēma *э* izrunājama divējādi: starp mīkstajiem līdzskaņiem šaurāk – [e] (akustiski tā izklausās šaurāka par latviešu plato *e*), bet pirms cietajiem līdzskaņiem un vārda beigās platāk – [ɛ] (akustiski tā izklausās platāka par latviešu šauro *e*).

Latviešu valodā ir 10 divskaņu: *ai, au, ie, ei, ui, iu, uo, oi, eu, ou*. Daži no tiem – *oi, eu, ou* – tiek lietoti reti un gandrīz vienīgi aizgūtos vai izsauksmes vārdos. Krievu valodā divskaņu nav. Uzskata, ka *aŭ, oŭ, əŭ* nav īstie divskaņi. Krievu līdzskanis *ŭ*, ja pēc tā neseko patskanis, izklausās kā vājš krievu patskanis *u*, un ātrā runā šādas divskaņu kombinācijas atgādina latviešu divskaņus ar otro komponentu *i*. Tomēr šīs skaņas, kas tiek izrunātas kā vāji patskaņi, principā paliek līdzskaņi.

Rusofono bērnu latviešu valodas patskaņu un divskaņu fonētiskās interferences un pozitīvās pārneses parādību identificēšanai un skaidrošanai, izmantojot RMM teorētisko pamatojumu, lietots šāds skaņu grupu iedalījums:

- identiskās skaņas – [a], [ɔ], [u], [i];
- atšķirīgās skaņas – [e], *divskaņi* [ai], [ei];
- jaunās skaņas – [æ], [æ:], [e:], [a:], [ɔ:], [u:], [i:], *divskaņi* [ie], [uo], [au].

Par identiskām skaņām pētījumā tiek dēvētas tās skaņas, kas abās (latviešu un krievu) valodās ir gandrīz identiskas. Atšķirīgo skaņu grupā tiek iekļautas tās skaņas, kuru skanējums atšķiras no krievu valodas, tomēr nav gluži jauns. Tāds ir šaurais patskanis *e*, jo krievu valodā to izrunā divējādi (kā [e] un [ɛ]) un divskaņi *ai* un *ei*, jo to izruna līdzinās krievu *aŭ* un *əŭ* izrunai, bet nav tai identiska. Tā kā daži no divskaņiem tiek lietoti reti un nav sastopami rusofono bērnu L2 apgūstamajā leksikā, autore pētījumā aplūko piecus latviešu valodas divskaņus: *ai, au, ei, ie, o* [uo]. Jauno skaņu grupā ietilpinātas tās skaņas, kas stipri atšķiras no tai tuvākās L1 skaņas bērnu dzimtajā (krievu) valodā. Saskaņā ar runas apguves modeli rusofonie bērni trīs dažādās skaņu grupas apgūst atšķirīgi: izrunājot identiskās skaņas, paredzama L1 pozitīvā pārnese, izrunājot atšķirīgās skaņas, – L1 negatīvā pārnese (interference), bet, izrunājot jaunās skaņas, sagaidāma pareiza izruna, jo pastāv lielāka iespēja, ka šīm L2 skaņām tiks izveidotas atsevišķas fonētiskās variācijas.

Pētot rusofono bērnu L2 skaņu izrunas prasmi L2 apguves procesā, jāņem vērā tie faktori, kas varētu ietekmēt pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas kā L2 izrunu un fonētiskās sistēmas apguvi. Par galvenajiem faktoriem jāmin bērnu vecums, latviešu valodas kā L2 iedevuma kvantitāte un kvalitāte, krievu valodas fonētiskās sistēmas ietekme uz latviešu valodu.

Lai gūtu padziļinātu izpratni par bērna L2 morfoloģiskā aspektā, promocijas darbā tiek izziņāta L2 morfoloģijas apguves būtība, skatot morfoloģijas pētījumus par bērnu runu. Tiek meklēta atbilde uz jautājumu, kādi faktori ietekmē bērna L2 morfoloģijas attīstību.

3.3. Gramatikas apguves ietekmētājfaktori

Otrās valodas sistēmas, t. sk. morfoloģisko vienību apguvei veltīti daudzi pētījumi (Dulay, Burt 1974; Larsen-Freeman 1975; Derwing 1976; Freyd, Baron 1982; Pica 1983; Andersen 1983; Grondin, White 1996; Gass, Selinker 2001; Paradis 2005; Saville-Troike 2006; Ellis 2006). Rodžers Brauns (*Roger Brown*) (Brown 1973) pētīja triju bērnu dzimtās (angļu) valodas attīstību vecumā no 15 līdz 53 mēnešiem, lai noskaidrotu, kuras vārdformas bērns apgūst vispirms. Zinātnieks konstatēja, ka 14 gramatisko vienību (piemēram, dažādu darbības vārda laika formu, neregulāro darbības vārdu pagātnes formu, piederības vietniekvārdu, nolieguma formu, palīgdarbības vārdu utt.) apguves secība ir pārsteidzoši līdzīga, kaut arī bērniem ir atšķirīga valodas apguves pieredze ģimenē. Savukārt Heidija Duleja (*Heidi Dulay*) un Marina Buta (*Marina Burt*) (Dulay and Burt 1974), izmantojot R. Brauna (Brown 1973) novērojumus, pētīja, kā bērni apgūst otrās valodas morfoloģisko sistēmu, kā dzimtās valodas (L1) morfoloģijas vienību zināšanas ietekmē L2 morfoloģijas vienību apguvi. Gan jau minētie, gan citi zinātnieki (Larsen-Freeman 1975; Pica 1983) ir izteikuši pieņēmumu, ka otrās valodas morfoloģijas vienību apguvei raksturīga universāla secība, kas atbilst tam, kā tiek apgūta dzimtās valodas morfoloģiskā struktūra. Mjuriela Saville-Troike (*Muriel Saville-Troike*) norāda, ka, „lai gan tas nav identisks process, dzimtās valodas un otrās valodas morfoloģijas vienību apguves secība ir līdzīga. Turklāt, mācoties angļu valodu kā L2, šī secība būs gandrīz vienāda neatkarīgi no tā, vai bērnu dzimtā valoda ir spāņu vai ķīniešu valoda. Šāda „dabiskas secības” esamība zinātniekos nostiprināja priekšstatu, ka pastāv iekšēji regulējami valodas apguves procesi” (Saville-Troike 2006, 43). Šo pētījumu analīzes rezultātā varam secināt, ka daļa zinātnieku uzskata, ka L2 apguve notiek līdzvērtīgi L1 apguvei un dzimtās valodas interference nav būtiska.

Daudzi zinātnieki tomēr uzskata, ka dzimtās valodas ietekme uz morfoloģijas apguvi ir liela. Piemēram, Sūzana Gēsa (*Susan Gass*) un Lerijs Selinkers (*Larry Selinker*) (Gass, Selinker 2001, 113) ir skeptiski attieksmē pret morfoloģijas vienību apguves dabisko secību un apgalvo, ka arī pētījumos, kuru autori atbalsta ideju par morfoloģiskās sistēmas apguves dabisko secību, vērojama dzimtās valodas ietekme, ko apliecina pētījuma laikā iegūto valodas faktu analīze.

Rodžers Andersens (*Roger Andersen*) (Andersen 1983), pētot to, kā bērni, kuru dzimtā valoda (L1) ir spāņu vai japāņu valoda, apgūst angļu valodu (L2), konstatējis atšķirības L2 vienību apguves secībā un attiecina tās uz L1 pārnesei. Arī Patsija Laitbauna (*Patsy Lightbown*) (Lightbown 1983), kura aprakstījusi atšķirīgu L2 morfoloģijas vienību apguves secību, saistot to ar L1 ietekmi, atklāj, ka bērniem, kuru dzimtā valoda ir franču valoda, angļu valodas daudzskaitļa formanta -s lietojumā vērojama lielāka neprecizitāte nekā citu morfēmu izmantojumā. Šo faktu viņa saista ar to, ka franču valodā -s vārda beigās netiek izrunāts, savukārt tās morfēmas, kuru apguve norisinājās vieglāk, sasaucās ar bērnu dzimtajās valodas morfēmisko struktūru. Arī spāniski runājošie bērni, kuri mācās angļu valodu, apgūst dažas, bet ne visas gramatiskās struktūras (Bland-Stewart, Fitzgerald 2001). L1 ietekme veicina dažu struktūru apguvi, bet kavē citu struktūru apguvi. Franču bērni, piemēram, lai izteiktu pagātni, veidojot stāstus zviedru valodā, izmanto retas zviedru valodas gramatiskās struktūras, kuras vairāk līdzinās franču valodas gramatisko konstrukciju uzbūvei (Schlyter 1996). Niks Eliss (*Nick Ellis*) (Ellis 2006, 187), pamatojoties uz Sāras Šinas (*Sarah Shin*) un Leslijas Milrojas (*Lesley Milroy*) (Shin and Milroy 1999) morfoloģijas apguves pētījumiem, kas veikti, analizējot to bērnu angļu valodas prasmi, kuru L1 ir korejiešu valoda, atzinis, ka L2 apguvi acīmredzot ietekmē valodas apgūvēju L1 zināšanu pārnese.

J. Vainraihs (Weinreich 1953) izteicis pieņēmumu, ka pārnese visbiežāk rodas, ja L1 un L2 struktūras ir saskanīgas un veidojamās formas (*resulting forms*) ir brīvas, nemainīgas un nav sarežģītas.² R. Andersens uzskata, ka L1 pārnesei uz angļu valodu kā L2 nosaka tas:

- kāds ir morfēmu biežums mērķvalodā,
- vai morfēmas ir brīvas vai saistītas,
- vai tās abās valodās saskan,
- vai pastāv fonētiska līdzība starp L1 un L2.

Noteiktu morfēmu apguves vieglums (vai grūtības) ir ļoti saistīts ar to, vai morfēma mērķvalodā ir semantiski un strukturāli līdzīga atbilstošajai morfēmai L1. Turklāt atbilstošu morfēmu trūkums bērna dzimtajā valodā radīs lielas grūtības, apgūstot šīs morfēmas mērķvalodā (Andersen 1983, 179–186).

² Par latviešu valodas gramatikas parādību pārnesei krievu valodā sk. T. Stoikovas rakstā „Грамматическая интерференция в русской речи латышей: к проблеме освоения неродного языка” (Стойкова 2013, 73–81).

Attiecībā uz otrās valodas morfoloģijas apguvi zinātnieki pauž viedokli, ka sapratne rodas pirms reproducēšanas. To apstiprina vairāki L2 morfoloģiskās sistēmas apguves pētījumi (Derwing 1976; Freyd, Baron 1982). Pētnieki norāda, ka izpratne par afiksiem tiek apgūta agrāk par spēju tos produktīvi izmantot. Mūsdienu pētījumi, kuros pretstatīti jēdzieni „agri un vēlu apgūtās morfēmas”, liecina, ka bērnu L2 īpaši raksturīgs tas, ka netiek konsekventi lietoti gramatiskā laika formālie rādītāji (morfēmas) – tie tiek izlaisti, nav formu saskaņojuma u. tml. Tā ir universāla parādība, tāpēc nav svarīgi, kāda ir bērna dzimtā valoda, kāda ir otrā valoda – franču, vācu vai angļu (Grondin, White 1996). Precīzāk, L2 lokāmo darbības vārdu morfoloģiskās formas angļu un franču valodā (L2) bērni apgūs vēlāk nekā nelokāmās – līdzīgi kā tas notiek ar „agri un vēlu apgūtām morfēmām” L1 apguves modelī (Paradis 2005). Netiešo zināšanu attīstība pretstatā tiešajām zināšanām jeb apzināšanās būs atkarīga no mācību vides. Dabiskajā mācību vidē var sagaidīt, ka valodas apguve būs līdzīga L1 apguvei, bet formālajā mācību vidē liela uzmanība tiks veltīta tiešajām zināšanām. Arī atsevišķu morfēmu apguves secība būs līdzīga L1 apguvei. Tā būs atkarīga no tādiem faktoriem kā biežums, caurspīdīgums, vienkāršība un produktivitāte.

Pētot rusofono bērnu L2 runas morfoloģisko attīstību un to, cik viegli (vai grūti) bērni apgūst gramatiskās morfēmas, jāņem vērā fonētiskā līdzība un tas, vai morfēma ir semantiski un strukturāli līdzīga atbilstošajai morfēmai L1 (krievu valodā). Gramatisko morfēmu trūkums L1 rada grūtības apgūt šīs morfēmas L2 (latviešu valodā). Nepieciešams augsts dažādu L2 gramatisko formu iedevums un lietojuma biežums, lai aktivizētu atsevišķas gramatiskās formas un morfēmas.

Lai gūtu padziļinātu izpratni par pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 leksikas aspektā, nepieciešams izziņāt pētījumus par L2 leksikas apguvi. Nākamās apakšnodaļas mērķis ir sniegt teorētisko pamatojumu L2 leksikas apguvei un noskaidrot, kādi faktori ietekmē bērna L2 leksikas attīstību.

3.4. Leksikas apguves ietekmētājfaktori

Katras valodas prasmes būtisks pamats ir apgūtais vārdu krājums, tāpēc leksika ir svarīgs aspekts, kas jāņem vērā, gan pētot bērna valodas attīstību, gan veidojot mācību materiālus. Parasti mācību procesā lielāka vērība tiek pievērsta leksikas apjomam – tam, cik vārdu bērnam jāapgūst noteiktā vecumā. Tomēr, dominējot šādai pieejai, netiek ņemti vērā vairāki būtiski

aspekti. Arī jēdzienu *vārds*, *vārdu krājums* izpratne mūsdienu lingvistikas teorētiķu darbos variējas.

Latviešu valodniecībā jēdziens *vārds* tiek definēts kā „mazākā patstāvīgā nozīmīgā valodas leksiskās sistēmas vienība – skaņu (resp. burtu) kombinācija (retāk arī atsevišķa skaņa resp. burts) –, ar kuru apzīmē (nosauc) kādu priekšmetu, parādību, norisi, pazīmi vai citu nojēgumu vai attieksmi starp tiem. Vārdā apvienojas fonētiskā, gramatiskā un semantiskā pazīme.” (VPSV 2007, 437). Ar jēdzienu *vārdu krājums* (jeb *leksika*) pētījumā tiek saprasts „valodas vārdu kopums, ko valodas lietotājs pazīst, saprot un lieto runā”, kas atbilst lingvodidaktikas terminu skaidrojošās vārdnīcas definīcijai (LTSV 2011, 100) un valodniecības pamatterminu skaidrojošās vārdnīcas definīcijai, kur savukārt jēdziens *leksika* tiek skaidrots kā „valodas vārdu krājums kopumā; arī vārdu kopums, kas raksturīgs valodai kādā tās izpausmē, darbības jomā – kādai sociālai vai profesionālai grupai, indivīdam.” (VPSV 2007, 208).

Otrās valodas vārdu krājuma apguvē ir četri svarīgi posmi: vārda skanējuma un gramatiskās formas uztvere, vārda nozīmes saprašana, vārda saglabāšana atmiņā un tā izmantošana saziņā. Pēc Džeka Ričarda (*Jack Richards*) (Richards 1976) un Paula Neišna (*Paul Nation*) (Nation 2001) domām, vārdu krājuma zināšanas sastāv no izrunas, pareizrakstības, gramatiskās formas, vārdkopu veidošanas, un vārdu lietošanas likumu pārzināšanas. Birgita Henriksena (*Birgit Henriksen*) (Henriksen 1999) vārdu krājuma zināšanas skata trīs dimensijās:

- vārdu krājuma daļējas / precīzas zināšanas,
- vārdu krājuma zināšanu dziļums (*depth of vocabulary knowledge*),
- receptīvas / produktīvas zināšanas.

Zinātnieki atzīst arī vārdu krājuma zināšanu plašuma (*breadth of vocabulary knowledge*) pētīšanas nepieciešamību. Ja vārdu krājuma zināšanu dziļums izpaužas kā skolēna vienas leksiskās vienības daudzveidīgu aspektu, t. i., semantiskās struktūras pārzināšana, tad vārdu krājuma zināšanu plašums norāda uz L2 leksiko vienību dažādību (variācijām) un produktīvā vārdu krājuma diapazonu, t. i., skolēnam zināmo vārdu skaitu L2. Produktīvais (aktīvais) vārdu krājums sastāv no vārdiem, kurus skolēns lieto runājot, bet receptīvais (pasīvais) – no vārdiem, kurus saprot, bet neprot izmantot. Sākotnējā līmenī ir vārdu atpazīšana pēc tā foniskās formas un ekvivalentu zināšanas pirmajā valodā. Tas ir pamats valodas turpmākai apguvei un veiksmīgai komunikācijai. Ņemot vērā iepriekš teikto, vārdu krājuma zināšanas otrās valodas apguvē šajā pētījumā tiek definētas kā vārdu, to formu un nozīmju zināšanas.

Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas kā otrās valodas produktīvā un receptīvā vārdu krājuma zināšanu plašuma testēšana var palīdzēt skolotājiem noteikt bērnu esošā un nepieciešamā latviešu valodas vārdu krājuma apjomu mācību procesā un koriģēt to nākotnē.

Vārdu krājuma apguvei un mācību procesam ir īpašs raksturs laikā, kad skolēni ir mazi bērni. Mācoties otro valodu, bērnu kognitīvās attīstības briedums (sk. 31.–31. lpp.) ietekmē leksikas lietojumu un apguvi. Otrās valodas apgūvē jāņem vērā arī vairāki citi faktori, kas ietekmē vārdu krājuma apguvi un kuru dēļ skolēni izvairās lietot L2 vārdus. Viens no tiem ir **leksiskā pārnese**.

1979. gadā Edvards Levenstons (*Edward Levenston*) (Levenston 1979) izteica domu, ka pastāv trīs faktori, kāpēc skolēni izvairās apgūt jaunus vārdus, – tās ir fonoloģiskās, gramatiskās un semantiskās grūtības. Viņš arī norādīja, ka skolēni izvairās no vārdiem, kuriem nav tieša tulkojuma viņu dzimtajā valodā, un no polisemantiskiem vārdiem, bet dod priekšroku vārdiem, kurus var vispārināt vairākos kontekstos. Šo ideju atbalstīja arī Batija Laufera (*Batia Laufer*), kura šķir intraleksiskos faktorus (raksturīgas vārdu pazīmes, kas ietekmē to mācīšanos) un interleksiskos faktorus (attiecība starp vārdu un citiem vārdiem, kas ir pazīstami skolēniem viņu L1 un L2). Attiecībā uz intraleksiskiem faktoriem dažas no svarīgākajām pazīmēm, kas ietekmē vārdu krājuma apguvi ir:

- iespēja izrunāt vārdu (fonoloģiskas grūtības, kas saistītas ar fonēmām, fonēmu kombinācijām un suprasegmentālām īpatnībām),
- ortogrāfija (skanējuma un pieraksta atbilstības pakāpe),
- fleksiju un atvasināšanas sarežģītība (izvairīšanās cēlonis ir formu neregularitāte, kā arī tādi vārdi, kas izskatās kā apvienoti jēgpilnā morfēmā, bet reāli neko nenožīmē),
- sinformija (vārdi, kas skan un / vai izskatās līdzīgi, kurus L2 apgūvēji jauč, piemēram, vārdi ar vienādu sakni, bet dažādiem piedēkļiem),
- vārdu semantiskās pazīmes (tendence izmantot vārdus, kas ir hiperonīmi vai vispārīgie termini; izvairīšanās no idiomātiskiem izteicieniem, ja pastāv neidiomātiskie ekvivalenti; problēmas ar polisēmiju un homonīmiju) (Laufer 1997, 140–155).

B. Laufera (Laufer 1997) arī uzskata, ka pastāv dažas tādas vārda pazīmes, kurām vai nu nav nepārprotamas ietekmes uz vārda apguvi, vai arī pētījumos ir iegūti pretrunīgi rezultāti. Šīs pazīmes ir vārda garums (nav droši zināms, vai garākus vārdus ir grūtāk iemācīties); vārdšķira (nav pārliecinošu pierādījumu tam, ka lietvārdus ir visvieglāk iemācīties, apstākļa vārdus –

visgrūtāk, bet darbības vārdi un īpašības vārdi ierindojas pa vidu vārdu apguves grūtību ziņā) un vārda abstraktums (nav taisnība, ka abstraktos vārdus ir grūtāk iemācīties nekā L2 konkrētos vārdus, ja attiecīgie jēdzieni jau ir apgūti L1). Savukārt Niks Eliss (*Nick Ellis*) un Alans Bītons (*Alan Beaton*) (Ellis, Beaton 1993) pētījumos par noteicošajiem faktoriem L2 vārdu krājuma apguvē secina, ka vārda izrunāšanas spējai ir izšķiroša nozīme, un atzīst, ka lietvārdus ir daudz vieglāk iemācīties nekā darbības vārdus. Vēl citos pētījumos (de Groot, Keijzer 2000) secināts, ka bērni vispirms iemācās konkrētus vārdus, kas pieder pie ikdienas konteksta un viņu fiziskās realitātes. Bērni vieglāk spēj saprast un iemācīties jaunus vārdus, kuru referenti ir konkrēti, piemēram, *galds*, *koks*, *suns*, turklāt tos vieglāk atcerēties. Abstraktas nozīmes vārdi, piemēram, *mīlestība*, *cerība*, tiks apgūti vēlāk.

Cits vārdu krājuma apguvi noteicošais faktors ir konteksts, kurā vārdi tiek iegaumēti. Piemēram, mācīšanās ir grūtāka, ja bērni mēģina vienlaicīgi apgūt ar izpratni saistītas semantiski apvienotas vārdu grupas (piemēram, pretstatu apzīmējumus), jo tās tiek asociatīvi saistītas un rodas atšķirību sajaukums (Nation 1990, Tinkham 1997).

Vēl viens svarīgs atklājums pētījumos par L2 leksikas agro apguvi ir valodas producēšana pa daļām. Tāpat kā bērni mācās savu L1, L2 apguvēji producē valodas vienības vai veselus izteicienus, pirms viņi spēj tos uztvert kā atsevišķus vārdus (Robinson, Ellis 2008). Šie gatavie izteicieni, kurus bērni izmanto kā iegaumētas veselas vienības, funkcionē kā viena leksiska vienība, piemēram, etiķetes formulas.

V. Rūķe-Draviņa secina, ka „valodas neatšķiras cita no citas tikai ar to, ka kādai lietai vienā valodā ir viens vārds, citā valodā – kāds cits. Vārdu krājums vispār nav kādas valodas būtiskākā daļa, lai 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 2017 [1954], 206). Tikai kontekstā atklājas gan vārda nozīme, gan lietu un parādību īpašības, to daudzums, stāvokļi vai secība. 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 2014; Laiveniece 2003). Bagātas valodas vides radīšana ir vārdu krājuma sekmīgas apguves priekšnosacījums. Projektā LAMBA veiktajos pētījumos „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, atklājās, ka 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” (Anspoka, Stangaine 2017).

Dzimtajai valodai ir ļoti svarīga loma. Bērniem, apgūstot L2, parasti trūkst vārdu krājuma, lai pateiktu to, ko viņi vēlas, tāpēc komunikācijā viņi izmanto dzimtās valodas resursus (Celaya, Torras 2001; Naves, Miralpeix, Celaya 2005). V. Rūķe-Draviņa norāda, ka „tas, kas uzcelts kāda cilvēka pasaules skatījumā ar dzimtās valodas starpniecību, nevar vairs tikt patvarīgi noārdīts, un, otro valodu vēlāk mācoties, runātājs jau uztver to caur savas dzimtās valodas prizmu” (Rūķe-Draviņa 2017 [1954], 204).

Leksika ir visvairāk pakļauta dzimtās valodas pārnesei (Arabski, 2006; Bouvy, 2000; Ringbom 1987). Izšķir divus galvenos pārnese veidus – formas pārnesei un nozīmes pārnesei. Formas pārnesei raksturīgs, ka tiek izmantoti L1 vārdi, kas tiek vai netiek pielāgoti L2 normām, tos producējot apgūstamajā valodā. Leksiskās pārnese kļūdu rezultātā rodas kalki un semantiskais sašaurinājums vai paplašinājums (Ringbom 2001, 60). Arī citi pētnieki (Celaya, Torras 2001; Naves, Miralpeix, Celaya 2005) norāda, ka valodas apguvēji vai nu tieši lieto L1 vārdus, vai pielāgo tos L2 nosacījumiem, tādējādi radot leksiskās kļūdas. Pēc Marijas Agustinas-Lačas (*Maria Agustin-Llach*) uzskatiem leksiskās kļūdas attiecas uz valodas producēšanas novirzēm no L2 normām, kas rodas, bērnam producējot un uztverot leksiskās vienības (Agustín-Llach 2011, 71). Leksiskie aizguvumi (*lexical borrowings*) jeb aizgūtie vārdi ir tikai viens piemērs, kas ilustrē leksikas negatīvās pārnese veidu. Kā citus leksiskās pārnese veidus viņa min jaundarinājumus (*coinages*), viltus draugus (*false friends*) un vārd darināšanas kalkus (*calques*), kad L1 vārdus vai izteicienus burtiski tulko atbilstoši L2 struktūrai (Agustín-Llach 2011). Tiek apgalvots, ka valodas apguvēji (iesācēji) uzrāda vairāk negatīvās pārnese piemēru nekā skolēni ar lielāku pieredzi valodas apguvē (Herwig 2001; Naves, Miralpeix, Celaya 2005; Ringbom 1987; Williams, Hammarberg 1998). Kira Karmilofa (*Kyra Karmiloff*) un Anete Karmilofa-Smita (*Annette Karmiloff-Smith*) norāda, ka bērnu pieļauto kļūdu veidi un to modifikācijas, kad bērni imitē runu, rada priekšstatu par lingvistiskajām zināšanām bērna līmenī.

Leksiskās kļūdas kalpo kā ieskats un ir kā orientieris vārdu krājuma apguves procesā. Tās atklāj, kādās vārdu krājuma jomās bērniem rodas grūtības, kuri leksikas aspekti ir lielākā mērā problemātiski un kurus viņi jau ir apguvuši (Karmiloff, Karmiloff-Smith 2001, 28). Leksiskā pārnese var būt arī pozitīva. Tie ir vārdi ar līdzīgu formu un nozīmi abās valodās, kas atvieglo otrās valodas apguvi (Odlin 1989, 77–79), piemēram, radniecīgi vārdi.

Leksiskā pārnese realizējas vairāku iemeslu dēļ. To ietekmē tipoloģiskais attālums starp avotvalodu un mērķa valodu. Tika atklāts, ka bērni pārnes tās dzimtās valodas leksiskās vienības, kuras uzskata par pānesamām, ja tās pārāk neatšķiras no mērķa valodas (Kellermann 1977). Pārnese ir arī būtisks izziņas process, mācoties L2. Dzimtā valoda ir vienīgais pieejamais lingvistiskās informācijas avots valodas apguvējiem – iesācējiem, ko viņi izmanto, sākot mācīties otro valodu. Bērni pārnes leksiskās vienības, ja uzskata, ka tās ir kopīgas abām valodām (Ringbom 2006). Citi iemesli, kāpēc bērni aizstāj L2 vārdus ar L1 vārdiem, ir vārdu krājuma trūkums, nepilnīgas vārdu zināšanas, neautomatizētas un tādēļ nepieejamas leksikas zināšanas vai kognitīvi pārāk sarežģīts komunikatīvs uzdevums. Šādos gadījumos bērni apzināti vai neapzināti pāriet uz dzimto valodu (Celaya, Torras 2001; Dewaele 1998; Naves, Miralpeix, Celaya 2005; Tremblay 2006). Nepieciešamība sazināties atduras pret L2 leksikas zināšanu trūkumu. Lai pārvarētu šo problēmu, bērni izmanto L1 vārdus L2. Šādi paņēmieni, kad leksiskā pārnese tiek izmantota, lai nepārtrauktu komunikāciju, ir pazīstami kā komunikācijas vai kompensācijas paņēmieni. Svarīgi uzsvērt, ka leksiskā pārnese tiek izmantota kā mācīšanās paņemiens, kas palīdz aizpildīt leksikas zināšanu trūkumu otrajā valodā (Murphy 2003).

Otrās valodas apguvē leksiskās kļūdas tiek uzskatītas par nozīmīgām šādu iemeslu dēļ:

1) tā ir pamanāmākā iezīme skolēnu leksikas zināšanās. Identificējot, aprakstot un klasificējot leksikas lietojuma kļūdas, iespējams noskaidrot, kādas leksiskas vienības valodas apguvējs jau zina vai vēl nezina, kāds ir problēmas avots un kā iespējams risināt šo problēmu (Corder 1967; Ellis 1985). Leksisko kļūdu saskatīšana palīdz valodas apguvējiem koriģēt leksikas zināšanu nepilnības, bet skolotājiem saskatīt problemātiskās jomas otrās valodas vārdu krājuma apguvē un izvēlēties nodarbībām atbilstošus materiālus, vingrinājumus un konkrētas leksiskās vienības papildus mācībām;

2) leksiskās kļūdas var dažādi ietekmēt ziņojuma nodošanas kvalitāti un izpratni. Parasti, ja tiek lietots nepareizs vārds, pastāv iespēja, ka bērnam tā nozīme nav skaidra, tāpēc

komunikācija neizdodas vai tiek pārtraukta. Komunikācijas traucējumu iemesli parasti ir ierobežots leksikas apjoms un zināšanu trūkums (Haastrup, Phillipson 1983);

3) leksiskās kļūdas bieži tiek izmantotas kā otrās valodas leksikas zināšanu un/vai vispārējās valodas prasmes mērs un runas kvalitātes marķieri (Laufer, Nation 1995).

Šie trīs aspekti, proti, otrās valodas vārdu krājuma apguve un mācīšana, mijiedarbība un komunikācija otrajā valodā un otrās valodas prasmes un kvalitātes vērtēšanas kritēriji, sniedz priekšstatu par leksisko kļūdu būtisko nozīmi un nepieciešamību tās pētīt. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas leksisko kļūdu un to cēloņu identificēšana var palīdzēt izstrādāt vingrinājumus, kas būtu vērsti uz problemātiskām leksikas jomām, kā arī novērst esošās lingvistiskās problēmas. Ja skolotājs zina, kāda veida kļūdas ir raksturīgas viņa skolēniem, pastāv lielākas iespējas novērst šo kļūdu parādīšanos atkārtoti.

Apkopojot zinātnisko pētījumu analīzē gūto pieredzi, var secināt, ka, pētot pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 runu, ir svarīgi izzināt bērnu valodas vidi – iekšējos (ar vecumu un motivāciju saistītos faktorus) un ārējos (latviešu valodas kā L2 apguves vide PII un latviešu valodas kā L2 lietojuma vide ārpus PII) faktorus, kas ietver gan kvantitatīvos, gan kvalitatīvos rādītājus. Visi šie faktori var sniegt papildus informāciju un būt nozīmīgi, lai labāk izprastu un skaidrotu latviešu valodas kā L2 apguves specifiku pirmsskolas izglītības posmā. Papildus bērnu valodas vides izzināšanai ieteicams noskaidrot, kādi faktori ietekmē rusofono bērnu L2 fonoloģiskās sistēmas, morfoloģijas un leksikas apguvi formālā mācību vidē. Fonoloģiskās sistēmas izpētē, izmantojot runas mācību modeļa (RMM) būtību, jānoskaidro, kuri faktori, t. sk., kuras L2 skaņas ietekmē bērnu L2 izrunu. Pētot L2 morfoloģisko attīstību, jānoskaidro, kuras gramatiskās formas un konstrukcijas bērniem sagādā grūtības receptīvo un produktīvo valodas prasmju īstenošanā. Tā kā vārdu krājuma zināšanu plašuma pētīšana sniedz jēgpilnu informāciju mācību programmas plānošanai un novērtējumam atbilstoši skolēnu vajadzībām, kā arī ļauj pārbaudīt L2 bērnu mācību rezultātus, pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 leksikas izpētei un analīzei vēlams veltīt īpašu uzmanību. Jānosaka vārdu krājuma zināšanu plašums receptīvā un produktīvā aspektā. Lai gūtu padziļinātu izpratni par bērnu L2 leksikas apguvi, nepieciešams identificēt un analizēt problemātisko leksiku. Jāņem vērā, ka, apgūstot L2, bērni izmanto dzimtās valodas zināšanas jeb L1 pārnesi, kas var būt negatīva. Leksisko kļūdu un cēloņu identificēšana var palīdzēt izstrādāt vingrinājumus, kas būtu vērsti uz problemātiskām leksikas jomām, kā arī novērst esošo kļūdu parādīšanos atkārtoti.

Lai pētītu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodu, nepieciešams iepazīt bērna valodas izpētes metodiskos pamatus, noskaidrot, kuras valodas pētīšanas vispārējās un nozarei specifiskās metodes un paņēmienus un kādus datu ieguves rīkus pētnieki Latvijā un citās pasaules valstīs izmanto bērnu dzimtās un otrās valodas pētīšanā. Promocijas darba otrajā daļā „Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas izpētes metodiskais pamats” zinātniskajā literatūrā gūtās atziņas un izpratne tiek sasaistīta ar pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 datu ieguves metodēm un mērīšanas rīkiem.

II. PIRMSSKOLAS VECUMA RUŠOFONO BĒRNU LATVIEŠU VALODAS IZPĒTES METODISKAIS PAMATS

Mūsdienās bērnu L1 un L2 izpētē tiek izmantots plašs metožu un paņēmienu klāsts. Tās ir gan lietišķās valodniecības, gan ontolingvistikas pētījumiem raksturīgās metodes. Interesanti, ka latviešu valodniecībā pētnieciskā darba aizsākumi par latviešu bērnu valodu saistās ar Zviedriju, kur pagājušā gadsimta vidū Stokholmas universitātē baltu valodu programmās kādu laiku tika ietilpināts īpašs studiju kurss par bērna valodu un tās pētīšanas metodēm. Jau 1949. gadā V. Rūķe-Draviņa savus pirmos sistemātiskos novērojumus veica dienasgrāmatu piezīmju veidā (Rūķe-Draviņa 1991, 1992). 21. gadsimta sākumā D. Markus (2008, 2009), analizējot problēmas latviešu bērnu valodas izpētē un to risinājumu, pastarpināti skar arī metodoloģijas jautājumus. Vēlāk I. Tomme-Jukēvica (2014_c) analizē vispārējo un lietišķo valodniecības metožu lietojumu bērna (L2) valodas izpētē, bet pētnieces Marina Platonova, Dace Markus, Anna Vulāne un Larisa Iljinska (2016) analizē lingvistisko kategoriju saistību ar bērna vecumposmiem, terminu semantiskumu un to savstarpējo saskaņošanu angļu un latviešu valodā. Būtisku ieguldījumu bērnu valodas izpētē Latvijā devis starptautiskais Latvijas–Norvēģijas projekts „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (03.2015.–04.2017.), kura laikā tika izstrādāti un adaptēti jauni testi, aptaujas, metodikas, izveidots longitudināls bērnu runas korpuss, iegūts apjomīgs datu kopums, kas analizēts zinātniskās publikācijās un rokasgrāmatā vecākiem.

Bērna agrīnās komunikatīvās attīstības novērtēšanai un normēšanai tika izstrādāta un adaptēta viena no pasaulē plašāk izmantotajām vecāku aptaujām – normatīvi pamatots

Makartura-Beitas Komunikatīvās attīstības izpētes tests jeb KAT (*CDI – Communicative Development Inventories*; Fenson et al. 2006), ar kuru tiek novērtēta zīdaiņu un agrīnā vecuma bērnu komunikatīvā attīstība (Vulāne, Markus, Ureka 2016; Vulāne, Tauriņa, Zīriņa 2016). Šis tests piemērots latviešu kā L1 valodas attīstības izzināšanai vecumā no 8–36 mēnešiem. Lai pētītu rusofono (vai citu) bērnu dzimtās valodas attīstību Latvijā, nepieciešams izstrādāt katrai valodai atbilstošu testu. Vecāku sniegtā informācija būtu noderīga pirmsskolas pedagogiem, lai sekmīgāk īstenotu individuālo pieeju, attīstot bērnu valodas prasmi. Būtu risināms arī jautājums par KAT izmantojamību simultāno bilingvālo bērnu latviešu valodas attīstības pētīšanā.

Skaņu izrunas normēšanai izveidots fonēmu izrunas pārbaudes tests. Tas paredzēts pārbaudei bērniem bez specifiskiem runas traucējumiem vecumā no 3–6 gadiem. Testēšanas rezultātā iegūst pārskatu par runas attīstības vidējiem normatīvajiem rādītājiem un atkāpēm no tiem. Testam ir izstrādāti divi varianti – latviešu valodas fonēmu tests un krievu valodas fonēmu tests, jo, bilingvālus bērnus testējot tikai latviešu valodā, var būt lielāks risks nenovērtēt vai pārvērtēt viņu runas traucējumus, nepieciešams veikt krievu un latviešu-krievu bilingvālo bērnu pārbaudi abās viņu runātajās valodās (Markus, Čeirane, Ureka, Kremers 2016; Markus, Čeirane 2016). Izvērtējot testa saturu, tika secināts, ka tas izmantojams arī 6 gadus vecu rusofono bērnu latviešu valodas apguves izpētē, jo viņi jau ir apguvuši to leksikas materiālu, kas nepieciešams, lai nosauktu attēlus.

Turpmākajos pētījumos, kas saistīti ar promocijas darba tematiku, izmantojams arī longitudinālais runas korpuss (Auziņa, Rābante-Buša, Dargis 2016; Auziņa et al. 2016), kurā ir 17–44 mēnešus vecu triju monolingvāli latviski runājošu bērnu un viena bilingvāli – latviski un krieviski – runājoša bērna runas apakškorpusi, kas tapuši 18 mēnešu laikā. (Auziņa, Levāne-Petrova, Saulīte 2017, 93).

Bilingvālu bērnu vecāku aptaujāšanai ir adaptēta Utrehtā (Nīderlande) radīta metode *Utrecht Bilingual Language Exposure Calculator* jeb UBiLEC. Vecāku aptauja palīdz noskaidrot bilingvāla bērna valodu apguves secību, lingvistisko vidi dažādos bērna attīstības posmos, bērna tuvākajā apkaimē esošo cilvēku lomu līdzsvarota bilingvisma attīstībā un valodu lietojuma aktivitāti, kā arī daļēji – valodas kvalitāti ģimenē un ārpus tās (izglītības iestādē, dažādās interešu grupās, brīvdienās un brīvlaikā) (Vulāne, Markus 2016). Šo metodi var izmantot gan PII pedagogi, gan pētnieki, lai izzinātu bērnu valodas vidi.

Runājot par bērna valodas pētniecību, D. Markus (2007, 8) norāda, ka eksistē divi pētījuma paveidi: *vertikālais* pētījuma veids un *horizontālais* pētījuma veids. Katram veidam ir sava lietojuma sfēra un specifika. *Vertikālais* pētījuma veids aplūko bērna valodu no pieaugušā lingvistiskās kompetences viedokļa, pieņemot, ka pieaugušā valoda ir savā ziņā etalons, kuram ir jālīdzinās, un tas ir lielākoties saistīts ar bērna valodas analīzi vienas konkrētas valodas ietvaros, salīdzinot bērna sacīto ar pieaugušā valodu. *Horizontālais* pētījuma veids, kur bērna valoda tiek uztverta kā savdabīga un autonoma valodas sistēma, atspoguļo tās lietotāja kognitīvās attīstības līmeni un ir spējīga apmierināt viņa komunikatīvās vajadzības. Šis pētījuma veids ir iespējams vairākām valodām, meklējot kopīgo un atšķirīgo pašu bērnu mutvārdu valodā un aplūkojot iegūtos datus sastatāmā aspektā ar bērna valodu radniecīgās vai pilnīgi atšķirīgās valodās. Promocijas darbam būtisks ir horizontālais pētījuma veids, jo pētījuma dalībnieku L2 nepilnības producētajā runā tiek salīdzinātas un analizētas saistībā ar viņu L1.

Tā kā latviešu valodas kā L2 apguve pirmsskolas vecumā, kā jau norādīts, tikpat kā nav pētīta, tad promocijas darbā raksturotās metodoloģiskās atziņas un metodoloģiskā bāze veidota, pamatā izmantojot ārzemju zinātnieku pieredzi. Viens no jautājumiem, ko nākas risināt pētījumos, ir terminu izpratne. Zinātniskajā literatūrā bērna valodas (gan dzimtās / pirmās valodas (L1), gan otrās valodas (L2)) pētniecībā saistībā ar metodoloģijas jautājumiem vērojams, ka tiek lietoti dažādi termini, apzīmējot vienu un to pašu parādību, piemēram, angļu valodā – *method, technique, paradigm, instrument, test*; krievu valodā – *метод, способ, инструмент, мѳсм*. Konstatējamās divas būtiskas atšķirības metožu un paņēmienu izpratnē: 1) izpratne par metodi kā dažādu paņēmienu kopumu; 2) metodes identificēšana ar paņēmienu un dažādo paņēmienu dēvēšana par metodēm. Turklāt bieži vien tiek neiederīgi izmantots arī apzīmējums *stratēģija*. Promocijas darbā terminu vienotai izpratnei un nošķiršanai tiek piedāvātas šādas definīcijas:

- *metode* (no grieķu valodas *methodos* ‘pētīšanas ceļš’) – parādību izzināšanas un pētīšanas paņēmienu kopums kā apzinātu secīgu darbību komplekss, ko izmanto kā darbības principu (“kā veikt”) kāda darba, uzdevuma risināšanā (PTSV 2000, 102);
- *paņēmiens* – noteikts, relatīvi stabils, mērķtiecīgi izkopts, atkārtotā lietojumā nostiprināts, apzināti fiksēts veids, kādā veicama kāda darbība vai tās daļa, lai sasniegtu vēlamu rezultātu, panāktu optimālo kvalitāti (PTSV 2000, 117);

- *rīks* – speciāli izstrādāta datu ieguves sistēma, lai noskaidrotu dažādu valodas vienību un kategoriju apguves kvalitāti vai kvantitāti;
- *valodas tests* – atsevišķs uzdevums vai tā sastāvdaļa valodas zināšanu vai prasmju novērtēšanai (LTSV 2011, 99).

Bērna valodas pētniecībā tiek izmantotas gan specifiskas, gan vispārīgās un lietišķās valodniecības metodes, dažādi pētīšanas rīki – attēlos balstīti testi, vecāku aptaujas u. c. No **vispārīgās valodniecības** metodēm bērna (otrās) valodas pētniecībā visbiežāk izmantotās ir aprakstošā metode un kontrastīvā metode. *Aprakstošo metodi* izmanto bērna valodas parādību raksturošanai, kur *iekšējās interpretācijas paņēmiens* izpaužas kā valodas parādību klasifikācija, piemēram, fonēmu iedalījums, vārdu dalījums vārdšķirās, teikumu iedalījums, bet *ārējās interpretācijas paņēmiens* jeb valodas vienību interpretācija pēc to sakariem ar ārpusvalodu parādībām, saistās ar psiholoģisko vai socioloģisko pētniecības metodiku, valodas parādību saistību ar runātāja vecumu, dzimumu, izglītību, sociālo grupu u.tml. Promocijas darbā valodas aprakstošā metode nepieciešama pētījuma dalībnieku (ne)producētā runas faktu fonoloģisko vienību, gramatisko vienību un vārdšķiru iedalījumam, kā arī L2 zināšanu interpretācijai, ņemot vērā tās saikni ar formālo mācību vidi un valodisko vidi ārpus tās.

Izmantojot *kontrastīvo metodi*, tiek noskaidrots līdzīgais un atšķirīgais valodas līdzekļu izmantojumā, iespējams precīzāk noteikt katras sastatāmās valodas īpatnības, paredzot un pārvarot nevēlamu interferenci. Otrās valodas un svešvalodas mācīšanai paredzētu mācību grāmatu sagatavošanā kontrastīvā metode tiek izmantota saistībā ar salīdzināmi aprakstošo un lingvodidaktikas metodēm. Ar kontrastīvo metodi promocijas darbā interpretēti rusofono bērnu L2 nepilnību cēloņi – noteikts, vai kļūdas bērnu runā ir radušās dzimtās valodas, t. i., interferences (interlingvālās kļūdas) vai otrās valodas (intralingvālās kļūdas) ietekmē. Lai veiktu aprakstošu vai kontrastīvu analīzi, nepieciešams iegūt bērnu valodas paraugu izlasi, ko iespējams panākt, izmantojot **lietišķās valodniecības** metodes: novērošanu, eksperimentu, anketaptauju, interviju. Divas galvenās datu ieguves metodes bērna valodas pētīšanā ir spontānas runas novērošana (*naturalistic data*) un eksperiments.

Spontānas runas novērošana „attiecas uz runas faktiem, kas iegūti autentiskās runas situācijās, kurās saziņas dalībnieki, sarunas temati un konteksts (kāds viens aspekts vai visi kopā) ir tie paši vai līdzīgi dalībnieku ikdienai” (Encyclopedia 2013, 4187). Parasti šos valodas paraugus iegūst bērna mijiedarbībā ar vecākiem vai pētnieku bērna mājās vai laboratorijā

(Demuth 1996, Hoff 2011). Tiek izmantota sociolingvistikai raksturīgā *tiešo novērojumu* vai *līdzdalīgā novērojuma metode*, kuras pamatā ir „pētnieka integrēšana grupā līdz tam, kad viņu pārstāj uztvert kā traucējošu subjektu no malas, kurš neapzināti ietekmē grupas locekļu valodas varianta izvēli” (Nītiņa, Iljinska, Platonova 2008, 238). Svarīgi, lai „runas faktu vācēja uzvedība būtu dabiska un atbilstoša tai runas situācijai, kas tiek fiksēta. Tāpēc ir ieteicams vākt praktiskos materiālus tad, kad noteiktā runas situācijā pētnieks pats veic konkrētu sociālo lomu, nevis izliekas par kādu” (Lauze 2008, 13). Novērojot bērnus privātajā telpā – pētnieka vai viņa radnieku, draugu, kolēģu, paziņu dzīvoklī, mājā, dārzā u.tml., pētnieks it kā kļūst par novērojamā bērna „ģimenes locekli, iesaistoties kopīgās maltītēs vai rotaļās”, un tas ir svarīgi kvalitatīvu datu ieguvei (Demuth 1996, 12). Spontānas bērna runas novērošanai izmanto divus paņēmienus (Crystal 1997): *piezīmju/pierakstu veikšanu dienasgrāmatās*, kas ir vissenākais paņemiens bērna valodas pētīšanā; to savā darbā izmantojusi arī latviešu valodniece Velta Rūķe-Draviņa (Rūķe-Draviņa 1992) un *audio vai/un video ierakstu veikšanu*. Ieraksti tika izmantoti arī LAMBA projektā, veidojot bilingvālu un monolingvālu bērnu runas korpusu, dati tika ievākti, izmantojot diktofonu. Tas notika bērna un pieaugušā sadarbības laikā dabiskos apstākļos: bērna runa tika ierakstīta viņu mājās vai citā pazīstamā vidē, sadarbojoties ar savu ģimeni (visbiežāk ar bērna māti) (sk. lambda.lv). Tiek izmantota arī sociolingvistikas metode *slēptie ieraksti*, kas ir „valodas materiāla vākšana bez svešas personas līdzdalības un bez ierakstu aparātūras atklātas lietošanas (Nītiņa, Iljinska, Platonova 2008, 239). Bērni tiek novēroti un ierakstīta viņu runa, izmantojot speciālus novērošanas logus, pa kuriem var skatīties tikai vienā virzienā, videokameras, kā arī radio mikrofonus. Mūsdienās ierakstus var veikti arī mobilajā telefonā vai viedtālrunī, ja nav iecerēts speciāls eksperiments.

Šos paņēmienus var izmantot katru atsevišķi vai kopā, un tādā gadījumā tie tikai papildina cits citu. Rusofono bērnu spontānās runas paraugu izlases veidošanai bērnu producētā valoda tika ierakstīta mācību procesā PII, izmantojot diktofonu. Bērnu runas ierakstus veica latviešu valodas skolotāja divas reizes nedēļā latviešu valodas nodarbību laikā. Iegūtie runas paraugi tika transkribēti un analizēti, bet apkopotie dati tika izmantoti pētījumā iesaistīto bērnu L2 kļūdu identificēšanai un analīzei. Spontānas bērna runas novērošanas metode ir pietiekami informatīva attiecībā uz valodas producēšanu, bet tā sniedz maz informācijas par veidu, kā bērni saprot dzirdēto. Bērns var arī neproducēt valodu, kas atbilst viņa zināšanām. Šie pētījumi bērna spējas atspoguļo tikai daļēji, jo trūkst atbilstoša konteksta un situāciju, kas palīdzētu atklāt bērna

patieso potenciālu. Šī iemesla dēļ spontānas bērna runas novērošana jāpapildina ar citām metodēm.

Viena no tām ir *eksperiments*, kura laikā tiek izmantoti dažādi *runas mērīšanas rīki*.

„Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā” (2000, 46) *eksperiments* tiek definēts kā „mērķtiecīga, apzināta kādas parādības izraisīšana un atkārtošana dabiskos vai mākslīgi radītos kontrolējamos apstākļos, precīzi fiksējot apstākļus un to ietekmei atbilstošās un neatbilstošās sekas (reakcijas, rezultātus)”. Deivids Kristals (*David Crystal*) to apraksta šādi: pētnieks formulē noteiktu hipotēzi par bērnu spējām izmantot vai saprast kādu valodas aspektu un izstrādā atbilstošu uzdevumu, ko veic grupa subjektu. Rezultāti nodrošina pierādījumus, kas atbalsta vai noliedz sākotnējo hipotēzi (Crystal 1997, 231).

Dažādos bērna valodai veltītos pētījumos (Hoff 2011) tiek izmantoti dažādi rīki. Piemēram, eksperimentālos valodas producēšanas pētījumos, kuros tiek izziņāta valodas gramatiskās sistēmas lietošanas prasme (Ambridge 2011, 114–118), tiek minēti šādi rīki: *atkārtošana jeb stimulētā imitācija* (eksperimentētājs vai marionete saka teikumu, kas bērnam jāatkārto); *stimulētā producēšana* (bērnam jāproducē noteikta valodas gramatiskā vienība, piemēram, uzdevumā par pagātni eksperimentētājs saka „Annai patīk dziedāt”, „Šodien viņa dzied”, „Vakar viņa”); *neparasta vārdu kārtība* (eksperimentētājs un bērns pārmaiņus komentē videoklipus vai darbības, ko veic ar marionetēm, dažus teikumus eksperimentētājs saka, izmantojot pareizu vārdu kārtību, citus – lietojot neatbilstošu vārdu kārtību, bērnam jāizlabo eksperimentētāja teiktie nepareizie teikumi).

LAMBA projektā, lai pētītu īpašības vārdu noteiktības kategorijas izpausmi monolingvālu pirmsskolas vecuma latviešu bērnu runā, tika adaptēts Norvēģijā izstrādāts attēlos balstīts gramatikas tests, kurā izmantots dialogs. Tajā izpaužas *stimulētās producēšanas* būtība:

„Eksperimentētājs: Jānim ir burkāns. Te ir burkāns, te arī burkāns.

Eksperimentētājs: Salīdzini pēc krāsas! Turpini – Jānim ir.....

Pētījuma dalībnieks: Jānim ir brūn-s burkāns un sarkan-s burkāns.

Eksperimentētājs (pārvieta vienu priekšmetu): Kas pazuda? Pazuda Jāņa.....

Pētījuma dalībnieks: Pazuda Jāņa sarkan-ais burkāns” (Agrita Tauriņa, Olga Urek, Salvinija Jegelevičiene, 2017).

Valodas pasīvās prasmes tiek izziņātas, lūdzot pētījuma dalībniekam norādīt uz atbilstošo attēlu (*attēla norādīšana*), vai arī pētījuma dalībniekam jāizdara spriedums par pētnieka sacīto, atbildot ar *jā/nē*.

Leksikas zināšanu pētījumos tiek izmantoti *standartizētie vārdu krājuma pārbaudes testi*, bet *naratīvs (narrative)* jeb *stāstījums* vienlaicīgi atsedz vairākas bērna valodas attīstības dimensijas.

Vivians Kuks (*Vivian Cook*), salīdzinot pirmās un otrās valodas apguvi, apgalvo, ka lielākā daļa pētniecības metožu, paņēmienu un rīku otrās valodas apguves pētījumos aizgūta no pirmās valodas apguves pētījumiem. Piemēram, Heidijs Duleijs (*Heidi Dulay*) un Marina Burtas (*Marina Burt*) (*Dulay and Burt 1974*), izmantojot *attēla aprakstu*, ieguva datus par gramatiskās nozīmes izteicējmorfēmu lietošanu otrajā valodā, bet V. Kuks (*Cook 1973*) lietoja *stimulēto imitāciju*, lai testētu bērnu spējas producēt palīgteikumus (*Cook 2010*). Procedūra ir vienkārša: eksperimentētājs saka teikumu, kas bērnam jāatkārto. Šāds uzdevums var šķist triviāli viegls, tomēr, kā norāda Bens Ambridžs (*Ben Ambridge*), bērni pastāvīgi kļūdās. Šādas kļūdas rodas tāpēc, ka bērni nevis saglabā teikumus savā atmiņā, bet „kodē” teikuma jēgu un tad konstruē jaunu teikumu, lai to izteiktu. Stimulētā imitācija tika lietota arī, pētot rusofono bērnu latviešu valodas patskaņu un divskaņu izrunas prasmi un izmantojot darba autores izstrādāto pirmsskolas vecuma rusofonajiem bērniem paredzēto *L2 patskaņu/divskaņu izrunas testu* (sk. 85.–87. lpp. un 2. pielikumu 179. lpp.). Ja bērns kādu reāliju attēlos nevarēja nosaukt, viņam tika pateikts priekšā teikums, kas sākas ar *tas (tā, tie, tās)* un sekoja nenosauktās reālijas vārds latviešu valodā. Bērnam tika lūgts teikumu atkārtot.

Pēc B. Ambridža uzskatiem, gramatisko zināšanu noteikšanā visplašāk tiek izmantota stimulētā producēšana (*Ambridge 2011, 114–116*), kurā eksperimentētājs, lai noskaidrotu, vai bērnam ir abstraktas zināšanas par kādu gramatisko vienību, to iegūst tādā diskursā, kur visdrīzāk sagaidāma attiecīgās vienības producēšana. Testa laikā eksperimentētājs var lūgt bērnam raksturot tādus video, animācijas filmu kadrus vai attēlus, kuros redzamas situācijas, kuru aprakstā jāizmanto pētāmā gramatiskā vienība. Lai izziņātu pētījuma dalībnieku prasmi saprast un producēt latviešu valodas izteikumus atbilstoši gramatikas likumībām, tika izmantoti attēla norādīšanas un stimulētās producēšanas rīki, lietojot autores izstrādāto pirmsskolas vecuma rusofonajiem bērniem paredzēto *L2 gramatikas testu* (sk. 94.–96. lpp. un 3. pielikumu 188. lpp.). Stimulētās producēšanas priekšrocība ir tāda, ka eksperimentētājs var lielā mērā kontrolēt

valodu, ko bērni producē (lai gan daži bērni neteiks to, ko sagaida pētnieks), un tāpēc manipulēt ar tiem mainīgajiem, kas pētnieku interesē. Galvenais šī paņēmiena trūkums ir tāds, ka bērni var netikt galā ar uzdevumu nevis tāpēc, ka viņiem nebūtu vajadzīgo zināšanu, bet gan tāpēc, ka viņi nesaprot uzdevuma būtību, vai arī tāpēc, ka viens vai vairāki šī uzdevuma komponenti (piemēram, situācijas interpretācija, nepieciešamo vārdu izvēle, teikuma plānošana) neļauj producēt atbilstošu teikumu.

Bērna valodas pētniecībā tiek piedāvāti dažādi *standartizētie vārdu krājuma pārbaudes testi*. Daudzi pētnieki izvēlas iekļaut savos pētījumos plaši lietotu standartizētu receptīvā vai produktīvā vārdu krājuma testu, piemēram, *Peabody attēlu vārdu krājuma testu (Peabody Picture Vocabulary Test)* (Dunn and Dunn 2007), ar ko nosaka receptīvā vārdu krājuma apguvi, vai ekspresīvo viena vārda vārdu krājuma testu (*The Expressive One Word Picture Vocabulary Test*) (Brownell 2000), ar ko nosaka produktīvā vārdu krājuma apguvi. Pirmajā no minētajiem testiem ir dots mērķvārds un vēl trīs iespējamās izvēles. Veicot testu, eksperimentētājs lūdz bērnu norādīt vārdu, kuru viņš izrunā. Izmantojot otro testu, bērnam jānosauc attēlā redzamā reālija. Ar šiem testiem var izvērtēt bērna valodas krājuma apjomu un saturu un tādējādi secināt, vai ir palielinājies kopējais vārdu krājums. Šo testu trūkums ir tas, ka netiek noskaidrots respondenta valodas apguves dziļums, t. i., vai bērns izprot konkrētā vārda nozīmi, piemēram, spējīgs to skaidrot vai pastāstīt visu, ko izsaka šis vārds. Būtiski ir tas, ka nedrīkst izmantot gatavus citas valodas attēlu testus, tie jāpiemēro konkrētajai kultūrvidei un valodai. Tas ir arī norādīts rakstos par LAMBA fonēmu producēšanas testu (Markus, Ureka 2016; Markus, Čeirane, Ureka, Kremers 2016) un analizēts iepriekš (Tomme-Jukēvica 2014_a). Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas produktīvā vārdu krājuma un receptīvā vārdu krājuma izzināšanai tika izveidots speciāls oriģināls *L2 leksikas tests*, kas aptver divus mini testus: *L2 leksēmu apguves testu* (sk. 115.–116. lpp. un 4. pielikumu 203. lpp.), kurā tika iekļautas tās leksiskās vienības, kas tiek piedāvātas PII mācību programmās (ar krievu mācību valodu), un *attēlos balstītu L2 vārdu krājuma testu*, kas sastāv no trim attēliem, kurus vērojot bērnam jāatbild uz eksperimentētāja jautājumiem (sk. 125.–126. lpp. un 5. pielikumu 211. lpp.).

Pētot bērna valodu, tiek plaši izmantots naratīvs (*narrative*) jeb *stāstījums*. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā *stāstījums* tiek definēts kā „brīvs izklāsts, vēstījums runā vai rakstos, parasti – par noteiktu tematu” (PTSV 2000, 164). Džiliana Melzi (*Gigliana Melzi*) un Mārgarita Kaspe (*Margaret Caspe*) tā būtību raksturo šādi:

- bērnam pieaugušais izlasa stāstu, tad bērns to atstāsta,
- vecāki vai citi pieaugušie piedāvā uzvedni, kas saistīta ar bērna gūto pieredzi, un lūdz bērnam izvērst to plašāk – tā tiek radīts individuāls stāstījums,
- tiek iegūtas atbildes uz strukturētām uzvednēm, proti, bērns atbild uz jautājumiem par attēlu vai stāstu, radot savu tekstu,
- bērns rada stāstījumu, izmantojot attēlu grāmatas bez vārdiem; pieaugušais var piedāvāt atslēgas vārdus vai frāzes stāsta galvenajiem punktiem, bet var arī nepiedāvāt;
- uzdevumi ar attēliem, kurus izmantojot bērns spontāni stāsta par to, ko tajos redz, un izspēlē šo notikumu,
- izmantojot rotaļu dzīvnieku komplektu, bērnu iepazīstina ar verbālu konfliktu un lūdz izstāstīt atlikušo stāsta daļu (Melzi, Caspe 2007, 152–154).

Kaut naratīvie pētījumi ietver darbietilpīgas datu iegūšanas, kodēšanas, rezultātu iegūšanas un datu analīzes procedūras, tie vienlaicīgi atsedz daudzas bērna valodas attīstības dimensijas, piemēram, liecina gan par vārdu krājumu, gan gramatikas zināšanām. Promocijas darbā pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas prasmes un vārdu krājuma izzināšanai tika izmantots *attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests*.

Bērna valodas pētniecībā bieži tiek izmantotas anketaptaujas un intervijas. Ar *anketaptaujas* vai/un *intervijas* metodi iespējams iegūt informāciju no bērnu vecākiem, aprūpētājiem, pirmsskolas iestāžu darbiniekiem par to, ko nav iespējams novērot tieši, piemēram, informāciju par bērnu lingvistisko attieksmi, valodu prasmi un lietojumu noteiktās situācijās. *Anketaptaujas* metode tiek definēta kā „ziņu (informācijas) iegūšanas un pētījumu metode, kurā informācijas iegūšanas līdzeklis ir anketa. Anketaptauju var veikt gan individuāli, gan grupā, gan klātienē, gan neklātienē. Ar šo metodi īsā laikā var aptaujāt lielu skaitu personu. Rezultāti atkarīgi no pareizas aptaujājamo (respondentu) izvēles, jautājumu loka un formulējuma” (PTSV 2000, 13). Promocijas darbā tā tika izmantota, lai iegūtu informāciju no bērnu vecākiem, latviešu valodas skolotājas un PII pedagogiem. Anketā vecākiem tika iekļauti jautājumi par bērnu latviešu valodas vidi un lietojuma iespējām ārpus bērnudārza – latviešu valodas lietojumu ģimenē, latviešu valodas sociālo kontekstu ārpus ģimenes, plašsaziņas līdzekļiem. Ar anketaptauju, kas tika paredzēta PII darbiniekiem un latviešu valodas skolotājai, tika iegūti dati par latviešu valodas integrēšanu visā pedagogiskā procesā, t. i., latviešu valodas lietošanas

iespējām bērnudārzā ārpus latviešu valodas mācību stundām – ārpusnodarbībās, rotaļnodarbībās un pastaigā.

Intervijas metode tiek skaidrota kā „pētnieka mērķtiecīgi vadīta saruna ar respondentu (atbildētāju), lai iegūtu informāciju par kādu jautājumu, uzskatiem, problēmu, attieksmi u. tml.” (PTSV 2000, 72). Bērna valodas pētīšanā interviju, līdzīgi anketaptaujai, izmanto detalizētākas informācijas ieguvei no bērnu vecākiem, aprūpētājiem vai pirmsskolas iestāžu darbiniekiem par bērnu valodas zināšanām, valodas lietojumu, receptīvo un produktīvo valodas prasmju attīstību, kā arī citiem valodas un bērna attīstības pavērsieniem. Mini interviju izmanto arī, pētot bērna producēšanas prasmi. Tādā gadījumā, tāpat kā sociolingvistikā, izmanto tā saucamo *spontāno interviju*, „kad notiek nepiespiesta saruna starp pētnieku un intervējamo personu par kādu brīvi izvēlētu tematu, kas rosinātu intervējamo pēc iespējas plašāk izteikties” (Lauze 2008, 26). Pētnieks var lūgt bērnam pastāstīt par kādu jautājumu, kas nebūtu viņam vienaldzīgs, piemēram, savu mājdzīvnieku – suni, kaķi u. tml. vai iemīļotāko rotaļlietu. Promocijas pētījumā intervijas metode tika izmantota detalizētākas informācijas ieguvei no latviešu valodas skolotājas par bērnu attieksmi pret latviešu valodas mācībām un motivāciju apgūt L2. Mini intervija tika izmantota, lai pētītu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 dialogrunas prasmi (atbildes uz jautājumiem). Bērniem tika lūgts atbildēt uz 26 intervijas jautājumiem par dažādām tēmām (sk. 134. lpp.).

Izstrādājot rusofono bērnu latviešu valodas (L2) apguves izpētes metodisko bāzi, tika noskaidrots, kādas pētniecības metodes un paņēmienus iespējams izmantot, un secināts, ka pētījumam piemērotāka ir valodas aprakstošā un kontrastīvā metode. Savukārt, lai atklātu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas prasmes līmeni, sekmīgi izmantojama *spontānās runas paraugu izlase* (bērniem apgūstot valodu mācību procesā) un pētījuma laikā izstrādātie L2 apguves mērīšanas rīki: *L2 patskaņu un divskaņu izrunas tests*, *L2 gramatikas tests*, *L2 leksikas tests*: *L2 leksēmu apguves tests* un *attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests*, *L2 dialogrunas tests*, ar kuriem iespējams atklāt rusofono bērnu latviešu valodas prasmi (kāda tā ir) un izvērtēt, kā bērni apguvuši specifiskas valodas vienības. Valodas vienību apguves kvalitāti un valodas nepilnības, to izcelsmi un veidus – dzimtās valodas pārnese kļūdas (interferenci) un kļūdas, kas saistās ar otrās valodas lingvistiskā materiāla pārnese, iespējams vērtēt divos līmeņos: (a) izmantojot konkrēto vienību (piemēram, gramatikas) vērtēšanas rīkus un (b) analizējot datus, kas iegūti citu vienību (piemēram, komunikatīvās prasmes) apguves izpētē. Izmantojot *anketaptauju* un *interviju*, iegūstama informācija par bērnu latviešu valodas

zināšanām un prasmi izmantot tās PII un ārpus tās, kā arī faktoriem, kas sekmē vai kavē valodas apguvi.

Promocijas darba III daļā sniegts pētījumā iesaistīto dalībnieku un viņu latviešu valodas vides raksturojums, iztīrāta L2 runas specifika fonētikas, gramatikas un leksikas līmenī. Rezultātos rodama atbilde uz pēdējo izvirzīto pētījuma jautājumu: kādi ir valodas kļūdu veidi pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviskajā runā, un kādi ir šo kļūdu iemesli.

III. PIRMSSKOLAS VECUMA RUSOFONO BĒRNU LATVIEŠU VALODAS KVALITĀTES ANALĪZE

1. Normatīvo dokumentu, mācību līdzekļu un mācību satura analīze

Katra mācību priekšmeta saturu veido attiecīgās zinātnes viela, kas kopā ar mācību uzdevumiem un vingrinājumiem ietverta mācību grāmatās vai mācību līdzekļos un norādīta mācību programmā (Laiveniece 2000, 103). Kontentanalīze jeb satura analīze atklāj mācību grāmatās iešifrēto koncepciju, izpratni – kā būtu jā mācā attiecīgā mācību priekšmeta saturs. Tās atspoguļo aktualitātes lingvodidaktikā, tātad – potenciālās iespējas mācību priekšmeta mācīšanā noteiktā laika periodā, taču neatspoguļo skolotāja reālo darbību klasē un neatklāj, vai šīs iespējas ir izmantotas (Šalme 2006). Tāpat ir iespējama situācija, kad, piemēram, programmā netiek atspoguļoti kādi būtiski lingvodidaktiskie aspekti, taču praksē skolotājs tos aktīvi izmanto. Lai iegūtu pilnīgāku priekšstatu par latviešu valodas kā otrās valodas mācību saturu pirmsskolā un tā lingvistisko bāzi, tika analizēts *Mazākumtautību pirmsskolas izglītības mācību programmas (ar krievu mācību valodu)* paraugs (Programma 2012) (turpmāk tekstā – Mazākumtautību PI mācību programma), Rīgas X pirmsskolas izglītības iestādes *latviešu valodas programma* (Programma 2008), mācību līdzekļi „Tip Top. 6 gadi. Latviešu valoda mazākumtautību bērniem” (Eglīte 2012) (turpmāk tekstā – „Tip Top”) un „Kabata” (Valdmane 2012), kā arī iepazīta latviešu valodas kā otrās valodas mācību satura īstenošana stundās.

Analizējot normatīvos dokumentus un intervējot latviešu valodas skolotāju, noskaidrots, ka latviešu valodu kā L2 rusofonie bērni sāk apgūt jaunākajā grupā (3–4 gadu vecumā) 10–12 minūtes garās rotaļnodarbībās divas reizes nedēļā un turpina mācīties 4–5 gadu vecumā 15–20

minūtes garās rotaļnodarbībās divas reizes nedēļā, 5–6 gadu vecumā 25 minūtes garās rotaļnodarbībās trīs reizes nedēļā, bet 6–7 gadu vecumā bērniem paredzētas 30 minūšu garas latviešu valodas mācību stundas trīs reizes nedēļā. Var teikt, ka kopējais L2 apguves pieredzes ilgums PII bērniem ir četri mācību gadi. Šajā laika posmā saskaņā ar PII mācību programmā definēto latviešu valodas mācību mērķi un uzdevumiem, pirmsskolas vecuma valodas apguvēji tiek gatavoti reālām saziņas situācijām. Mērķis ir *sekmēt latviešu valodas klausīšanās un runāšanas pamatprasmju apguvi, veidojot pozitīvu attieksmi pret latviešu valodu kā valsts valodu*, bet viens no programmā norādītajiem uzdevumiem paredz *rosināt latviešu valodā apgūto izmantot ikdienā*. Tiek izvirzīts uzdevums izkopt bērnu valodas lietojumu sociālā un kultūras kontekstā – *iepazīstināt ar Latvijas kultūru, svētkiem un tradīcijām*. Mācību satura komponenti ir komunikatīvā kompetence, valodas kompetence un sociokultūras kompetence, respektīvi, to attīstīšanai nepieciešamo zināšanu, prasmju un attieksmes veidošana.

Valodas apguves pamatā ir komunikatīvā pieeja, valoda tiek lietota saziņas nolūkos rotaļu veidā, piemēram, bērni piedalās pasakas, dzejoļa dramatizācijā, lomu spēlēs. Programmā atsevišķi netiek nosauktas komunikatīvās kompetences funkcijas un apakšfunkcijas, taču norādīts, ka bērni sasveicinās un atvadās; izpilda vienkāršus norādījumus, piemēram: „Lūdzu, atnes, iedod, noliec, pacel”; lieto pieklājības vārdus (*lūdzu, paldies*), stāsta par sevi, piemēram, kā sauc, cik gadu; atbild uz jautājumiem par sevi, savu ģimeni; stāsta par laika apstākļiem; nosauc savu adresi; izsaka īsu novēlējumu/apsveikumu svētkos, dzimšanas dienā; veido teikumus, īsu stāstījumu par attēlu.

Programmā nav norādīts mācību vielas minimums (konkrētas gramatiskās kategorijas, vārdi, vārdu savienojumi, kas bērniem būtu obligāti jāapgūst). Lai attīstītu valodas kompetenci, bērniem jāprot izrunāt latviešu valodas garos patskaņus *ā, ē, ī, ū* un divskaņus *o, ie, ai, ei*; skaitīt no viens līdz pieci un runā izmantot kārtas skaitļa vārdus; nosaukt un lietot prievārdus (*uz, zem, pie, aiz*) kopā ar lietvārdiem. Par īpašības vārdiem, vietniekvārdiem, to saskaņošanu ar lietvārdu vienskaitlī un daudzskaitlī, apstākļa vārdiem, darbības vārdiem nekādu norāžu nav. Taču praksē bērni apgūst arī šīs valodas vienības. Analizējot Rīgas X pirmsskolas izglītības iestādes latviešu valodas programmu, tika konstatēts, ka bērniem jāvingrinās lietot personu vietniekvārdus (*es, tu, mēs, jūs*), norādāmos vietniekvārdus (*tas, tā, tie, tās*), piederības vietniekvārdus (*man, mans, tavs*), jautājamos vietniekvārdus (*kas?, kurš?, kura?, kāds?, kāda?*), apstākļa vārdus, kas norāda darbības vietu (*šeit, tur, tuvā, tālu*), darbības virzienu (*augšā, lejā, uz priekšu, atpakaļ, pa labi, pa*

kreisi, iekšā, ārā), laiku (*vakar, šodien, rīt*). Kā paskaidroja PII latviešu valodas skolotāja, ar šīm valodas vienībām „bērni veido teikumus”.

Valodas leksisko vienību apguvei mazākumtautību pirmsskolas izglītības mācību programmā ir noteiktas tematiskas grupas, kuras bērniem būtu jāapgūst, – bērns nosauc ģimenes locekļus, to vārdus; priekšmetus; Latvijā sastopamus 3–4 dzīvniekus; dzīvnieku mazuļus; gadalaiku raksturīgākās dabas parādības, piemēram, lietus, sniegs, saule, vējš; dažādas darbības (dzīvnieku, cilvēku); dažas profesijas un tām nepieciešamos darbarīkus, piemēram, skolotājs, tāfele, sētnieks, slota; vārdus, kas apzīmē priekšmetu un dzīvu būtni pazīmes un īpašības; sava ķermeņa daļas, piemēram, roka, kāja, galva; priekšmetus (rotaļlietas), kurus izmanto ikdienā; mājdzīvniekus, piemēram, kaķis, suns; pamatkrāsas; darbības, ko veic ikdienā, piemēram, ēd, gul, rotaļājas, runā. Pozitīvi, šķiet, ka Rīgas X PII latviešu valodas programmā tematiskajām grupām ir norādīts arī konkrēts valodas leksisko vienību minimums (vārdi, frāzes, teikumu veidošanas paraugi, rotaļas un dzejoļi), kas bērniem būtu jāapgūst. Tomēr, pēc promocijas darba autores domām, apgūstamās vienības ne vienmēr ir ikdienas saziņā bieži izmantojamā leksika (piemēram, bērniem jāzina daudz dažādu putnu nosaukumu latviešu valodā, tai skaitā arī tādu, kurus viņi ikdienā nav redzējuši). Analizētajos mācību līdzekļos vērojams, ka ne visas ietvertās leksiskās vienības atspoguļo bērna valodas kognitīvās un emocionālās spējas, piemēram, didaktiskajā izdales materiālā „Kabata”, kas paredzēts 4–7 gadus veciem bērniem, daži vārdi neatbilst pirmsskolas vecuma bērnu pieredzei, interesēm un vajadzībām (*izkopts, aiza, knaģis, ūpis, sauja*), tie nav aktuāli (*ņieburs*), ir grūti izrunājami un uztverami (*bruņurupucis, mežģīnes, izkopts*). Vairākas vārdu spēles domātas vecākiem bērniem, jo paredz, ka bērns jau pazīst, prot rakstīt un lasīt latviešu burtus (Mazākumtautību pirmsskolas izglītības mācību programmā tādu prasību nav). Arī mācību līdzekļu komplektā „Tip top”, kas paredzēts sešgadīgiem bērniem, daži vārdi nav viņiem aktuāli (*ziemelis, niedre, ligzda*). Rīgas X PII latviešu valodas skolotāja norādīja, ka „problēmas rodas latviešu tautas pasaku klausīšanās uzdevumu izpildē, jo materiālu ierakstos ir daudz apvidvārdu vai senvārdu, kas apgrūtina teksta uztveri un dzirdētā atstāstīšanu, kas ir problemātiski arī dzimtajā valodā”. Taču kopumā, pēc darba autores domām, apgūstamā leksika ir bērnu pieredzei atbilstoša, nepieciešama un mūsdienīga, ko izmanto sadzīvē.

Mācību līdzekļu komplektā „Tip top” paredzēts, ka bērns apgūst saziņas prasmes reālās ikdienas situācijās, piemēram, piedalās Ziemassvētku, Mārtiņdienas, Lieldienu svinēšanā: skandē tautasdziesmas par ziemu un Ziemassvētkiem, Mārtiņiem, Lieldienām; iesaistās rotaļās, dzied

dziesmas, min mīklas; dod komandas, spēlējot spēles un rotaļas: *Klausies! Parādi! Mini!*, vai simulētās ikdienas situācijās veikalā ar pārdevēju, transportā ar vadītāju. Šajā mācību līdzeklī vērojama D. Haimza komunikatīvās kompetences teorijas un M. Halideja sistēmiski funkcionālās gramatikas ideju atbalss. Par to liecina zināšanas un prasmes, kuras paredzēts apgūt. Bērni mācās valodu situatīvā kontekstā, īstenojot dažādas valodas komunikatīvās funkcijas. Frāzes, īsi teikumi tiek apgūti kā pragmatiskas vienības, lai kaut ko nosauktu, aprakstītu (reprezentatīvā funkcija): nosauc preces, kuras pērk veikalā, nosauc rotaļlietas telpā; lieto dzīvu būtnu un priekšmetu īpašību nosaukumus; sacer vienkāršas aprakstošas mīklas; sasveicinās un atvadās, mācās iepazīties, jautā un atbild, izsaka lūgumu un pateicību, pavēles un instrukcijas (regulējošā funkcija); nosauc savu vārdu un pajautā cita vārdu; uzdod citiem jautājumu: *Cik maksā? Kur brauksi?* atbild uz to, atbild uz jautājumiem par attēlu; lieto saziņā pieklājības frāzes: *lūdzu, paldies! Lūdzu, piecas tulpes! Lūdzu, vienu biļeti! Paldies!*; dod komandas, spēlējot spēles un rotaļas: *Klausies! Atver! Parādi! Mini!*; pauž attieksmi, izsaka emocijas, apmierinātību/neapmierinātību, patiku/nepatiku (personiskā funkcija) – izsaka patiku par ēdienu, norāda, kas garšo un kas negaršo; veic izvēli (gribu/ negribu) attiecībā uz rotaļlietām; iesaistās iztēlotā situācijā (iztēles funkcija); uztver īsu pasaku par gadalaikiem un veido īsus teikumus par to, iejūtas tēlos, pauž atbilstošas emocijas. Arī didaktiskā izdales materiāla „Kabata” seši dažādie vides attēli – bērnu dārzs, iela, istaba, veikals, lauki, mežs – dod iespēju sazināties daudzveidīgās komunikatīvās situācijās. Nozīmīgi ir tas, ka bērnam ir iespēja iztēloties sevi konkrētajā vidē un pilnveidot runātpasmi, esot situācijas dalībniekam.

Abu mācību līdzekļu struktūra un uzdevumu formulējumi atklāj, ka pamatā ir izmantota komunikatīvā pieeja: svarīga loma tiek piešķirta nozīmei un valodas lietojumam; gramatika un vārdu krājums tiek apgūti netiešā veidā interaktīvās mācību darbībās un reālās situācijās. Piemēram, mācību līdzekļu komplektā „Tip top”, apgūstot jaunus vārdus un frāzes par tēmu „Uz ielas”, ieteikums nodarbības organizēšanai ir: mācīties reālā situācijā, tātad ārā. Skolotājs organizē pastaigu pa ielu. Bērni vēro notiekošo un stāsta par to. Ja tas nav iespējams, tad modelē ielas situāciju telpā. Bērni iejūtas ceļa satiksmes dalībnieku tēlos, izspēlē dažādas situācijas un attīsta dialogisko runu, izmantojot komunikatīvās frāzes: *Stāvi! Gaidi! Ejam! Sarkanā (dzeltenā, zaļā) krāsa, autobuss brauc, gājēji iet u. c.* Mācību metodes, paņēmieni un darba organizācijas formas sekmē katra bērna iesaistīšanos valodas apguves procesā. Bērni tiek iesaistīti dažādās grūtības pakāpes vai kvantitatīvā ziņā atšķirīgos uzdevumos, piemēram, mācību līdzeklī „Tip

top” katrai apgūstamajai tēmai dots papildus vārdu krājums bērniem ar priekšzināšanām valodas apguvē: *ievērojot bērnu zināšanas un prasmju līmeni, skolotājs nodarbībās papildus māca citus vārdus un frāzes*. Attēli un ilustrācijas ir krāsaini, saprotami, atbilstošā krāsu gammā, kas nodrošina uzskatāmību, atcerēšanos un radošuma attīstību. Daudzos uzdevumos paredzēts, ka bērni paši zīmē, krāso, viņiem tiek piedāvāta iespēja griezt, līmēt un kārtot attēlus, lai nodrošinātu sīkās muskulatūras attīstību un veicinātu latviešu valodas apguvi caur sajūtām, taču, kā norādīja PII latviešu valodas skolotāja, „tas bērniem aizņem ļoti daudz laika, nevar pagūt izņemt paredzēto vielu”. Latviešu valodas mācību stundās par galveno tiek uzskatīta sazināšanās, vispirms daudz klausoties un tad atdarinot. L2 izrunai tiek pievērsta uzmanība, nodrošinot atsevišķu latviešu valodas skaņu, piemēram, divskaņu *o* un *ie* izrunas izkopšanu ar dažādu speciālu runas vingrinājumu palīdzību. Manāma gan biheiviorisma teorijas (piemēram, bērni tiek aicināti vispirms noklausīties jaunos vārdus, skatoties uz priekšmetiem vai attēliem, kas tos apzīmē, pēc tam atkārtot), gan komunikatīvās kompetences teorijas (piemēram, bērni noklausās īsu stāstījumu par attēlu, pēc tam tiek aicināti atbildēt uz jautājumiem par to) klātesamība.

Valodas lietojuma teorijās paustā atziņa par biežu un regulāru noteiktu formu lietojumu pamanāma mazāk. Gan mācību norisē, gan analizētajos mācību līdzekļos ir paredzētas mācību vielas atkārtojuma iespējas. Piemēram, mācību līdzeklī „Tip top” ir norāde uz iepriekš mācītās vielas atkārtošanu: *skolotājs rosina bērnus nosaukt tēlus un objektus, ko viņi attēlā atpazīst, kā arī atsaukt atmiņā iepriekšējās nodarbībās apgūtos vārdus..., lai aktivizētu jauno vārdu lietošanu un atkārtotu apgūtos, bērni veic uzdevumu, izmantojot mazās attēlu kartītes*, savukārt didaktiskajā izdales materiāla „Kabata” vairākās spēlēs ir izmantoti vieni un tie paši vārdi. Arī latviešu valodas skolotāja sāk savu stundu ar iepriekš mācītu vārdu atkārtojumu. Taču pēc promocijas darba autores domām, lai sekmētu gramatikas un vārdu krājuma apguvi, nepieciešams daudz vingrinājumu, kuros bērni varētu netieši nostiprināt dažādu sintaktisko konstrukciju un vārdformu lietojumu dažādās situācijās. Mācību līdzekļu veidotājiem, kā arī latviešu valodas skolotājiem mācību procesā būtu nepieciešama sistemātiskāka uz atkārtojuma pamata balstīta jaunu zināšanu apguves veicināšana. Vēlams biežāka dažādu valodas vienību atkārtošana (piemēram, *pērk maizi* [darbības vārds 3. personā + lietvārds akuzatīvā] [$V_{sg,3} + S_{sg,AKUZ}$], *pērk pienu* [$V_{sg,3} + S_{sg,AKUZ}$], analogisku vārdu savienojumu veidošana, piemēram, *pērk veikalā* [$V_{sg,3} + S_{sg,LOK}$] un papildināšana ar jaunām valodas vienībām, piemēram, *pērk maizi veikalā* [$V_{sg,3} + S_{sg,AKUZ} + S_{sg,LOK}$], kā arī dažādu konstrukciju izmantošana, piemēram,

vienkāršam teikumam ar trim lietvārdiem un darbības vārdu ir iespējamās piecas vārdu kārtības kombinācijas:

Meitene dod zēnam lelli. [$S_{sg.NOM} + V_{sg.3} + S_{sg.DAT} + S_{sg.AKUZ}$]

Meitene dod lelli zēnam. [$S_{sg.NOM} + V_{sg.3} + S_{sg.AKUZ} + S_{sg.DAT}$]

Meitene lelli dod zēnam. [$S_{sg.NOM} + S_{sg.AKUZ} + V_{sg.3} + S_{sg.DAT}$]

Zēnam lelli dod meitene. [$S_{sg.DAT} + S_{sg.AKUZ} + V_{sg.3} + S_{sg.NOM}$]

Meitene zēnam dod lelli. [$S_{sg.NOM} + S_{sg.DAT} + V_{sg.3} + S_{sg.AKUZ}$]

Tātad – iespējami gan vairāki strukturālie, gan emoconāli ekspresīvie varianti. Ieteicams sākt ar tipiskākajiem variantiem, pēc tam tos papildinot ar nelielām semantiskām atšķirībām.

Citas valodas ietekmes, t. i., pozitīvās pārneses respektēšana mācību līdzeklī „Tip top” tikai ieskicēta. Piemēram, 1. nedēļas nodarbībā *skolotājs rāda kādu bērniem labi pazīstamu priekšmetu (kura izruna ir līdzīga abās valodās, piem., vāze, kaktuss)*, bet 2. nedēļas (*Ģimene*) mācību saturā paredzēts, ka bērni *saklausā latviešu un krievu valodā līdzīgus vārdus*. Ne mācību līdzeklī „Kabata”, ne mācību stundās šim aspektam netiek veltīta pienācīga uzmanība. Negatīvās pārneses (interferences) jautājumu respektēšana nav pamanāma nevienā no analizētajiem materiāliem, bet latviešu valodas skolotāja atzīst, ka „problēmas rodas gramatisko formu ievērošanā: lietvārdu daudzskaitļa formas veidošanā, lietvārdu un īpašības vārdu saskaņošanā daudzskaitlī, jo tās atšķiras no dzimtās valodas formām”. Šādu un līdzīgu trūkumu novēršanai pētījumā tiek identificētas pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodā pieļautās kļūdas un sniegti ieteikumi skolotājiem šādu kļūdu novēršanai.

Apkopojot iepriekš teikto, var secināt, ka pirmsskolas izglītības mācību programmu, mācību līdzekļu un latviešu valodas kā otrās valodas mācībās dominē komunikatīvā pieeja, kas izriet no komunikatīvās kompetences un sistēmiski funkcionālās gramatikas teorijas. Otrās valodas mācību stundās saskatāms arī biheiviorisma teorijas pamatprincipu atspulgs. Analizētajos materiālos valodas lietojuma teorijas atziņas izmantotas minimāli. Saskaņā ar valodas lietojuma teorijas atziņām par iedevuma lomu valodas mācībās, mācību līdzekļos un mācību procesā vēlams iestrādāt un aktivizēt biežāku viena un tā paša valodas materiāla atkārtotānu dažādās situācijās un jaunās kombinācijās gan mācību satura organizēšanā kopumā, gan konkrētā tematā vai mācību stundā, lai tādējādi sekmētu valodas ātrāku un stabilāku apguvi. Gan mācību līdzekļos, gan mācību stundās nepieciešams vairāk respektēt pozitīvās un negatīvās pārneses (interferences) problēmas, kas analizētas valodas lietojuma teorijas pētījumos par citas

valodas ietekmi valodas mācībās. Patlaban šim aspektam nav pievērsta pietiekami liela uzmanība (Tomme-Jukēvica 2014_b).

2. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vides raksturojums

Lai gūtu padziļinātu izpratni par pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas kā otrās valodas apguves lingvistisko vidi un latviešu valodas lietojuma vidi ārpus pirmsskolas izglītības iestādes, tika veikta intervija ar latviešu valodas skolotāju, PII pedagogu un bērnu vecāku anketaptauja (sk. 1. pielikumu 175. lpp.). Intervijā tika noskaidrota latviešu valodas skolotājas kompetence – viņai ir izglītības zinātņu maģistra grāds pedagogijā un latviešu valodas prasme atbilst trešajam (C2) līmenim. Kā liecina novērošana un anketaptaujas dati, saziņas pamatvaloda PII ir krievu valoda. Latviešu valoda tiek izmantota latviešu valodas nodarbībās un fragmentāri citos priekšmetos un pastaigās. Tā kā pētījumā iesaistītie bērni pārsvarā nāk no monolingvālām ģimenēm, tad mājās viņi lielākoties nesaskaras ar latviešu valodas lietojumu.

2.1. Latviešu valodas kā L2 apguves vide pirmsskolas izglītības iestādē

Bērnu L2 prasmi lielā mērā nosaka attieksme pret mācībām un apgūstamo vielu – tas ir nozīmīgs faktors L2 attīstībā. Saskaņā ar latviešu valodas skolotājas teikto, kopumā bērnu attieksme pret latviešu valodu ir pozitīva. Par to liecina viņu vēlme iesaistīties dažādās rotaļās un PII pasākumos, kas notiek latviešu valodā ārpus mācību stundām. Taču grupā ir bērni, kuri nodarbību laikā ir neuzmanīgi, bieži traucē citiem, neklausās, tāpēc ne vienmēr var atkārtot teikto vai atbildēt uz jautājumiem. Ieskatam tiek piedāvāti daži latviešu valodas skolotājas sniegto bērnu raksturojuma fragmenti:

- *Nodarbības laikā ir uzmanīga. Sadarbojas ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Ne vienmēr ir droša un pārliecināta, ka atbilde ir pareiza, tāpēc savu iniciatīvu neizrāda.*
- *Nodarbības laikā ir uzmanīga, atkārtoti ar visiem kopā, izrāda savu iniciatīvu. Ir vēlme palīdzēt citiem. Sadarbojas ar vienaudžiem un pieaugušajiem.*
- *Ne vienmēr ir uzmanīgs, sadarbojas ar bērniem, atkārtoti vārdus, frāzes. Ne vienmēr ir motivēts darbam.*
- *Nodarbības laikā ir uzmanīga. Sadarbojas ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Nodarbības laikā savu iniciatīvu neizrāda.*
- *Nodarbības laikā ne vienmēr ir uzmanīga. Sadarbojas ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Izrāda vēlmi aktīvi darboties. Bieži grib atbildēt, bet uzmanības trūkuma dēļ nesaklausa jautājumu vai neprecīzi lieto vārdus.*

- *Ir neuzmanīgs, sadarbojas ar bērniem, grūti aktivizēt savu mācību darbību. Grūti pateikt, vai viņš ir ieinteresēts. Atkārto vārdus, frāzes, bet ilgi nespēj koncentrēties.*
- *Ne vienmēr ir uzmanīgs. Nodarbības laikā aktīvi nesadarbojas. Ir problēmas ar dzirdi.*

Kā redzam, vairākos bērnu raksturojumos ir norāde uz dažādiem blakus faktoriem, kas ietekmē valodas apguves kvalitāti. Turklāt bērnu saskare ar latviešu valodu ir atšķirīga. Kaut arī vecākajā un sagatavošanas grupā bērni saskaras ar latviešu valodu katru dienu (L2 tiek integrēta visā pedagoģiskajā procesā), diemžēl, kā norāda latviešu valodas skolotāja, daudziem bērniem pirmsskolas iestāde bieži vien ir vienīgā vieta, kur bērns izmanto latviešu valodu. Sadarbība ar vecākiem ne vienmēr ir apmierinoša – vecāki grib redzēt rezultātu, bet ne visi vēlas līdzdarboties. Nepietiekams ir darbs ar bērniem, kuri bieži slimo. No tā izriet, ka viņi saņem mazāku L2 iedevumu un gala rezultātā prot valodu sliktāk. Arī bērnu L2 atdevums, t. i., L2 lietojums ir uzskatāms par nozīmīgu faktoru L2 attīstībā, tāpēc ieskatam koncentrētā veidā tiek piedāvāta bērnu latviešu valodas kā L2 pieredze, t. i., iedevuma un atdevuma iespējas pirmsskolas izglītības iestādē.

Mācības *latviešu valodas stundās* parasti notiek šādi: bērni

- vispirms daudz klausās, tad atdarina – viņi tiek aicināti vispirms noklausīties jaunos vārdus, skatoties uz priekšmetiem vai attēliem, kas tos apzīmē, pēc tam atkārtot tos; atkārtoti tiek arī dažādi skaitāmpanti, dziesmiņas;
- atbild uz jautājumiem par attēlu un raksturoto – noklausās īsu stāstījumu par attēlu, pēc tam atbild uz jautājumiem un pastāsta, ko tajā redz; apgūst valodu kontekstā, izsakot dažādas komunikatīvās frāzes (īsi teikumi tiek apgūti, lai kaut ko nosauktu, aprakstītu) – bērni nosauc preces, kuras pērk veikalā, rotaļlietas telpā; lieto dzīvu būtnu un priekšmetu īpašību nosaukumus, iesaistot tos vienkāršos nepaplašinātos vai paplašinātos teikumos; vingrinās uzdot jautājumus cits citam, tādējādi attīstot prasmi veidot dialogisko runu;
- uztver īsu pasaku par gadalaikiem vai vienkāršas un īsas latviešu tautas pasakas un veido īsus teikumus par dzirdēto, atbild uz vienkāršiem jautājumiem par dzirdēto (kopā ar bērniem tika inscinēta pasaka „Vecīša cimdīņš”, kuru viņi rādīja jaunākas grupas bērniem), klausās latviešu autoru bērnu dzeju, īsus prozas tekstus un uztver galveno domu, iepazīst Latvijas svētkus (Latvijas Republikas Neatkarības atjaunošanas dienu, Ziemassvētkus, Lieldienas) un tradīcijas (Mārtiņdienu), piedalās latviešu tautas rotaļās un dzied.

Gan latviešu valodas stundās, gan ārpusnodarbībās un pastaigās bērni mācās patstāvīgi vadīt rotaļas „Gudrā pūce”, „Sargā rokas!”, „Kas dārzā?”, „Karsti – auksti”. Papildus iedevumam mācību stundās latviešu valodas iemaņu apguvi un nostiprināšanu veicina PII komandas darbs. Tā kā latviešu valoda tiek izmantota visā pedagoģiskajā procesā, tad bērniem ir iespēja gūt valodas pieredzi ārpusnodarbībās, rotaļnodarbībās un pastaigā. PII pedagoges, pedagogu palīdzes ikdienā lieto latviešu valodu mūzikā, sportā, rotaļnodarbībās, ārpusstundu nodarbībās un citā laikā:

- *ārpusnodarbībās* PII pedagogi un personāls sasveicinās ar bērnu pirms nodarbībām, atvadās, lieto pieklājības frāzes atbilstoši latviešu runas etiķetei (*Labrīt! Labdien! Labvakar! Sveiks! Uz redzēšanos! Līdz rītam! Atā! Visu labu! Paldies! Lūdzu!*); latviešu valodu izmanto dienas gaitā (*Lūdzu, atver/aizver durvis! Nāc iekšā! Sāksim! Iesim! Spēlēsim!*), kārtojot rotaļlietas (*Sakārto! Saliec rotaļlietas!*), mazgājot rokas, pirms maltītes, tās laikā (*brokastis; pusdienas; launags; Lūdzu pie galda! Labu ēstgribu! Vai tev garšo? Kas tev garšo?*), ģērbjoties (*Kas tev mugurā? Kur ir cimdi/ jaka/ zābaki? utt.*), skatās animācijas filmas, spēlē kustību rotaļas latviešu valodā;
- *rotaļnodarbībās* iepazīst latviešu folklorā, daiļliteratūrā atklātās vērtības, zīmēšanas stundās atkārto krāsu nosaukumus, matemātikas stundās nosauc ciparus, ģeometriskas figūras, skaita, turpina apgūt prasmi risināt vienkāršus teksta uzdevumus (*Cik kopā? Cik paliek?*), lieto un saprot ar mācībām saistītas vienkāršas instrukcijas un rīkojas atbilstoši tām (*klausies, atrodi; Paņem zilu zīmuli un izkrāso bumbu!*), sporta un mūzikas nodarbībās klausās un izpilda latviešu valodā sniegtās norādes (*dejot, spēlēt, sēdēt, staigāt, lēkt*);
- *pastaigā* saprot ar darbību saistītus vienkāršus teikumus (*Bērni, šodien iesim uz parku.*) un instrukcijas (*Lūdzu, sastājieties pa pāriem!*), mācās atbildēt uz jautājumiem (*Ko jūs redzējāt, ejot pa ielu?*), nosauc transporta līdzekļus un citus objektus (*autobuss, tramvajs, mašīna, koks, veikals, aptieka*), nosauc gadalaikus (*rudens, ziema* u. c.), mēnešus (*oktobris, novembris* u. c.), nedēļas dienas (*pirmdiena, otrdiena* u. c.), laika apstākļus (*snieg sniegs, līst lietus, spīdēs saule, būs apmācies laiks*), kokus (*ozols, bērzs, liepa, kļava, egļe*), putnus (*vārna, zvirbulis, zīlīte, balodis*), skaita skaitāmpantiņus (*Viens, divi, trīs – kaķis peli noķers drīz!*).

Dažādās ārpusstundu nodarbībās realizējas L2 iedevuma bagātība, pieaug iespējamais sarunvalodas partneru skaits. Bērni saņem iedevumu no vairākiem runātājiem un tādējādi nonāk saskarsmē ar izrunas dažādību, taču cilvēkiem, no kuriem tiek saņemts iedevums, latviešu valoda nav dzimtā valoda, proti, viņi nav iedevuma dzimtās valodas lietotāji, kas savukārt nozīmē, ka bērni dzird ne tikai koptu standartvalodu, bet arī saskaras ar izrunas, formu un sintaktisku konstrukciju neprecīzu un pat kļūdainu lietojumu. Tāpēc, neveicot papildizpēti, dažkārt ir grūti noteikt, vai bērnu runā vērojama dzimtās valodas interference, vai arī viņš izsakās tāpat kā pedagogs.

2.2. Latviešu valodas lietojuma vide ārpus pirmsskolas izglītības iestādes

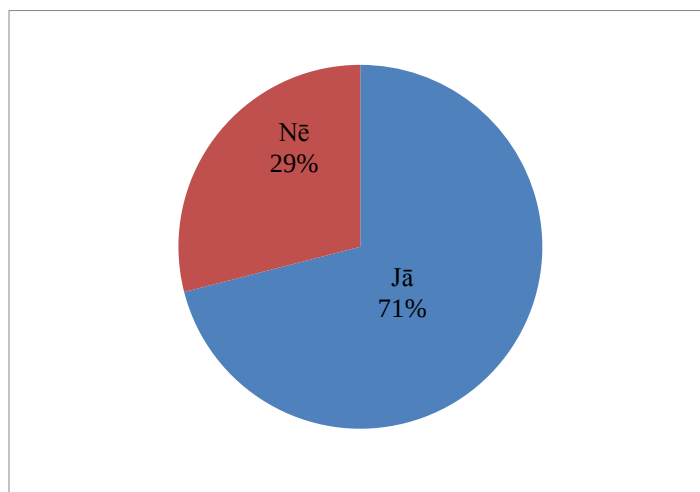
Bērnu valodas pētījumos svarīgi izzināt apstākļus, kā notiek valodas (L1 un L2) apguve ārpus izglītības iestādes, tāpēc parasti tiek veiktas arī dažādas vecāku aptaujas, kurās noskaidro gan bērna dzimšanas apstākļus, gan valodas vides faktorus. Latvijā līdz 2016. gadam šādas aptaujas nav publiskotas, tāpēc 2013. gadā pētījuma autore pati izstrādāja aptaujas anketu vecākiem (sk. 1. pielikumu 175. lpp.). Tagad pētniekiem ir pieejamas arī projektā LAMBA adaptētā Makartura–Beitas Komunikatīvās attīstības testa anketa (KAT) un UBiLEC aptauja (sk. www.lamba.lv), kura paredzēta tam, lai izzinātu tieši bilingvālu bērnu valodas vidi.

Aptaujas anketa vecākiem tika izstrādāta, lai iegūtu informāciju no vecākiem par valodu prasmi un lietojumu noteiktās situācijās. Anketaptaujā tika iekļauti jautājumi gan par vecākiem un viņu latviešu valodas prasmi un attieksmi pret L2 apguvi, gan bērna latviešu valodas apguvi un lietojumu ārpus bērnudārza. Apkopotie dati, kas tika iegūti no 21 pirmsskolas vecuma bērna (trīs sagatavošanas grupu) vecāku aizpildītajām anketām, sniedz nelielu ieskatu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vidē ārpus PII. Tie sniedz šādu informāciju par bērnu:

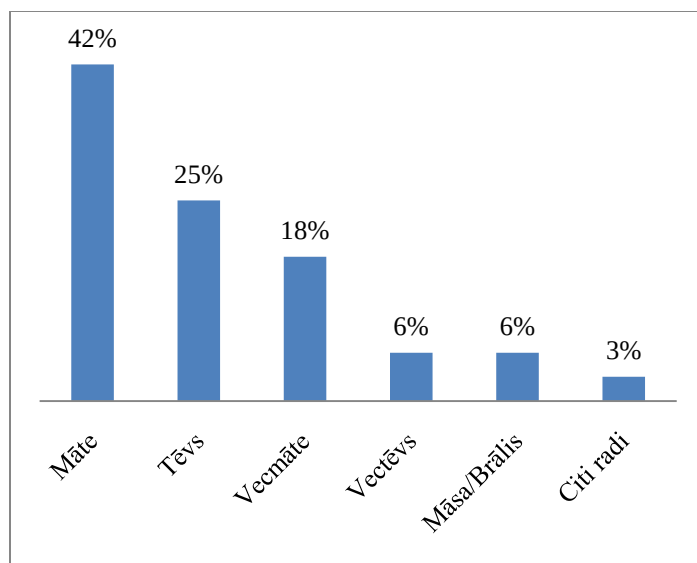
- valodas pieredzi mājās – latviešu valodas lietojumu ģimenē, t. i., L2 iedevumu un bērnu L2 atdevuma iespējām, aptverot vecāku, vecvecāku, brāļu, māsu un citu radnieku latviešu valodas lietojumu;
- latviešu valodas sociālo kontekstu ārpus ģimenes, t. i., L2 iedevumu un bērna L2 atdevuma iespējām, sarunājoties ar vienaudžiem pagalmā, latviešu valodas kursus, citos pulciņos un/vai citās vietās;

- L2 iedevuma valodas bagātību, t. i., informāciju par L2 iedevuma avotiem, piemēram, vai ģimenē izmanto autentiskus audio vai videomateriālus – animācijas filmas, mākslas filmas, radio, CD ierakstus u. c. – latviešu valodā.

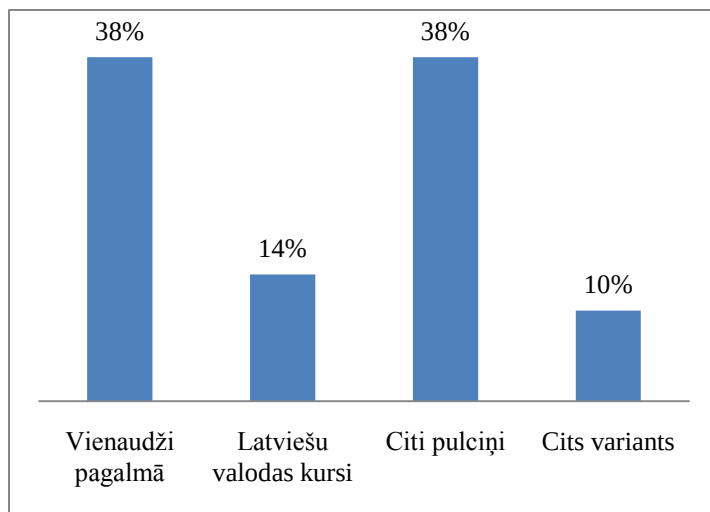
Apkopojot datus (sk. 1.–4. attēlu), vērojams, ka lielākajai daļai bērnu (71%) ir iespēja dzirdēt latviešu valodu tuvākajā apkaimē – saskarsmē ar vienaudžiem, pieaugušajiem, plašsaziņas līdzekļiem u. tml. Visvairāk bērnu pilnveido latviešu valodas prasmi sarunās ar māti (42%), tēvu (25%), vekomāti (18%),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



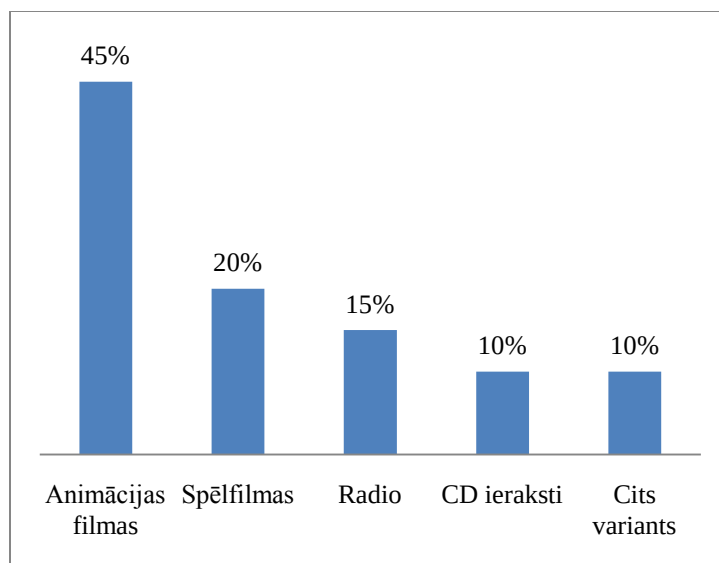
1. attēls. *Latviešu valodas lietojums bērna apkaimē*



2. attēls. *Latviešu valodas lietojums ģimenē*



3. attēls. *Latviešu valodas sociālais konteksts ārpus ģimenes*



4. attēls. *Latviešu valoda dažādos mācību tehniskos līdzekļos*

Kopumā pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas vide gan pirmsskolas izglītības iestādēs, gan ģimenes lokā ir dažāda. Kā liecina dati, kas iegūti pētījuma gaitā, daļai bērnu iedevums latviešu valodā ir samērā kvalitatīvs, bet daļai – minimāls, tā pamatā ir mācību procesā gūtā pieredze, kas netiek nostiprināta mājās, jo bērnam netiek radīta iespēja nonākt plašākā saskarē ar latviešu valodu. Analizējot pētījumā iegūtos datus par rusofono pirmsskolas vecuma bērnu valodas vidi, tika konstatēts, ka bērnu kopējais L2 iedevums un L2 atdevums ne vienmēr ir pietiekams un atbilstošs kvalitatīvai latviešu valodas apguvei – bērnu biežā slimošana, vecāku un citu ģimenes locekļu nevēlēšanās līdzdarboties, niecīga saskare (vai tās neesamība) ar latviešu valodu un maz saziņas partneru, kā arī iedevums, kas ne vienmēr ir autentisks (dzimtās valodas runātāju neesamība un saziņa nekvalitatīvā latviešu valodā, dažādu mācību tehnisko līdzekļu, kuros lietota kopta latviešu valoda, nepietiekams izmantojums, kas, iespējams, ir viens no interferences cēloņiem), ietekmē bērnu L2 lietojumu un kvalitāti. Tā kā pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 ietekmē valodas apguves sociālais konteksts, vide jeb apstākļi, kuros valoda tiek apgūta (formālā un dabiskā valodas vide), latviešu valodas kā otrās valodas mācību procesam būtu jābūt ciešāk saistītam ar latvisko vidi: valsts svētku svinēšanu, latviešu tautas tradīciju un kultūras apguvi u. c., iespējams, piesaistot bērnu vecākus un citus aprūpētājus. Šie pasākumi lielā mērā veicina kultūrvēsturiskās vides izzināšanu un rada bērnos nepieciešamību lietot latviešu valodu kā saziņas līdzekli.

Pētījuma laikā gūtās teorētiskās atziņas, latviešu valodas apguves iespēju nodrošinājuma iepazīšana PII un informācija par rusofono bērnu valodas vidi ir pietiekams pamats, lai veiktu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas rezultātu analīzi.

3. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valodas kvalitāte

3.1. Pētījuma dalībnieku raksturojums

Pētījums notika 2012./2013., 2013./2014. un 2014./2015. mācību gadā. Tajā katru gadu tika iesaistīti 6–7 gadus veci sagatavošanas grupas bērni, kuri L2 apgūst PII no trīs gadu vecuma. Pētījuma datus veido 28 eksperimentālā pētījuma testos iesaistīto bērnu iegūtie runas fakti un apmēram 55 bērnu spontānās runas datu ieraksti.

Eksperimentālā pētījumā datu ieguvei sadarbībā ar latviešu valodas skolotāju tika veikta dalībnieku atlase. Katrs respondents tika vērtēts pēc šādiem kritērijiem:

- bērns regulāri apmeklē PII, tātad, arī latviešu valodas mācību stundas, izņemot slimības gadījumus,
- bērnam nav logopēdiska rakstura problēmu.

Veicot šādus pētījumus, ir svarīgi noskaidrot, kā bērni izrunā skaņas dzimtajā valodā, kā iesaistās dialogā un veido stāstījumu, lai varētu pēc iespējas precīzāk noteikt, vai L2 lietojuma nepilnības ir saistītas ar tās apguves kvalitāti, vai arī bērnam kopumā ir kādas valodas lietojuma grūtības. Šajā darbā šie aspekti netika padziļināti pētīti, taču iespēju robežās tika respektēti (daži bērni, kuriem bija skaņu izrunas problēmas dzimtajā valodā, pētījumā netika iekļauti). Pētījumā iegūtie dati nav vispārināmi, jo nepieciešama lielāka izlase un dažādu reģionu aptvērums.

Lai noteiktu bērnu L2 prasmi fonētikas, gramatikas un leksikas līmenī, pētījuma dalībnieki piedalījās dažādos L2 eksperimentālos pētījumos un tika vēroti latviešu valodas stundās, kuru laikā tika iegūti spontānās runas dati (sk. 2. tabulu).

L2 patskaņu un divskaņu izrunas prasmes pētīšanai dati tika iegūti 2014. gada februārī, izmantojot autores izstrādāto *L2 patskaņu un divskaņu izrunas testu*. Testa izpildē piedalījās 16 pētījuma dalībnieki, kas apmeklēja 2013./2014. mācību gada sagatavošanas grupu. (Par līdzskaņu producēšanas prasmes pārbaudi sk. 3.2.1. nodaļā.)

L2 gramatikas (morfoloģijas un dažu sintakses parādību – formu saskaņojums, nolieguma konstrukcijas) izzināšanai tika izmantots L2 gramatikas tests, iegūstot datus no divu sagatavošanas grupu – 2013./2014. m. g. (turpmāk tekstā – 1. grupa) un 2014./2015. m. g.

(turpmāk tekstā – 2. grupa) bērniem. Abu grupu pētījuma dalībnieku valodas receptīvās un produktīvās prasmes tika salīdzinātas mācību gada beigās. Receptīvo valodas prasmju izpētē 2014. g. martā piedalījās 1. grupas 14 pētījuma dalībnieki, bet produktīvo valodas prasmju noteikšanā iesaistījās mazāks šīs grupas pētījuma dalībnieku skaits – 11 bērni (trīs bērni pētījuma laikā slimības dēļ neapmeklēja PII). 12 pētījuma dalībnieki no 2. grupas piedalījās gan receptīvo, gan produktīvo valodas prasmju noteikšanā. Viņiem mērķtiecīgi tika piedāvāts veikt vienu un to pašu testu divas reizes, lai būtu iespējams konstatēt, kā pētījuma rezultātus ietekmē L2 apguves laiks, t. i., mācību gada sākumā (rudenī, 2014. g. oktobrī/novembrī) un mācību gada beigās (pavasārī, 2014. g. maijā), kad jau sasniegts zināms prasmes līmeni.

L2 leksikas zināšanu datus veido 2. grupas 12 pētījuma dalībnieku L2 leksikas testā (divos mini testos – L2 leksēmu apguves testā un attēlos L2 balstītā vārdu krājuma testā) iegūtie runas fakti. Testu materiāls tika atlasīts atbilstoši PII programmā plānotajam mācību saturam un rezultātiem, tāpēc pētījumā noskaidrotas konkrētu reāliju nosaukumu zināšanas. Bērnu valodas receptīvās un produktīvās prasmes tika noteiktas, apkopojot 2014. gada rudenī (novembrī) un 2015. gada pavasarī (maijā) L2 leksēmu apguves testā iegūtos datus. Savukārt, lai noskaidrotu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu vārdu krājumu kopumā un prasmi veidot teikumus, 2014./2015. m. g. beigās (maijā) tika iegūti 2. grupas 12 pētījuma dalībnieku spontānās runas dati, izmantojot attēlos balstītu L2 vārdu krājuma testu.

Lai noteiktu pirmsskolas vecuma sagatavošanas grupas rusofono bērnu L2 prasmi lietot latviešu valodu saziņas nolūkos, tika vērtēta 2. grupas dalībnieku (L2) prasme iesaistīties dialogā, atbildot uz L2 dialogrunas jautājumiem 2014. gada decembrī un 2015. gada maijā.

Spontānās runas datu ieguvei netika veikta dalībnieku atlase. Diktofonā tika ierakstīta visu to bērnu runa, kuri bija ieradušies PII un piedalījās latviešu valodas nodarbībā. Bērnu spontānās runas ierakstos iesaistīto dalībnieku skaits variē (no 12 līdz 20) atkarībā no bērnu klātbūtnes PII datu ieguves laikā.

2. tabulā koncentrētā veidā tiek piedāvāts iepazīties ar pētījuma mērīšanas rīkiem (datu ieguves veidiem) un dalībnieku skaitu.

Datu ieguves veidi

Rīks		Valodas prasmes	Sagatavošanas grupa (m.g.)	Dalībnieku skaits	Datu ieguves laiks
L2 patskaņu un divskaņu (vokāļu) izrunas tests		Produktīvās	2013./2014.	16	2014, februāris
L2 gramatikas tests		Receptīvās	2013./2014.	14	2014, marts
		Produktīvās		11	2014, marts
		Receptīvās	2014./2015.	12	2014, oktobris
		Produktīvās		12	2014, novembris
		Receptīvās	2014./2015.	12	2015, maijs
		Produktīvās		12	2015, maijs
L2 leksikas tests	L2 leksēmu apguves tests	Receptīvās	2014./2015.	12	2014, novembris
		Produktīvās		12	2014, novembris
	Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests	Receptīvās	2014./2015.	12	2015, maijs
		Produktīvās		12	2015, maijs
L2 dialogrunas jautājumi		Produktīvās	2014./2015. 2014./2015.	12 12	2015, decembris 2015, maijs
Bērna spontānas runas novērošana (ieraksti diktofonā)		Produktīvās	2012./2013. 2013./2014. 2014./2015.	Atkarīgs no bērnu skaita konkrētajā mācību stundā (12–20)	Dažādos laikos

Tālāk promocijas darbā tiek detalizēti raksturoti L2 apguves mērīšanas rīki, skaidroti analīzes kritēriji un sniegta rezultātu analīze.

3.2. L2 apguves mērīšanas rīki un rezultātu analīze

3.2.1. L2 skaņu izrunas prasme

Lai varētu sekmīgi attīstīt bērnu L2 prasmi, nepieciešama ne tikai valodas apguves metodika un mācību līdzekļi, bet arī jāizstrādā tās kvalitatīvo un kvantitatīvo rādītāju mērīšanas rīki. Mūsdienu lingvistikā tiek izmantotas gan vecāku aptaujas (Vulāne, Markus, Ureka 2017) un intervijas par bērnu valodas prasmi un mājās lietoto valodu, gan dažādi testi, piemēram, *Peabody picture vocabulary test – revised (PPVT)* (Dunn, Dunn 1981), *Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)* (Woodcock, 1991), *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), *Fonēmu*

tests (LAMBA 2016) u. c., ar kuriem iegūst pārskatu par runas attīstības vidējiem normatīvajiem rādītājiem, pārbauda bērnu L2 skaņu izrunas prasmi, vārdu krājuma zināšanas, gramatiskās zināšanas un stāstījuma prasmi (sk. II nodaļu). Tomēr, kā atzīst Linda Espinosa (*Linda Espinosa*) un Maikls Lopezs (*Michael López*), bilingvālās izvērtēšanas eksperti vēl nav vienojušies par konkrētu testēšanas rīku kopumu un procedūrām, ar kuriem varētu precīzi novērtēt to bērnu valodas attīstību, kuri pirmsskolas gados mācās vairāk nekā vienu valodu. Daudzi standartizētie novērtēšanas instrumenti ir izstrādāti monolingvāliem bērniem. Savukārt bilingvālu bērnu L2 attīstības līmeņa izvērtēšanai piemērotu mērīšanas rīku ir maz (Espinosa, López, 2007). Līdz 2016. gadam šī problēma bija aktuāla arī Latvijā, tādēļ, lai pētītu rusofono bērnu latviešu valodu fonētikas, leksikas un gramatikas aspektā, kā jau norādīts, pētījuma laikā tika izstrādāti Latvijas lingvistiskajai videi un pirmsskolas izglītības iestādē īstenotajam mācību procesam atbilstoši mērīšanas rīki: *L2 patskaņu un divskaņu izrunas tests* (2013. g.), *L2 gramatikas tests* (2013. g.), *L2 leksikas tests* (2014. g.), kas sastāv no *L2 leksēmu apguves testa* un *attēlos balstīta L2 vārdu krājuma testa*, *L2 dialogrunas jautājumi* (2014. g.). Visos testos tika iekļautas tās valodas fonētiskās, leksiskās un gramatiskās vienības, kuras paredzēts apgūt saskaņā ar valsts pirmsskolas izglītības vadlīniju (MK 533 2012) prasībām atbilstošu Mazākumtautību pirmsskolas izglītības mācību programmas (ar krievu mācību valodu) paraugu (Programma 2012), kā arī pētījumā iesaistītās pirmsskolas izglītības iestādes latviešu valodas programmu (Programma 2008). Izstrādājot materiālu, svarīga bija tā ilustratīvā un saturiskā atbilstība (pazīstamas reālijas), tāpēc valodas vienību testēšanai tika izraudzīti un testos iekļauti Latvijas videi un kultūrai raksturīgi dažādu reāliju (dzīvu būtņu, priekšmetu, abstraktu jēdzienu) attēli. Izvēloties pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 pētniecības metodes un paņēmienus un izstrādājot L2 apguves mērīšanas rīkus, vērā tika ņemts pētnieciskais jautājums, pētāmā lingvistiskā parādība, populācija, kura tiek testēta, kā arī pētīšanai pieejamais laiks un tehniskie resursi.

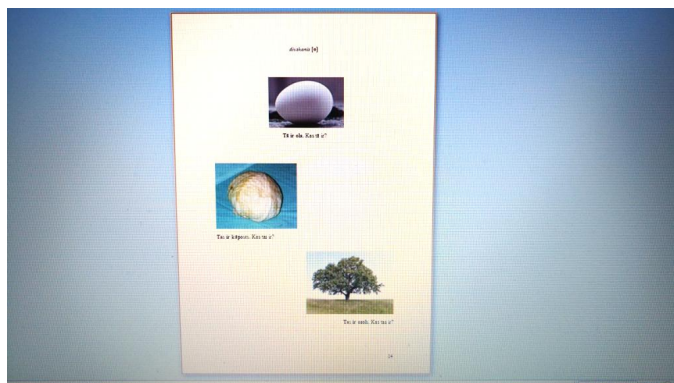
Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 skaņu izrunas prasmes pētīšanai, lai izzinātu patskaņu un divskaņu izrunas prasmi un noteiktu neatbilstošas izrunas iespējamus cēloņus, tika izstrādāts speciāls attēlos balstīts *L2 patskaņu un divskaņu izrunas tests*. Pētījumam atvēlētā laika ierobežotības dēļ līdzskaņu izrunas prasme atsevišķi netika pārbaudīta, jo līdzskaņu producēšana bērniem sagādā lielākas grūtības arī dzimtajā valodā (dažādas skaņu mijas u. tml.), tāpēc, lai iegūtu korektus datus, būtu noteikti nepieciešama dzimtās valodas apguves izpēte. L2 līdzskaņu

izrunas prasmes vērojumi tika veikti pastarpināti, analizējot citos testos iegūtos runas datus un apkopojot latviešu valodas mācību stundās kļūdaini producēto spontāno runu. Tādējādi tika konstatētas apguves problēmas un identificētas izrunas grūtības.

L2 patskaņu un divskaņu izrunas testā (sk. 2. pielikumu 179. lpp.) ir 51 testējamā vienība. Vizuālais materiāls izraudzīts tā, lai tas atspoguļotu bērnam zināmus jēdzienus, kurus izsaka ar lietvārdiem un īpašības vārdiem. Lietvārdi ir konkrētu priekšmetu nosaukumi un attiecas uz tematiskajiem laukiem „Ķermeņa daļas”, „Apģērbi”, „Ēdieni un dzērieni”, „Dārzeni un augļi”, „Dzīvnieki”, „Koki”, „Pilsēta”, „Transports”, bet īpašības vārdi apzīmē krāsu nosaukumus. Izvēlēti tādi vārdi, kuru izrunas apguve paredzēta PII mācību programmās. Izvēloties vārdus testam, iespēju robežās tika respektēta skaņu atrašanās vārdā sākumā, vidū, beigās.

Katra patskaņa un divskaņa izrunas noteikšanai paredzēti trīs attēli. Veicot testu, bērnam krieviski tika izstāstīts, kas viņam jādara – pētījuma dalībniekam, skatoties uz norādīto attēlu, bija jānosauc tajā redzamais priekšmets vai dzīvā būtne. Ja bērns kādu vārdu nezināja, eksperimentētājs pateica teikumu, kas sākas ar *tas (tā, tie, tās)* un nezināmo vārdu trešajā pozīcijā. Piemēram, testējot divskaņa *o* izrunu – *Tā ir ola*. Bērnam bija jāatkārto teikums pēc tam, kad pētnieks pajautāja *Kas tas (tā, tie, tās) ir?*

Piemērs: *Tā ir ola. Kas tā ir?*



5. attēls. *Fragments no L2 patskaņu un divskaņu izrunas testa*

Patskaņu un divskaņu pētīšanai tika izmantota tiešā vērojuma (subjektīvā) metode (Grigorjevs, Markus 2013, 27), t. i., vērojums ar ierakstu diktofonā. Bērnu runa tika ierakstīta diktofonā, bet anketēšanā iegūtie runas fakti transkribēti. Tā kā promocijas darbā tiek atspoguļota divu valodu skaņu izruna, lai akcentētu krievu valodas interferences parādības, pētījumā nav

izmantota pilnīga izrunāto vārdu transkripcija, bet ar krievu un latviešu valodas skaņu apzīmējumiem kvadrātiekvās tiek izcelti problemātiskie izrunas gadījumi. Precīzākai krievu valodas negatīvās pārneses parādību noteikšanai un sistematizēšanai (interferences veidi, biežums), autore atkārtoti noklausījās ierakstus, izmantojot citādu skaņu klausīšanās secību. Visi iegūtie fakti tika sistematizēti, izmantojot šādus kritērijus, parametrus un skaņu apzīmējumus: skaņa tika marķēta ar 1 kā interference, ja latviešu valodas skaņas vietā tika izrunāta krievu valodas skaņa (vai skaņu salikums): [ɣ] latviešu [i] vietā, [ɛ] latviešu [e] vietā (akustiski tā izklausās platāka par latviešu šauro e), [e] latviešu [æ] vietā (akustiski tā izklausās šaurāka par latviešu plato e), [aɪ] divskaņa [ai] vietā, [aʊ] divskaņa [au] vietā; 2 – kā neprecīza, ja pārbaudāmā skaņa tika reducēta vai aizstāta: garā patskaņa izruna nebija pietiekami gara, attiecīgās skaņas vietā tika izrunāta pavisam cita skaņa, piemēram, [ɔ] vietā [ɑ] vai [e], vai divskaņa vietā bija sadzirdamas divas atsevišķas skaņas piemēram, [ɑ]+[u], [u:] + [ɔ]; 3 – kā pareiza, ja tā tika izrunāta precīzi kā latviešu valodā.

Kā jau teikts iepriekš, pētot bērnu L2 runas fonētisko attīstību, jāņem vērā bērnu vecuma īpatnības, kā arī laiks, kad ir sākusies L2 apguve. Kaut arī liela daļa zinātnieku (Scovel 1988; Ortega 2009) uzskata, ka neatkarīgi no tā, vai kritiskais periods pastāv vai nē, valodas apguvēja vecums ietekmē L2 fonētiskās sistēmas apguvi un ieteicams to uzsākt agrāk, tomēr vērojams, ka valodas apguvēja vecums nav L2 pareizas izrunas noteicošais faktors – pētījuma dalībnieki (*sešpadsmit* 6–7 gadus veci PII sagatavošanas grupas bērni) latviešu valodu PII bija sākuši apgūt no 3 gadu vecuma, tomēr daudziem bērniem dažādu latviešu valodas vārdu izrunā ir saklausāms akcents, kas rodas nepareizas skaņu izrunas rezultātā. Piemēram, latviešu patskaņu *i*, *ī* vietā tiek izrunāts krievu patskanis *и* – z[ɣ]ls, s[ɣ]pols, vai arī garie patskaņi tiek izrunāti īsāk nekā atbilstošās skaņas dzimtās valodas nesēju runā. Acīmredzot, lai sekmīgi apgūtu latviešu valodas fonoloģisko sistēmu, būtisks ir ne tikai apguvēja vecums, bet arī valodas vide, iedevuma kvalitāte un kvantitāte. Ja latviešu valodas vide ir ierobežota, tajā dzirdama runa ar krievu valodas akcentu un nav pietiekami motivējoša atbalsta ģimenē, tad bērni (a) neizjūt vajadzību, nav motivēti runāt latviski, (b) ietekmējas no tām runas kļūdām, ko regulāri dzird savā apkaimē, (c) nesaņem ortoēpijas prasmes izkopšanai nepieciešamo pedagoģisko atbalstu.

Anketēšanā iegūtie runas fakti tika sistematizēti, izmantojot RMM teorētisko pamatojumu (sk. 45.–49. lpp.). Visi iegūtie rezultāti tika apkopoti četrās tabulās (sk. 3.–6. tabulu), kur skaitliskā un procentuālā izteiksmē parādīts, cik reizes attiecīgā skaņa tika izrunāta kā pareiza

skaņa (*Pareiza*), neprecīza skaņa (*Neprecīza*) vai tika aizvietota ar dzimtās valodas skaņu (*Interference*). Lai iegūtu testējamo skaņu izrunas kvantitatīvos rādītājus, vienas pārbaudāmās skaņas kopējais skaits (skaņas / (%)) ir iegūts, trīs testējamās vārdos sastopamās testējamās skaņas kopējo skaitu pareizino ar pētījuma dalībnieku skaitu (16). Piemēram, skaņa [i] testējamajos vārdos (*zils*, *citrons*, *cimdi*) tiek producēta 4 reizes, tātad kopā – 64 jeb 100 %. Procentuāli iegūtie rezultāti pētījumā tika noapaļoti.

Pētījumā lietoti apzīmējumi *identiskās skaņas*, ar to saprotot tās skaņas, kas abās (latviešu un krievu) valodās ir gandrīz identiskas, *atšķirīgās skaņas* – skaņas, kuru skanējums atšķiras no krievu valodas, tomēr nav gluži jauns, *jaunās skaņas* – skaņas, kas stipri atšķiras no tai tuvākās L1 skaņas bērnu dzimtajā (krievu) valodā.

3. tabula

Identiskās skaņas rusofono bērnu latviešu valodas vārdu izrunā

Patskaņi	[a]		[ɔ]		[u]		[i]	
Skaņas / (%)	64	100 %	48	100 %	64	100 %	64	100 %
Pareiza	64	100 %	33	69 %	50	78 %	31	48 %
Neprecīza	0	0 %	15	31 %	14	22 %	0	0 %
Interference	0	0 %	0	0 %	0	0 %	33	52 %

4. tabula

Atšķirīgās skaņas rusofono bērnu latviešu valodas vārdu izrunā

Patsk. / Divsk.	[e]		[ai]		[ei]	
Skaņas / (%)	80	100 %	48	100 %	48	100 %
Pareiza	29	36 %	40	83 %	26	54 %
Neprecīza	10	13 %	3	6 %	1	2 %
Interference	41	51 %	5	11 %	21	44 %

5. tabula

Jaunās skaņas rusofono bērnu latviešu valodas vārdu izrunā skaitliskā izteiksmē

Patsk. / Divsk.	[æ]	[æ:]	[ɑ:]	[ɔ:]	[u:]	[i:]	[e:]	[ie]	[uo]	[au]
Skaņas	48	48	48	48	48	48	48	48	64	48
Pareiza	20	21	31	19	39	8	25	26	34	33
Neprecīza	0	1	17	29	9	10	6	22	30	7
Interference	28	26	0	0	0	30	17	0	0	8

Jaunās skaņas rusofono bērnu latviešu valodas izrunā procentuālā (%) izteiksmē

Patsk. / Divsk	[æ]	[æ:]	[ɑ:]	[ɔ:]	[u:]	[i:]	[e:]	[ie]	[uo]	[au]
(%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Pareiza	42	44	65	40	81	17	52	54	53	69
Neprecīza	0	2	35	60	19	21	13	46	47	14
Interference	58	54	0	0	0	62	35	0	0	17

Apkopojot pētījumā iegūtos rezultātus, vērojams, ka vislabāk bērni bija apguvuši patskaņus *a, ā, o, u, ū* un divskaņus *ai, au*, jo spēja tos pareizi izrunāt: [ɑ] – 100%, [ai] – 83 %, [u:] – 81%, [u] – 78%, [ɔ] – 69 %, [au] – 69%, [ɑ:] – 65% gadījumu. Mazāk sekmīgi bērni bija apguvuši divskaņu *ei, ie, uo* un patskaņu *ē, i* izrunu, jo pareizi tos producēja attiecīgi: [ei] – 54%, [ie] – 54%, [uo] – 53%, [e:] – 52% un [i] – 48 % gadījumu. Sliktāk bērniem veicās ar plato patskaņu *e, ē* un šaurā īsā patskaņa *e* izrunu – [æ:] – 44%, [æ] – 42%, [e] – 36 % gadījumu tika izrunāti pareizi, taču vissliktāk – tikai 17% gadījumu tika pareizi izrunāts garais patskanis *ī* [i:].

Visvairāk interference bija vērojama skaņas *ī, plato* patskaņu *e, ē* un *šaurā īsā* patskaņa *e* izrunā – [i:] – 62%, [æ] – 58%, [æ:] – 54%, [e] – 51% gadījumu bija nepareiza izruna, mazāk kļūdu bija *šaurā garā* patskaņa *ē* [e:] – 35%, divskaņu *au* [au] – 17% un *ai* [ai] – 11 % izrunā, bet interference vispār nebija saklausāma (0%) skaņu [ɑ], [ɔ], [u] [ɑ:] [ɔ:] [u:] izrunā.

Analizējot pētījumā iegūtos rezultātus saskaņā ar RMM teorētisko pamatojumu, jāsecina, ka pirmsskolas vecuma sagatavošanas grupas rusofono bērnu L2 interference parādības ir sastopamas identisko, atšķirīgo un jauno skaņu grupās. Identisko skaņu grupā ir vērojams augsts L1 pozitīvās pārneses gadījumu skaits: skaņa [ɑ] tika izrunāta pareizi visos gadījumos (100 %), skaņa [u] – 78 %, bet [ɔ] – 69 %. Skaņu [u] un [ɔ] izrunā tika novērota tendence patskaņus izrunāt neprecīzi un reducēt, ja šīs skaņas atradās vārda vidū. Piemēram, vārda *mugura* otro skaņu [u] 11 no 16 bērniem reducēja: *mug^(u)ra*, trijos gadījumos tā tika izrunāta kā skaņa [ɑ], un tikai divos – kā [u]. Arī citos vārdos bērni izrunāja svešas skaņas: *t[ɑ]³mats*, *tr[ɑ]lejpūs*. Tas, iespējams, ir tāpēc, ka latviešu valodā šo vārdu pirmā zilbe ir uzsvērtā, bet krievu valodā līdzīgie vārdi *момат*, *пролеуѐбѹс* šajās zilbēs tiek izrunāti neuzsvērti. Krievu valodā visās neuzsvērtās zilbēs patskaņi tiek reducēti kvantitatīvi un kvalitatīvi, piemēram, [o] vietā izrunā reducēto [ɑ],

³ Šeit un turpmāk bērnu latviski producētajos vārdos tiek izmantota starptautiskā transkripcijas sistēma, ja pārbaudāmā skaņa tika reducēta vai aizstāta, garā patskaņa izruna nebija pietiekami gara, attiecīgās skaņas vietā tika izrunāta pavisam cita skaņa, piemēram, [ɔ] vietā [ɑ] vai [e], vai divskaņa vietā bija sadzirdamas divas atsevišķas skaņas piemēram, [ɑ]+[u], [u:]+[ɔ].

atsevišķos gadījumos neuzsvērtā patskaņu redukcija sasniedz tādu pakāpi, ka patskanis pazūd pavisam, kā arī neuzsvērtā zilbē atšķir mazāku patskaņu skaitu (Болычева 2004). Citos gadījumos skaņas [ɔ] vietā bija saklausāma vairāk vai mazāk izteikta skaņas [u] klātbūtne, piemēram, [u]+[ɔ]*ranžs*, *tr*[u]+[ɔ]*lejbus*, *t*[u]+[ɔ]*mats*. Skaņas [i] izrunā pozitīvā pārnese bija vērojama daudz mazāk (48 %) un 52 % gadījumu bija saklausāma interference – krievu valodas skaņa [ɨ], it īpaši vienzilbes vārdā *z*[ɨ]⁴*ls*. Vārda beigās, piemēram, *cimd*[ɨ], tā izpaudās mazāk un nebija tik izteikta. Garā patskaņa [i:] vietā bērni arī lietoja krievu valodas skaņu [ɨ], izrunājot to īsi, piemēram, vārdos *s*[ɨ]*pols*, *maš*[ɨ]*na*, kas, iespējams, ir tāpēc, ka krievu valodā patskani [ɨ] izrunā kā [и], ja tas atrodas pēc mīkstajiem līdzskaņiem, bet kā [ы] – pēc cietajiem līdzskaņiem (Болычева 2004).

Atšķirīgo skaņu grupā lielāka negatīvā pārnese bija raksturīga šaurās skaņas [e] izrunā (51 %). Tāpat lielas problēmas bērniem radīja jauno skaņu grupai piederošā platā skaņa [æ], kuru 58 % gadījumu bērni izrunāja kā krievu valodas skaņas [ɐ] pozīcijas varianta plato skaņu [ɛ]. Šķiet, bērni neizveidoja atsevišķu fonētisku variāciju šai skaņai, jo neatšķīra šīs divas skaņas ([e] un [æ]) latviešu valodā un identificēja tās ar vienu krievu valodas skaņas [ɐ] pozīcijas varianta plato skaņu [ɛ]. Piemēram, vārdos *cepure*, *desa*, *krēsls* platās [æ] skaņas vietā, bija saklausāma krievu skaņa [ɛ], kas akustiski izklausās platāka par latviešu šauro [e]. Arī šaurās latviešu skaņas [e] vietā tika izrunāta krievu platā skaņa [ɛ] gan vārda sākumā, gan beigās: [ɛ]*zis*, [ɛ]*gl*[ɛ]. Jāpiebilst, ka divskanī [ei] bērniem arī bija tendence skaņu [e] izrunāt plati, kā krievu [ɛ]: *kl*[ei]*ta*, *v*[ei]*kals*, *m*[ei]*tene*. Interesanti, ka vārdā *zeķes* patskaņu izrunā interference gandrīz nebija pamanāma, kas izskaidrojams ar to, ka starp mīkstajiem līdzskaņiem krievu valodā tiek lietota skaņas [ɐ] pozīcijas varianta šaurā skaņa [e]. Piebilstams, ka bērniem grūtības sagādāja līdzskaņa *k* izruna vārdā *zeķes*. Vērā ņemams ir fakts, ka garā šaurā skaņa [e:] bērniem padevās labāk: negatīvās pārneses gadījumu skaits bija mazāks, izrunājot garo šauro patskani [e:] – 35 % gadījumu, nekā garo plato skaņu [æ:] – 54 % gadījumu.

Piebilstams, ka arī 3–6 gadus vecu latviešu monolingvālo bērnu runā, kā liecina projektā LAMBA gūtā pieredze, raksturīga šauro un plato patskaņa *e*, *ē* izrunas jaukšana, kam ne vienmēr ir dialektāls pamats (Leikuma, Markus, Usāne 2016). Tika konstatētas problēmas šaurā un platā *e*

⁴ Bērnu latviski producētajos vārdos tajās pozīcijās, kurās latviešu valodas skaņas vietā tika izrunāta krievu valodas skaņa (vai skaņu salikums) tiek izmantotas krievu valodas fonēmas: [ɨ] latviešu [i] vietā, [ɛ] latviešu [e] vietā (akustiski tā izklausās platāka par latviešu šauro *e*), [e] latviešu [æ] vietā (akustiski tā izklausās šaurāka par latviešu plato *e*), [aɪ] divskaņa [ai] vietā, [aɸ] divskaņa [au] vietā.

un *ē* izrunā, piemēram, kad bērni platā *e* [æ] vietā lietvārdos *gredzens*, *cepure*, *dzeģuze*, *medus*, *ķepa* un darbības vārda 3. personas formās *cep*, *deg*, *ēd*, *lec*, *met* izrunāja šauro *e*, savukārt šaurā *e* vietā 2. personas formās runāja plato *e* [æ]. Interessants ir fakts, ka no trīs pētījumā iesaistītajiem bilingvāliem bērniem, kuri apmeklēja PII, kur visa sazināšanās notiek latviešu valodā, divi zēni – dvīņu brāļi (5;5), kas vienlīdz labi runāja gan latviešu, gan krievu valodā un kuru abi vecāki ir krievi, skaidri izrunāja gan šauro, gan plato *e*, *ē* un nekļūdījās arī citu skaņu izrunā. Savukārt trešajam zēnam (4;8), kurš apmeklē to pašu PII, latviešu fonēmu testā bija saklausāma lielāka krievu valodas ietekme – viņš runāja šauro *e* platā vietā lietvārdos *medus*, *ķepa* un darbības vārdos *ēd*, *slēdz* (vsk. 3. pers.) (Leikuma, Markus, Usāne 2016, 81–82). No piemēriem secināms, ka dvīņu brāļi bija apguvuši latviešu valodas fonētikas pamatus, kamēr citi bērni vēl ne, kam par iemeslu var būt individuālās atšķirības L2 apgūvē. Latviešu valodniecībā tiek izteikti dažādi pieņēmumi par to, kādēļ iespējama šaurā un platā *e*, *ē* patskaņu jaukšana: no artikulācijas viedokļa „šaurais *e* un platais *e* ietilpst vienā skaņu grupā, bet artikulācijas ziņā atrodas diezgan tālu viens no otra” (Laua 1953, 58); no komunikācijas viedokļa, iespējams, ka vecāki neveltī abu skaņu atšķirībām lielu vērību, jo no konteksta var saprast bērna teiktā jēgu. Tāpat pirmsskolas vecuma bērni bieži jauc notikumu secību, laika formu atšķirības (piemēram, pašai [æ:du], vakar [e:du]), bet šaurā patskaņa lietojumu var sekmēt tas, ka šaurā skaņa *e* ir ikdienas saziņā bieži saklausāma un ļoti izplatīta (piemēram, nenoteiksmes formās un lokāmo vārdu galotnēs) (Leikuma, Markus, Usāne 2016, 82).

Divskanis [ai] pētījuma dalībniekiem grūtības nesagādāja: 40 gadījumos no 48, t. i., 83 % gadījumu tas tika izrunāts pareizi. Tā skanējums bija skaidrāks vārda sākumā, piemēram, [ai]ta nekā vārda vidū: m[aj]ze, kas izskaidrojams ar bieži sastopamo [aɪ] krievu valodā, piemēram, vārdā *maï* (*maïjs*).

Arī kategorijā *jaunās skaņas* bija vērojamas interferences parādības (sk. skaņu [æ], [æ:], [e:], [i:] izrunu) un neprecīzi izrunātas skaņas. Kaut garos patskaņus bērni centās izrunāt gari, tomēr daudzas garo patskaņu skaņas pēc kvantitātes bija īsākas ([a:] – 35 %, [ɔ:] – 25 %, [u:] – 19 %, [i:] – 48 %, [e:] – 31 %, [æ:] – 29 %) un nesasniedza latviešu garo patskaņu skanējumu. Vienā gadījumā skaņas [æ:] izrunā vārdā *krēsļs* bija saklausāma [i] skaņas klātbūtne: kr[i]+[e]sļs.

Divskaņu [ie] un [uo] izrunā bija saklausāmas divas atsevišķas skaņas, no kurām viena tika pastiprināti uzsvērtā un izrunāta ar garāku patskaņa kvantitāti: [i:] vai [e:], piemēram, [i:]+[e]la, *bumb[i]+[e:]ris*; [u:] vai [ɔ:], piemēram, [u:]+[ɔ]la, [u:]+[ɔ]z[u]+[ɔ:]ls.

Arī Lidija Leikuma, Dace Markus un Evija Usāne atgādina, ka „tieši šie divskaņi sagādā izrunas grūtības tiem, kuru dzimtā valoda nav latviešu [...], biežāk dzirdamās kļūdas ir abu divskaņu dalīšana pa komponentiem vai aizstāšana ar vienu patskani” (Leikuma, Markus, Usāne 2016, 80). Valodnieces atsaucas uz latviešu valodas mācību metodikas speciālistu Oto Ņesterovu, kurš, raksturodams darbu ar bērniem pirmsābece posmā un atsaukdamiem uz logopēdes Elfrīdas Lauvas atzinumiem par raksturīgākajiem skaņu izrunas defektiem, atgādina par divskaņu *ie* un *o* neprecīzo izrunu: „Divskaņa vietā izrunā tikai vienu no tā komponentiem: „īla” (iela), „ūla” (ola) (Ņesterovs 1979, 23)”. Tāpat ir daudz liecību tam, ka arī monolingvāliem bērniem sagādā grūtības šo divskaņu pareiza izruna. Par baltu valodām specifisko divskaņu *ie* un *o* izrunas grūtībām gan latviešu, gan lietuviešu bērnu runā rakstīts jau agrāk. Gan lietuviešu gan latviešu monolingvālo bērnu runā diftongi tiek monoftongizēti: *ie* > *ī* [i:] un *o* [uo] > *ū* [u:] (Маркус, Гирдянис 2011, 90–93). Projekta LAMBA izpildes gaitā vairāki latviešu monolingvālie bērni divskaņa *ie* vietā runāja garo patskani *ī*, piemēram, *nīgs* ‘sniegs’, *gīž* ‘griež’ un divskaņa *o* [uo] vietā runāja *ū*, piemēram, *būda* ‘bļoda’, „viens zēns (3;9) vārdu *sniegavīrs* izrunāja kā *snigavīra* [snigavi:ra], cits zēns (5;9) to izrunāja kā *nīdavīrs* [ni:davi:rs], vārdu *griež* izrunāja kā *dīž* [di:ʒ] un vārdu *slotā* izrunāja kā *sota* [so:ta] [...] Divskaņu *ie* un *uo* monoftongizāciju agrīnā vecumā savu bērnu runā ir ievērojuši un par pamanīto stāstījuši arī vairāki LU Humanitāro zinātņu fakultātes docētāji: Ilze Lokmane meitas runā, Jolanta Stauga jaunākā dēla runā, kaut citiem viņu bērniem šādas izrunas īpatnības nav bijis – tātad vērojums par *ie* un *uo* monoftongizāciju nav vispārināms. To apstiprina arī mūsu projekta dati” (Leikuma, Markus, Usāne 2016, 80–81). Šo divskaņu izrunas grūtības tiek skaidrotas ar to, ka atšķirībā no citiem divskaņiem, divskaņu *ie* un *o* izrunas laikā nākas pāriet no augstāka mēles pacēluma komponenta uz zemāku, to pirmais komponents ir šaurāks, bet otrais – platāks, tādēļ tie ir atverošies divskaņi (Маркус, Гирденис 2011; LVG 2013, 48).

Rusofono bērnu divskaņu [au] izrunā bija saklausāmas divas atsevišķas skaņas no kurām viena tika pastiprināti uzsvērtā un izrunāta ar garāku patskaņa kvantitāti: [a:] vai [u:], piemēram, [a:]+[u] *tobuss*, s[a:]+[u:] *le*. Vārdā *autobuss* astoņos gadījumos (50%) tika izrunāts ar līdzskani [f]: a[f] *tobus* un vienā gadījumā ar [v]: a[v] *tobus*, kas izskaidrojams ar to, ka krievu valodā ir vārds *автомобус*.

Visi iepriekš minētie piemēri pētījuma dalībnieku runā norāda uz to, ka, apgūstot otrās valodas skaņas, bērni meklē tām tuvāko ekvivalentu savā dzimtajā valodā, arī jauno skaņu

kategorijā, kas saskan ar RMM teorētisko pamatojumu. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L1 fonoloģiskā sistēma ietekmē L2 skaņu izrunu, vismaz sākotnējā L2 apguves posmā. No visām izrunātajām skaņām 23% gadījumu nepilnības cēloņus bērnu runā var attiecināt uz krievu valodas interferenci. Secināms, ka L1 var traucēt L2 apguvē, īpaši – jauno un atšķirīgo skaņu apguvē: skaņas, kas ir līdzīgas L1 skaņām, bet nav identiskas vai arī nav sastopamas L1, vērojama negatīvā pārnese, tāpēc bērnu runā saklausāms akcents. Apgūstot jaunās skaņas, bērni meklē tām tuvāko ekvivalentu savā dzimtajā valodā, izmanto tās L1 skaņas ([ə] pozīcijas varianta plato [ɛ] un šauro [e], [ы]), kuras artikulējot šķiet vislīdzīgākās, tāpat kā to dara, izrunājot atšķirīgās skaņas, izmantojot [ɛ], [ei], [аӡ]. Negatīvās pārneses parādības sastopamas visās skaņu grupās. Lielāks interferenču skaits un izteiktāks akcents pamanāms skaņu [i], [i:], [e], [e:], [æ], [æ:] izrunā. Identisko skaņu [a], [u], [ɔ] izrunā vērojama pozitīvā pārnese.

L1 skaņu pārnese nav vienīgais iemesls, kāpēc rusofonie bērni L2 skaņas neizrunā precīzi. Tādi faktori kā leksisko elementu pārnese, piemēram, *momam*, *афмо́бѳ* un fonotaktiskās izpausmes, piemēram, L2 patskaņu reducēšana, arī ietekmē bērnu L2 skaņu izrunu. Kopumā šādu iemeslu dēļ 19% gadījumu bērni bija izrunājuši skaņas nepilnīgi.

Apkopojot *L2 patskaņu un divskaņu izrunas testā* iegūtos un analizētos datus, var secināt, ka kopumā bērni bija apguvuši latviešu valodas patskaņu un divskaņu fonētikas pamatus diezgan labi, jo no visām producētajām skaņām 58% gadījumu tās tika izrunātas pareizi. Visās salīdzināmo skaņu grupās (identiskās, atšķirīgās, jaunās skaņas) bija daudz piemēru, kas izklausījās analogiski latviešu valodas skaņu izrunai: *cimdi*, *mašīna*, *egle*, *saldējums*, *tēja*, *desa*, *galva*, *plūme*, *ābols*, *bumba*, *suns*, *tomāts*, *iela*, *ola*, *kāposts*, *gailis*, *auss*, *kleita* u. c. Nākotnē mācību materiālos būtu ieteicama lielāka fonētiskās pārneses respektēšana, kas ļautu skolotājam saprast L2 izrunas kļūdu būtību un pievērst pienācīgu uzmanību konkrētiem problemātiskiem aspektiem. Nepieciešams izstrādāt arī pārdomātus metodiskos komentārus, kā skolotājam strādāt, lai bērni varētu sekmīgāk apgūt problemātisko skaņu izrunu. Savukārt dažādi kvalitatīvi audio palīg līdzekļi to tikai sekmētu. Svarīgi ir iemācīt bērniem uztvert konkrētus L1 un L2 skaņu kontrastus, lai veidotu precīzāku L2 skaņu kontrastu uztveri, kas savukārt ļautu precīzāk producēt atsevišķas skaņas un palīdzētu uzlabot L2 izrunu. Tādi faktori kā leksisko elementu pārnese un fonotaktiskās izpausmes, piemēram, L2 patskaņu reducēšana arī ietekmē bērnu L2 skaņu izrunu. Sociālie faktori var vairot vai mazināt L1 lomu L2 skaņu izrunā, tādēļ nepieciešama un praktiski noderīga būtu valodas vides kvalitātes rūpīga analīze.

3.2.2. L2 gramatikas apguve

Kā zināms, latviešu valodas gramatiskās sistēmas apguve daudziem sagādā grūtības. Tas saistīts gan ar gramatisko nozīmju izteikšanas līdzekļu specifiku, gan vārdformu saskaņošanas un vārdu kārtas niansēm un atšķirību no rusofono bērnu L1. Tāpēc pētījumā bija svarīgi noskaidrot, kuru gramatisko nozīmju izteikšana bērniem padodas labāk, bet kuru – notiek lēnāk. L2 gramatikas apguves kvalitāte tika izzināta, izmantojot anketēšanu (*L2 gramatikas testu*), kā arī, lietojot citus L2 mērīšanas rīkus, pastarpināti tika iegūti papildu dati par gramatisko formu izmantošanu un konstatētas raksturīgākās nepilnības.

Nemot vērā to, ka PII tiek izmantota komunikatīvā pieeja, bērniem netiek mācīta gramatikas teorija, vārdšķiru gramatiskās nozīmes un to izteikšanas iespējas (vārdformu veidošana) tiek apgūtas dažādās saziņas situācijās. Piemēram, nosaucot preces, kuras cilvēki pērk veikalā, vai rotaļlietas telpā, bērns apgūst lietvārdu vienskaitļa un daudzskaitļa nominatīva formu lietojumu, bet, atbildot uz jautājumu *Cik (..) ir telpā (veikalā)?*, iemācās lokāmo pamata skaitļa vārdu saskaņošanu ar lietvārdu vienskaitļa un daudzskaitļa nominatīva formām. Atbildot uz jautājumiem par dažādām reālijām vai vizuālajos attēlos redzamo, tiek veicināts norādāmo vietniekvārdu (nominatīvā), personas vietniekvārdu (nominatīvā un datīvā), lietvārda locījumu formu (nominatīvā un akuzatīvā), prievārdu lietojums (norādot uz vietu), attīstīta prasme saskaņot īpašības vārdu ar lietvārdu (vienskaitlī un daudzskaitlī nominatīvā). Lai izteiktu emocijas, apmierinātību/neapmierinātību, patiku/nepatiku, norādītu darbības izvēli, bērni iemācās izteikt noliegumu.

Tā kā bērnu latviešu valodas izmantošanas pieredze vēl ir maza, **eksperimenta laikā** pētot viņu prasmi veidot izteikumus atbilstoši latviešu valodas gramatikas likumībām un uztvert tos, netika padziļināti pētīta latviešu valodas morfoloģiskās sistēmas vai sintakses lietošanas prasme. Tika noskaidrota tikai prasme izmantot to gramatisko nozīmju – dažādu vārdformu un dažu sintakses parādību (lokāmo vārdu saskaņojuma, prievārda un locījuma formas lietojuma) – zināšanas, kuras paredzēts apgūt saskaņā ar PII programmām (Programma 2012; Programma 2008). Lai noteiktu valodas receptīvās un produktīvās prasmes, respektējot PII mācību programmās ietvertās latviešu valodas gramatikas kompetences prasības, bērniem tika piedāvāts promocijas darba autores izstrādātais **L2 gramatikas tests** (sk. 3. pielikumu 188. lpp.). Tas sastāv no 27 attēlu komplektiem (katrā komplektā 3 attēli), kas kopā veido 81 attēla kopu. Attēlu

atlasē tika ņemts vērā ne tikai lingvistiskās piemērotības aspekts, bet arī vizuālā tēla atbilstība bērnu pieredzei, uzskatāmība.

Testā iekļautas 9 gramatiskās vienības, kas paredzētas gramatisko nozīmju un sintaktisko konstrukciju nozīmju apguves pārbaudei:

- lietvārdu skaitlis – vienskaitlis/daudzskaitlis (nominatīvā),
- personu vietniekvārdi nominatīvā (3. personas forma vienskaitlī),
- personu vietniekvārdi datīvā (3. personas forma vienskaitlī),
- norādāmie vietniekvārdi (nominatīvā),
- nolieguma izteikšana (darbības vārdiem 3. personas forma vienskaitlī),
- lietvārda locījums (nominatīvā un akuzatīvā),
- lokāmo vārdu, t. i., īpašības vārdu un lietvārdu (vienskaitlī un daudzskaitlī nominatīvā) saskaņojums,
- lokāmo pamata skaitļa vārdu saskaņojums ar lietvārdu (vienskaitlī un daudzskaitlī nominatīvā),
- prievārdu lietojums ar lietvārda locījuma formu (norādot uz vietu).

Katru pārbaudāmo vienību (turpmāk tekstā – PV) paredzēts testēt trīs reizes (ar trīs attēlu komplektiem), resp. vienā testa daļā tiek vērtēta PV viena alternatīva, bet citā testa daļā – cita alternatīva (ar ļoti līdzīgu uzvedni). Piemēram, lietvārda skaitļa formas (nominatīvā) apguves testēšanai izmatoti attēli, kuros redzami *kaķi, pildspalva, bumbas*.

Lai veiktu šo eksperimentu, pirms abu – gan receptīvo, gan produktīvo valodas prasmju eksperimenta norises

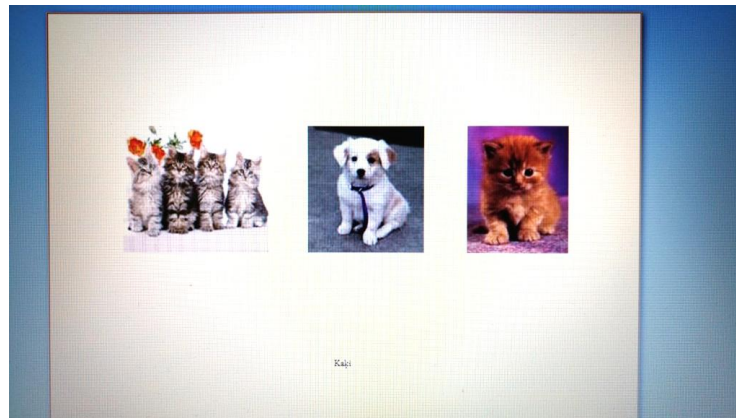
- 1) visiem pētījuma dalībniekiem tika sniegta kopīgā instrukcija – bērniem krievu valodā tika izskaidrota eksperimenta gaita;
- 2) veicot testu, individuāli katram bērnam krieviski tika izstāstīts, kas viņam būs jādara, pēc kā sekoja eksperimenta izmēģinājums ar diviem izmēģinājuma attēlu komplektiem.

Receptīvo prasmju testēšana tika veikta, izmantojot attēlu stimulu norādes, kuru būtība ir šāda:

- bērns dzird kādu verbālu uzvedni – vārdu resp. vārdformu, piemēram, *kaķi* (lietvārds daudzskaitļa nominatīva formā);

• katrai PV ir sagatavots attēlu komplekts ar trīs vizuālām uzvednēm jeb trīs attēliem, no kuriem viens atbilst, bet divi neatbilst teiktajam, resp., tikai viens ir pareizs, atbilst verbālajai uzvednei. Piemēram, ja uzvedne ir *kaķi*, pareizs attēls ir attēls ar četriem kaķiem. Otrais, t. s. *kļūdainais attēls*, ir cieši saistīts ar uzvedni semantiskajā līmenī, bet atšķiras pēc pārbaudāmās gramatiskās nozīmes. Piemēram, iepriekš minētajā piemērā, ar kuru tiek pārbaudītas bērnu zināšanas par lietvārda daudzskaitļa formas veidošanu latviešu valodā, „kļūdainajā attēlā” ir viens kaķis. Precīzāk būtu teikt, ka kļūda parāda pārbaudāmās gramatiskās vienības alternatīvu. Trešais attēls ir kļūdainis, maldinošs variants, jo tas semantiski atšķiras no uzvednes. Iepriekšminētajā piemērā maldinošs variants ir attēls ar suni.

Piemērs: *Kaķi*



6. attēls. *Fragments no L2 gramatikas testa*

Lai noteiktu *produktīvās prasmes*, bērniem tika norādīts uz vienu no trim attēliem un uzdots uzvedinošs jautājums saistībā ar to. Piemēram, iepriekšminētajā piemērā, ar kuru tiek pārbaudītas zināšanas par lietvārda skaitļa formas veidošanu latviešu valodā (*kaķi*), bērniem tika norādīts uz attēlu, kur attēloti četri kaķi, un jautāts: *Kas tie ir?* No bērna tika gaidīta atbilde *Tie ir kaķi* vai *Kaķi*. [Faktiski uzvedne bija arī jautājumā – *tie*]

Testēšanā iegūtie runas fakti tika pierakstīti speciāli izveidotā tabulā un sistematizēti. Grupējot materiālu no pareizības / nepareizības aspekta, tika ņemti vērā šādi kritēriji:

- leksiskā atbilsme (izvēlēti semantiski atbilstoši vārdi),
- gramatiskā atbilsme (pareiza vārda dzimtes, skaitļa forma; pareiza vārdu saskaņošana dzimtē, skaitlī, locījumā).

Izteikumi, kuri no sintaktiskās konstrukcijas viedokļa bija nepilnīgi (reducēti), piemēram,

izteikums *Brūni [Lāči ir brūni]*, atbildot uz jautājumu *Kādā krāsā ir lāči?*, tika ietilpināti pie pareizām atbildēm, ja leksiski un morfoloģiski tie atbilda valodas sistēmai. Pētot kļūdaini producētās atbildes, tika atklāti dažādi leksiski gramatiskie kļūdu veidi.

Tā kā L2 gramatikas valodas receptīvo un produktīvo prasmju eksperimentā piedalījās divu sagatavošanas grupu bērni, vispirms promocijas darbā tiek piedāvāta šo divu mācību grupu – 2013./2014. (turpmāk tekstā – 1P) un 2014./2015. (turpmāk tekstā – 2P) mācību gada beigās, t. i., pavasarī iegūto rezultātu analīze. Lai varētu konstatēt, kā pētījuma rezultātus ietekmē L2 apguves laiks, papildus tika analizēti **rezultāti**, kas iegūti vienas sagatavošanas grupas testēšanā 2014./2015. mācību gada sākumā, t. i., rudenī (turpmāk tekstā – 2R), un mācību gada beigās, t. i., pavasarī (turpmāk tekstā – 2P).

Apkopojot 1P un 2P receptīvo valodas prasmju eksperimentā iegūtos datus (sk. 6. pielikumu 213. lpp., 8. pielikumu 217. lpp., 10. pielikumu 221. lpp.), tika konstatēts, ka visās PV⁵, izņemot norādāmā vietniekvārda formu uztveri, mācību gada beigās labāki rezultāti ir 2P pētījuma dalībniekiem (sk. 7. attēlu). No visām pārbaudāmajām vienībām gan 1P, gan 2P pētījuma dalībnieki vislabāk apguvuši lietvārda un skaitļa vārda vienskaitļa un daudzskaitļa formu saskaņojumu nominatīvā. Izmantojot attēlu komplektus ar verbālām uzvednēm *Viena pīle lido*, *Trīs aitas ēd*, *Trīs autobusi stāv*, lietvārda un skaitļa vārda vienskaitļa un daudzskaitļa formu saskaņojumu nominatīvā apguvuši gandrīz visi bērni – 92% (1P) gadījumu un 100% (2P) gadījumu tika sniegtas pareizas atbildes. Iespējams, šo formu saskaņojuma prasmes attīstību sekmēja arī tas, ka bērni labi pārzināja skaitļu nosaukumus latviešu valodā. Uzvednē *Viena pīle lido* 1P trīs pētījuma dalībnieki norādīja uz attēlu ar divām pīlēm, iespējams, tāpēc ka pamata skaitļa vārds *viens* bērniem ir mazāk pazīstams par citiem skaitļa vārdiem, jo šāda daudzuma izteikšanai var izmantot arī lietvārda vienskaitļa formu, nelietojot skaitļa vārdu. Tādējādi bērni tik bieži nesaskaras ar tā lietojumu. Uz trešo attēlu ar četriem lidojošiem putniem nenorādīja neviens pētījuma dalībnieks.

Arī nolieguma izteikšanas gramatisko nozīmi bērni kopumā izprot labi, jo šajā pārbaudāmajā vienībā 71% (1P) un 97% (2P) gadījumu tika norādīts uz pareizo attēlu. Neviena no verbālajām uzvednēm (*Zēns neskrien*, *Suns neguļ*, *Zēns neēd*) trīs attēlu komplektos 2P bērniem nesagādāja īpašas grūtības, izņemot gadījumu, kad viens pētījuma dalībnieks uzvedni

⁵6.–11. pielikumā (213.–224. lpp.) var iepazīties ar visām PV verbālajām uzvednēm un atbilžu rezultātiem. Katras verbālās uzvednes 3 attēlus (vizuālās uzvednes) sk. 3. pielikumā: L2 gramatikas tests (188.–202. lpp.).

Suns neguļ nebija sapratis un norādīja uz attēlu ar guļošu suni. 1P dalībnieki pieļāva vairāk kļūdu, jo četri no četrpadsmit pētījuma dalībniekiem norādīja uz attēlu ar guļošu suni, bet vēl pieci kļūdījās verbālajā uzvednē *Zēns neskrien*, norādot uz attēlu, kur zēns skrien, bet uzvednē *Zēns neēd* trīs pētījuma dalībnieki norādīja uz attēlu, kur zēns ēd. Tomēr, kā liecina eksperimentā iegūtie dati, nolieguma izteikšana bērniem ir labāk saprotama par citām PV. To, iespējams, var skaidrot ar pozitīvās pārneses parādību, jo, kaut arī krievu valodā noliegumu izsaka ar sintaktisko konstrukciju, izmantojot nolieguma partikulu *ne* (*не*), bet latviešu valodā nolieguma partikula ir gramatizējusies un kļuvusi par priedēkli, tomēr to skanējums un lietojums abās valodās ir līdzīgs.

Citu PV gramatisko nozīmju uztverē un formu lietojumā bērni biežāk kļūdījās. Piemēram, pārbaudot bērnu zināšanas par lietvārda skaitļa formas gramatiskās nozīmes izpratni, t. i., *lietvārdu vienskaitli un daudzskaitli nominatīvā* ar uzvedni *Kaķi*, pareizi atbildēja 50% (1P) un 67% (2P) bērnu. Tie pētījuma dalībnieki, kas bija kļūdījušies, norādīja uz attēlu ar vienu kaķi, kas apliecina faktu, ka viņi nebija uztvēruši gramatisko nozīmi šajā uzvednē. Varbūt tāpēc, ka latviešu valodā šī vārda vienskaitļa formas galotnē ir dzirdama skaņa *i* (ar vāļāku *s*), bērni uztvēra uzvedni *Kaķi* kā vienskaitļa formu. Taču arī sieviešu dzimtes uzvednē *Bumbas* tikai 29% (1P) bērnu un 58% (2P) bērnu norādīja uz pareizo attēlu ar trīs bumbām, kamēr citi pētījuma dalībnieki – uz attēlu ar vienu bumbu. Pastāv iespēja, ka bērni kļūdās, jo koncentrējās uz nosaukto vārdu nozīmēm, nepievēršot uzmanību vārdu galotnēm, jo, piemēram, uzvedni *Pildspalva* vienskaitļa formā pareizi bija sapratuši daudz vairāk pētījuma dalībnieku – 79% (1P) un 100% (2P) bērnu. Kopumā attiecībā uz šo pārbaudāmo vienību 52% (1P) un 75% (2P) gadījumu bērni bija norādījuši uz pareizo atbildes variantu. Piebilstams, ka šī ir viena no morfoloģijas kategorijām, kuras apguve dažkārt sagādā grūtības arī L1 lietotājiem (sk. Цейтлин 2009).

Bērni jauc personu vietniekvārdus (*viņam*, *viņai*). Testējot šīs PV gramatiskās nozīmes uztveri, kopumā visās uzvednēs (*Viņam ir kaķis*, *Viņai ir ābols*, *Viņai ir cepure*) 59% (1P) gadījumu, bet 69% (2P) gadījumu tika norādīts uz pareizo attēlu. Dzirdot uzvedni *Viņam ir kaķis* 50% (1P) un 67% (2P) no aptaujātajiem bērniem bija sapratuši to pareizi un norādīja uz attēlu ar zēnu, kam rokās ir kaķis (divos citos attēlos bija redzama meitene ar kaķi rokās un zēns kopā ar meiteni). Interesanti, ka uzvedni ar vietniekvārdu sieviešu dzimtē *Viņai ir ābols* pareizi bija sapratuši gandrīz visi pētījuma dalībnieki: 93% (1P) un 75% (2P), taču citu uzvedni sieviešu dzimtē: *Viņai ir cepure* – tikai 36% (1P) un 67% (2P) bērnu; pārējie bērni norādīja uz attēlu ar

zēnu, kam galvā ir cepure, kas liecina par to, ka viņiem vēl nav īstas sapratnes par šo divu vietniekvārdu lietojumu.

Līdzīga aina vērojama gadījumos, kad bija jāapliecina prasme saskaņot lietvārdu un īpašības vārdu dzimtē un skaitlī. Kopumā visās uzvednēs 57% (1P) gadījumu un 67% (2P) gadījumu tika norādīts uz pareizo attēlu. Uzvedni *Lāči ir brūni* pareizi bija sapratuši 57% (1P) bērnu un 58% (2P) bērnu. Citi pētījuma dalībnieki kļūdījās, norādot uz attēlu ar vienu brūnu lāci. Arī uzvednē *Rozes ir sarkanas* 50% (1P) gadījumu tika norādīts uz pareizo attēlu, bet – 67% (2P). Uz nepareizo attēlu ar vienu sarkanu rozi norādīja pārējie pētījuma dalībnieki. Uzvedni *Aita ir balta* 64% (1P) bērnu saprata pareizi. Citi bērni norādīja uz attēlu ar divām aitām, kas ir kļūdaina norāde pēc pārbaudāmās gramatiskās nozīmes, bet viens bērns norādīja uz attēlu ar daudziem baltiem lāčiem, kas liecina, ka bērns nezina šī vārda nozīmi, kā arī neizprot lietvārdu un īpašības vārdu dzimtes un skaitļa formu saskaņošanas normas. 75% (2P) bērnu norādīja uz pareizo attēlu, bet pārējie – uz kļūdaino attēlu ar divām aitām.

Personu vietniekvārdu formu lietojumu nominatīvā uzvednēs *Viņš dzied*, *Viņa dzer*, *Viņš lasa* kopumā pareizi bija sapratuši 57% (1P) un 89% (2P) bērnu. Uzvedni *Viņš dzied* pareizi bija sapratuši 8 jeb 57% (1P) bērnu (trīs bērni norādīja uz attēlu, kurā redzama viena dziedošā meitene, bet trīs citi bērni norādīja uz attēlu, kurā redzami divi bērni stāvam) un 2P gandrīz visi, izņemot vienu bērnu, t. i., 11 pētījuma dalībnieki jeb 92%. Uzvedni *Viņa dzer* atpazīna 64% (1P), 83% (2P) bērnu, bet uzvedni *Viņš lasa* – 50 % (1P), 92% (2P) bērnu. Secināms, ka mācību gada beigās 2P bērni šo PV bija apguvuši daudz labāk nekā 1P bērni, kas, iespējams, izskaidrojams ar to, ka bērni bija saņēmuši lielāku šo vietniekvārdu formu iedevumu, vai arī to pareizam lietojumam mācību procesā tika pievērsta lielāka uzmanība.

Kā liecina iegūto datu analīze, abām mācību grupām sliktāk veicās ar šādu gramatisko nozīmju uztveri pārbaudāmajās vienībās: prievārdu lietojums (norādot uz vietu), norādāmie vietniekvārdi (nominatīvā) un lietvārda locījums (nominatīvs un akuzatīvs).

Bērni mēdz sajaukt vai arī vēl pilnībā nepārzina prievārdu nozīmi. Par to liecina šīs pārbaudāmās valodas vienības korekta lietojuma vidējie rādītāji – attiecīgi 50% un 58% runātāju. Piemēram, prievārdu uz uzvednē *Suns ir uz dīvāna* pareizi bija sapratuši 85% (1P) bērnu un 75% (2P) bērnu, bet uzvedni *Viņš sēž uz mašīnas* – tikai 14% (1P) un 25% (2P) bērnu, kas nozīmē, ka viņi vēl nav pilnībā apguvuši šī prievārda nozīmi. Daži pētījuma dalībnieki norādīja uz kļūdaino attēlu ar cilvēku mašīnā, kas ir cieši saistīts ar uzvedni semantiskajā līmenī, bet atšķiras pēc

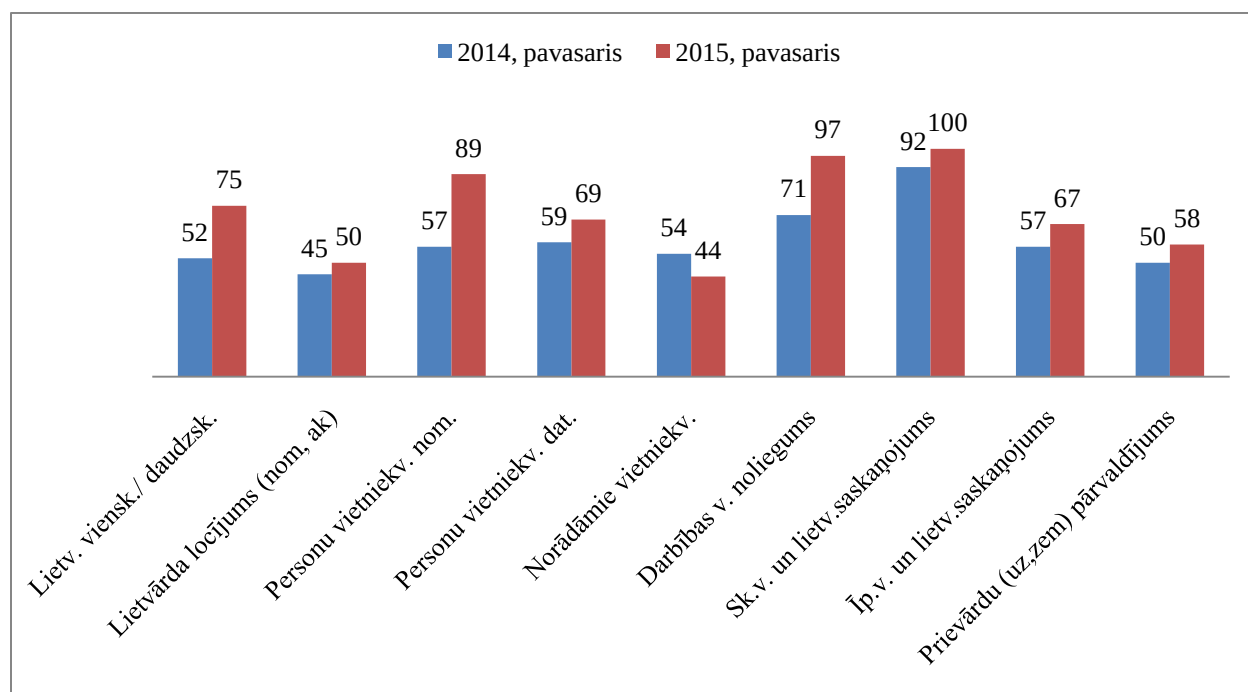
pārbaudāmās gramatiskās nozīmes. Iespējams, bērni kļūdījās tāpēc, ka uzvedni *Viņš sēž uz mašīnas* uztvēra kā krievu valodas *Он едет на машине* un norādīja uz attēlu, kurā redzams cilvēks, kas brauc ar mašīnu. Tāpat iespējams, ka bērni vadījās pēc savas pieredzes un ikdienā sastopamās ainas – cilvēks sēž mašīnā, nevis uz mašīnas. 21% (1P) un 33% (2P) bērnu norādīja uz attēlu ar daudzām mašīnām bez cilvēka, kas liecina, ka viņi nebija sapratuši vietniekvārda *viņš* saikni ar cilvēku. Uzvedni *Kaķis ir zem galda* puse jeb 50% (1P) un 75% (2P) pētījuma dalībnieku bija sapratuši pareizi, bet pārējie bērni norādīja uz attēlu ar kaķi uz galda, vai arī uz attēlu, kas semantiski atšķiras no uzvednes, t. i., uz attēlu ar zālītē sēdošu kaķi un suni.

Interesanti, ka norādāmo vietniekvārdu nominatīva formas uztverē 2013./2014. m. g. grupas pētījuma dalībniekiem bija labāki rezultāti nekā 2014./2015. m. g. grupas pētījuma dalībniekiem, jo attiecīgi 54% (1P) un 44% (2P) gadījumu visās uzvednēs tika sniegtas pareizas atbildes. Uzvedni *Tie ir kaķi* pareizi bija sapratuši 64% (1P) un 58% (2P) bērnu. Pārējie pētījuma dalībnieki kļūdījās, norādot uz attēlu ar vienu kaķi. Uzvedni *Tās ir zemenes* pareizi bija sapratuši 43% (1P) un 25% (2P) bērnu, pārējie pētījuma dalībnieki norādīja vai nu uz kļūdaino attēlu ar vienu zemeni, kas atšķiras pēc pārbaudāmās gramatiskās nozīmes, vai arī uz attēlu ar vienu plūmi, kas ir kļūdainš attēls semantiskajā līmenī un liecina to, ka bērns nezina šī vārda nozīmi. Uzvedni *Tā ir kurpe* pareizi atpazīna 57% (1P) un 50% (2P) bērnu. Citi bērni norādīja uz attēlu ar divām kurpēm, bet viens pētījuma dalībnieks gan 1P, gan 2P grupā norādīja uz semantiski kļūdaino attēlu ar lellēm.

Lietvārda locījuma (nominatīvs/akuzatīvs) nozīmes uztveres pārbaudei tika izmantotas trīs uzvednes: *Zēns ķer meiteni*, *Puika bučo mammu*⁶, *Meitene ķer zēnu*. Kopumā šīs nozīmes pareizi bija sapratuši 45% (1P) un 50% (2P) pētījumos iesaistīto bērnu. Daži pētījuma dalībnieki norādīja arī uz attēla variantu, kas semantiski atšķiras no uzvednes: piemērā ar uzvedni *Zēns ķer meiteni* bērni pārsvarā norādīja uz attēlu, kur zēns ar meiteni stāv līdzās; tikai 21% (1P) bērnu un 33% (2P) bērnu norādīja uz pareizo attēla variantu. Arī uzvednē *Meitene ķer zēnu* 36% (1P) un 42% (2P) bērnu norādīja uz pareizo attēlu, bet pārējie pētījuma dalībnieki rādīja vai nu uz attēlu, kurā situācija semantiski atšķiras no uzvednes, vai arī uz nepareizo attēlu. Iespējams, bērniem sagādāja grūtības vārds *ķer*, jo uzvedni *Puika bučo mammu* vairāki bērni – 78 % (1P) un 75% (2P) – saprata, norādīdami uz pareizo attēlu.

⁶Izmantots sarunvalodā lietotais vārds, jo bērniem tas ir labāk zināms.

Apkopojot šo divu grupu (1P un 2P) *mācību gada beigās iegūtos datus*, var teikt ka kopumā bērnu L2 gramatisko formu receptīvās prasmes 1P bērniem raksturojamas kā vidēji labas – 58% gadījumos tika uzrādīti pareizi atbilžu varianti, un 2P bērniem kā labas, jo uz pareizo attēlu tika norādīts 72% gadījumu.

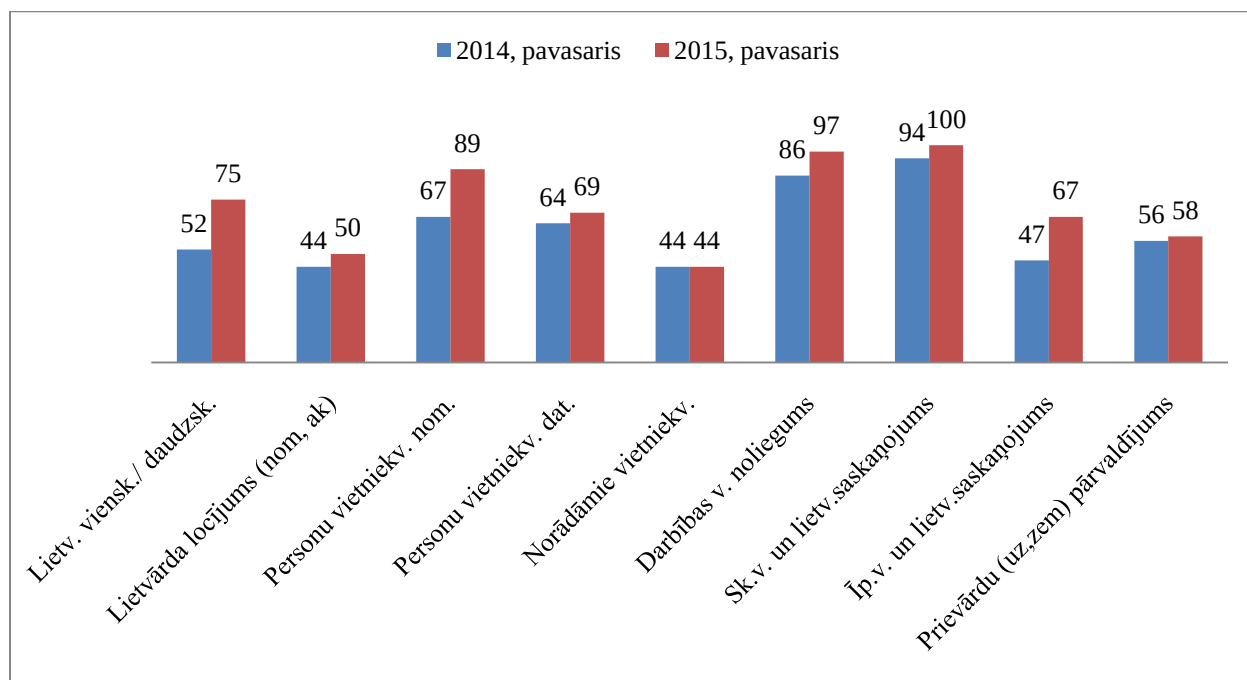


7. attēls. 2013./2014. m. g. un 2014./2015. m. g. Valodas receptīvās prasmes (%)

Izpētot un salīdzinot vienas 2014./2015. m. g. sagatavošanas grupas bērnu valodas receptīvo prasmju rezultātus mācību gada sākumā (2R) un mācību gada beigās (2P) (sk. 8. attēlu), var apgalvot, ka kopumā mācību gada beigās bērnu zināšanas visās PV bija uzlabojušās, izņemot *norādāmo vietniekvārdu (nominatīvā)* gramatiskās formas uztveri, jo gan 2R, gan 2P eksperimentā uz pareizo attēlu bija norādīts vienādu reižu skaitu, t. i., 44% gadījumos. Visvairāk 2P bērni bija uzlabojuši valodas receptīvās prasmes PV:

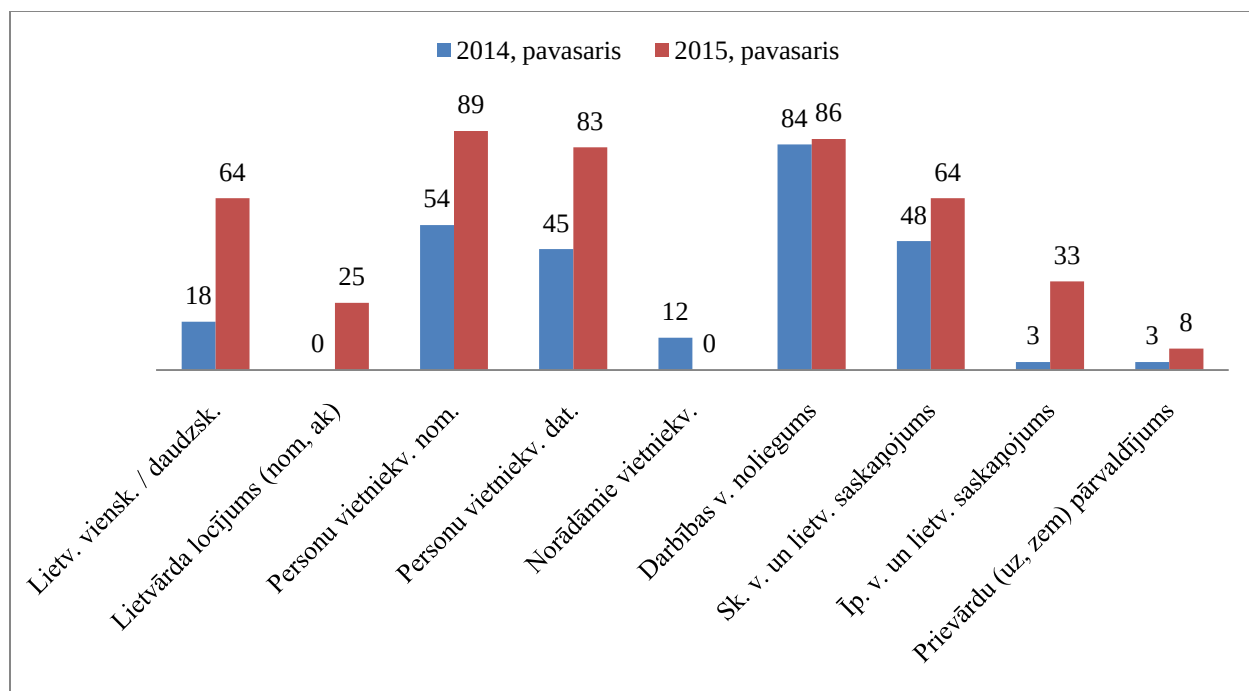
- lietvārdu skaitlis – vienskaitlis/daudzskaitlis (nominatīvā) (<25%),
- personu vietniekvārdi nominatīvā (3. personas formā vienskaitlī) (<22%),
- īpašības vārdu saskaņojums ar lietvārdu (vienskaitlī un daudzskaitlī nominatīvā) (<20%),
- nolieguma izteikšana (darbības vārdiem 3. personas formā vienskaitlī) (<11%); mazāk:

- lokāmo pamata skaitļa vārdu saskaņojums ar lietvārdu (vienskaitlī un daudzskaitlī nominatīvā) (<6%),
- lietvārda locījums (nominatīvā/akuzatīvā) (<6%),
- personu vietniekvārdi datīvā (3. personas formā vienskaitlī) (<5%),
bet vismazāk – prievārdu lietojumā (norādot uz vietu) (<2%).



8. attēls. 2014./2015. m. g. Valodas receptīvo prasmju dinamika (rudens, pavasaris)(%)

Divu sagatavošanas grupu valodas produktīvo prasmju pētījumā 2014. gada pavasarī (1P) un 2015. gada pavasarī (2P) iegūtie rezultāti (sk. 9. attēlu, 7. pielikumu 215. lpp., 9. pielikumu 219. lpp., 11. pielikumu 223. lpp.) ir savstarpēji atšķirīgāki nekā šo grupu receptīvo prasmju pētījuma rezultāti. Kopumā 1P rezultāti ir vāji – pareizi atbilžu varianti tika producēti 30% gadījumu, bet 2P – viduvēji, jo 50% gadījumu bērni producēja pareizus atbilžu variantus. Salīdzinot 1P un 2P eksperimentā iegūtos rezultātus, tika secināts, ka visās PV, izņemot norādāmā vietniekvārda formu producēšanu, mācību gada beigās labākus rezultātus uzrādīja 2P grupas dalībnieki.



9. attēls. 2013./2014. m. g. un 2014./2015. m. g. Valodas produktīvās prasmes (%)

No visām pārbaudāmajām vienībām gan 1P, gan 2P pētījuma dalībnieki vislabāk spēja producēt *nolieguma izteikšanu (darbības vārdiem 3. personas formā vienskaitlī)*, jo kopumā šajā pārbaudāmajā vienībā 84% (1P) un 86% (2P) bērnu spēja pareizi atbildēt (*neskrien, neguļ, neēd*) uz verbālajām uzvednēm: *Vai zēns skrien vai neskrien?*, *Vai suns guļ vai neguļ?* un *Vai zēns ēd vai neēd?*, izņemot dažas kļūdaini producētās atbildes: *skrien, guļ, nē*.

Kā nākamā pārbaudāmā gramatiskā vienība, ko abu grupu dalībnieki producēja labāk, minama PV *personu vietniekvārdi nominatīvā (3. personas formā vienskaitlī)*. Kopumā uz visām verbālajām uzvednēm: *Kas dzied – viņš vai viņa?*, *Kas dzer – viņš vai viņa?* un *Kas lasa – viņš vai viņa?* pareizi tika atbildēts 54% (1P) gadījumu un 89% (2P) gadījumu. Izpētot iegūtos rezultātus, vērojams, ka bērni jauc šīs PV dzimtes un skaitļa formas, lietojot sieviešu dzimtes formu *viņa* vīriešu dzimtes *viņš* vietā ($P_{m.sg.NOM}$ aizstāts ar $P_{f.sg.NOM}$ un otrādi ($P_{f.sg.NOM}$ aizstāts ar $P_{m.sg.NOM}$), vai arī daudzskaitļa formu *viņi* lieto vienskaitļa formas *viņš* vietā ($P_{m.pl.NOM}$ lietots $P_{m.sg.NOM}$ vietā), piemēram, *lasa viņi* (pareizi: *viņš lasa*). Interesanti, ka gadījumos, kad bērni lietoja lietvārdus, viņi arī izmantoja daudzskaitļa formu: *meitenes, zēni*, kas apliecina faktu, ka šajā vecumā bērni nav pilnībā apguvuši lietvārda skaitļa gramatisko nozīmi. Divās atbildēs tika sniegti, domājams, atkārtoti, uzvednēs dzirdamie darbības vārdi *dzied* un *dzer*. Tas nozīmē, ka jautājumus uzvednēs bērni nebija sapratuši.

Arī *personu vietniekvārdus datīvā (3. personas formā vienskaitlī)* bērni spēja producēt labāk. Atbildot uz uzvednēm *Kam ir kaķis – viņam vai viņai?*, *Kam ir ābols – viņam vai viņai?* un *Kam ir cepure – viņai vai viņam?*, kopumā bērni pareizi atbildēja 45% (1P) gadījumu, bet 83% (2P) gadījumu. Izpētot iegūtos rezultātus, secināms, ka tiek jaukta šīs PV dzimtes kategorija, lietojot sieviešu dzimtes formu *viņai* vīriešu dzimtes formas *viņam* vietā ($P_{m.sg.DAT}$ aizstāts ar $P_{f.sg.DAT}$) un otrādi ($P_{f.sg.DAT}$ aizstāts ar $P_{m.sg.DAT}$). Kļūdas konstatētas arī locījuma un skaitļa kategorijas lietojumā: vienskaitļa datīva formas *viņai* vietā tiek lietota vienskaitļa nominatīva forma *viņa* ($P_{f.sg.DAT}$ aizstāts ar $P_{f.sg.NOM}$), bet vīriešu dzimtē – vienskaitļa datīva formas *viņam* vietā tiek lietota vienskaitļa nominatīva forma *viņš* ($P_{m.sg.DAT}$ aizstāts ar $P_{m.sg.NOM}$) vai daudzskaitļa nominatīva forma *viņi* ($P_{m.sg.DAT}$ aizstāts ar $P_{m.pl.NOM}$). Tātad, tiek jauktas dzimtes, skaitļa, locījuma formas. 1P grupā uzvednēs *Kam ir ābols – viņam vai viņai?* un *Kam ir cepure – viņai vai viņam?* tika producēts lietvārds daudzskaitlī: *meitenes* ($P_{f.sg.DAT}$ aizstāts ar $S_{f.pl.NOM}$), bet uzvednē *Kam ir kaķis – viņam vai viņai?* tika producēts lietvārds vienskaitlī: *zēns* ($P_{m.sg.DAT}$ aizstāts ar $S_{m.sg.NOM}$), kas liecina, ka bērniem nav īstas sapratnes par šo divu vietniekvārdu (*viņam*, *viņai*) lietojumu.

Izpētot iegūtos rezultātus par lokāmo *pamata skaitļa vārdu saskaņojumu ar lietvārdu (dzimtē un skaitlī nominatīvā)*, vērojams, ka, atbildot uz uzvedņu jautājumiem *Cik pīļu lido?*, *Cik zirgu ēd?* un *Cik autobusu stāv?* atbildes ne vienmēr ir pilnvērtīgas, jo kopumā pareizas atbildes tika sniegtas 48% (1P) gadījumu un 64% (2P) gadījumu. Bērni mēdz kļūdīties, producējot skaitļa un dzimtes gramatisko nozīmi. Piemēram, atbildot uz jautājumu *Cik pīļu lido?* bērni atbildēja: *viens* vai *lido viens* (pareizā atbilde: *viena pīle lido*). Analizējot nepilnīgi producētās atbildes, vērojams, ka bērniem ir tendence atkārtot jautājumā dzirdētos vārdus: *lido*, *cik pīļu*, *cik zirgu*, *zirgi*, *cik autobusu*, kas liecina, ka bērni nav sapratuši uzdotos jautājumus, kā arī to, ka tādā veidā viņi mācās, atkārtojot dzirdēto frāzi. Vienā gadījumā tika producēta apgalvojuma partikula *jā*, kas arī norāda uz to, ka bērns nebija sapratis jautājumu. Interesanti, ka trijos gadījumos tika izmantoti neatbilstoši skaitļa vārdi: *trīs* un *pieci* (*četri* vietā) un *četri* (*trīs* vietā). Tātad, šie bērni nebija pilnībā apguvuši skaitļa vārdu nozīmi. Vienā gadījumā tika producēts pareizais skaitļa vārds, taču ar nepareizu galotni – *četrīs*. Galotni *-is* bērns, iespējams, pievienojis latviešu valodas 2. deklinācijas lietvārdu vienskaitļa formas (piemēram, *kaķis*, *gailis*, *tētis* utt.) iespaidā, tādējādi izveidojot intralingvālu kļūdu. Šī kļūda norāda arī uz to, ka bērnam nav izpratnes par skaitļa

gramatisko kategoriju latviešu valodā. Vēl divās atbildēs tika izmantoti L1 vārdi – *mpu*, *lido ymku*, kas apliecina faktu, ka bērni saziņā izmanto dzimto valodu kā kompensācijas paņēmieni.

PV *lietvārdu skaitlis* – *vienskaitlis un daudzskaitlis (nominatīvā)* kopumā labāk bija apguvuši 2P, sliktāk – 1P bērni; attiecīgi 64% un 18% respondentu pareizi veidoja izteikumus, atbildot uz uzvedņu jautājumiem *Kas tie ir?*, *Kas tā ir?* un *Kas tās ir?* Pētot nepilnīgi producētās atbildes, atklājās, ka pirmās uzvednes (*Kas tie ir?*) atbildē lietvārda daudzskaitļa formas *kaķi* vietā bērniem ir tendence izmantot vienskaitļa formu *kaķis* ($S_{m,pl.NOM}$ aizstāts ar $S_{m,sg.NOM}$), bet trešās uzvednes (*Kas tās ir?*) atbildē daudzskaitļa formas *bumbas* vietā lietot vienskaitļa formu *bumba* vai *bumbiņa* ($S_{f,pl.NOM}$ aizstāts ar $S_{f,sg.NOM}$). Izrunātā forma *bumbi*, iespējams, radusies negatīvās pārneses rezultātā, bērnam asociējot daudzskaitļa gramatisko rādītāju latviešu valodā ar krievu valodas vārdformas *мечу* galotni *u*, bet izrunātā forma *bumbu*, iespējams, radusies tāpēc, ka kādā rotaļā vai rotaļnodarbībās bērns bieži to dzird, piemēram, *dod man bumbu* vai *dod (kādam/kādai) bumbu*. Viens pētījuma dalībnieks vārda *bumbas* vietā pateica *bumbieris*. Arī uz otrās uzvednes jautājumu *Kas tā ir?* (pareizā atbilde: *pildspalva*) tika sniegta kļūdaina atbilde *pile*, kas liecina, ka bērni jauc leksēmas un var lietot semantiski neatbilstošus vārdus fonētiskās līdzības dēļ. Viens pētījuma dalībnieks pateica *zīmulis*, iespējams, tāpēc, ka sajauca šos divus vārdus (*pildspalva*, *zīmulis*) latviešu valodā.

PV *īpašības vārdu saskaņojums ar lietvārdu (dzimtē un skaitlī nominatīvā)* 2P bērni apguvuši daudz labāk nekā 1P bērni, jo kopumā uz visām uzvednēm (*Kādi ir lāči?*, *Kāda ir aita?* *Kādas ir rozes?*) 2P bērni atbildēja pareizi 33% gadījumu, bet 1P – tikai 3% gadījumu. Izpētot iegūtos rezultātus, vērojams, ka bērni nespēj pareizi veidot skaitļa un dzimtes kategorijas īpašības vārda līmenī. Piemēram, atbildot uz jautājumu *Kādi ir lāči?* vīriešu dzimtes daudzskaitļa formas *brūni* vietā tiek lietota vienskaitļa forma *brūns* ($A_{m,pl.NOM}$ aizstāts ar $A_{m,sg.NOM}$) vai sieviešu dzimtes vienskaitļa forma *brūna* ($A_{m,pl.NOM}$ aizstāts ar $A_{f,sg.NOM}$). Atbildot uz jautājumu *Kāda ir aita?*, sieviešu dzimtes vienskaitļa formas *balta* vietā tiek lietota vīriešu dzimtes vienskaitļa forma *balts* ($A_{f,sg.NOM}$ aizstāts ar $A_{m,sg.NOM}$) vai sieviešu dzimtes daudzskaitļa forma *baltas* ($A_{f,sg.NOM}$ aizstāts ar $A_{f,pl.NOM}$), bet, atbildot uz jautājumu *Kādas ir rozes?*, sieviešu dzimtes daudzskaitļa formas *sarkanas* vietā tiek lietota sieviešu dzimtes vienskaitļa forma *sarkana* ($A_{f,pl.NOM}$ aizstāts ar $A_{f,sg.NOM}$), piemēram, *sarkana*, *rozes ir sarkana*, *zaļa un sarkana*, vai arī tiek lietota vīriešu dzimtes vienskaitļa forma *sarkans* ($A_{f,pl.NOM}$ aizstāts ar $A_{m,sg.NOM}$). Interesanti, ka trijos gadījumos bērni bija lietojuši īpašības vārdus ar noteikto galotni: *brūnie*, *baltais*, *sarkanās*

ir roze, iespējams, tāpēc, ka citā kontekstā bija dzirdējuši šādus krāsu nosaukumu variantus. Divos gadījumos tika lietoti L1 vārdi: *коричневый, белый*, kā arī tika producēts vārds *krasnas*, kas, iespējams, radies negatīvās pārneses rezultātā, bērnam pievienojot latviešu valodas daudzskaitļa galotni – *as* krievu valodas vārda *красный* celmam *красн-*. Tāpat bērniem ir tendence atkārtot dzirdētos vārdus uzvednēs, piemēram, *lāči, lāči krāsā, aita, krāsa, rozes krāsa*. Viens pētījuma dalībnieks uzvednē *Kādi ir lāči?* izmantoja vārdu *rudens* vārda *brūni* vietā, iespējams, tāpēc, ka nesaprata uzdoto jautājumu, vai arī tāpēc, ka nelielās fonētiskās līdzības dēļ bija sajaucis šo divu atšķirīgo vārdu nozīmes.

Iegūto datu analīze liecina, ka abu mācību grupu dalībnieki vissliktāk apguvuši pārbaudāmo vienību *lietvārda locījums (nominatīvā un akuzatīvā)*, *norādāmie vietniekvārdi (nominatīvā) un prievārdu lietojums (norādot uz vietu)* gramatiskās nozīmes. Tika secināts, ka PV *lietvārda locījums (nominatīvā un akuzatīvā)* 2P bērni apguvuši labāk (kopumā 25% gadījumu tika sniegtas pareizas atbildes) nekā 1P bērni, jo neviens (0%) no 1P dalībniekiem nespēja atbildēt pareizi uz jautājumiem uzvednēs. Izpētot iegūtos rezultātus, vērojams, ka bērni vēl nav apguvuši nominatīva un akuzatīva locījuma formu gramatisko nozīmi, jo akuzatīva formas vietā bieži izvēlējās neatbilstošo nominatīva formu – 1P (73%), 2P (86%), piemēram, *Ko ķer zēns? – meitene* ($S_{f.sg.NOM}$ lietots $S_{f.sg.AKUZ}$ vietā), *meitenes* ($S_{f.pl.NOM}$ vai $S_{f.sg.GEN}$ lietots $S_{f.sg.AKUZ}$ vietā); *Ko puika bučo? – mamma* ($S_{f.sg.NOM}$ lietots $S_{f.sg.AKUZ}$ vietā), *mammas* ($S_{f.pl.NOM}$ vai $S_{f.sg.GEN}$ lietots $S_{f.sg.AKUZ}$ vietā); *Ko meitene ķer? – zēns* ($S_{m.sg.NOM}$ lietots $S_{m.sg.AKUZ}$ vietā), *zēni* ($S_{m.pl.NOM}$ lietots $S_{m.sg.AKUZ}$ vietā), bet vienā gadījumā akuzatīva formu daudzskaitlī – *zēnus* ($S_{m.pl.AKUZ}$ lietots $S_{m.sg.AKUZ}$ vietā). Vērojams, ka tika lietota arī nominatīva un akuzatīva locījuma daudzskaitļa forma: *meitenes, mammas, zēni, zēnus*, kas liek domāt, ka bērniem nav pilnīgas izpratnes par skaitļa kategorijas gramatisko nozīmi. Interesanti, ka, atbildot uz uzvedņu jautājumiem, tika producēti arī atsevišķi darbības vārdi *ķer, skrien* un apstiprinoša atbilde *jā*, iespējams, tāpēc, ka bērni nebija sapratuši jautājumu būtību.

PV *norādāmie vietniekvārdi (nominatīvā)* apguve bērniem šajā vecumā sagādā lielas grūtības, jo, atbildot uz verbālo uzvedņu jautājumiem *Vai tie ir kaķi?, Vai tās ir zemenes?, Vai tā ir kurpe?* 2P bērni nespēja pareizi pateikt nevienu atbildes teikumu ar norādāmo vietniekvārdu (0%). Arī 1P samērā sliktie rezultāti (12%) liecina, ka bērni nesaprot un neatšķir norādāmos vietniekvārdus latviešu valodā. Analizējot nepilnības bērnu runā, vērojams, ka pārsvarā tiek izmantots vietniekvārds *tas* vai atbildēts vienā vārdā: *jā, nē, kaķis, kaķi, zemenes, kurpe*,

sandales. Bērni neuztver norādāmo vietniekvārdu skaitļa gramatisko nozīmi, piemēram, jo uz uzvednes jautājumu *Vai tās ir zemenes?* tiek atbildēts *tā ir zemene* (Ssg. lietots Spl. vietā), iespējams, tāpēc, ka krievu valodā tiek lietota vienskaitļa forma *клубника*, izsakot daudzskaitļa nozīmi. Bērni neuztver arī dzimtes gramatisko nozīmi, jo, atbildot uz uzvednes jautājumu *Vai tā ir kurpe?* lieto vīriešu dzimtes norādāmo vietniekvārdu *tas*: *tas ir kurpe* (P_{f.sg.NOM} aizstāts ar P_{m.sg.NOM}). Turklāt formveidotāju morfēmu trūkums L1 (latviešu valodas norādāmajiem vietniekvārdiem *tas, tā, tie, tās* krievu valodā atbilst viena vietniekvārda forma *эмо*) sagādā bērniem grūtības izprast un apgūt šīs formas latviešu valodā. Piebilstams, ka krievu valodā tiek lietotas arī formas *эма, эмом, эму*, taču vidējās dzimtes forma *эмо* tiek lietota vispārinot (CPЯ 1997, 534).

Izpētot iegūtos rezultātus PV *prievārdu lietojums (norādot uz vietu)*, konstatēts, ka bērni nespēj iederīgi lietot prievārdus *uz, zem* un atbildēt uz verbālo uzvedņu jautājumiem: *Kur ir suns?*, *Kur viņš sēž?* un *Kur ir kaķis?*, jo kopumā no visām atbildēm 1P tika sniegta tikai viena pareiza atbilde (3%) uz otrās uzvednes jautājumu *Kur viņš sēž?* – *Uz mašīnas*, bet 2P – trīs pareizas atbildes (8%); divos gadījumos tika pareizi atbildēts uz pirmās uzvednes jautājumu *Kur ir suns?* – *Uz dīvāna*, bet vienā gadījumā uz trešās uzvednes jautājumu *Kur ir kaķis?* – *Zem galda*. Analizējot nepilnības bērnu producētajā runā, vērojams, ka bērni prievārdus nesaistīja ar attiecīgā locījuma (ģenitīva) formu, jo tās vietā lietoja nominatīva locījumu: *uz dīvāns, uz mašīna, zem galds*. Viens pētījuma dalībnieks trešajā uzvednē, atbildot uz jautājumu *Kur ir kaķis?*, lietoja nepieciešamo locījuma formu, taču izvēlējās neatbilstošu prievārdu: *pie galda* (pareizā atbilde: *zem galda*), bet citā gadījumā tika nosaukts prievārds *zem*, taču bez lietvārda: *kaķis ir zem*. Iespējams, bērns aizmirs vārdu *galds*, vai arī neturpināja teikto, jo nezināja, kādu galotni lietot. Interesanti, ka vienā gadījumā, atbildot uz trešās uzvednes jautājumu *Kur ir kaķis?*, un trijos gadījumos, atbildot uz pirmās uzvednes jautājumu *Kur ir suns?*, tika izmantotas attiecīgās locījuma formas ģenitīvā – *galda* un *dīvāna*, taču bez prievārdiem *zem* un *uz*. Iespējams, lietvārdi tika nosaukti ar nepareizu sieviešu dzimtes galotni *-a*, jo citā gadījumā tika producēts viens atsevišķs vārds *galda*. Vēl vienā gadījumā tika lietota neiederīga akuzatīva locījuma forma: *uz galdu*. Atbildot uz uzvedņu jautājumiem, tika producēti arī atsevišķi vārdi: *Kur ir suns?* – *sēž, krēsls, dīvāns, jā*; *Kur viņš sēž?* – *sēž, mašīna, mašīnu, auto, viņa, zēns, jā*; *Kur ir kaķis?* – *kaķis, galds, galda, māja, viens, jā, дома*, kā arī neatbilstošas un nepabeigtas konstrukcijas: *Kur ir suns?* – *Suns ir dīvāns*; *Kur viņš sēž?* – *Viņš sēž*; *Kur ir kaķis?* – *Kur kaķis*;

kaķis ir. Tas nozīmē, ka bērni vai nu nebija sapratuši viņiem uzdotos jautājumus un tāpēc atkārtoja dzirdētos vārdus uzvednēs, vai arī viņiem trūka atbilstošā vārdu krājuma un gramatisko zināšanu, lai veidotu pilnvērtīgas atbildes, kas liek domāt, ka bērni vēl pilnībā nepārzina prievārdu nozīmi.

Apkopojot 1P un 2P gramatikas eksperimentā producētās runas nepilnības, tika konstatēts, ka bērni vēl neizprot gramatiskās sakarības, nav apguvuši prasmi lietot pētāmās formas, jo izteikumos netiek izrunātas galotnes un netiek pareizi veidotas skaitļa, dzimtes, locījuma formas. Apgūstot L2, bērni izmanto arī dzimtās valodas zināšanas. Tas, cik viegli (vai grūti) viņi apgūst attiecīgo gramatisko nozīmi izsakošo vārdformu, ir saistīts ar fonētisko līdzību un to, vai morfēma ir semantiski un strukturāli līdzīga atbilstošajai morfēmai krievu valodā, piemēram, *Zēns neēd* – *Мальчик не ест*. Noliegumu bērnu dzimtajā valodā pētījusi arī V. Rūķe-Draviņa. Aplūkojot nolieguma parādīšanās laiku bērnu valodā vispār un tā izpausmes atkarībā no dzimtās valodas, viņa secina, ka apgūstot valodas, kurās darbības vārdu noliegums tiek izteikts ar nolieguma partikulu vai priedekli (piemēram, krievu, čehu un latviešu valodā), bērni to sāk lietot vienlaicīgi ar citiem prefiksālajiem darbības vārdiem (Rūķe-Draviņa 2017 [1972], 162). Pētījuma laikā rusofono bērnu L2 runā šāda parādība netika novērota. Gramatisko morfēmu trūkums L1 rada grūtības apgūt šīs morfēmas L2. Raksturīgs, ka pētāmajā vecumā rusofonie bērni latviešu valodā lielākoties izrunā atsevišķus vārdus, nevis pilnus teikumus, domājams, tāpēc, ka L2 iedevums gramatisko konstrukciju pilnīgai apguvei PII formālajā mācību vidē un ārpus tās nav pietiekams. Bērniem parasti netiek radīta tāda valodas vide, kurā viņiem būtu iespēja un nepieciešamība pilnvērtīgi sazināties latviešu valodā.

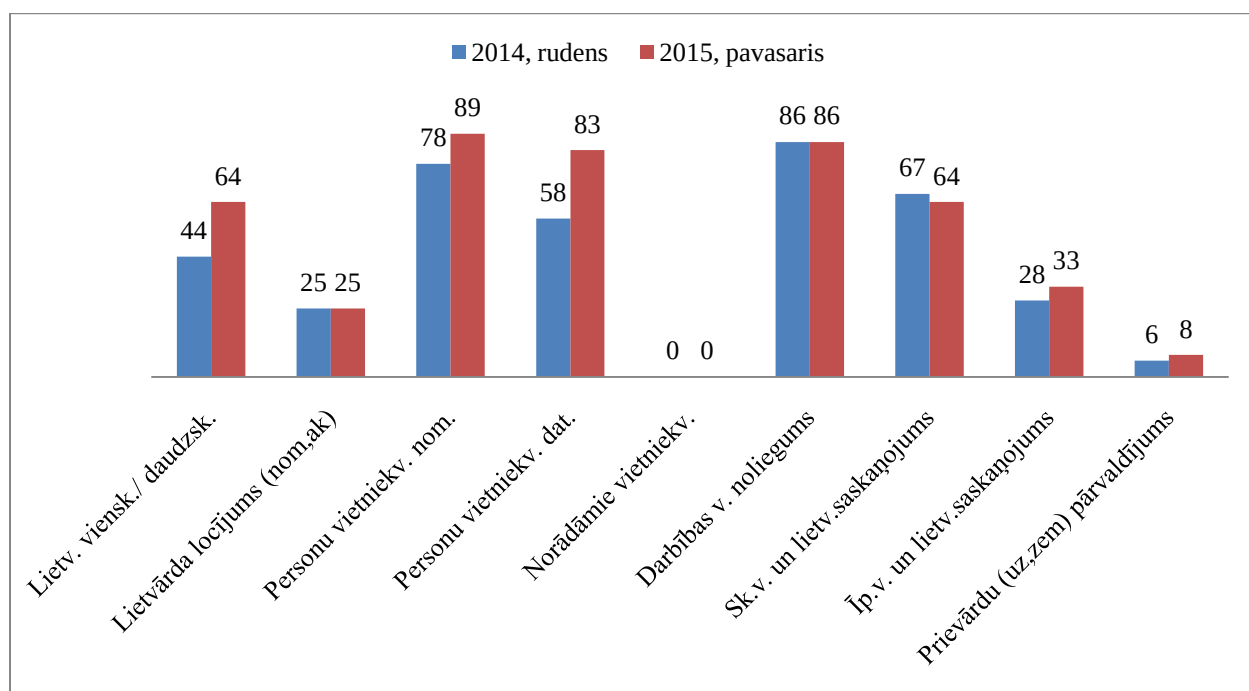
Izpētot un salīdzinot vienas 2014./2015. m. g. sagatavošanas grupas bērnu produktīvo valodas prasmju iegūtos rezultātus mācību gada sākumā (2R) un mācību gada beigās (2P) (sk. 10. attēlu), var apgalvot, ka kopumā mācību gada beigās bērnu produktīvās prasmes bija uzlabojušās gandrīz visās PV. PV *lietvārda locījums (nominatīvā/akuzatīvā)* (25%) un *nolieguma izteikšana (darbības vārdiem 3. personas formā vienskaitlī)* (86%) bērnu produktīvās valodas prasmes gan rudenī, gan pavasarī bija līdzvērtīgas. Jāpiebilst, ka visvairāk bērni bija uzlabojuši produktīvās valodas prasmes šādās PV:

- *personu vietniekvārdi datīvā (3. personas formā vienskaitlī)* (<25%),
- *lietvārdu skaitlis – vienskaitlis/daudzskaitlis (nominatīvā)* (<20%),
- *personu vietniekvārdi nominatīvā (3. personas formā vienskaitlī)* (<11%).

Vājāki rezultāti bija PV:

- *īpašības vārdu saskaņojums ar lietvārdu (vienskaitlī un daudzskaitlī nominatīvā) (<5%),*
- *lokāmo pamata skaitļa vārdu saskaņojums ar lietvārdu (vienskaitlī un daudzskaitlī nominatīvā) (<3%),*
- *prievārdu lietojums (norādot uz vietu) (<2%).*

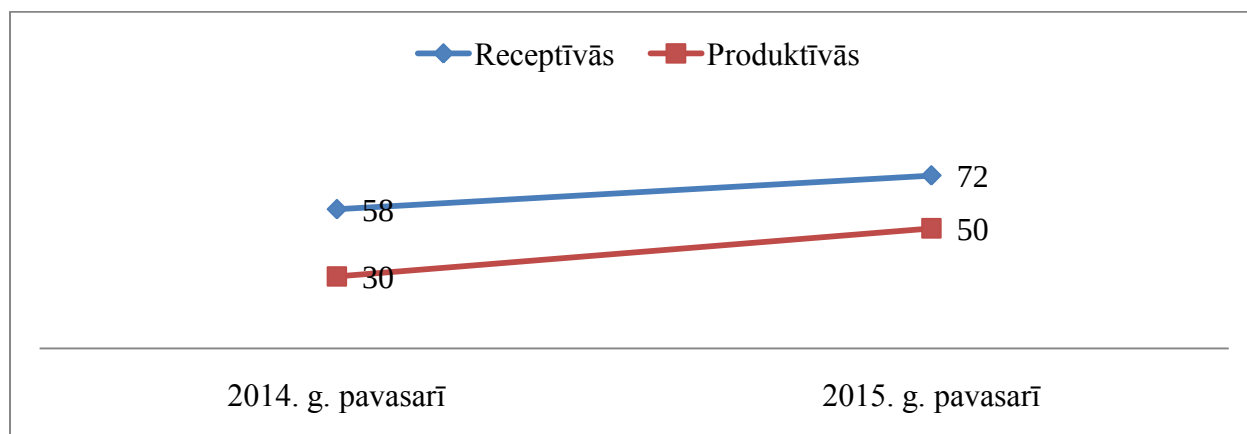
Raksturīgi, ka gan 2R, gan 2P pētījuma dalībnieki nespēja producēt PV *norādāmie vietniekvārdi (nominatīvā)* – nevienā no gadījumiem netika sniegta pareiza atbilde (rudenī un pavasarī – 0%). Vērojams, ka L2 vienkāršākās gramatiskās kategorijas, kuras tuvākas L1 sistēmai, tiek apgūtas ātrāk. Kopumā bērnu gramatikas produktīvās prasmes var raksturot kā vidēji labas – 44% (2R) gadījumu un 64% (2P) gadījumu tika producēti pareizi atbilžu varianti.



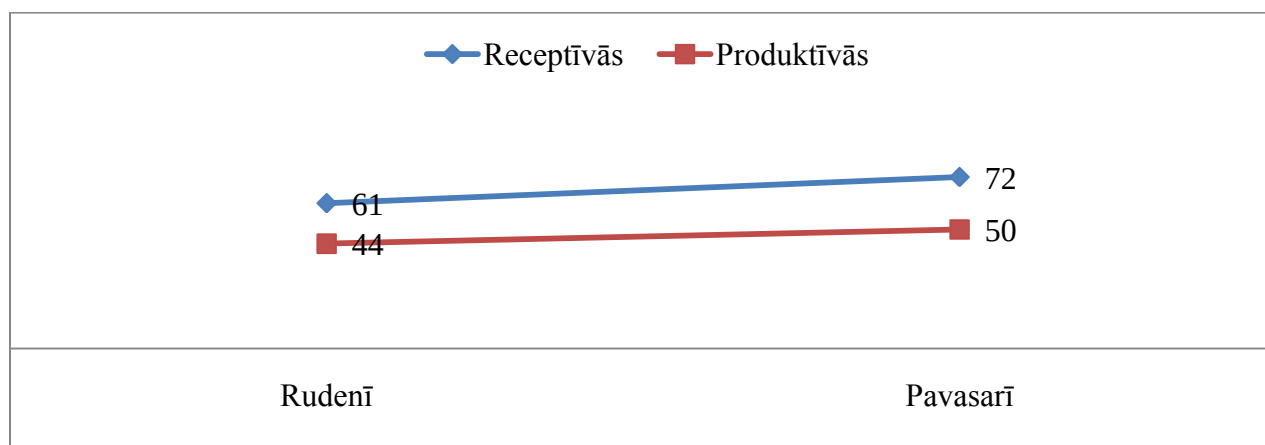
10. attēls. 2014./2015. m. g. Valodas produktīvo prasmju dinamika (%)

Salīdzinot valodas produktīvās prasmes (sk. 11.–12. attēlu) ar receptīvajām valodas prasmēm, vērojams, ka kopumā testa rezultāti, kas iegūti, pārbaudot valodas receptīvās prasmes, visos pētījuma posmos ir labāki nekā produktīvo valodas prasmju pārbaudes testa rezultāti: 58% (1P) gadījumu, 61% (2R) gadījumu un 72% (2P) gadījumu bērni bija spējuši atpazīt pārbaudāmās gramatikas vienības, kamēr tikai 30% (1P) gadījumu, 44% (2R) un 50% (2P)

gadījumu bērni spēja pareizi producēt gramatiskās vienības. Tas saskan ar teorētiskajā literatūrā paustajām atziņām (Gibson, Pena, Bedorea 2014; Keller, Troech, Grob 201), ka otrās valodas apguvē sākotnēji ir sapratne un pēc tam producēšana.



11. attēls. 2013./2014. m. g., 2014./2015. m. g. Valodas receptīvās un produktīvās prasmes (%)



12. attēls. 2014./2015. m. g. Valodas receptīvo un produktīvo prasmju dinamika (%)

Apkopojot pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 gramatikas receptīvo un produktīvo valodas prasmju testēšanā gūtos rezultātus, var secināt, ka bērniem sapratne par afiksiem attīstās agrāk par spēju izmantot šos afiksus produktīvi. Receptīvo valodas prasmju izpētē secināts, ka rusofonie bērni vislabāk izprot skaitļa vārda un lietvārda saskaņošanu dzimtē un skaitlī, kā arī darbības vārdu noliegumu lietojumu; sliktāk – prievārdu un lietvārda locījumu formu (nominatīvs un akuzatīvs), bet vissliktāk – norādāmo vietniekvārdu lietojumu. Savukārt

produktīvo valodas prasmju testēšanas rezultātā konstatēts, ka rusofonie bērni vislabāk producē darbības vārdu noliegumu un personu vietniekvārdus nominatīva locījumā; sliktāk – lietvārda locījumu formas (nominatīvs un akuzatīvs) un prievārdus, bet norādāmos vietniekvārdus gandrīz nemaz neizmanto. Analizējot producētos vārdus, tika konstatēts, ka bērni vēl neizprot gramatiskās sakarības, jo izteikumos netiek izrunātas galotnes, piemēram, *zēn, balt*, kā arī viņi nespēj pareizi veidot skaitļa un dzimtes gramatisko nozīmi, piemēram, *tas ir kurpe*, tiek jauktas dzimtes, skaitļa, locījuma formas, piemēram, tiek izmantotas personu vietniekvārdu vīriešu dzimtes formas *viņi, viņam* sieviešu dzimtes vietniekvārda formas *viņai* vietā. Raksturīgi, ka pētāmajā vecumā rusofonie bērni latviešu valodā lielākoties izrunā atsevišķus vārdus, nevis pilnus teikumus, piemēram, teikuma *rozes ir sarkanas* vai *tā ir kurpe* vietā saka: *sarkana, kurpe*, kas izskaidrojams gan ar to, ka bērni vēl nepārvalda teikumu gramatiskās struktūras un viņiem vajadzīgs paraugs, pēc kā atkārtot, tāpēc viņi nosauc tikai to vārdu, ko noteikti zina, gan arī ar to, ka bērniem šajā vecumā ir grūtības patstāvīgi veidot monoloģisku runu (arī dzimtajā valodā), tādējādi viņi atbild ar vienu vārdu – pēc sarunvalodas principa. Var izsecināt, ka dažādu L2 gramatisko formu iedevums pirmsskolas rusofonajiem bērniem nav pietiekams. Nepieciešams augsts latviešu valodas lietojuma biežums, lai aktivizētu atsevišķas gramatiskās formas un morfēmas. Tas formu biežums valodas iedevumā, kas paredzēts mācību programmā un tiek īstenots PII, nenodrošina bērniem iespēju pilnvērtīgi un kvalitatīvi apgūt latviešu valodas gramatiskās kategorijas.

Raksturīgs arī tas, ka, apgūstot L2, bērni izmanto dzimtās valodas zināšanas. Tas, cik viegli (vai grūti) bērni apgūst gramatiskās nozīmes izteicējlīdzekļus, ir saistīts ar fonētisko līdzību un to, vai morfēma ir semantiski un strukturāli līdzīga atbilstošajai morfēmai L1 (krievu valodā). Gramatisko morfēmu trūkums L1 rada grūtības apgūt tās L2 (latviešu valodā). Par dzimtās valodas klātesamību, apgūstot L2, liecina dažreiz krievu valodā izrunātās leksiskās vienības, piemēram, *котуки, утки, мпу, белый*. Pareizo atbilžu īpatsvars PV *nolieguma izteikšana (darbības vārdiem 3. personas formā vienskaitlī)* norāda uz to, ka bērni, apgūstot L2, izmanto L1 zināšanas – fonētiskā un/vai semantiskā līdzība starp L1 un L2, piemēram, *trīs – mpu* vai *neskrien – не бежум* ļauj bērniem pareizi producēt atbilstošās leksiski gramatiskās vienības. Līdzīgi kā dzimtās valodas apgūvē, vienkāršākās L2 gramatiskās kategorijas, kuras tuvākas L1 sistēmai, tiek apgūtas ātrāk.

Tātad, bērnu gramatisko zināšanu analīze sniedz priekšstatu par bērnu L2 gramatikas (morfoloģijas) apguves procesu un atklāj, ka šajā vecumposmā bērni atrodas gan starpvalodas pirmsmorfoloģijas posmā (*преморфологический этап промежуточного языка*), kad bērna pārvaldībā vēl nav gramatisko zināšanu un viņš patstāvīgi rada savas gramatiskās formas, gan produktivitātes posmā (*этап продуктивности*), kad gramatikas pamatprincipi jau ir apgūti, bet bērns ne visos gadījumos izmanto tos pareizi. Jāpiebilst, ka šie posmi nav atdalāmi viens no otra, jo dažādas leksiskās vienības, kas pieder pie vienas un tās pašas vārdšķiras, jebkurā brīdī kā daļa no katra bērna valodas sistēmas var izpausties dažādi, kas ir saskaņā ar krievu pētnieces Stellas Ceitlinas (*Стелла Цейтлин*) paustajiem uzskatiem (Цейтлин 2009, 29). Pētījumā noskaidrots, kuras L2 gramatikas pārbaudāmās vienības bērniem ir grūtāk apgūstamas, tādējādi identificētās problēmas pedagogi var izmantot pedagoģiskiem mērķiem – paredzēt problēmsituācijas valodas apgūvē un koncentrēties uz to mērķtiecīgu novēršanu.

3.2.3. L2 leksikas apguve

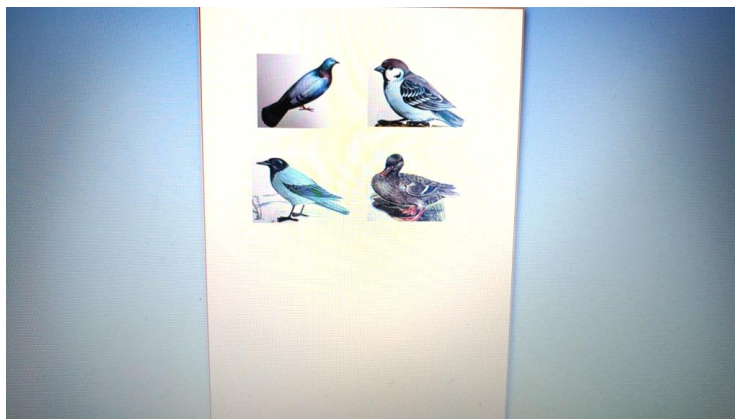
Latviešu valodniecībā pirmsskolas vecuma bērnu runas attīstības tendences leksikas apguves kontekstā konstatētas, gan izzinot mērķtiecīgas un sistemātiskas pedagoģiskās darbības nozīmi dzimtās latviešu valodas apguves sekmēšanā 2–3 gadu vecumā (Freibergera 2016), gan veicot pētījumus Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītajā starptautiskajā projektā Nr. NFI/R/2014/053 „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (Vulāne, Tauriņa, Zīriņa 2016). Vērojot monolingvālu latviešu bērnu runas fonētisko attīstību vecumā no 3 līdz 6 gadiem, pētījumā gūtie rezultāti – sarunas ar bērniem, atbildes uz jautājumiem par attēlu – atklāj, vai bērni zina attēlos redzamo reāliju nosaukumus, t. i., šo vārdu nozīmes (Markus 2016; Zīriņa, Markus 2016), un radoši darbojas ar valodas līdzekļiem, veidojot sistēmu (Markus 2016). Jaunāko pētījumu rezultāti analizēti gan periodiskajā zinātniskajā izdevumā „Bērnu valoda Latvijā” (2015, 2016, 2017), gan citās zinātniskajās publikācijās, dažas no kurām veltītas arī bilingvālu bērnu (dzimtā valoda – krievu) latviešu valodas apguves jautājumiem (sk., piemēram, Anspoka 2015; Anspoka, Stangaine 2016; Uršulska, Eglīte 2016).

Lai sekmīgi īstenotu L2 apguves plānošanu un veicinātu latviešu valodas apguvi, nepieciešams noskaidrot un objektīvi izvērtēt bērna vārdu krājuma kvalitāti un apjomu. Pirmsskolas vecuma bērnu L2 leksikas apguves pētīšanai nav atbilstošu materiālu, tāpēc, lai izzinātu viņu vārdu krājumu un izstrādātu atbilstošu L2 leksikas testu, jāņem vērā fakts, ka

leksiskās kompetences pētīšanā var izdalīt divus virzienus – vārdu krājuma apjoms (kvantitatīvais aspekts) recepcijas un produkcijas ziņā un vārdu krājuma apguves pakāpes analīze (kvalitatīvais aspekts, kas šajā pētījumā tiek skatīts precizitātes aspektā). Valodas apguves sākotnējā līmenī svarīgs ir kvantitatīvais aspekts, jo šajā periodā bagātāks vārdu krājums nozīmē iespēju vairāk saprast, izteikt un iemācīties nākotnē. Kvalitatīvais aspekts būtisks problemātisko leksisko vienību izzināšanai, dažāda rakstura leksisko kļūdu identificēšanai. Bērnu L2 leksikas izzināšanai tika izstrādāts **L2 leksikas tests**, kas sastāv no diviem mini testiem – *L2 leksēmu apguves testa* un *Attēlos balstīta L2 vārdu krājuma testa*. Vispirms promocijas darbā tiek aplūkota L2 leksēmu apguves testa būtība un eksperimenta gaitā iegūtie rezultāti, pēc tam – attēlos balstīta L2 vārdu krājuma testa būtība un eksperimenta rezultātu analīze.

Lai varētu noskaidrot apgūtās leksikas apjomu (un identificēt leksiskās kļūdas), jāzina, kas jāapgūst, tāpēc **L2 leksēmu apguves testā** tika iekļauti dažādu tematisko grupu vārdi, proti, konkrētu reāliju nosaukumi, ar kuriem bērni strādā latviešu valodas mācību stundās atbilstoši PII mācību programmai un kurus spēj lietot dzimtajā valodā. Tests aptver 114 pārbaudāmās leksikas vienības, kas aptver trīs vārdšķiras: lietvārdus, darbības vārdus, īpašības vārdus. Lietvārdi pārsvarā apzīmē konkrētus priekšmetus, kas attiecas uz šādiem tematiskajiem laukiem: „Ķermeņa daļas”, „Apģērbi”, „Ēdieni un dzērieni”, „Dārzeņi un augļi”, „Dzīvnieki un putni”, „Koki”, „Dzīvoklis un māja”, „Pilsēta”, „Transports”. Abstraktas nozīmes lietvārdi attiecas uz gadalaiku nosaukumiem. Īpašības vārdi nosauc krāsas (piemēram, *zils, zaļš, sarkans* u. c.), bet darbības vārdi – sadzīvē biežāk nepieciešamās darbības (piemēram, *sēž, iet, skrien, brauc, spēlējas, lasa, mazgājas, dzer, ēd, gul* u. c.). **Eksperimenta gaitā** attēli ar tematisko grupu reālijām (sk. 4. pielikumu 203. lpp.) tika izlikti uz galda. Vienā attēlā bija redzama viena pārbaudāmā vienība. Receptīvā vārdu krājuma apguves testēšanā bērnam tika dots mērķvārds un lūgts norādīt uz attēlu ar reāliju, kuru nosauca pētnieks. Fakti tika reģistrēti kā leksiskas vienības, kuras pētījuma dalībnieki atpazīst (+) vai neatpazīst (–). Produktīvā vārdu krājuma izpētē bērnam pašam bija jānosauc attēlos redzamās reālijas pēc tam, kad pētnieks bija norādījis uz konkrēto attēlu.

Piemērs: *balodis, zvirbulis, vārna, pīle*.



13. attēls. *Fragments no L2 leksēmu apguves testa*

Testēšanā iegūtie runas fakti tika ierakstīti diktofonā un transkribēti. Leksiskās vienības tika sistematizētas kā pareizi producētas (+), neproducētas (–) vai kļūdaini producētas.

Grupējot materiālu no pareizības / nepareizības aspekta, tika ņemti vērā šādi kritēriji:

- leksiskā atbilde (izvēlēts pareizs vārds),
- fonētiskā atbilde (pareiza skaņu izruna),
- morfoloģiskā atbilde (pareiza vārda dzimtes un skaitļa forma).

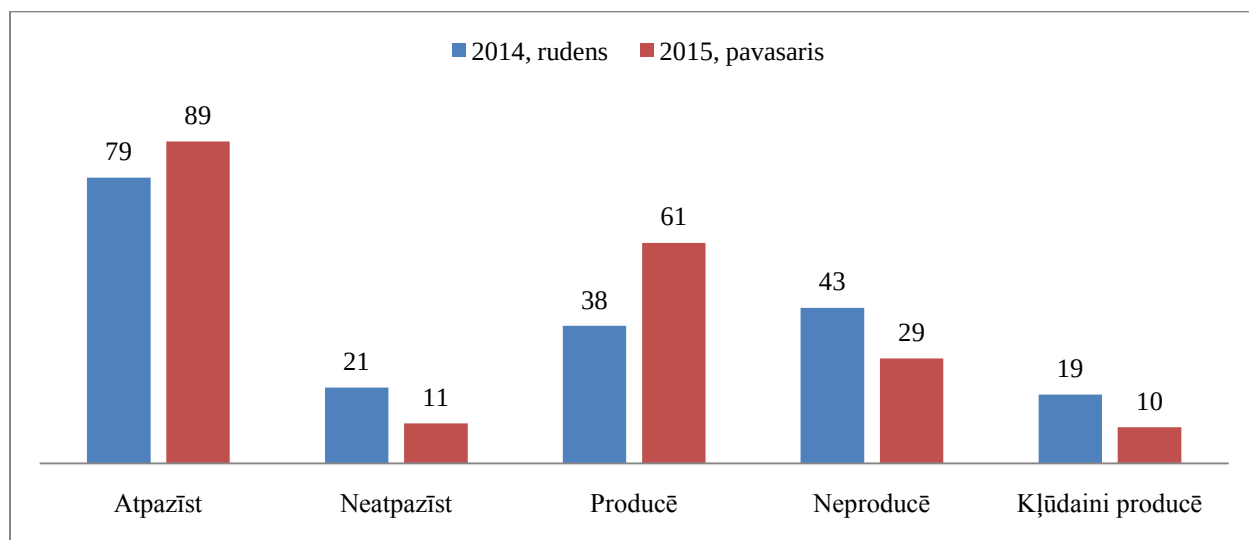
Pētot kļūdaini producēto leksiku, tika atklāti un sistematizēti dažādi leksisko kļūdu veidi un tipi, paralēli – arī fonētisko un morfoloģisko kļūdu veidi un tipi.

Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu vārdu krājuma lietošanas receptīvās un produktīvās prasmes tika noteiktas, apkopojot datus, kas 2014./2015. m. g. tika iegūti, 2014. gada rudenī un 2015. gada pavasarī testējot sagatavošanas grupas divpadsmit bērnus. Pētījuma dalībnieki veica vienu un to pašu L2 leksēmu apguves testu divas reizes, lai varētu konstatēt, kā konkrētu L2 vārdu zināšanas ietekmē L2 apguves laiks.

Vispirms tiks aplūkota eksperimenta gaitā iegūto **rezultātu analīze** saistībā ar vārdu krājuma apjomu recepcijas un produkcijas ziņā (kvantitatīvais aspekts), pēc tam – vārdu krājuma apguves pakāpe (kvalitatīvais aspekts), kas šajā pētījumā tiek skatīta no precizitātes aspekta, analizējot un grupējot pētījuma dalībnieku pieļautās kļūdas.

Izpētot un salīdzinot 2014. gada rudenī un 2015. gada pavasarī L2 leksēmu apguves testā iegūtos rezultātus (sk. 14. attēlu, 12.–15. pielikumu 225.–248. lpp.), tika secināts, ka sagatavošanas grupas divpadsmit rusofono bērnu receptīvais un produktīvais L2 vārdu krājums mācību gada beigās ir paplašinājies. L2 leksikas apgūvē sākotnēji ir sapratne (rudenī – 79%,

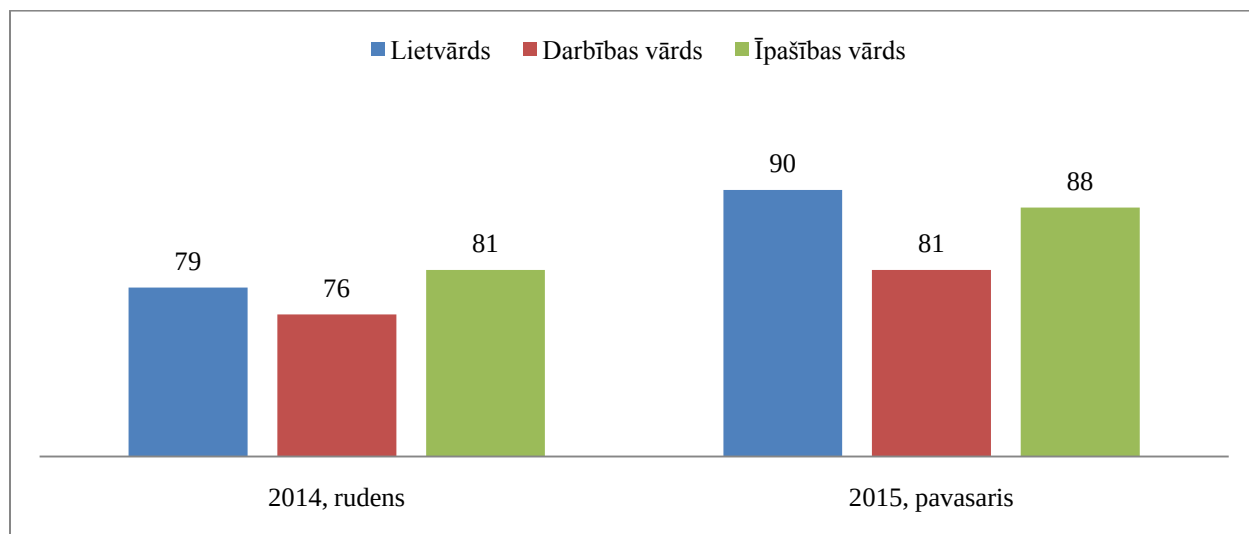
pavasārī – 89%), pēc tam producēšana (rudenī – 38%, pavasarī – 61%), kas saskan ar teorētiskajā literatūrā (Gibson, Pena, Bedorea 2014; Keller, Troesch, Grob 2015) pausto viedokli, ka sākotnēji bērns mācās klausoties, iekšēji nostiprinot dzirdēto, t. i., bērniem sapratne rodas pirms producēšanas. Konstatēts, ka, pieaugot pareizam aktīvajam vārdu krājuma apjomam pavasarī, pētījuma dalībniekiem ne vien samazinājās nenosaukto vārdu skaits (rudenī – 43%, pavasarī – 29%), bet arī kļūdaini producētās leksikas apjoms (rudenī – 19%, pavasarī – 10%).



14. attēls. *Produktīvā un receptīvā vārdu krājuma dinamika (%)*

Apkopojot datus, kas receptīvā vārdu krājuma apguves testēšanā tika iegūti pētījuma sākumposmā 2014. gada rudenī (sk. 12. pielikumu 225. lpp.), noskaidrots, ka kopumā 12 pētījuma dalībnieki atpazīna 1082 jeb 79% no testā iekļautajiem vārdiem, bet neatpazīna 286 (21%) vārdus. Pētījuma otrajā posmā – 2015. gada pavasarī (sk. 14. pielikumu 238. lpp.) – kopumā tika atpazīts 1221 (89%) vārds, bet neatpazīti – 147 (11%) vārdi. Tas liecina, ka bērni bija paplašinājuši savu latviešu valodas vārdu krājumu receptijas ziņā par 10%. Tā kā visas testā iekļautās reālijas bērni pazīst un spēj nosaukt dzimtajā valodā, secināms, ka bērni nezināja atsevišķas L2 leksiskās vienības, piemēram, *seja* (rudenī 83%, pavasarī 33%), *saldējums* (rudenī – 92%, pavasarī – 50%), *priede* (rudenī – 92%, pavasarī – 50%), *pavasaris* (rudenī – 83%, pavasarī – 50%), *vasara* (rudenī – 83%, pavasarī – 33%) nevis tāpēc, ka nepazīna pašas reālijas, bet tāpēc, ka nezināja to nosaukumus, t. i., vārdus latviešu valodā. Valodas receptīvo prasmju testēšanas rezultātā konstatēts, ka no vārdšķirām (sk. 15. attēlu) bērni vieglāk uztvēra nosauktos

lietvārdus (rudenī – 79%, pavasarī – 90%) un īpašības vārdus (rudenī – 81%, pavasarī – 88 %) nekā darbības vārdus (rudenī – 76%, pavasarī – 81%).

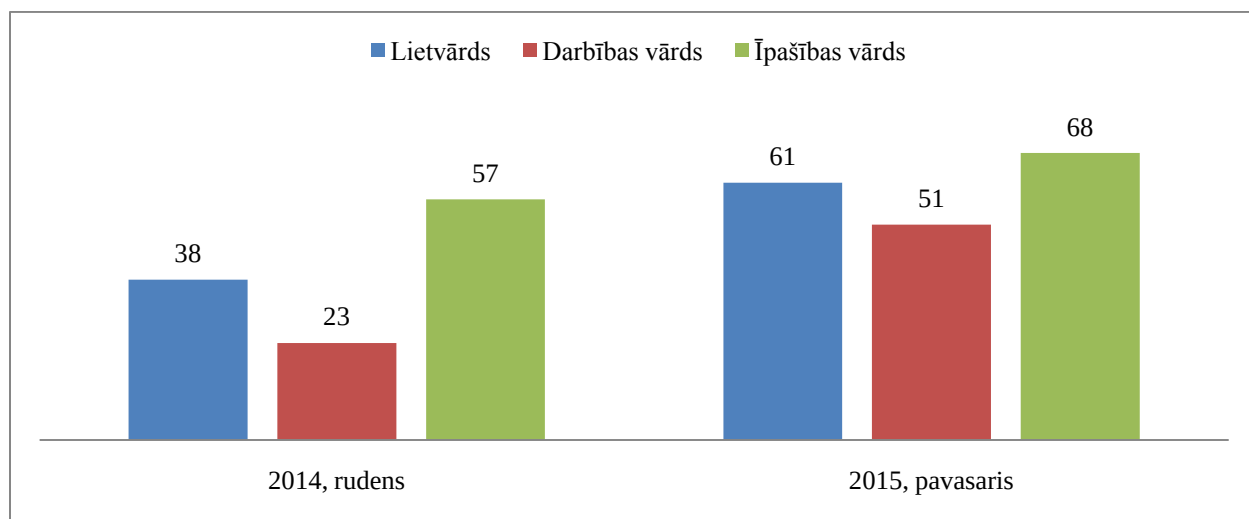


15. attēls. *Receptīvā vārdu krājuma dinamika: vārdšķiras (%)*

Arī produktīvā vārdu krājuma apguves testēšanā iegūto runas faktu dinamikas analīze liecina, ka mācību gada beigās bērni bija uzlabojuši savas latviešu valodas vārdu krājuma zināšanas, producējot pareizi par 23% vārdu vairāk nekā mācību gada sākumā: 2014. gada rudenī tika producēti 524 (38%) vārdi, bet 2015. gada pavasarī – 837 (61%) vārdi. Rudenī bērni nespēja nosaukt 591 (43%) vārdus un kļūdaini producēja – 253 (19%) vārdus, bet pavasarī – nenosauca 395 (29%), bet kļūdaini nosauca – 136 (10%) vārdus (sk. 13. pielikumu 230. lpp, 15. pielikumu 243. lpp.). Analizējot produktīvo vārdu krājumu no vārdšķiru apguves viedokļa, vērojams, ka bērni gan rudenī, gan pavasarī spēja labāk producēt īpašības vārdus (rudenī – 57%, pavasarī – 68%) un lietvārdus (rudenī – 38%, pavasarī – 61%), bet sliktāk – darbības vārdus (rudenī – 23%, pavasarī – 51%) (sk. 16. attēlu). Attiecībā uz lietvārdiem un darbības vārdiem šie rezultāti atbilst citos otrās valodas pētījumos (Ellis, Beaton 1993) paustajam viedoklim, ka bērniem ar nelielām L2 zināšanām vieglāk iemācīties lietvārdus nekā darbības vārdus, viņi producē daudz lietvārdu, bet darbības vārdu producēšana pieaug vēlāk – līdz ar L2 prasmes attīstību, kas saskan ar L1 apguvi (Brown 1973, Freiberga 2016). Tāpat bērni labāk apgūst konkrētus vārdus, kas pieder pie ikdienas aktuālā konteksta un viņu fiziskās realitātes, piemēram, *kaķis* (rudenī – 83%, pavasarī – 100%), *suns* (rudenī – 58%, pavasarī – 83%), bet *govs* (rudenī – 8%, pavasarī – 41%), *cūka* (rudenī – 25%, pavasarī – 75%), kas arī atbilst citos pētījumos

gūtajiem rezultātiem (de Groot, Keijzer 2000) attiecībā uz L2 lietvārdu apguvi. Īpašības vārdu augstais procentuālais īpatsvars šajā pētījumā, iespējams, saistīts ar konceptuāli vieglākām leksiskām vienībām – krāsu nosaukumiem, kā arī šo leksisko vienību formālo aspektu – fonoloģisko līdzību (*oranžs, balts, zaļš*), t. i., pozitīvo pārnesei. Novērots, ka tas, cik viegli (vai grūti) bērni apgūst leksiskās vienības, lielā mērā ir saistīts ar vārdu krājuma fonoloģiskajām un semantiskajām kopsakarībām, proti, vārdu formu un nozīmi – ja L2 leksiskā vienība fonētiski līdzinās un semantiski atbilst leksiskajai vienībai bērna dzimtajā valodā, tad bērns to apgūst ātrāk, piemēram, lielākā daļa pētījuma dalībnieku pareizi producēja vārdus *galva* (rudeni – 83%, pavasarī – 100%), *makaroni* (rudeni – 92%, pavasarī – 83%), *tomāts* (rudeni – 75%, pavasarī – 83%), *kartupelis* (rudeni – 83%, pavasarī – 92%), *kāposts* (rudeni – 75%, pavasarī – 83%), *banāns* (rudeni – 100%, pavasarī – 100%), *zaķis* (rudeni – 92%, pavasarī – 92%), *kaķis* (rudeni – 83%, pavasarī – 100%), *vilks* (rudeni – 67%, pavasarī – 100%), *ziema* (rudeni – 83%, pavasarī – 92%), *mašīna* (rudeni – 100%, pavasarī – 92%), *oranžs* (rudeni – 83%, pavasarī – 100%). Izņēmums šajā pētījumā ir pārbaudāmā leksiskā vienība *parks*, ko bērni zināja slikti (rudeni – 0%, pavasarī – 42%), iespējams, tāpēc, ka attēlā redzamo ilustrāciju viņi asociēja ar krievu valodas vārdu *площадь* (rotaļlaukums). L2 leksiskās vienības, kuru apguve bērniem sagādāja vislielākās grūtības, un kuras vislielākā pētījuma dalībnieku daļa vispār nespēja nosaukt, bija *seja* (rudeni – 67%, pavasarī – 75%), *saldējums* (rudeni – 83%, pavasarī – 75%), *priede* (rudeni – 92%, pavasarī – 100%), kā arī *mētelis* (rudeni – 92%, pavasarī – 67%), *biete* (rudeni – 67%, pavasarī – 67%), *plūme* (rudeni – 83%, pavasarī – 50%), *alnis* (rudeni – 100%, pavasarī – 75%), *govs* (rudeni – 83%, pavasarī – 50%), *zvirbulis* (rudeni – 83%, pavasarī – 75%), *balodis* (rudeni – 75%, pavasarī – 67%), *ozols* (rudeni – 75%, pavasarī – 100%), *bērzs* (rudeni – 67%, pavasarī – 83%), *kļava* (rudeni – 67%, pavasarī – 75%), *spogulis* (rudeni – 75%, pavasarī – 58%), *gaiši zils* (rudeni – 67%, pavasarī – 75%). Šo vārdu nezināšanai par pamatu var būt gan nepilnīgas, t. i., “neautomatizētas” un tādēļ nepieejamas leksikas zināšanas, par ko liecina fakts, ka dažas leksiskās vienības (*seja, priede, ozols, bērzs, kļava, gaiši zils*) pētījuma dalībnieki spēja labāk producēt rudeni nekā pavasarī, gan tas, ka daži no šiem vārdiem nepieder pie bērnu ikdienas aktuālā konteksta un viņu fiziskās realitātes, tos nelieto bieži, piemēram, *alnis, govs*, arī koku un putnu nosaukumi, kā arī strukturāli atšķirīgais krāsu nosaukumu lietojums: *gaiši zils* (divi vārdi) – *голубой* (viens vārds). Interesanti, ka arī monolingvāliem latviešu bērniem grūtības sagādāja putnu nosaukumi: „lielākā daļa bērnu nepazīna *dzeguzi* un nezina šo vārdu, tādēļ nosauca

„balodi”, „dzeni”, „vārnu”, „ērgli”, „kaiju”, „zvirbuli”, „vanagu” arī pēc tam, kad pētnieks mudināja nosaukt putnu, kurš saka „ku-kū”, piemēram, uz jautājumu „Kurš putns saka ku-kū?” meitene (5;1) atbildēja „Vārna”, bet zēns (5;11) – „Zvirbulis” (Zīriņa, Markus 2016, 203). Tāpat latviešu bērniem samērā nepazīstams ir jēdziens „jaka”, kuru „nosaukt zina tikai retais, tad iztieks ar tāda apģērba nosaukšanu, ko labi zina – „džemperis”, „pidžama”, „žakete”, vai arī ar vispārinājumu „apģērbs” (Zīriņa, Markus 2016, 203). Arī rusofoniem bērniem vārds *jaka* sagādāja grūtības, un tā vietā viņi lietoja vārdus: *džemperis*, *maika*, *mētelis*, *kreklīņš*. Jaku kā apģērba bērni mūsdienās lieto relatīvi maz, tādēļ arī šo vārdu viņi reti dzird no apkārtējiem. Bērniem ir grūti iegaumēt mērķvalodas vārdu nozīmi un formu, ja tos nedzird un nelieto bieži. Piemēram, rusofono bērnu problēmas ar vārda *seja* apguvi, iespējams, saistītas ar to, ka „pieaugušo uzrunās bērnam biežāk ir dzirdams teiciens *mazgā muti*” (Tauriņa 2016, 68). Arī vārdu pazīmes var ietekmēt L2 leksisko vienību apguvi, piemēram, ja tie ir gari un grūti izrunājami vārdi – *zvirbulis*, *saldējums*, *mētelis*, vai arī neizklausās līdzīgi un formas ziņā atšķiras no dzimtās valodas vārdiem, piemēram, *gaiši zils*.

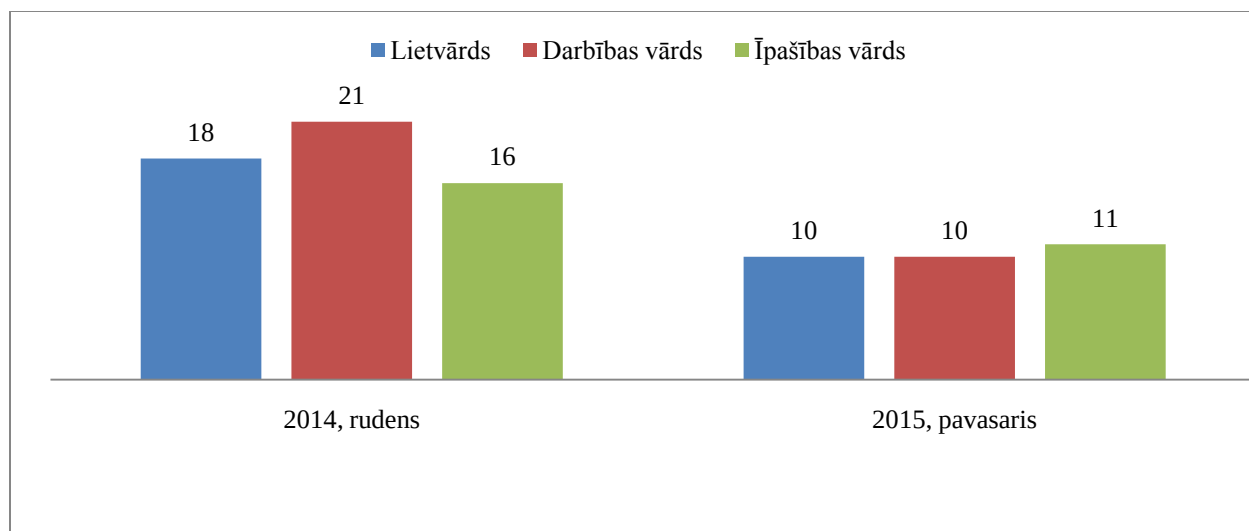


16. attēls. Produktīvā vārdu krājuma dinamika: vārdšķiras (%)

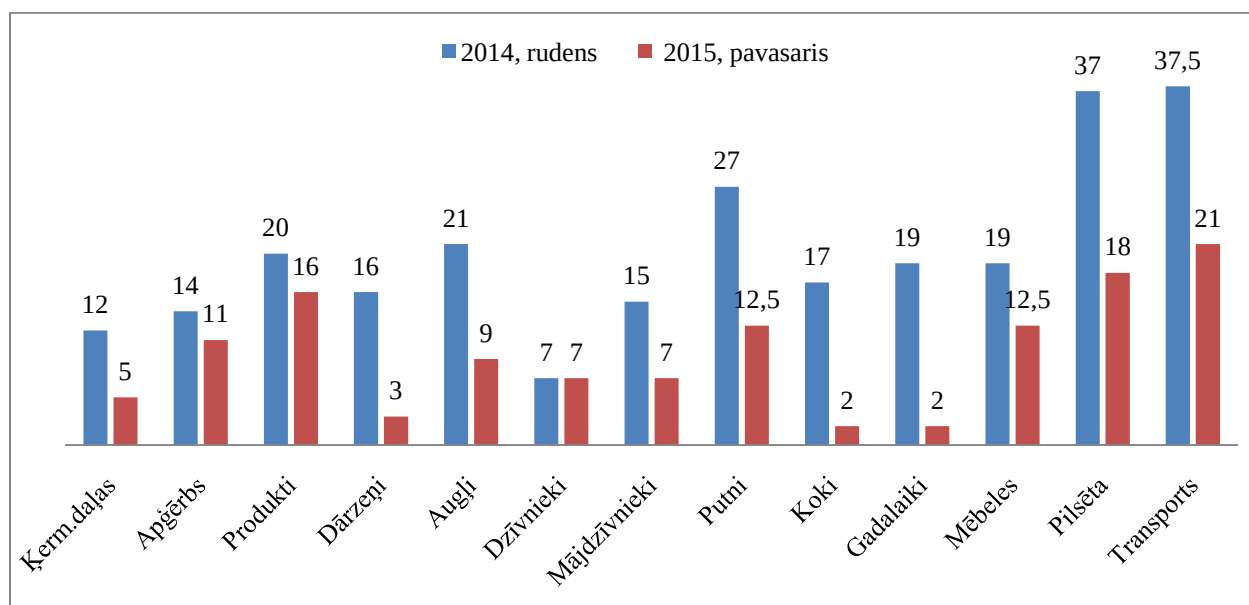
Izzinot un analizējot pētījuma dalībnieku producēto vārdu krājumu kvalitatīvā aspektā, tika konstatēts, ka vairāk vai mazāk nepilnīgi tika producētas visu vārdšķiru un tematisko grupu aktuālās leksēmas, taču, salīdzinot 2014. gada rudenī un 2015. gada pavasarī produktīvā vārdu krājuma apguves testēšanā iegūtos runas faktus, kopumā mācību gada beigās bērni bija uzlabojuši savu latviešu valodas vārdu krājumu, producējot precīzākas visu vārdšķiru leksiskās

vienības (sk. 17. attēlu). Visvairāk bija uzlabojušās darbības vārdu zināšanas, jo kļūdaini tika lietoti 10% no visiem producētajiem darbības vārdiem, kas ir par 11% mazāk nekā pētījuma sākumposmā (21%), kā arī lietvārdu zināšanas: no visiem lietvārdiem pavasarī nepilnīgi tika producēti 10%, kas ir par 8% mazāk nekā rudenī (18%). Izpētot kļūdaini producēto lietvārda tematisko grupu dinamiku (sk. 18. attēlu), konstatēts, ka kopumā mācību gada beigās kļūdaino atbilžu procentuālais īpatsvars samazinājās visās tematiskajās grupās, izņemot *Dzīvnieki*, kur tas palika nemainīgs – 7%. Abos pētījuma posmos viskļūdaināk tika producētas tematiskās grupas *Transports* (rudenī – 37,5%, pavasarī – 21%) un *Pilsēta* (rudenī – 37%, pavasarī – 18%) leksiskās vienības. Kļūdas izpaudās gan tādejādi, ka bērni jauca tās pašas tematiskās grupas reāliju nosaukumus, piemēram, leksisko vienību *autobuss* nosaucot par *trolejbuss* vai *tramvajs*, bet *trolejbuss* – par *avtobuss* vai *tramvajs*, un *tramvajs* – par *avtobuss*, vai arī lietoja citas semantiskās grupas leksēmas, piemēram, leksiskās vienības *iela* vietā teica *autobuss*, *parks* vietā – *ezeris*, gan tādejādi, ka bērni bieži izmantoja dzimto valodu, vai nu lietojot ekvivalentas leksēmas L2 vietā, piemēram, *трамвай* (*trolejbuss*), *трамвай* (*tramvajs*), *автобус* (*autobuss*), *светофор* (*luksofors*), *площадка* (*parks*), *улица, дорога* (*iela*), *магазин* (*veikals*), vai arī izmantojot fonētiski nemainītu vai mainītu dzimtās valodas celmu apvienojumā ar latviešu valodas galotni, piemēram, *magazins* (*veikals*), *domis* (*māja*), *svetofors*, *svitofors* (*luksofors*). Interesanti, ka tematiskās grupas ar vismazāko kļūdaini producēto lietvārdu procentuālo īpatsvaru abos pētījuma posmos atšķīrās: rudenī šīs tematiskās grupas bija *Dzīvnieki* (7%) un *Ķermeņa daļas* (12%), bet pavasarī – *Koki* (2%), *Gadalaiki* (2%) un *Dārzeņi* (3%). Taču tas nenozīmē, ka šīs tematiskās grupas bērni arī pārvaldīja labāk, jo dažas leksiskās vienības, piemēram, koku nosaukumus, latviešu valodā viņi nezināja un nevarēja nosaukt.

Lai noteiktu, ar kāda rakstura nepilnībām saskaras pirmsskolas vecuma rusofonie bērni, producējot L2 vārdu krājumu, kļūdaini producētās leksiskās vienības tika sistematizētas, attiecinot tās uz semantiska un kodu maiņas (dzimtās valodas lietojuma) rakstura kļūdām. Tika izzināti un atklāti kļūdu tipi, kā arī iespējamā kļūdu izcelsme: *interlingvālās* kļūdas – L1 leksēmu lietojums L2 leksēmu vietā; *intralingvālās* kļūdas – semantiski kļūdaini producēti L2 vārdi un vārdu savienojumi mērķvalodā (nav saistītas ar L1 leksēmām), *kompleksās* kļūdas – interlingvālo kļūdu elementi apvienojumā ar intralingvālo kļūdu elementiem. Leksisko kļūdu veidi un tipi ar piemēriem un definīcijām kļūdu labākai izpratnei koncentrēti atspoguļoti 7. tabulā.



17. attēls. Kļūdaini producētā vārdu krājuma dinamika: vārdšķiras (%)



18. attēls. Kļūdaini producētā vārdu krājuma dinamika: lietvārda leksiski tematiskās grupas(%)

Leksisko kļūdu veidi un tipi⁷

Veidi	Kļūdu tipi	Skaidrojums	Piemēri	Izcelsme
Semantiskās kļūdas	Tulkojums (kalks)	a) L1 (krievu valodas) leksēmas burtisks tulkojums L2 (latviešu valodā) b) L1 leksēmas tulkojums apvienojumā ar morfoloģiski un fonētiski kļūdainu L2	<i>melna maize</i> (rupjmaize) <i>baltsmajja</i> (baltmaize), <i>melnsmajja</i> (rupjmaize)	Inter- lingv. Kom- pleksās
	Paplašināta vārda nozīme	Specifiskākas L2 leksēmas lietojums vispārīgākas, neitrālākas L2 leksēmas vietā, [nosaucot attiecīgās reāliju grupas paveidu]	<i>dūraiņi</i> (cimdi), <i>džinsis</i> (bikses), <i>sandelis</i> (kurpes)	Intralingvālās
	Sašaurināta vārda nozīme	Vispārīga nosaukuma lietojums konkrētās grupas reālijas nosaukuma vietā	<i>maize</i> (baltmaize), <i>oga</i> (vīnogas)	
	Viena semantiskā kategorija – nepareiza vārda izvēle	Neiederīgs tās pašas semantiskās grupas citas reālijas nosaukuma lietojums	<i>apelsīns</i> (citrons), <i>burkāns</i> (gurķis), <i>mati</i> (seja), <i>piens</i> (kefīrs), <i>pīrāgi</i> (torte)	
	Cita semantiskā kategorija – formu līdzība	a) Citas semantiskās grupas skaniski līdzīgas L2 leksēmas lietojums b) Citas semantiskās grupas atšķirīgi skanošas L2 leksēmas lietojums	<i>cido</i> (citrons), <i>pele</i> (pīle), <i>siena</i> (seja), <i>zaķis</i> (zeķes) <i>klucis</i> (ausis), <i>žogs</i> (mētelis)	
Kodu maiņas kļūdas (Dzimtās valodas lietojums)	Dzimtās valodas leksiskā interference	a) Autentiskas L1 (krievu valodas) ekvivalentas leksēmas lietojums L2 (latviešu valodas) vietā b) Neiederīgs tās pašas semantiskās grupas citas reālijas L1 leksēmas lietojums L2 vietā	<i>весна</i> (pavasaris), <i>слива</i> (plūme), <i>тыфли</i> (kurpes), <i>тыква</i> (ķirbis), <i>утка</i> (pīle), <i>боты</i> (kurpes), <i>майка</i> (jaka), <i>трамвай</i> (trolejbuss), <i>шуба</i> (mētelis),	Interlingvālās
	Koda daļēja maiņa	a) fonētiski nemainītas L1 saknes/celma lietojums apvienojumā ar L2 galotni b) fonētiski mainītas L1 saknes/celma lietojums apvienojumā ar L2 galotni un variācijas	<i>dubs</i> (ozols), <i>glazis</i> (acis), <i>gusīts</i> (pīle), <i>limons</i> (citrons), <i>magazins</i> (veikals), <i>stuls</i> (krēsls), <i>šarfis</i> (šalle), <i>vorobejs</i> (zvirbulis), <i>moroznis</i> (saldējums), <i>ogurcis</i> (gurķis), <i>svitofors</i> (luksofors), <i>svetlo zils</i> (gaiši zils), <i>vinogrāds</i> (vīnogas)	Kompleksās

⁷ Šeit un turpmāk, analizējot bērnu runā pieļautās kļūdas, tiek piedāvāta autore izstrādātā kombinētā kļūdu klasifikācija (kļūdu veidu, tipu, izcelsmes daļījums), izmantojot Agustinas-Lačas (2011), Brauna (1981), Celajas, Torasas (2001), Elisa (1995), Džeimsa (1998), Odlina (1989), Vainraiha (1953) teorētiskās atziņas.

Analizējot bērnu vārdu krājumu un leksisko vienību producēšanas prasmi, tika konstatētas ne tikai leksiskās, bet arī cita veida – fonētiska un morfoloģiska rakstura kļūdas. Šo kļūdu veidi un tipi ar piemēriem un skaidrojumiem atspoguļoti 8. tabulā.

8. tabula

Leksēmu producēšanā konstatētās kļūdas

Veidi	Kļūdu tipi	Skaidrojums	Piemēri	Izcelsme
Fonētiskās kļūdas	Skaņu substitūcija	a) Sajaukta vārda sākuma/ vidus skaņa/ izskaņa (patskaņu jaukšana)	<i>devāns</i> (dīvāns), <i>opelsins</i> (apelsīns), <i>vevere</i> (vāvere), <i>ozels</i> (ozols), <i>trolejbas</i> (trolejbuss)	Intra-lingvālās
		b) Dzimtās valodas (L1) skaņa vārda sākumā / vidū tāpat kā L1 (krievu valodas) vārdā	<i>aftobuss</i> (autobuss), <i>fiolets</i> (violets), <i>skafs</i> (skapis)	Inter-lingvālās
Morfoloģiskās kļūdas	Skaņu izlaidums (elīzija)	a) Skaņu (līdzskaņu/ patskaņu), zilbju, vārda daļu izlaidumi vārda vidū/ beigās	<i>bukans</i> (burkāns), <i>kartupe</i> (kartupelis), <i>kāpost</i> (kāposts), <i>kres</i> (krēsls), <i>svār</i> (svārki), <i>veder</i> (vēders)	Intralingvālās
		b) Skaņu (līdzskaņu/ patskaņu), zilbju, vārda daļu izlaidumi apvienojumā ar nepareizu skaņu/ izskaņu lietojumu vārda vidū / beigās	<i>spoga</i> (spogulis), <i>trolajs</i> (trolejbuss), <i>trovajs</i> (tramvajs)	
Morfoloģiskās kļūdas	Galotnes maiņa	Nepareizs lietvārda dzimtes formas lietojums	<i>balode</i> (balodis), <i>mugurs</i> (mugura), <i>roks</i> (roka), <i>šallis</i> (šalle), <i>tortis</i> (torte), <i>vinogi</i> (vīnogas), <i>zābakas</i> (zābaki)	Inter-lingv.
		Nepareizs lietvārda deklinācijas formas lietojums Nepareizs lietvārda skaitļa formas lietojums	<i>bieta</i> (biete), <i>galve</i> (galva), <i>tomātis</i> (tomāts) <i>vīnoga</i> (vīnogas)	

Tātad, pirmsskolas vecuma rusofono bērnu kļūdaini nosauktajos vārdos sastopamas gan interlingvālās, gan intralingvālās, gan kompleksās kļūdas, kas rodas, fonētiski, morfoloģiski un semantiski kļūdaini darinot un producējot L2 vārdus. Kļūdainai producēšanai par pamatu var būt dažādi faktori: vārdu krājuma trūkums, nepilnīgas vārdu zināšanas, „neautomatizētas” un tādēļ nepieejamas leksikas zināšanas. Bērniem ir grūti pilnībā iemācīties mērķa valodas vārdu nozīmi un formu, tādēļ šie vārdi tiek apgūti daļēji. Dzimtās valodas lietojuma kļūdas rusofono bērnu runā saskan ar zinātniskajā literatūrā pausto viedokli (Celaya, Torras 2001, Murphy 2003), ka L1 leksēmu lietojums L2 vietā ir lielākā mērā raksturīgs L2 apguvējiem valodas apguves agrīnā stadijā; L1 leksikas pārnese tiek izmantota kā kompensācijas paņēmieni, lai tiktu galā ar leksiskām grūtībām. Bērnu leksisko kļūdu analīze sniedz priekšstatu par leksikas apguves

procesu un atklāj, kādās L2 vārdu krājuma jomās bērniem rodas problēmas, producējot latviešu valodu. Identificētās kļūdas pedagogi var izmantot pedagoģiskiem mērķiem – paredzēt problēmsituācijas valodas apguvē un koncentrēties uz to mērķtiecīgu novēršanu.

Lai izpētītu pirmsskolas vecuma rusofono bērnu vispārējo vārdu krājumu latviešu valodā (iegūtu papildus datus par pētījuma dalībnieku leksisko kompetenci, prasmi veidot teikumus) un identificētu lingvistiska rakstura problēmas, tika izstrādāts **attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests** un izmantota naratīva metode un attēla apraksta paņēmiens. Attēlu aplūkošana bērnos raisa sarunas, aktivizē vārdu krājumu un runas aktivitāti, bet eksperimentētājs ar jautājumiem stimulē bērna tīšo uzmanību, tādējādi sekmējot vārdu apguvi, nosaucot un raksturojot attēlā redzamās dažādās lietas. Tā kā bērnus interesē attēlu saturs, kas tuvs viņu dzīvei un atgādina kaut ko redzētu, personiski pārdzīvotu, tad, izvēloties trīs attēlus par sadzīves tēmām („Virtuvē”, „Rotaļāšanās istabā”, „Zēns un kaķis”), tika ņemtas vērā bērnu intereses un pieredze. **Eksperimenta gaitā** bērniem tika piedāvāts aplūkot 3 attēlus ar labi zināmām reālijām un lūgts pastāstīt par tajos redzamo. Pētījuma dalībnieki varēja izvēlēties attēlu apraksta secību. Papildus visiem pētījuma dalībniekiem bija jāatbild uz šādiem pētnieka jautājumiem:

- *Kas tas ir? Ko tu redzi?*
- *Kas ir labi? Kas ir slikti?*
- *Ko saka zēns? Ko saka meitene?*
- *Kā tu dari?*



1. attēls



2. attēls



3. attēls

19. attēls. *Fragments no attēlos balstīta L2 vārdu krājuma testa*

Runas fakti, kas bija iegūti par katru attēlu, tika apkopoti un analizēti pēc izteikumu veidiem un visu vārdšķiru lietojuma izteikumos. Izteikumi tika sistematizēti, izmantojot šādus kritērijus:

- viena komponenta konstrukcija (1 vārds), ja stāstījumā bērns izteica vienu atsevišķu vārdu, kas apzīmēja kādu dzīvu būtni, priekšmetu, darbību vai parādību;
- vairākkomponentu konstrukcija (2–3 vārdi), ja bērns izteica 2 vai 3 vārdus, kas neveidoja teikumu;
- teikuma konstrukcija (teikums), ja bērns izveidoja teikumu (arī morfoloģiski neprecīzu).

Pētot kļūdaini producētos runas faktus, tika apkopoti dominējošie leksiski gramatiskie kļūdu veidi un tipi.

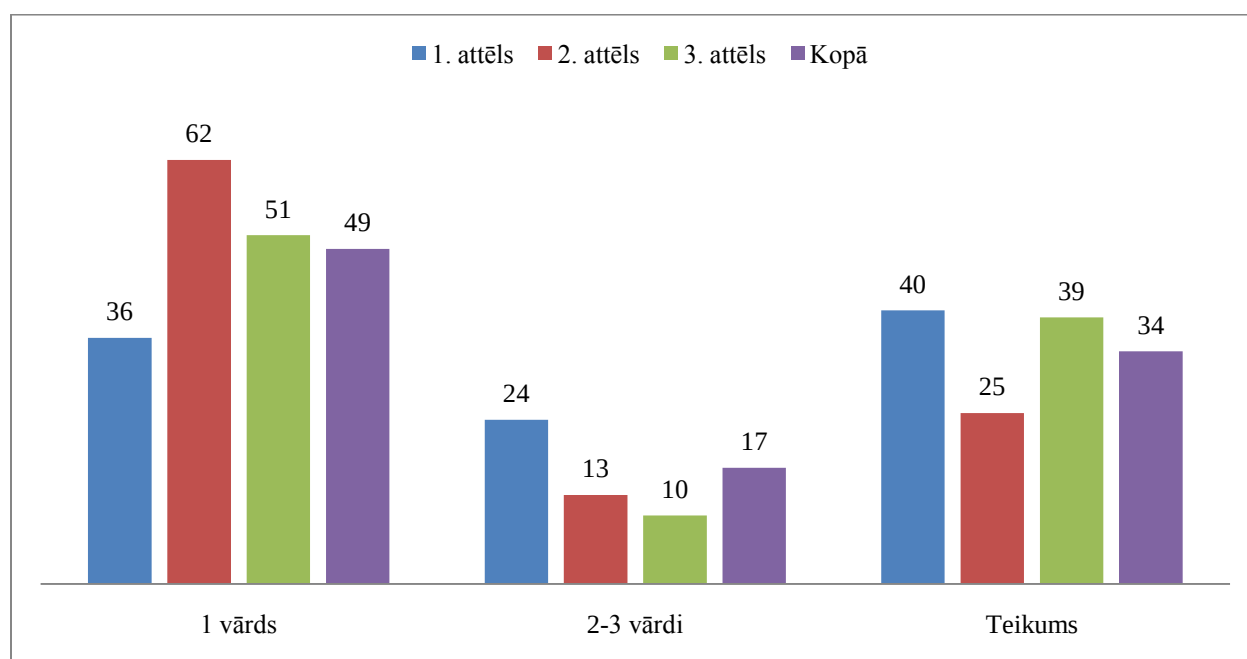
Lai noteiktu pētījuma dalībnieku L2 prasmi, skatot to no pilnīguma/ nepilnīguma viedokļa, t. i., prasmi veidot teikumus (izteikuma garums), leksikas zināšana (esošais vārdu krājums), tika analizēti divpadsmit 2014./2015. m. g. sagatavošanas grupas bērnu spontānās runas dati, kas tika iegūti attēlos balstītā L2 vārdu krājuma testā 2015. gada pavasarī. Iegūtie dati tika interpretēti kvantitatīvi un kvalitatīvi.

Vispirms tiks aplūkots izteikumu veidu un vārdšķiru izmantojums (kvantitatīvais aspekts), pēc tam – L2 apguves pakāpe (kvalitatīvais aspekts), kas šajā pētījumā tiek skatīta no precizitātes aspekta, analizējot runas kļūdas.

Rezultātu analizē noskaidrots, ka, raksturojot attēlos redzamās ilustrācijas, bērni izmanto trīs veida izteikumus: viena komponenta konstrukciju (1 vārds), vairākkomponentu konstrukciju (2–3 vārdi) un teikuma konstrukciju (teikums). Pavisam kopā tika producēti 175 izteikumi: visvairāk par pirmo attēlu – 66 izteikumi, par otro – 60 izteikumu, bet vismazāk par trešo attēlu – 49 izteikumi (sk. 9. tabulu, 20. attēlu, 17. pielikumu 250. lpp., 19. pielikumu 252. lpp., 21. pielikumu 254. lpp.). Apkopotie dati uzskatāmi parāda, ka pirmsskolas posmā L2 apgūvē, līdzīgi kā bērnam apgūstot latviešu valodu kā pirmo valodu, kad sākuma posmā ir tikai viena vārda teikumi (Rūķe-Draviņa 2017 [1991], 63), dominē viena vārda izteikumi, jo kopumā no visiem producētajiem izteikumiem, t. i., 86 gadījumos jeb 49%, bērni visvairāk izmantoja viena komponenta konstrukciju, piemēram, *Meitene/ Zēns/ Kruzīti*. Vismazāk tika producētas vairākkomponentu (2–3 vārdi) konstrukcijas: 29 jeb 17% gadījumu, piemēram, *Meitenes ir/ Zupu vari/ Cēpa un gatavo*. Bērni cenšas producēt teikumus (60 jeb 34%), kas pārsvarā ir vienkārši paplašināti teikumi, piemēram, *Tas ir labi/ Meitenes zupu vara/ Meitene un zēns spēlējo*.

Trīs attēlu apraksts: izteikumu veidi

Attēls	Izteikumi	Izteikuma veids		
		1 vārds	2-3 vārdi	Teikums
1	66	24	16	26
%	100	36	24	40
2	60	37	8	15
%	100	62	13	25
3	49	25	5	19
%	100	51	10	39
Kopā	175	86	29	60
%	100	49	17	34

20. attēls. *Trīs attēlu apraksts: izteikumu veidi (%)*

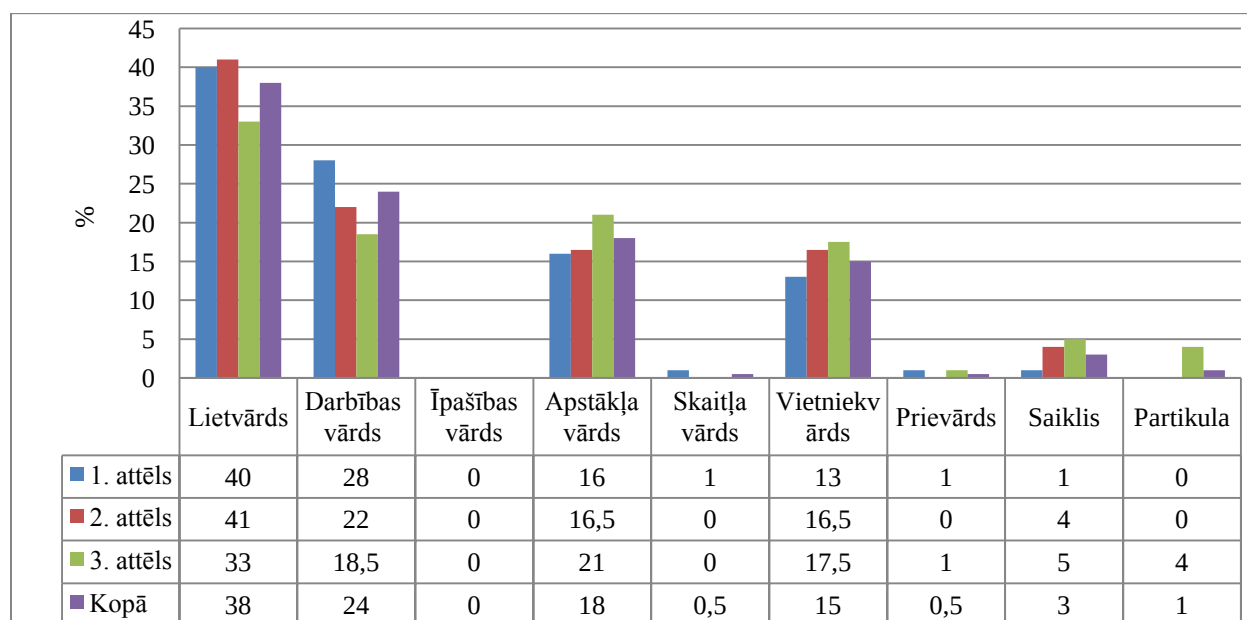
Analizējot pētījuma dalībnieku producēto runu kopumā, var secināt, ka par trim attēliem tika producēti 362 vārdi (sk. 10. tabulu). Vislabāk bērni spēja pastāstīt un visvairāk vārdu producēt par 1. attēlā redzamo – 151 vārds, vismazāk vārdu bērni producēja par 3. attēlu – 103 vārdus, bet par 2. attēlu bērni producēja 108 vārdus. Vidējais vārdu skaits, ko izmantoja viens bērns visu trīs attēlu aprakstam, bija 30 vārdu, bet viena attēla aprakstam – 10 vārdu. Vidēji 1. attēla aprakstam viens bērns izmantoja 12,5 vārdus, 2. attēla aprakstam – 9 vārdus, bet 3. attēla aprakstam – 8,5 vārdus. Maksimālais vārdu skaits, ko pateica viens bērns visā testā, t. i., par trim

attēliem kopumā bija 61 vārds, bet minimālais vārdu skaits – 15 vārdu.⁸ Par 1. attēlu maksimālais vārdu skaits vienam bērnam bija 23 vārdi, minimālais – 4. Par 2. attēlu maksimālais vārdu skaits bija 20, bet minimālais – 4 vārdi. Par 3. attēlu maksimālais vārdu skaits, ko pateica viens bērns, bija 21 vārds, bet minimālais – 4 vārdi.

10. tabula

Trīs attēlu apraksts: vārdu kopskaits

Attēls	Vārdu skaits	Vārdšķiras								
		Lietvārds	Darb. vārds	Īpašības vārds	Apstākļa vārds	Skaitļa vārds	Vietniekvārds	Prievārds	Saiklis	Partikula
1	151	60	43	0	24	2	19	1	2	0
%	100	40	28	0	16	1	13	1	1	0
2	108	44	24	0	18	0	18	0	4	0
%	100	41	22	0	16.5	0	16.5	0	4	0
3	103	34	19	0	22	0	18	1	5	4
%	100	33	18.5	0	21	0	17.5	1	5	4
Kopā	362	138	86	0	64	2	55	2	11	4
%	100	38	24	0	18	0.5	15	0.5	3	1



21. attēls. Trīs attēlu apraksts: vārdu kopskaits (%)

⁸Tā kā attēlos balstītā L2 vārdu krājuma testā viens pētījuma dalībnieks neproducēja nevienu vārdu, minimālais vārdu skaits tika aprēķināts tam pētījuma dalībniekam, kas testā producēja mazāko vārdu skaitu.

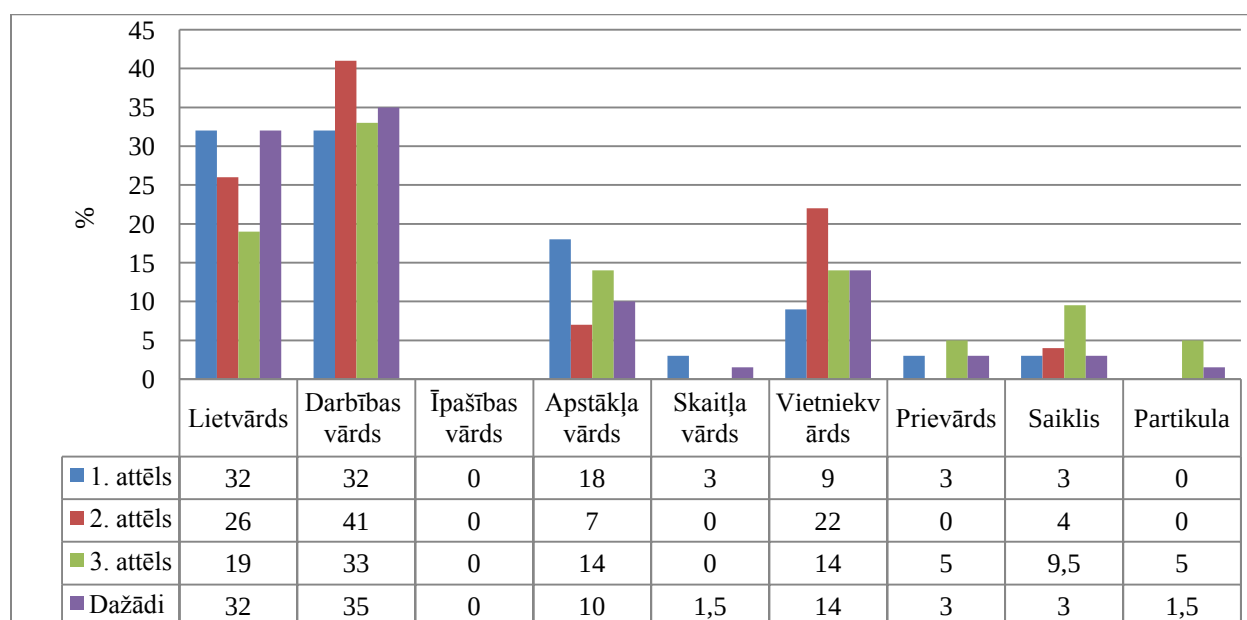
Par visiem attēliem kopā nosauktie 362 vārdi aptvēra 60 dažādus jeb atšķirīgus vārdus (sk. 11. tabulu). Visvairāk atšķirīgu vārdu bērni spēja producēt par 1. attēlā redzamo – 34 vārdus, bet vismazāk atšķirīgu vārdu bērni producēja par 3. attēlu – 21 vārdu. Par 2. attēlu bērni pavisam kopā producēja 27 atšķirīgus vārdus. Maksimālais atšķirīgo vārdu skaits, ko pateica viens bērns visā testā, t. i., par trim attēliem kopā, bija 34 atšķirīgi vārdi, bet minimālais – 8 vārdi. Par 1. attēlu maksimālais atšķirīgo vārdu skaits vienam bērnam bija 19 vārdu, minimālais – 4 atšķirīgi vārdi. Par 2. attēlu maksimālais atšķirīgo vārdu skaits bija 16, bet minimālais – 4 vārdi, bet par 3. attēlu maksimālais vārdu skaits, ko pateica viens bērns, bija 16, bet minimālais – 3 atšķirīgi vārdi.

Tas, ka L2 vārdu krājuma testā gan visiem pētījuma dalībniekiem kopumā, gan atsevišķi vienam bērnam par 1. attēlu bija lielāks kopējais nosaukto un atšķirīgo vārdu skaits, visdrīzāk izskaidrojams ar to, ka 1. attēlā (sk. 19. attēlu, 5. pielikumu 211. lpp.) redzams vairāk ilustrēto personu, priekšmetu un darbību, kas ļauj bērniem producēt lielāku vārdu skaitu, savukārt testa 3. attēlā redzams tikai zēns ar kaķi. Var secināt, ka bērniem ir vieglāk aprakstīt attēlu, kurā redzams vairāk konkrētu reāliju, t. i., dzīvu būtnu un priekšmetu, nekā aprakstīt tikai zēnu ar kaķi, jo šajā gadījumā, lai producētu runu, ir jāzina vairāk tādu vārdu, piemēram, īpašības vārdu, kuru viņu runā, iespējams, vēl nav. Arī situācijas atpazīstamība ir būtisks ietekmētājfaktors – virtuve ir tipiskāks bērnu pieredzes objekts nekā zēns ar kaķi, jo tad, ja bērnam mājās nav kaķa, būs grūtāk veidot asociācijas.

Apkopotie rezultāti parāda (sk. 10.–11. tabulu un 21.–22. attēlu), ka kopumā stāstījumos par trim attēliem visvairāk tika izmantoti lietvārdi – 138 (atšķirīgo lietvārdu kopskaits – 19) un darbības vārdi – 86 (atšķirīgo darbības vārdu kopskaits – 21), pēc tam apstākļa vārdi – 64 (atšķirīgo apstākļa vārdu kopskaits – 6). Nedaudz lielākais atšķirīgo darbības vārdu pārsvars pār lietvārdiem izskaidrojams ar to, ka trijos attēlos ilustrēta viena un tā pati reālija – zēns un divos – meitene, taču šo personu darbība ir atšķirīga. Kā redzams 9. un 10. tabulā, bērni retāk izmanto vietniekvārdus – 55 (atšķirīgo vietniekvārdu kopskaits – 8), saikļus – 11 (atšķirīgo saikļu kopskaits – 2), partikulas – 4 (atšķirīgo partikulu kopskaits – 1), prievārdus – 2 (atšķirīgo prievārdu kopskaits – 2) un skaitļa vārdus – 2 (atšķirīgo skaitļa vārdu kopskaits – 1), bet īpašības vārdi vispār netika izmantoti nevienā no attēla aprakstiem, kas, iespējams, bija tāpēc, ka bērni vairāk koncentrējās uz attēlos redzamo reāliju nosaukšanu (nevis to aprakstīšanu) un pētnieka jautājumiem.

Trīs attēlu apraksts: vārdu dažādība

Attēls	Vārdu skaits	Vārdšķiras								
		Lietvārds	Darb. vārds	Īpašības vārds	Apstākļa vārds	Skaitļa vārds	Vietniekvārds	Prievārds	Saīklis	Partikula
1.	34	11	11	0	6	1	3	1	1	0
%	100	32	32	0	18	3	9	3	3	0
2.	27	7	11	0	2	0	6	0	1	0
%	100	26	41	0	7	0	22	0	4	0
3.	21	4	7	0	2	0	4	1	2	1
%	100	19	33	0	14	0	14	5	9,5	5
Dažādi vārdi	60	19	21	0	6	1	8	2	2	1
%	100	32	35	0	10	1,5	14	3	3	1,5



22. attēls. Trīs attēlu apraksts: vārdu dažādība (%)

Interesanti, ka arī bērniem, apgūstot latviešu valodu kā pirmo valodu, vārdšķiru apguves secība norit līdzīgi. Velta Rūķe-Draviņa norāda, ka aktīvais vārdu krājums pieaug pamazām, turklāt valodās, kurās ir dažādas vārdu šķiras, pirmās valodas apgūvē pastāv noteikts secīgums. Starp pirmajiem patstāvīgajiem vārdiem, ko sāk lietot bērns, pārsvarā ir lietvārdi, bet verbu formas parādās vēlāk. Bērniem grūtības sagādā personas un piederības vietniekvārdi, jo to izvēle atkarīga no tā, uz kuru cilvēku attiecinā formas *es*, *tu*, *mans*, *tavs*. Prepozīcijas un saīklus bērni

iemācās aktīvi un pareizi lietot diezgan vēlu. Tāpat vēlu veidojas arī skaitļu izpratne (Rūķe-Draviņa 2017 [1991], 63). LAMBA projektā iegūtie pētnieciskie rezultāti parāda, ka latviešu monolingvālu bērnu komunikācijā „dominēja lietvārdi un darbības vārdi, to sekmēja arī tas, ka fonēmu testā prognozējamās (un tādēļ visbiežāk lietotās atbildes par attēliem izteiktas ar lietvārdiem un darbības vārdiem), tomēr arī iepriekšējie latviešu bērnu valodas pētījumi liecina par lietvārdu un darbības vārdu dominēšanu 3–4 gadus vecu bērnu runā” (Markus, Zīriņa 2016, 203).

Analizējot pētījuma dalībnieku vārdu krājumu (sk. 16. pielikumu 249. lpp., 18. pielikumu 251. lpp., 20. pielikumu 253. lpp.) noskaidrots, ka par trim attēliem kopā biežāk nosauktie lietvārdi bija *zēns* (41 reizi) un *meitene* (30 reizes), kas izskaidrojams ar to, ka visos attēlos ir redzams zēns, bet divos – meitene. Tas noteica arī lietvārda *zēns* biežāku lietojumu. Piebilstams, ka šos abus vārdus bērni bieži dzird latviešu valodas mācību stundās, un tie viņiem ir labi pazīstami. Savukārt vismazāk, t. i., vienu reizi, tika nosaukti lietvārdi *maize*, *tante*, *televizors*, *galds*, *māsa*, *klucis*, *māja*, *puika*, *aste*. Stāstot par 1. attēlu, aktīvāk tika izmantoti lietvārdi *meitene* (16 reizes) un *zēns* (14 reizes), vismazāk – *maize*, *tante*, *televizors*, *galds*, *māsa* (1 reizi). Vairāki bērni nosauca lietvārdus *vecmāmiņa*, *zupa*, *kartupelis*. Runājot par 2. attēlu, biežāk tika izmantoti lietvārdi *meitene* un *zēns* (14 reizes katrs), visretāk (1 reizi) – *klucis* un *māja*. Bērnu runā vēl tika konstatēti lietvārdi *lācis*, *krūze*, *brālis*. Stāstot par 3. attēlu, biežāk tika nosaukts lietvārds *kaķis* (17 reizes), bet visretāk – *puika* un *aste* (1 reizi). Par trim attēliem kopā biežāk minētais darbības vārds bija *ir* (31 reizi), kas lielākoties veica saitiņas funkciju, savukārt darbības vārdi *nesaka*, *skatās*, *atdod*, *izjauca*, *cīnās*, *ņēma*, *saskrāpē*, *nedaru* tika izmatoti tikai vienu reizi. Stāstot par 1. attēlu, bērni izmantoja darbības vārdus *vāra*, *ir*, *redzu*, *sēž*, *cep*, *gatavo*, *daru*, *sauc*, *nesaka*, *skatās*, par 2. attēlu – *ir*, *redzu*, *runāt*, *ēst*, *atdod*, *izjauca*, *cīnās*, *dari*, *dod*, *nedošu*, *spēlējas*, bet par 3. attēlu – *ir*, *saka*, *ņēma*, *saskrāpē*, *nedaru*, *nezinu*, *redzu*. Darbības vārda *būt* biežais lietojums 3. personā izskaidrojams ar tā biežo izmantojumu dažādās konstrukcijās ikdienā (parasti saitiņas funkcijā), kā arī vienkāršo formu. Biežāk nosauktie apstākļa vārdi bija *slikti* (32 reizes) un *labi* (25 reizes), kas, iespējams, bija tāpēc, ka bērni atkārtoja attēlos balstīta L2 vārdu krājuma testa jautājumos *Kas ir labi?* *Kas ir slikti?* dzirdētos vārdus. Apstākļa vārds *tā* tika nosaukts 8 reizes, ko sekmēja jautājums *Kā tu dari?*, jo, atbildot uz jautājumu, bērni bieži norādīja uz attiecīgo attēlu, piebilstdami „Tā”. Vēl bērnu runā tika konstatēti apstākļa vārdi *loti*, *šeit*, *vēl*. Starp bērnu stāstījumos producētajiem vietniekvārdiem dominēja norādāmais

vietniekvārds *tas* (20 reizes) un pirmās personas vietniekvārds *es* (13 reizes), ko veicināja testa jautājumi *Kas tas ir? Kas ir labi? Kas ir slikti? Kā tu dari?* Vēl bērni savos stāstījumos izmantoja vietniekvārdus *viņa, viņš, viņi, man, neko, šitas*. Bērnu runā konstatēti arī prievārdi *uz* (1 reizi) un *aiz* (1 reizi), bet partikulu *nē* bērni nosauca 4 reizes. Skaitļa vārds *viens* tika nosaukts divas reizes. Tika producēti divi saikļi – *un* tika nosaukts 10 reizes, bet *ka* – vienu reizi. Saikli *un* bērni galvenokārt izmantoja, saistot vienlīdzīgus teikuma locekļus (*Zēni un meitenes/ Meitenes, zēns un vecmāmiņa*), izņemot vienu gadījumu, kad, aprakstot 3. attēlu, kāds pētījuma dalībnieks veidoja saliktu sakārtotu teikumu: *Tas ir slikti, un tas ir slikti*, bet, aprakstot 1. attēlu, cits pētījuma dalībnieks divos teikumos izmantoja krievu vārdu *umo* (*ka*), lai veidotu saliktus pakārtotus teikumus: *Es redzu, umo (ka) meitene vāru/ Es redzu, umo (ka) zēni sēž*. Analizējot bērnu leksikas krājumu, jāņem vērā, ka izmantojamo vārdu lietojumu ietekmē attēla sižets, tāpēc nav iespējams pilnīgi precīzi noteikt ikdienas saziņā lietoto aktīvo un pasīvo vārdu krājumu. Tomēr, ņemot vērā attēlu dažādību un atbilstmi gan tipiskām, gan ne tik bieži sastopamām ikdienas situācijām, iegūtie rezultāti ir pietiekami korekti, lai, izstrādājot pirmsskolas izglītības iestādes mācību saturu, tos ņemtu vērā.

Kā redzams gan iepriekš minētos, gan citos piemēros, teikumi bieži vien tiek gramatiski kļūdaini veidoti, piemēram: *Meitenes zupu vara* (testa 1. attēla ilustrācijā redzama viena meitene), *Mani redzi zēni* (atbildot uz jautājumu *Ko tu redzi?*) u. c. Vērojams, ka šajā vecumposmā bērni nesaprot L2 gramatisko kategoriju likumsakarības, jo nespēj pareizi veidot lietvārdu, vietniekvārdu un darbības vārdu formas, saskaņot tos dzimtē un skaitlī. Par grūtībām izteikties liecina ne vien gramatiski nepilnīgi veidoti teikumi, vārdu izlaidums vai izteikumu aprāvums, bet arī krievu valodas vārdu lietojums jeb dzimtās valodas leksiskā interference (L1 leksēmu lietojums L2 vietā). Bērnu izteikumos sastopami dažādi kļūdu veidi, tāpēc tie tika analizēti un apkopoti.

Iepazīstot un apkopojot bērnu stāstījumos pieļautās runas kļūdas (sk. 12. tabulu), vērojams, ka pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu runā sastopamas gan interlingvālās, t. i., dzimtās valodas pārnese kļūdas, gan intralingvālās kļūdas, kas rodas, fonētiski, morfoloģiski un semantiski kļūdaini producējot L2. Sastopamas arī kompleksās kļūdas. Producētās kļūdas klasificējamas 4 veidu kļūdās: fonētiskās kļūdas, gramatiskās (morfoloģiskās un sintaktiskās kļūdas), semantiskās kļūdas, kodu maiņas kļūdas (dzimtās valodas lietojums), kas savukārt aptver vairākus kļūdu tipus. Fonētisko kļūdu tipi un semantisko kļūdu tips *L1 leksēmas*

tulkojums L2 apvienojumā ar morfoloģiski kļūdainu L2, kā arī kodu maiņas kļūdu tipi koda daļēja maiņa un dzimtās valodas leksiskā interference sasaukas ar L2 leksēmu apguves testā konstatētajiem kļūdu tipiem (sk. 123.–124. lpp.), bet gramatiskās kļūdas atbilst kļūdu tipiem, kas konstatēti gramatikas pētījumā (sk. 3.2.2. apakšnodaļu): *neatbilstoša lietvārda locījuma forma pēc darbības vārda, neatbilstoša lietvārda locījuma forma pēc prievārda, neatbilstošas vietniekvārda formas lietojums*, kā arī *neatbilstoša darbības vārda forma un darbības vārda izlaidums*. Attēlos balstītā L2 vārdu krājuma testā identificētie dominējošie leksiski gramatiskie kļūdu veidi un tipi sistematizēti un koncentrēti atspoguļoti 12. tabulā.

12. tabula

Stāstījuma kļūdu veidi un tipi

Veidi	Kļūdu tipi	Piemēri	Izelsme
Fonētiskās kļūdas	Skaņu substitūcija	<i>zien</i> (zēns) / <i>spēlējo</i> (spēlējas)	Intra-lingv.
		<i>supu</i> (zupu) <i>vāra</i> (vāra) <i>meitene</i>	Inter-lingv.
	Skaņu izlaidums	<i>zien</i> / <i>spēlējo</i> / <i>slik</i> (slikti)	Intralingvālās
Gramatiskās kļūdas (Morfoloģiskās un sintaktiskās)	Neatbilstoša lietvārda locījuma forma	<i>kaķis nouapanaio zēnsa</i> / <i>zēns चुचमुम kartupelis</i> / <i>dod man krūze</i> / <i>zēnu</i> skati televizoru	
	Neatbilstoša lietvārda locījuma forma pēc prievārda	<i>ka puika ņema kaķi aiz asti</i> / <i>vecmāmiņa, zēns sēd uz galdas</i>	
	Neatbilstoša darbības vārda forma	<i>labi ir zupu vari</i> / <i>meitene varu zupu</i> / <i>zupu vari</i> (par meiteni) / <i>vecmāmiņa, zēns sēd uz galdas</i> / <i>es runāt</i> / <i>zēnu skati televizoru</i>	
	Neatbilstošs vietniekvārda formas lietojums	<i>mani redzi zēni</i> (es redzu zēnu)	
	Darbības vārda izlaidums	<i>zēns [...] kartupeļu</i> / <i>zēns [...] maize</i> / <i>viņš [...] slikti</i>	
Semantiskās kļūdas	L1 leksēmas tulkojums L2 apvienojumā ar morfoloģiski kļūdainu L2	<i>viņa dari</i> (taisa) <i>lāči ēst</i>	Kompleksās
Kodu maiņas kļūdas (Dzimtās valodas lietojums)	Koda daļēja maiņa	<i>reže</i> (griež) <i>kartupeļi</i>	
	Dzimtās valodas leksiskā interference	<i>zēns चुचमुम</i> (tīra) <i>kartupelis</i> / <i>vecmāmiņa zomovum</i> (gatavo) / <i>zēns u</i> (un) <i>meitenes</i> / <i>es redzu чмо</i> (ka) <i>meitene vāru</i> / <i>es redzu чмо</i> (ka) <i>zēni sēž</i> / <i>zēni моя</i> (mana), <i>meitenes мой</i> (mans) <i>lācis</i> / <i>gom</i> (lūk) <i>tā</i> / <i>zēns узрается c</i> (spēlējas ar) <i>kaķis</i> / <i>kaķis nouapanaio</i> (saskrāpēja) <i>zēnsa</i> / <i>kaķis мяу мяу</i> (ņau ņau)	Interlingvālās

Apkopojot divpadsmit pirmsskolas vecuma sagatavošans grupas rusofono bērnu attēlos balstītā L2 vārdu krājuma testā gūtos rezultātus, var secināt, ka, aprakstot trīs attēlus, bērni kopā lietojuši 362 vārdus, veidojot 175 izteikumus – viena komponenta konstrukcijas (viena vārdforma), piemēram, *lācis*, vairākkomponentu konstrukcijas (2–3 vārdformas), kas nav teikums, piemēram, *zupu vara / zēni un kaķis* un teikuma konstrukcijas: vienkāršus nepaplašinātus vai paplašinātus teikumus, piemēram, *Vecmāmiņa cep; Meitene zupu vara*. Vienā gadījumā tika producēta konstrukcija, kas līdzinās saliktam sakārtotam teikumam (*Tas ir slikti un tas ir slikti*), bet divos gadījumos – salikts pakārtots teikums, izmantojot krievu valodas saikli *что* (ka): *Es redzu, что meitene vāru./ Es redzu, что zēni sēž*. Visbiežāk tika producēti atsevišķi vārdi, t. i., 86 gadījumos jeb 49%, pēc tam – teikumi (ieskaitot neprecīzi producētos: 60 jeb 34%), retāk – vairākkomponentu konstrukcijas (29 jeb 17%). Viena attēla aprakstam viens bērns vidēji izmanto 10 vārdus (maksimālais – 23 vārdi, minimālais – 4 vārdi). No vārdšķirām kopumā visvairāk tika lietoti lietvārdi (138 jeb 38%) un darbības vārdi (86 jeb 24%), kas atbilst citos otrās valodas pētījumos paustajam viedoklim (Ellis, Beaton 1993), ka sākotnēji bērni producē daudz lietvārdu, vismazāk tika izmantoti saikļi (11 jeb 3%), partikulas (4 jeb 1%), prievārdi (2 jeb 0,5%) un skaitļa vārdi (2 jeb 0,5%), bet īpašības vārdi šajā testā vispār netika lietoti (0 jeb 0%). Izpētot bērnu producēto vārdu krājumu, t. i. 362 vārdus, konstatēts, ka kopumā tika izmantoti 60 dažādu vārdšķiru vārdi: darbības vārdi (21 jeb 35%), lietvārdi (19 jeb 32%), vietniekvārdi (8 jeb 14%), apstākļa vārdi (6 jeb 10%), prievārdi (2 jeb 3%), saikļi (2 jeb 3%), skaitļa vārdi (1 jeb 1,5%) un partikulas (1 jeb 1,5%).

Pētījumā secināts, ka vecākā pirmsskolas vecumā bērni vēl nepārvalda teikumu gramatiskās struktūras, nespēj L2 izmantot atbilstošas lietvārdu, vietniekvārdu un darbības vārdu formas, saskaņot tās dzimtē un skaitlī. Šajā vecumposmā bērni nesaprot abstraktās gramatiskās kategorijas, viņiem vajadzīgs paraugs pēc kā atkārtot, tādējādi viņi nosauc tikai tos vārdus, kurus noteikti zina. Bērniem vieglāk ir aprakstīt attēlu, kurā redzamas konkrētas reālijas, t. i., dzīvās būtnes un priekšmeti, nekā izteikt abstraktus jēdzienus un veidot teikumus, lai producētu runu. Par bērnu grūtībām atrast nepieciešamos vārdus, lai izteiktos, liecina gan izmantoto vārdu skaits, gan vārda vai vārdu izlaidums vai izteikumu aprāvums, kā arī nepilnīgi veidoti izteikumi – runā sastopamas gan interlingvālās, t. i., dzimtās (krievu) valodas pārnese kļūdas, gan intralingvālās kļūdas, kas rodas fonoloģiski, morfoloģiski un semantiski kļūdaini producējot L2. Visbiežāk sastopamie kļūdu tipi ir dzimtās valodas leksiskā interference un neatbilstošs lietvārdu

un darbības vārdu locījuma formu lietojums. Augstais L1 leksēmu lietojums L2 vietā atbilst apgalvojumam, ka leksiskā pārnese tiek izmantota kā kompensācijas paņēmieni, lai nepārtrauktu komunikāciju. Bērni vēlas sazināties, tādēļ apzināti vai neapzināti pāriet uz dzimto valodu. Kļūdas bērnu runā atklāj, ka mērķvalodas iedarbība un otrās valodas lietošanas biežums nav pietiekams un daudzi bērni ikdienā nesastopas ar latviešu valodā runājošiem, kā arī nedzird valodu dabīgā otrās valodas vidē. Pārsvarā skan dzimtā valoda, kas ir viens no interferences un nepilnīgās latviešu valodas iemesliem. Nepieciešams augsts latviešu valodas lietojuma biežums, lai aktivizētu latviešu valodas skaņu, vārdu, formu un sintaktisko konstrukciju apguvi. Tātad, formu biežums valodas iedevumā, kas paredzēts mācību programmā un tiek īstenots pirmsskolas mācību iestādē, nenodrošina bērniem iespēju pilnvērtīgi un kvalitatīvi apgūt latviešu valodu.

Modelis, kas paredz, ka latviešu valoda apgūstama bērniem no divu līdz piecu gadu vecumam 12–20 min garās rotaļnodarbībās ne mazāk kā divas reizes nedēļā un bērniem no piecu gadu vecuma – katru dienu, ir neefektīvs. Šo apgalvojumu, protams, nedrīkst absolutizēt, jo, iespējams, ir PII, kurās bērni latviešu valodu apguvuši labākā līmenī, tomēr problēmas, ar kurām skolās saskaras L2 skolotāji, liecina, ka kopumā šāda formāla latviešu valodas apguve nenodrošina gaidītos rezultātus.

Bērnu vispārējo leksisko zināšanu analīze sniedz priekšstatu par bērnu L2 vārdu krājuma apguves procesu un atklāj problemātiskās jomas, un, lai gan naratīvo datu ieguvei un analīzei tiek izmantotas dažādas metodes, ir nepieciešama vairāk standartizēta pieeja stāstījumu ieguvei, kodēšanai un analīzei, lai varētu iegūt augstas ticamības pakāpes datus. Izstrādājot mācību materiālus, izvēloties attēlus, svarīgi ir apzināties nepieciešamo leksikas un gramatisko vienību apjomu un sarežģītības pakāpi, izveidot visu valodas vienību sarakstu jeb attēla CV, lai saprastu, ko bērns jau zina, kas viņam vēl jā mācās.

3.2.4. Dialoga veidošanas prasme L2

Dialogruna bērna valodas pētniecībā Latvijā līdz šim vairāk saistās ar latviešu monolingvālu bērnu dzimtās valodas attīstību (sk. Stangaine 2015, 2016, Tauriņa 2015, Zīriņa, Markus 2016 u. c.), tāpēc svarīgi bija izzināt rusofono bērnu prasmi iesaistīties dialogā L2 apguves kontekstā. Lai izzinātu rusofono bērnu latviešu valodas runāšanas pamatprasmes apguvi un prasmi lietot latviešu valodu saziņas nolūkos, izmantojot dažādu tematisko grupu

leksiskās un gramatiskās vienības, tika izstrādāts **L2 dialogrunas tests** (26 intervijas jautājumi) par dažādām tēmām:

- *Kā tev iet (klājas)?*
- *Kā tevi sauc? Kāds ir tavs uzvārds?*
- *Cik tev gadu?*
- *Kas tu esi – meitene vai zēns?*
- *Kā sauc tavu mammu?*
- *Vai tev ir brālis / māsa? Kā viņu sauc?*
- *Cik viņam / viņai gadu?*
- *Kur tu dzīvo? Kāda ir tava adrese?*
- *Vai tas ir apelsīns?*
- *Kādā krāsā ir banāns?*
- *Vai tev garšo banāni? Kas tev garšo?*
- *Vai tu gribi citronu?*
- *Kas tev šodien mugurā?*
- *Kam mugurā ir kleita / bikses?*
- *Vai tev patīk mazgāties?*
- *Vai tev ir suns / kaķis? Kāds viņš ir?*
- *Kāds tagad ir gadalaiks?*
- *Kāda šodien ir nedēļas diena? Kāda diena bija vakar? Kāda diena būs rīt?*
- *Kur ir lelle / bumba?*

Eksperimenta laikā pētījuma dalībnieki tika rosināti iesaistīties dialogā un pēc iespējas plašāk izteikties par pētnieka uzdotajiem jautājumiem. Lai veicinātu komunikāciju, pētījuma sākumā bērniem tika uzdoti viegli uztverami jautājumi, piemēram, tika lūgts pateikt, kā viņiem klājas, nosaukt savu vārdu un gadu skaitu. Pēc tam tika piedāvāts pārējais jautājumu kopums. Visas producētās atbildes tika apkopotas, analizētas, vērtētas un grupētas, izmantojot marķierus *pareizi, kļūdaini, nav atbildes*. Pareizi producētie izteikumi tika grupēti atbilstoši to struktūrai divās grupās un divās apakšgrupās:

- pilnvērtīgs teikums (pilnā teikuma konstrukcija);
- reducēts teikums:
 - viena komponenta konstrukcija,
 - vairākkomponentu konstrukcija.

Nepilnīgi producētie izteikumi tika grupēti atbilstoši kļūdu veidiem četrās grupās:

- fonoloģiskās kļūdas,
- gramatiskās (morfoloģiskās un sintaktiskās) kļūdas,
- semantiskās kļūdas,
- kodu maiņas kļūdas (dzimtās valodas lietojums).

Grupējot materiālu no pareizības / nepareizības viedokļa, tika ņemti vērā šādi kritēriji:

- fonētiskā atbilde (pareiza izruna),
- morfoloģiskā atbilde (formu saskaņojums),
- sintaktiskā atbilde (izmantoti strukturāli pilnvērtīgi teikumi),
- leksiskā atbilde (izvēlēti semantiski atbilstoši vārdi).

Vērtējot izteikumus no nepilnību viedokļa, par kļūdainiem netika uzskatīti tādi izteikumi, kas atbilst tipiskai saziņas situācijai. Piemēram, pētījuma dalībnieku producētais izteikums *Labi*, atbildot uz jautājumu *Kā tev iet (klājas)?* nav uzskatāms par pilnvērtīgu teikumu, bet tā nav arī kļūda, jo sarunā bieži tiek atbildēts ar būtisko informatīvo daļu. Dialogā ir iespējami viena komponenta teikumi, ja bērnam kaut kas ir jānosauc (piemēram, *Kā tevi sauc?* – *Ļena*; *Cik tev gadu?* – *Seši*). Šāda atbilde ir prognozējama un uzskatāma par pareizu dialogā. Šie izteikumi, kuri no sintaktiskās konstrukcijas viedokļa ir nepilnīgi (reducēti), bet saziņas situācijā izmantojamam modelim atbilst, tika ietilpināti pie reducētiem teikumiem.

Lai noteiktu pirmsskolas vecuma sagatavošanas grupas rusofono bērnu L2 prasmi lietot latviešu valodu saziņas nolūkos, tika vērtēta divpadsmit 2014./2015. m. g. sagatavošanas grupas bērnu prasme iesaistīties dialogā, atbildot uz 26 intervijas jautājumiem. Komunikatīvās pamatprasmes tika vērtētas no pilnīguma/ nepilnīguma viedokļa, izzinot izteikumu veidus un leksiski gramatiskos kļūdu veidus un tipus. 2014. gada rudenī un 2015. gada pavasarī testēšanā iegūtie spontānās runas dati tika interpretēti kvantitatīvi un kvalitatīvi. Vispirms tekstā aplūkoti saziņā izmantotie izteikumi un to veidi (kvantitatīvais aspekts), pēc tam raksturotas saziņā pieļautās nepilnības (kvalitatīvais aspekts).

Rezultātu analīze. Apkopojot valodas produktīvo prasmju testēšanā (dialogruna: atbildes uz jautājumiem) iegūtos datus (sk. 13. tabulu), vērojams, ka pētījuma otrajā posmā – 2015. gada pavasarī – bērni bija uzlabojuši savu latviešu valodas saziņas prasmi, par ko liecina lielāks pareizi atbildēto izteikumu skaits: pavasarī – 201 izteikums (64%), rudenī – 182 izteikumi (58%) un mazāks neatbildēto jautājumu skaits: pavasarī – 47 gadījumos (15%), rudenī – 69 gadījumos (22%). Mazāks nepilnīgo atbilžu skaits pētījuma pirmajā posmā salīdzinājumā ar otro – 61 (20%) un 64 atbildes (21%) – izskaidrojams ar to, ka testēšanas otrajā kārtā bērni saziņā vairāk lietoja latviešu valodu, kas liecina, ka viņi bija paplašinājuši savu L2 produktīvo vārdu krājumu.

13. tabula

Saziņā producētie izteikumi visu bērnu runā

Pētījuma posms	Maks. skaits	Producētie izteikumi		Neproducētie izteikumi
		Pareizi izteikumi	Nepilnīgi izteikumi	
2014, rudens	312	182	61	69
	100%	58%	20%	22%
2015, pavasaris	312	201	64	47
	100%	64%	21%	15%

Apkopotie dati uzskatāmi parāda (sk. 14. tabulu), ka bērni runā izmanto dažādus izteikumus: reducētus teikumus, kas aptver viena komponenta konstrukcijas (1 vārds) un vairākkomponentu konstrukcijas (2–3 vārdi), kā arī pilnvērtīgus teikumus, t. i., teikuma konstrukcijas. Visvairāk bērni lieto reducētās viena komponenta konstrukcijas (piemēram, *Meitene.*, *Labi.*, *Nav.*, *Liels.*, *Pavasaris.*, *Otrdiena.*, *Lelle.*), bet vismazāk – reducētās vairākkomponentu konstrukcijas (piemēram, *Ļoti labi.*, *Esmu zēns.*, *Seši gadi.*, *Brālis un māsa.*). Salīdzinot pareizo izteikumu veidus abos pētījuma posmos, vērojams, ka viena komponenta konstrukciju daudzums (rudenī – 69%, pavasarī – 72%) un pilnvērtīgu teikumu konstrukciju (piemēram, *Manu mammu sauc (X).*, *Šodien ir trešdiena.*) daudzums mācību gada beigās pieauga (rudenī – 21%, pavasarī – 22%), bet vairākkomponentu konstrukciju izteikumi samazinājās (rudenī – 10%, pavasarī – 6%).

14. tabula

Pareizi producētie izteikumi visu bērnu runā: izteikuma veidi

Pētījuma posms	Pareizi izteikumi	Izteikuma veids		
		Reducēts teikums		Pilnvērtīgs teikums
		1 vārds	2–3 vārdi	
2014, rudens	182	125	19	38
	100%	69%	10%	21%
2015, pavasaris	201	145	11	45
	100%	72%	6%	22%

Tika salīdzināta arī divu bērnu (viena (X), kurš producēja visvairāk izteikumu un otra (Y), kurš producēja vismazāk izteikumu) L2 apguves dinamika. Bērna X runā pareizo izteikumu kopskaits rudenī bija 26, bet pavasarī – 32 izteikumi, viena komponenta (1 vārds) konstrukciju skaits rudenī bija 14, pavasarī – 19 izteikumu, vairākkomponentu (2–3 vārdi) izteikumu skaits rudenī bija 5, pavasarī – 3 izteikumi, bet maksimālais pilnvērtīgo teikumu skaits rudenī bija 7, pavasarī – 10 pilnvērtīgi teikumi (sk. 15. tabulu). Bērna Y runā pareizi producēto izteikumu

kopskaits rudenī bija 9, bet pavasarī – 8 izteikumi, viena vārda izteikumu skaits rudenī bija 7, pavasarī – 5 izteikumi, pareizi producēto pilnvērtīgu teikumu skaits rudenī bija 2, bet pavasarī – 3 teikumi (sk. 16. tabulu). Salīdzinot pareizo izteikumu veidus abos pētījuma posmos viena bērna runā, kā redzams tabulās, maksimālais viena komponenta konstrukciju skaits (rudenī – 54%, pavasarī – 60%) un pilnvērtīgu teikumu skaits (rudenī – 27%, pavasarī – 31%) mācību gada beigās pieauga, bet vairākkomponentu izteikumu skaits samazinājās (rudenī – 19%, pavasarī – 9%), savukārt minimālais viena komponenta konstrukciju skaits viena bērna runā pētījuma otrajā posmā samazinājās (rudenī – 78%, pavasarī – 62,5%), bet pilnvērtīgu teikumu skaits mācību gada beigās pieauga (rudenī – 22%, pavasarī – 37,5%), kas liecina par to, ka bērni mazliet bija uzlabojuši teikumu veidošanas prasmi.

15. tabula

Maksimālais pareizi producēto izteikumu skaits viena bērna runā

Pētījuma posms	Pareizi izteikumi	Izteikuma veids		
		Reducēts teikums		Pilnvērtīgs teikums
		1 vārds	2–3 vārdi	
2014, rudens	26 100%	14 54%	5 19%	7 27%
2015, pavasaris	32 100%	19 60%	3 9%	10 31%

16. tabula

Minimālais pareizi producēto izteikumu skaits viena bērna runā

Pētījuma posms	Pareizi izteikumi	Izteikuma veids		
		Reducēts teikums		Pilnvērtīgs teikums
		1 vārds	2–3 vārdi	
2014, rudens	9 100%	7 78 %	— —	2 22 %
2015, pavasaris	8 100%	5 62,5 %	— —	3 37,5 %

Analizējot dažādas saziņas situācijas, atklāts, ka reducēta teikuma viena komponenta konstrukciju izteikumi (to pārsvars) ir nevis saziņas vai dialoga nosacīti, bet gan pētījuma dalībnieku valodas līdzekļu ierobežotības nosacīti. Turklāt tā nav brīva spontānā runa – tās ir atbildes uz jautājumiem – tāad speciāli organizēts dialogs. Piebilstams, ka šajā pētījumā netika novēroti arī brīvas sarunas gadījumi, kad bērni saziņā iestarpina kādu interesantu faktu. Tas

izskaidrojams ar to, ka bērniem nav tik plašu L2 zināšanu, lai brīvi izteiktos. Izvērtējot pētījuma dalībnieku atbildes (sk. 22. pielikumu 255. lpp.), vērojams, ka bērni labāk saprot un labprātāk atbild uz konkrētiem jautājumiem, piemēram, *Kas tu esi – meitene vai zēns? Vai tev garšo banāni? Vai tu gribi citronu? Vai tev patīk mazgāties?*, uz kuriem iespējams atbildēt vienā vārdā: *meitene, zēns, jā, nē, garšo*. Sazinoties bērni labāk spēj atbildēt uz jautājumiem par sevi apstiprinoši un/ vai noliedzoši nekā veidot izteikumus ar abstraktākiem jēdzieniem vai atbildēt uz jautājumiem par citām dzīvām būtnēm un reālijām.

Lai noteiktu, ar kādām nepilnībām saskaras pirmsskolas vecuma rusofonie bērni L2 saziņā, kļūdaini producētās valodas vienības tika sistematizētas, grupējot tās fonētiska, semantiska, morfoloģiska un sintaktiska, kā arī kodu maiņas (dzimtās valodas lietojuma) rakstura kļūdās. Tika izzināti un atklāti kļūdu tipi, kā arī prognozēta kļūdu iespējamā izcelsme. Konstatēts, ka bērnu latviešu runā sastopamas:

- intralingvālās kļūdas, piemēram, *Zeltens* (dzeltens), *Gadalaiks ir mēnesis*, *Seši gadu*, *Suns gada ir trīs*, kas rodas fonētiski, semantiski, morfoloģiski un sintaktiski kļūdaini veidojot L2 izteikumus,
- interlingvālās kļūdas, kas izpaužas gan kā pilnīgs dzimtās valodas lietojums, piemēram, *Мою маму зовут Лиля*, *Двадцать пять*, *Нету*, gan kā dzimtās valodas iespraudumi, piemēram, *Brālis u (un) māsa*, *Brālis одиннадцать* (vienpadsmit), *māsa divi*, *Kaķis ir liels*, *старый* (vecs), *suns ir liels*.
- kompleksās kļūdas, kas izpaužas, piemēram, kā krievu valodas vārda latviskojums: *vinograde*.

Dominējošie leksiski gramatiskie kļūdu veidi un tipi sistematizētā un koncentrētā veidā atspoguļoti 17. tabulā. Ar citiem kļūdaini producētās latviešu runas piemēriem, kas tika identificēti spontānas bērna runas ierakstos latviešu valodas mācību stundās (2012./2013. m. g., 2013./2014. m. g., 2014./2015. m. g.), var iepazīties 23. pielikumā 262. lpp.

Saziņas prasme: kļūdu veidi un tipi

Veidi	Kļūdu tipi	Piemēri	Izcel-sme
Fonētiskās kļūdas	Skaņu transpozīcija a) Vārda sākuma skaņa b) Vārda beigu skaņa (galotne)	<i>zeltens</i> (dzeltens) <i>biksa</i> (bikses), <i>galdis</i> (galds)	Intralingvālās
Gramatiskās kļūdas (Morfoloģiskās un sintaktiskās)	Morfoloģiskās kļūdas a) Dzimtes forma b) Skaitļa forma c) Locījuma forma	<i>zeķi</i> (zeķes) <i>sandalis</i> <i>biksa</i> (bikses), <i>sandalis</i> (sandales) <i>lella</i> (lellei), <i>meitene</i> (meitenei)	
	Sintakses kļūdas (formu saskaņojuma kļūdas) a) Dzimtes saskaņojums b) Locījuma saskaņojums	<i>Nē, tā ir banāns</i> (nē, tas ir banāns) <i>Viņa sauc Ljoļa</i> (viņu sauc..) <i>Seši gadu</i> (seši gadi)	
	Kompleksās kļūdas (formu saskaņojuma kļūdas apvienojumā ar vārda izlaidumu, lieku vārdu, nepareizu vārdu secību)	<i>Mani ir Dima</i> (mani sauc..) <i>Ta sauc Artjom</i> (mani sauc..) <i>Man uzvārds</i> (mans uzvārds ir..) <i>Mammu ir Ļena</i> (mammu sauc..) <i>Ta sauc mammu Ļena</i> (mammu sauc..) <i>Tas gadu seši</i> (man ir seši gadi) <i>Gadi ir seši</i> (man ir seši gadi) <i>Viņai gadu seši</i> (viņai ir seši gadi) <i>Man dzīvoju ir</i> (es dzīvoju..) <i>Suns gada ir trīs</i> (sūnim ir trīs gadi) <i>Kaķis maza, suns liela</i> (kaķis ir mazs, suns ir liels) <i>Krāsa banāns</i> (banāns ir dzeltens (-ā) (krāsā)) <i>Ir šodien</i> (šodien ir..) <i>Būs rīt ceturtdiena</i> (rīt būs ceturtdiena) <i>Tas ir mugurā kreklis, svārki, zeķubikses, sandales</i> (man mugurā ir kreklis, svārki, zeķubikses, sandales) <i>Tā ir mugura krekliņš</i> (man mugurā ir krekliņš)	
	Semantiskās kļūdas	<i>Paplašināta vārda nozīme</i> <i>Gadalaiks ir mēnesis</i>	
Kodu maiņas kļūdas (Dzimtās valodas lietojums)	Nepareiza vārda izvēle	<i>Man ir kleita</i> (saka zēns)	Kompleksās Inter- lingv.
	Saturiski nepiemērota atbilde	<i>Jā, tas ir citrons</i> (Jā, es gribu citronu) <i>Man ir ceturtdiena</i> (Šodien ir ceturtdiena)	
Kodu maiņas kļūdas (Dzimtās valodas lietojums)	Neatbilstošs atbildes modelis	<i>Man ir ļoti labi</i> (atbildot uz jautājumu „Kā tev klājas? Kā tev iet?”)	Kompleksās Inter- lingv.
	Daļēja kodu maiņa a) Dzimtās valodas vārda latviskojums b) Dzimtās valodas iespraudumi	<i>vinograds</i> (vīnogas) <i>Brālis u (un) māsa</i> / <i>Brālis одиннадцать</i> (vienpadsmit), <i>māsa divi</i> / <i>Kaķis ir liels, старый</i> (vecs), <i>suns ir liels</i>	
Kodu maiņas kļūdas (Dzimtās valodas lietojums)	Pilnīga kodu maiņa	<i>Мою маму зовут Лиля</i> / <i>Восемдесят шесть</i> / <i>Двадцать пять</i> / <i>Двадцать девять</i> / <i>Круглый</i> / <i>Нету</i> / <i>Старый</i>	Kompleksās Inter- lingv.

Apkopojot visu divpadsmit pirmsskolas vecuma rusofono bērnu atbildes uz 26 intervijas jautājumiem par dažādām tēmām, secināts, ka mācību gada beigās bērni bija pilnveidojuši savu latviešu valodas sazināšanās prasmi, par ko liecina lielāks pilnvērtīgo atbilžu skaits (rudenī – 58%, pavasarī – 64%) un mazāks neatbildēto atbilžu skaits (rudenī – 22%, pavasarī – 15%). Bērnu atbildes uz jautājumiem aptver dažādus izteikumu veidus: reducētus teikumus, kas sastāv no viena komponenta un vairākkomponentu konstrukcijām un pilnvērtīgus teikumus. Raksturīgs, ka reducēto teikumu skaits bērnu runā ir lielāks nekā pilnvērtīgu teikumu skaits. Visvairāk bērni lieto reducētās viena komponenta konstrukcijas (rudenī – 69%, pavasarī – 72%), mazāk – pilnvērtīgās teikuma konstrukcijas (rudenī – 21%, pavasarī – 22%) un reducētās vairākkomponentu konstrukcijas (rudenī – 10%, pavasarī – 6%). Mācību gada beigās pilnvērtīgu teikumu un viena komponenta konstrukciju skaits mazliet pieauga, bet vairākkomponentu konstrukciju skaits samazinājās. Iespējams, tāpēc, ka bērni bija paplašinājuši savu vārdu krājumu un centās veidot pilnvērtīgus teikumus. Arī salīdzināto divu bērnu runā pareizo izteikumu kopskaits abos pētījuma posmos bija līdzīgs. Rudenī maksimālais pareizo izteikumu kopskaits bija 26, minimālais – 9, bet pavasarī – maksimālais izteikumu kopskaits bija 32 izteikumi, bet minimālais – 8 pareizi izteikumi. Salīdzinot dažādos izteikumu veidus, konstatēts, ka viena bērna runā maksimālais viena komponenta konstrukciju skaits (rudenī – 54%, pavasarī – 69%) un pilnvērtīgu teikumu konstrukciju skaits (rudenī – 27%, pavasarī – 31%) mācību gada beigās pieauga, bet vairākkomponentu konstrukciju izteikumu skaits samazinājās (rudenī – 19%, pavasarī – 9%), savukārt minimālais viena komponenta konstrukciju skaits viena bērna runā pētījuma otrajā posmā samazinājās (rudenī – 78%, pavasarī – 62,5%), vairākkomponentu konstrukciju izteikumi netika producēti, bet pilnvērtīgu teikumu skaits mācību gada beigās pieauga (rudenī – 22%, pavasarī – 37,5%). Tātad, bērni bija pilnveidojuši teikuma veidošanas un L2 saziņas prasmi.

Secināts, ka reducēta teikuma viena komponenta izteikumi (to pārsvars) ir nevis saziņas vai dialoga nosacīti, bet gan pētījuma dalībnieku valodas līdzekļu ierobežotības nosacīti. Bērniem sagādā grūtības saskaņot lietvārdu, vietniekvārdu un darbības vārdu formas dzimtē, skaitlī un locījumā, atbildot uz jautājumiem, viņiem ir tendence sniegt apstiprinošas (*jā*) un/ vai noliedzošas (*nē*) atbildes. Bērnu runā sastopami fonoloģiski, semantiski, morfoloģiski un sintaktiski nepilnīgi darināti L2 izteikumi. Raksturīgs, ka, apgūstot L2, bērni izmanto dzimtās valodas zināšanas, jo, citējot V. Rūķi-Draviņu, „tas, kas uzcelts kāda cilvēka pasaules skatījumā

ar dzimtās valodas starpniecību, nevar vairs tikt patvarīgi noārdīts, un, otru valodu vēlāk mācoties, runātājs jau uztver to caur savas dzimtās valodas prizmu” (Rūķe-Draviņa 2017, 204). Tādējādi bērni rada kļūdas, kas izpaužas gan kā pilnīgs dzimtās valodas lietojums (piemēram, *Двадцать пять*), gan kā daļējs dzimtās valodas lietojums – dzimtās valodas iespraudumi (piemēram, *Kaķis ir liels, старый, suns ir liels*), vai dzimtās valodas vārda latviskojumi (piemēram, *Vinograds*). Tas liecina par bērnu vēlmi sazināties latviešu valodā. Lai nepārtrauktu komunikāciju, viņi pāriet uz dzimto valodu. Tāpat, tas norāda uz to, ka L2 lietojums ikdienā nav pietiekams, lai aktivizētu latviešu valodas pilnvērtīgu apguvi, jo „lai vēl kādu valodu iemācītos līdzīgā plašumā, to vajadzētu dzirdēt arī tikpat bagātīgā variāciju skaitā” (Rūķe-Draviņa 2017 [1954], 205). Par šī fakta nozīmi liecina tas, ka arī tiem bērniem, kuri apmeklē PII ar latviešu mācību valodu, komunikācijas prasmju attīstībā ir vērojamas problēmas un „viens no iemesliem, ka bērns ne vienmēr saprot skolotāju un vienaudžu runu, ir divvalodība ģimenē. [...] Ja ģimenē dominē krievu valoda un bērns pirmsskolas izglītības iestādī apmeklē neregulāri, tad bērnam ir grūtības latviešu valodas apguvē” (Stangaine 2016, 187). Tiesa, apgalvot, ka divvalodība ģimenē kā tāda traucē valodas apguvi, nebūtu korekti. Svarīgs ir līdzsvars starp valodām un tas, cik aktīvi saziņā ar bērnu tiek izmantotas abas valodas. Ja divvalodība ir līdzsvarota un nodrošināta pilnvērtīga abu valodu vide, tad bērns parasti vienlīdz labi apgūst gan vienu, gan otru valodu. Piebilstams arī, ka nepieciešams daudz plašāks materiāls, lai varētu precīzi interpretēt runas faktus, vispārināt nepilnīgos izteikumus un to izcelsmi. Būtu jāpēta, kā bērni runā dzimtajā valodā, jo, iespējams, daļa kļūdu ir saistīta ar to, ka krievu valodā lieto šādus modeļus un kļūdainie izteikumi radušies krievu sarunvalodas atbilžu ietekmes rezultātā. Tāpat pastāv iespēja, ka tā ir mācību kļūda, kas radusies ārējās vides un tiešas reakcijas rezultātā.

Nobeigums

Latvijā, tāpat kā citviet pasaulē, vērojama tendence apgūt valsts valodu jeb otro valodu un svešvalodas jau pirmsskolas vecumā. Par to liecina fakts, ka mazākumtautību vispārējās pirmsskolas izglītības programmas (ar krievu mācību valodu) paraugā (VISC 2012) noteikts, ka latviešu valoda apgūstama kā atsevišķs priekšmets, lai attīstītu spēju tajā sazināties. Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām paredz, ka „latviešu valodas apguvi rotaļnodarbībās bērniem no divu līdz piecu gadu vecumam plāno ne mazāk kā divas reizes nedēļā, bērniem no piecu gadu vecuma – katru dienu” (MK noteikumi 2012 Nr. 533). No 2019./2020. mācību gada paredzēta jauno izglītības vadlīniju ieviešana pirmsskolā. Iecerēts, ka rotaļnodarbībās saziņas līdzeklis ir latviešu valoda, izņemot rotaļnodarbības mazākumtautību valodas apguvei. Latviešu valodas apguvei jau agrā bērnībā ir ļoti liela nozīme gan turpmākajā izglītības procesā, gan ikdienā.

Līdz šim veiktajos promocijas pētījumos latviešu valoda kā otrā valoda skatīta, galveno uzmanību pievēršot LAT2 priekšmeta saturam un apguvei vispārizglītojošo skolu kontekstā. Tādēļ, lai noskaidrotu, kā bērni pirmsskolas izglītības sistēmā apgūst latviešu valodu kā otro valodu, respektīvi, kas notiek ar latviešu valodu visos valodas līmeņos (fonētikas, gramatikas, leksikas) un kā sekmēt tās labāku apguvi tieši Latvijai specifiskajā valodas vidē, pirmsskolas iestādēs pārejot uz bilingvālām mācībām vai mācībām tikai latviešu valodā, īpaša uzmanība veltīta pirmsskolas vecuma sagatavošanas grupas rusofono bērnu latviešu valodas prasmei.

Pamatojoties uz avotu un zinātniskās literatūras izpēti, kā arī empīriskā pētījuma datu rezultātiem, raksturota pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda kā otrā valoda (L2) fonētikas, leksikas, gramatikas līmenī, sistematizētas pētījumā iesaistīto bērnu L2 runas kļūdas, kā arī izstrādāti bērnu L2 apguvei un attīstībai atbilstoši ieteikumi. Atsaucoties uz teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātiem, iespējams sniegt atbildes uz promocijas darbā sākotnēji izvirzītajiem jautājumiem.

Teorētisko avotu analīze ļauj secināt, ka 20.–21. gs. lingvistikā izstrādātie valodas pētniecības teorētiskie pamatprincipi un raksturotā valodas sistēma ir kļuvuši par valodas apguves teoriju svarīgu teorētisko bāzi un ietekmējuši bērna otrās valodas apguves pētniecību. Sekmīga mācību procesa norisei noderīgākā ir *komunikatīvās kompetences* (Hymes 1971) un *sistēmiski funkcionālās gramatikas* (Halliday 1973) teorija, kas nodrošina bērniem iespēju apgūt

autentisku, ikdienas saziņas situācijās izmantojamu valodu, kā arī *valodas lietojuma* (MacWhinney 2008; Tomasello 2003, 2006) teorija, kas sekmē ātrāku un produktīvāku valodas apguvi. Latvijā pirmsskolas izglītības mācību programmu, mācību līdzekļu un latviešu valodas kā otrās valodas mācībās dominē komunikatīvā pieeja, kas izriet no komunikatīvās kompetences teorijas un sistēmiski funkcionālās gramatikas. Mācību stundās un analizētajos materiālos nojaušams ir biheiviorisma teorijas pamatprincipu un valodas lietojuma teorijas atziņu izmantojums.

Otrās valodas apguvi ietekmē dažādi faktori: valodas apguvēja personības īpašības un sociālais un kultūras konteksts – vide jeb apstākļi, kuros valoda tiek apgūta. Būtisks faktors ir arī skolotāja runas kvalitāte. Bērnu, t. sk. pirmsskolas vecuma rusofono bērnu, L2 izrunu un fonētiskās sistēmas apguvi būtiski ietekmē L2 iedevuma kvantitāte un kvalitāte, L1 fonētiskā sistēma un tās ietekme uz L2, bērnu vecums, sociālais un emocionālais stāvoklis. L2 runas morfoloģisko attīstību un to, cik viegli vai grūti bērni apgūst gramatiskās vienības, ietekmē gan fonētiskā līdzība, gan tas, vai morfēma ir semantiski un strukturāli līdzīga atbilstošajai morfēmai L1. Atbilstošu gramatiskās nozīmes izteicēju morfēmu trūkums L1 rada grūtības apgūt šīs morfēmas L2. Mācoties otro valodu, bērnu kognitīvās attīstības briedums ietekmē leksikas lietojumu un apguvi. Bērni izvairās no vārdiem, kuriem nav tieša tulkojuma viņu dzimtajā valodā, dodot priekšroku vārdiem, kurus var vispārināt vairākos kontekstos. Vārdu krājuma apguvi ietekmē skaņu, t. i., vārda izrunāšanas grūtības pakāpe, gramatiskas grūtības, t. i., fleksiju un formveidošanas sarežģītība, un semantiskas grūtības, piemēram, vārdi, kas skan līdzīgi un kurus L2 apguvēji jauc, bet vārdi ar līdzīgu formu un nozīmi abās valodās (L1 un L2), visbiežāk – radniecīgi vārdi – atvieglo otrās valodas apguvi.

Analizējot pētījumā iesaistīto bērnu runas datus, tika konstatētas šādas kļūdas un noteikti raksturīgākie kļūdu tipi: fonētiskās kļūdas (skaņu transpozīcija, skaņu izlaidums), gramatiskās kļūdas (morfoloģiskās kļūdas, t. i., nepareiza dzimtes, skaitļa, locījuma forma; sintakses kļūdas, t. i., formu saskaņojuma kļūdas un kompleksās kļūdas – formu saskaņojuma kļūdas apvienojumā ar vārda izlaidumu, lieku vārdu, nepareizu vārdu secību), leksiskās kļūdas (semantiskās kļūdas, t. i., tulkojums jeb kalks, paplašināta vai sašaurināta vārda nozīme, nepareiza vārda izvēle un kodu maiņas kļūdas resp. dzimtās valodas leksiskā interference un koda daļēja maiņa). Dzimtajai valodai ir svarīga loma agrīnā vecumā – valodas apguves sākumposmā iesācējiem parasti trūkst vārdu krājuma, lai pateiktu to, ko vēlas, tāpēc komunikācijas procesā viņi izmanto dzimtās

valodas resursus – vai nu pilnībā lieto L1 vārdus, vai arī pielāgo tos L2 nosacījumiem, tādējādi radot leksiskās kļūdas. Izšķir divus galvenos pārnese veidus: formas pārnese un nozīmes pārnese. Formas pārnesei raksturīga L1 vārdu izmantošana, kuri, producējot mērķa valodā, tiek vai netiek pielāgoti tās normām. Leksiski semantiskās pārnese kļūdas saistāmas ar L1 semantisko modeļu pārnese L2, izmantojot kalkus un semantisko sašaurinājumu vai paplašinājumu.

Nepilnības bērnu runā atklāj, ka mērķvalodas iedarbība un otrās valodas lietošanas biežums nav pietiekams, un daudzi bērni ikdienā nesazinās ar latviešu valodā runājošiem, kā arī nedzird valodu dabīgā otrās valodas vidē. Pārsvarā skan dzimtā valoda, kas ir viens no interferences un valodas kvalitātes nepietiekamības iemesliem. Turklāt bērni saņem iedevumu no vairākiem runātājiem un tādējādi ir pakļauti lielākai valodas skanējuma dažādībai, bet cilvēkiem, no kuriem tiek saņemts iedevums, bieži tā nav dzimtā valoda, kas savukārt nozīmē, ka bērni ne tikai pietiekamā apjomā nedzird koptu standartvalodu, bet arī saskaras ar izrunas, formu, sintaktisku konstrukciju neprecīzu un pat kļūdainu lietojumu. Tāpēc dažkārt ir grūti noteikt, vai bērnu runā ir vērojama dzimtās valodas interference, vai arī bērns atkārto citu teikto. Nepieciešams plašs materiāls, lai varētu precīzi interpretēt runas faktus, vispārināt kļūdainos izteikumus un to izcelsmi. Turpmākajos pētījumos būtu jāpievēršas tam, kā bērni runā dzimtajā valodā, jo, iespējams, daļa kļūdu ir saistīta ar to, ka krievu valodā lieto normai neatbilstošus runas uzvedības modeļus un kļūdainie izteikumi radušies to ietekmē. Tāpat pastāv iespēja, ka ir pieļauta mācību kļūda, kas radusies ārējās vides un tiešas reakcijas rezultātā.

Latvijā pirmo reizi ir izpētīta pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valodas kā otrās valodas prasme un kvalitāte PII iestādes sagatavošanas grupās. Iegūtie rezultāti un atziņas ir nozīmīgi arī starptautiskā līmenī un izmantojami pētījumos par bērna otrās valodas apguvi fonētikas, leksikas, gramatikas jomā jaunā (krievu – latviešu) valodas kombinācijā. Teorētiskās atziņas ir nozīmīgas bērna otrās (latviešu) valodas mācību jomas attīstībai un dod iespēju paplašināt latviešu valodas kā L2 mācību lingvodidaktiskā satura izpēti zinātnisko ideju bāzi, savukārt bērnu runas lietišķā un teorētiskā pētījuma dati uzskatāmi par novitāti ar tālejošu praktisku vērtību izmantošanai turpmākos pētījumos, mācību satura lingvistiskā un lingvodidaktiskā nodrošinājumā, augstākās izglītības mācību saturā un iespējā pilnveidot latviešu valodas kā otrās valodas mācību darbu pirmsskolas izglītības iestādēs attiecībā uz L2 fonētiskā, gramatiskā un leksiskā līmeņa apguvi. Promocijas pētījuma gaitā ir radušies vairāki konceptuāli secinājumi, kas tiek izvirzīti kā tēzes aizstāvēšanai.

Tēzes

1. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L1 fonētiskā sistēma ietekmē L2 skaņu izrunu. Nākotnē mācību materiālos būtu ieteicama lielāka fonētiskās pārnesei respektēšana, kas ļautu skolotājam pievērst uzmanību konkrētiem problemātiskiem aspektiem. Svarīgi ir iemācīt bērniem uztvert konkrētus L1 un L2 skaņu kontrastus, lai veidotu precīzāku L2 skaņu kontrastu uztveri, kas savukārt ļautu precīzāk producēt atsevišķas skaņas un palīdzētu uzlabot L2 izrunu.
2. Pētījumā iegūtie dati apstiprina faktu, ka tas, cik viegli (vai grūti) bērni apgūst gramatiskās kategorijas, nozīmes un formveidotājas morfēmas, ir saistīts ar fonētisko līdzību un to, vai morfēma nozīmes un formas ziņā ir līdzīga atbilstošajai morfēmai L1 (krievu valodā). Atbilstošu formveidotāju morfēmu trūkums L1 rada grūtības apgūt šīs morfēmas L2 (latviešu valodā). Nepieciešams augsts latviešu valodas lietojuma biežums, lai bērnu runā aktivizētu atsevišķas gramatiskās formas un morfēmas. Tas formu biežums valodas iedevumā, kas paredzēts mācību programmā un tiek īstenots pirmsskolas mācību iestādē, nenodrošina bērniem iespēju pilnvērtīgi un kvalitatīvi apgūt latviešu valodas gramatiskās kategorijas. Mācību materiālos būtu ieteicami vingrinājumi ar regulāru formu atkārtojumu problemātisko gramatisko vienību apguves sekmēšanai.
3. Leksisko vienību apguves kvalitāte ir saistīta ar L1 un L2 vārdu skanējuma, formu un nozīmju attiecībām. Nepilnīgi izrunātajos vārdos sastopamas gan intralingvālās kļūdas, kas rodas, fonētiski, morfoloģiski un semantiski kļūdaini producējot L2 vārdus, gan interlingvālās, t. i., dzimtās valodas pārnesei kļūdas. Kļūdainai producēšanai par pamatu var būt dažādi faktori: vārdu trūkums, nepilnīgas vārdu zināšanas, neautomatizētas un tādēļ nepieejamas leksikas zināšanas. Vārdu krājuma analīzē identificētās leksiskās kļūdas būtu ieteicams ņemt vērā, izstrādājot vingrinājumus, kas būtu vērsti uz problemātiskām leksikas jomām un novērstu esošo kļūdu parādīšanos atkārtoti.
4. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu monologruna (attēlu apraksts) un dialogruna (atbildes uz jautājumiem) aptver viena komponenta konstrukciju, vairākkomponentu konstrukciju un pilnvērtīgu teikuma konstrukciju izteikumus. Viena komponenta konstrukciju pārsvars ir nevis saziņas vai dialoga, bet gan pētījuma dalībnieku valodas līdzekļu ierobežotības nosacīts. Bērniem sagādā grūtības izmantot atbilstošas lietvārdu, vietniekvārdu un darbības

vārdu formas, saskaņot tās dzimtē, skaitlī un locījumā – vieglāk ir atbildēt apstiprinoši un/ vai noliedzoši un nosaukt konkrētas reālijas, t. i., dzīvas būtnes un priekšmetus, nekā izteikt abstraktus jēdzienus un veidot teikumus, lai producētu runu. L1 leksēmu lietojums L2 vietā liecina par bērnu vēlmi sazināties. Lai nepārtrauktu komunikāciju, viņi pāriet uz dzimto valodu.

5. Pirmsskolas izglītības mācību programmās, mācību līdzekļos un latviešu valodas kā otrās valodas mācībās dominē komunikatīvā pieeja un minimāli vērojams valodas lietojuma teorijas izmantojums. Mācību līdzekļos un mācību procesā vēlams iestrādāt un aktivizēt biežāku vienu un tā paša valodas materiāla atkārtšanu dažādās situācijās un jaunās kombinācijās gan mācību satura organizēšanā kopumā, gan atsevišķā tematā vai mācību stundā. Izstrādājot mācību līdzekļus un mācību stundu saturu, nepieciešams vairāk akcentēt un respektēt pozitīvo un negatīvo pārnēsi (interferenci), bērna mācīšanās procesa un stundās apgūtās mācību vielas reflektēšanu, neformālo mācīšanos, t. i., organizētās un personīgās mācīšanās integrēšanu, dažādu tehnisko līdzekļu izmantošanu gan mācību procesā, gan mājās.
6. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu L2 iedevums un L2 atdevums ne vienmēr ir pietiekams un sekmē latviešu valodas kvalitatīvu apguvi. Niecīga saskare ar latviešu valodu un iedevums, kas ne vienmēr ir autentisks, ietekmē L2 lietojumu un kvalitāti. Latviešu valodas kā otrās valodas mācību process būtu ciešāk jāsaista ar latvisko vidi, un īpaša vērība jāpievērš PII pedagogu sagatavošanai un viņu latviešu valodas kvalitātei.

Literatūras saraksts

I. Avoti

Mācību programmas un standarti

1. **Eiropas Komisija 2012** – Paziņojums presei. *Bērni Eiropā sāk apgūt svešvalodas arvien agrāk*. Brisele, 2012. [sk. 2013. g. 10. feb.]. Pieejams:
http://www.google.lv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj0yYjaMLUAhVpb5oKHRocD8YQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Feuropa.eu%2Frapid%2Fpress-release_IP-12-990_lv.doc&usq=AFQjCNG9dyrise_I2wt23VzdlUGkjymB0A
2. **Eiropas Padome 2011** – Ziņojums par bērnu agrīno izglītību Eiropas Savienībā, 2011. [sk. 2013. g. 9. feb.]. Pieejams: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0099+0+DOC+XML+V0//LV>
3. **Eurydice Survey 2005** – *Foreign Language Learning: A European Priority*. Brussels: Eurydice European Unit, 2005. [sk. 2013. g. 10. feb.]. Pieejams:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Foreign_languages_EN.pdf
4. **Grozījumi 2018/65.1.** – Grozījumi Izglītības likumā. *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 65 (6151), 2018. gada 2. aprīlis. Oficiālās publikācijas Nr.: 2018/65.1. [sk. 2018. g. 30. apr.]. Pieejams: <https://www.vestnesis.lv/op/2018/65.1>
5. **Grozījumi 2018/65.2.** – Grozījumi Vispārējās izglītības likumā. *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 65 (6151), 02.04.2018. Oficiālās publikācijas Nr.: 2018/65.2. [sk. 2018. g. 30. apr.]. Pieejams: <https://www.vestnesis.lv/op/2018/65.2>
6. **MK 533 2012** – Ministru kabineta 2012.gada 31. jūlija noteikumi Nr.533. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*. [sk. 2013. g. 11. feb.]. Pieejams:
<https://likumi.lv/doc.php?id=250854>
7. **MK 542 2011** – Ministru kabineta 2011.gada 20.oktobra rīkojums Nr. 542. *Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes (2012.–2018.)*. [sk. 2013. g. 12. feb.]. Pieejams:
https://www.km.gov.lv/uploads/ckeditor/files/Sabiedrības_integrācija/KM_130515_Prec_Nac_ident_pilson_sab_un_itegr_polit_pamatnost_2012-2018.pdf
8. **Programma 2012** – Mazākumtautību pirmsskolas izglītības mācību satura programma (ar krievu mācību valodu). *Mācību programmas paraugs*. Rīga: VISC, 2012 [skatīts 2013. g.

12. feb.]. Pieejams:

http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/programma_mzkt_pirmsk_krievu.pdf

9. **Programma 2008** – *Rīgas X pirmsskolas izglītības iestādes latviešu valodas programma*. Rīga, 2008.

II. Teorētiskā literatūra

1. **Abrahamsson, Hyltenstam 2008** – Abrahamsson, Niclas; Hyltenstam, Kenneth. The robustness of aptitude effects in near native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 2008, pp. 481–509.
2. **Abrahamsson, Hyltenstam 2009** – Abrahamsson, Nidas; Hyltenstam, Kenneth. Age of onset and nativelikeness second language: listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, No. 59 (2), 2009, pp. 249–306.
3. **Agustín-Llach 2011** – Agustín-Llach, Maria. *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Multilingual Matters, 2011.
4. **Ambridge 2011** – Ambridge, Ben. Paradigms for assessing children's knowledge of syntax and morphology. In: E. Hoff (ed.). *Guide to Research Methods in Child Language*. London: Blackwell-Wiley, 2011, pp. 113–132.
5. **Andersen 1983** – Andersen, Roger. Transfer to somewhere. In: S. M. Gass and L. Selinker (eds). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 177–201.
6. **Anspoka 2014** – Anspoka, Zenta. Komunikatīvā pieeja dzimtās valodas didaktikā: daži teorijas un prakses aspekti. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis. A daļa. Sociālās un humanitārās zinātnes*, Rīga: Zinātne, 2014, 20.–27. lpp.
7. **Anspoka 2015** – Anspoka, Zenta. Divvalodīgs bērns latviešu mācībvalodas pirmsskolā un sākumskolā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 2015, 11.–26. lpp.
8. **Anspoka, Stangaine 2016** – Anspoka, Zenta; Stangaine, Inga. Divvalodīga bērna ieguvumi: teorija un prakse. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 2016, 107.–118. lpp.
9. **Anspoka, Stangaine 2017** – Anspoka, Zenta; Stangaine, Inga. Bilingvālu bērnu runas izpēte: Veltas Rūķes-Draviņas pētījumi un projekta „Latviešu valodas monolingvāla un

- bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” rezultāti. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III*. Rīga: Zinātne, 2017, 42.-55. lpp.
10. **Anspoka, Tūbele 2015** – Anspoka, Zenta; Tūbele, Sarmīte. *Lingvodidaktika: latviešu valoda 1.–6. klasē*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 2015.
 11. **Arabski 2006** – Arabski, Janusz. *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
 12. **Asher, Garcia 1969** – Asher, James; Garcia, Ramiro. The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, No. 53, 1969, pp. 334–341.
 13. **Auziņa, Levāne-Petrova, Rābante-Buša, Dargis, Fabregas 2016** – Auziņa, Ilze; Levāne-Petrova, Kristīne; Rābante-Buša, Guna; Dargis, Roberts; Fabregas, Antonio. Designing an Annotated Longitudinal Latvian Children’s Speech Corpus. *Human Language Technologies – The Baltic Perspective*, Volume 289, IOS Press, 2016, pp. 46-50.
 14. **Auziņa, Rābante-Buša, Dargis 2016** – Auziņa, Ilze; Rābante-Buša, Guna; Dargis, Roberts. Bērnu runas korpusa ortogrāfiskās marķēšanas principi. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 2016, 43.–54. lpp.
 15. **Auziņa, Levāne-Petrova, Saulīte 2017** – Auziņa, Ilze; Levāne-Petrova, Kristīne; Saulīte, Baiba. Morfoloģiski marķēta longitudināla bērnu runas korpusa izmantošana valodas izpētē. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III*. Rīga: Zinātne, 2017, 92.–102. lpp.
 16. **Beikers 2002** – Beikers, Kolins. *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Tulk. Ina Druviete. Rīga: Nordik, 2002.
Pieejams: atvertaskola.iac.edu.lv/gramatas/beikers/beikers.doc
 17. **Best 1995** – Best, Catherine. A direct realist view of cross-language speech perception. *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. W. Strange (ed.). Baltimore: York Press, 1995, pp. 171–204.
 18. **Best, Strange 1992** – Best, Catherine; Strange, Winifred. Effect of experience and phonetic factors on cross-language perception of approximants. *Journal of Phonetics*, No. 20, 1992, pp. 305–330.
 19. **Best, Halle, Bohn, Faber 2003** – Best, Catherine; Halle, Pierre; Bohn, Ocke-Schwen; Faber, Alice. Cross-language perception of nonnative vowels: Phonological and phonetic effects of listeners’ native languages. *Proceedings of the 15th International Congress of*

- Phonetic Sciences*. D. Recansens, M.Solé, J. Romero (eds). Barcelona: Causal Productions, 2003, pp. 2889–2892.
20. **Bland-Stewart, Fitzgerald 2001** – Bland-Stewart, Linda; Fitzgerald, Suzette. Use of Brown's 14 grammatical morphemes by bilingual Hispanic preschoolers: A pilot study. *Communication Disorders Quarterly*, 22(4), 2001, pp.171-186.
 21. **Blom, Paradis, Duncan 2012** – Blom, Elma; Paradis, Johanne; Duncan, Tamara S. *Effects of Input Properties, Vocabulary Size, and L1 on the Development of Third Person Singular-s in Child L2 English*. 2012. [sk. 2013. g. 8. feb.]. Pieejams: http://www.ualberta.ca/~jparadis/Johanne_Paradis_Homepage/Publications_files/BPSD_L_L.pdf
 22. **Bongaerts, van Summeren, Planken, Schils 1997** – Bongaerts, Theo; van Summeren, Chantal; Planken, Brigitte; Schils, Erik. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, No. 19, 1997, pp. 447–465.
 23. **Bongaerts 1999** – Bongaerts, Theo. Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. D. Birdsong (ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999, pp. 133–160.
 24. **Bouvy 2000** – Bouvy, Christine. Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. In: J. Cenoz and U. Jessner (eds). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, pp.143–156.
 25. **Bradlow, Pisoni, Yamada, Tokhura 1996** – Bradlow, Ann; Pisoni, David; Yamada, Reiko; Tokhura, Yohichi. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. *Journal of the Acoustical Society of America*, No.101, 1996, pp. 2299–2310.
 26. **Brown 1973** – Brown, Roger. *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.
 27. **Brown 1980** – **Brown, Douglas**. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.
 28. **Brownell 2000** – Brownell, Rick. *The Expressive One Word Picture Vocabulary Test*. Academic Communications Associates, Inc., 2000.
 29. **Bruner 1983** – Bruner, Jerome. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton, 1983.

30. **Bybee, Torres Cacoullos 2008** – Bybee, Joan; Torres Cacoullos, Rena. Phonological and grammatical variation in exemplar models. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 1(2), 2008, pp. 399-413.
31. **Celaya, Torras 2001** – Celaya, Maria; Torras, Maria. L1 influence and EFL vocabulary: do children rely more on L1 than adult learners? *Proceedings of the 25th AEDEAN Meeting*. December 13–15, University of Granada, 2001, pp. 1–14.
32. **Celītāne 2007** – Celītāne, Česlava. *Otrās valodas apguve. Metodes un paņēmieni*. Rīga: Pētergailis, 2007.
33. **Chomsky 1965** – Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.
34. **Chomsky 2006** – Chomsky, Noam. *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press, 2006. [sk.2013. g. 9. feb.]. Pieejams: <http://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf>
35. **Chondrogianni, Marinis 2011** – Chondrogianni, Vasiliki; Marinis, Theodoros. Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 2011, pp. 318–345.
36. **Cook 1973** – Cook, Vivian. *The Comparison of Language Development in Native Children and Foreign Adults*. IRAL, XI, 1973, pp.13–28.
37. **Cook 2010** – Cook, Vivian. *The Relationship between First and Second Language Acquisition revisited*, 2010. [sk. 2013. g. 2. feb.]. Pieejams: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/L1&L22008.htm>
38. **Corder 1981** – Corder, Stephen. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
39. **Crystal 1997** – Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2nd edition. Cambridge University Press, 1997.
40. **Crystal 2008** – Crystal, David. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 2008. [sk. 2013. g. 21. janv.]. Pieejams: http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_3891.pdf
41. **CSP 2016** – Centrālā statistikas pārvalde. Centrālās statistikas pārvaldes sagatavotais datu krājums *Bērni Latvijā*, 2016. [sk. 2017. g. 10. feb.]. Pieejams: http://www.csb.gov.lv/sites/default/files/nr_12_berni_latvija_2016_16_00_lv_en.pdf

42. **Cummins 1979** – Cummins, Jim. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 1979, pp. 222–251.
43. **De Groot, Keijzer 2000** – De Groot, Annette; Keijzer Rineke. What is hard to learn is easy to forget: the roles of concreteness, cognate status and word frequency in foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 50, 2000, pp. 1–56.
44. **De Houwer 2007** – De Houwer, Annick. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 2007, pp. 411–424.
45. **Demuth 1996** – Demuth, Katherine. Collecting Spontaneous Production Data. *Methods for assessing children's syntax*. McDaniel, D. McKee and H. S. Cairns (eds). The MIT Press, 1996.
46. **Derwing 2008** – Derwing, Tracey. Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners. *Phonology and second language acquisition*. J. G. Hansen Edwards and M. L. Zampini (eds). Amsterdam: John Benjamins, 2008, pp. 347–369.
47. **Derwing 1976** – Derwing, Bruce. Morpheme recognition and the learning of rules for derivational morphology. *Canadian Journal of Linguistics*, 21, 1976, pp. 38–66.
48. **Dewaele 1998** – Dewaele, Jean. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19 (4), 1998, pp. 471–490.
49. **Dörnyei, Skehan 2003** – Dörnyei, Zoltán; Skehan, Peter. Individual differences in second language learning. *The handbook of second language acquisition*. C. J. Doughty and M. H. Long (eds). Oxford, UK: Blackwell, 2003, pp. 589–630.
50. **Driessen, Van der Slik, DeBot 2002** – Driessen, Geert; Van der Slik, Frans; DeBot, Kees. Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 2002, pp. 175–194.
51. **Druviete 2003** – Druviete, Ina. Džons Serls un viņa runas aktu teorija. *Kentaurs XXI*, Nr. 30. Rīga: Minerva, 2003, 148.–164. lpp.
52. **Druviete 2015** – Druviete, Ina. Bilingvālā izglītība un CLIL: vēsturisks atskats un attīstības prognozes. *CLIL jeb mācību satura un valodas integrēta apguve: paradigmas maiņa*, 3. Krājums bilingvālo mācību skolotājam. S. Lazdiņa (atb. red.). Rīga: LVA, 2015, 19.–37. lpp.

53. **Dulay, Burt, Krashen 1982** – Dulay, Heidi; Burt, Marina; Krashen, Stephen. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
54. **Dulay, Burt 1974** – Dulay, Heidi; Burt, Marina. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 1974, pp. 37–53.
55. **Dunn, Dunn 1981** – Dunn, Lloyd; Dunn, Leota. *Peabody picture vocabulary test - revised (PPVT)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1981.
56. **Dunn, Dunn 2007** – Dunn, Lloyd; Dunn, Leota. *Peabody Picture Vocabulary Test*. (Fourth Edition) Minneapolis: Pearson Assessments, 2007.
57. **EAL 2013** – *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. C. Chapelle (ed.). Blackwell Publishing Ltd., 2013.
58. **Eglīte 2012** – Eglīte, Inese. *TIP TOP. 6 gadi. Latviešu valoda mazākumtautību bērniem (Skolotāja grāmata; Darba kartes)*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2012.
59. **Eimas 1974** – Eimas, Peter. Auditory and linguistic processing for cues for place of articulation by infants. *Perception and Psychophysics*, No. 16, 1974, pp. 513–521.
60. **Elliot 1995** – Elliot, Raymond. Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal*, No. 79, 1995, pp. 356–371.
61. **Ellis 2006** – Ellis, Nick. Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 2006, pp. 164–194.
62. **Ellis 2008** – Ellis, Nick. Usage-based and Form-focused Language Acquisition: The Associative Learning of Constructions, Learned-attention, and the Limited L2 Endstate. Chapter 16. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. P. Robinson and N. Ellis (eds). London: Routledge, 2008.
63. **Ellis 2013** – Ellis, Nick. Emergentism. In: C. Chapelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Vol. III, Blackwell Publishing Ltd., 2013, pp. 1874–1875.
64. **Ellis 1994** – Ellis, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
65. **Ellis 1995** – Ellis, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

66. **Ellis, Beaton 1993** – Ellis, Nick; Beaton Alan. Psycholinguistics determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning* 43, 4, 1993, pp. 559–617.
67. **Erikson 1950** – Erikson, Erik. *Childhood and Society*. New York: Norton, 1950.
68. **Espinosa, Lopez 2007** – Espinosa, Linda; Lopez, Michael. *Assessment Considerations for Young English Language Learners Across Different Levels of Accountability*: Prepared for The National Early Childhood Accountability Task Force and First 5 LA, 2007.
[sk. 2014. g. 19. jūn.]. Pieejams:
<http://www.first5la.org/files/AssessmentConsiderationsEnglishLearners.pdf>
69. **Fenson et al. 2006** – Fenson, Larry; Marchman Virginia; Thal, Donna; Dale, Philip; Reznick, Steven; Bates, Elizabeth. *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*, 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2006.
70. **Fernald, Perfors, Marchman 2006** – Fernald, Anne; Perfors, Amy; Marchman, Virginia. Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the second year. *Developmental Psychology*, 42, 2006, pp. 98–116.
71. **Flege 1980** – Flege, James. Phonetic approximation in second language acquisition. *Language Learning*, No. 30, 1980, pp. 117–134.
72. **Flege 1987** – Flege, James. A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, No. 8 (2), 1987, pp. 162–177.
73. **Flege 1991** – Flege, James. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. T. Huebner and C. Ferguson (eds). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1991, pp. 249–290.
74. **Flege 1992** – Flege, James. Speech learning in a second language. *Phonological development. Models, research, Implications*. C. Ferguson, L. Menn, C. Stoel-Gammon (eds). Timonium, MD: York Press, 1992, pp. 565–604.
75. **Flege, Fletcher 1992** – Flege, James; Fletcher, Kathryn. Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, No. 91, 1992, pp. 370–389.

76. **Flege 1995** – Flege, James. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*. W. Strange (ed.). Timonium, MD: York Press, 1995, pp. 233–273.
77. **Flege, Munro, MacKay 1995** – Flege, James; Munro, Murray; MacKay, Ian. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, No. 97, 1995, pp. 3125–3134.
78. **Flege, Yeni-Komshian, Liu 1999** – Flege, James; Yeni-Komshian, Grace; Liu, Serena. Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, No.41, 1999, pp. 78–104.
79. **Flege 2003** – Flege, James. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. *Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities*. A. Meyer, N. O. Schiller (eds). Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, pp. 319–355.
80. **Freiberga 2016** – Freiberga, Inese. Dzimtās valodas apguve 3. dzīves gadā lingvistiskā un pedagoģiskā skatījumā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 2016, 131.–149. lpp.
81. **Freyd, Baron 1982** – Freyd, Pamela; Baron, Jonathan. Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 21, 1982, pp. 282-95.
82. **Garcia-Lecumberri, Gallardo 2003** – Garcia-Lecumberri, Maria; Gallardo, Francisco. English FL sounds in school learners of different ages. *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Maria del Pilar Garcia-Mayo, Maria L. Garcia-Lecumberri (eds). Clevedon: Multilingual Matters, 2003, pp. 115–135.
83. **Gardner 1983** – Gardner, Robert. Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 1983, pp. 219-239.
84. **Gass, Selinker 2001** – Gass, Susan; Selinker, Larry. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
85. **Gathercole 2007** – Gathercole, Virginia. Miami and North Wales, so far and yet so near: Constructivist account of morpho-syntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (3), 2007, pp.224–247.

86. **Gathercole, Thomas 2009** – Gathercole, Virginia; Thomas, Enlli. Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 2009, pp. 213–237.
87. **Geidžs, Berliners 1999** – Geidžs Natenjels, Berliners, Deivids. *Pedagoģiskā psiholoģija*. Tulk. Zane Rozenberga. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
88. **Genesee, Hamayan 1980** – Genesee, Fred; Hamayan, Else. Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics*, 1, 1980, pp. 95–110.
89. **Gibson, Pena, Bedorea 2014** – Gibson, Todd; Pena, Elizabeth; Bedore, Lisa. The Receptive-Expressive Gap in Bilingual Children With and Without Primary Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 23. November, 2014, pp. 655–667.
90. **Golberg, Paradis, Crago 2008** – Golberg, Heather; Paradis, Johanne; Crago, Martha. Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29, 2008, pp. 41–65.
91. **Grigorjevs 2013** – Grigorjevs, Juris. Latviešu valodas skaņu un fonēmu sistēma. No: *Latviešu valodas gramatika*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2013, 33.–56. lpp.
92. **Grigorjevs 2013** – Grigorjevs, Juris; Markus, Dace. Latviešu valodas fonētikas un fonoloģijas izpēte un izmantotās metodes. No: *Latviešu valodas gramatika*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2013, 27.–32. lpp.
93. **Grondin, White 1996** – Grondin, Nathalie; White, Lydia. Functional Categories in Child L2 Acquisition of French. *Language Acquisition*, 5, (1), 1996, pp. 1–34.
94. **Guiora, Acton, Erard, Strickland 1980** – Guiora, Alexander; Acton, William; Erard, Robert; Strickland, Fred. The effects of benzodiazepine (valium) on permeability of language ego boundaries. *Language Learning*, No. 30, 1980, pp. 351–363.
95. **Haastrup, Phillipson 1983** – Haastrup, Kirsten; Phillipson, Robert. Achievement strategies in learner native speaker interaction. *Strategies in Interlanguage Communication*. C. Faerch and G. Kasper (eds). London: Longman, 1983, pp. 140–158.
96. **Haimzs 2003** – Haimzs, Dells. Komunikatīvā kompetence. Tulk. Iveta Glužģe. *Kentaurs XXI*, Nr. 30. Rīga: Minerva, 2003, 31.–53. lpp.
97. **Halliday 1973** – Halliday, Michael. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1973.

98. **Henriksen 1999** – Henriksen, Birgit. Three Dimensions of Vocabulary Development. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, (21), 1999, pp. 303–317.
99. **Herwig 2001** – Herwig, Anna. Plurilingual lexical organization: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. J. Cenoz, B. Hufeisen, and U. Jessner. Clevedon (eds). Multilingual Matters, 2001, pp. 115–137.
100. **Hoff 2011** – Hoff, Erika. *Research Methods in Child Language. A Practical Guide*. Wiley-Blackwell, 2011. [sk. 2013. g. 20. janv.]. Pieejams: <http://books.google.lv/books?id=6BzPBaRYVpAC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
101. **Hymes 1971** – Hymes, Dell. On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children. *Anthropological perspectives on education*. M. L. Wax, S. A. Diamond and F. Gearing (eds). New York: Basic Books, 1971, pp. 51–66.
102. **James 1998** – James, Carl. *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman, 1998.
103. **Karmiloff, Karmiloff-Smith 2001** – Karmiloff, Kyra; Karmiloff-Smith, Annette. *Pathways to Language: from Fetus to Adolescent*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 2001.
104. **Keller, Troesch, Grob 2015** – Keller, Karin; Troesch, Larissa; Grob, Alexander. A large receptive-expressive gap in bilingual children. *Frontiers in Psychology* 6, 2015. [sk. 2016. g. 6. martā]. Pieejams: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4548084/>
105. **Kellerman, 1977** – Kellerman, Eric. Toward a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 1977, pp.58-145.
106. **Krashen 1982** – Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
107. **Kuhl 1993** – Kuhl, Patricia. Early linguistic experience and phonetic perception: implications for theories of developmental speech perception. *Journal of Phonetics*, No. 21, 1993, pp. 125–139.
108. **Kuhl, Iverson 1995** – Kuhl, Patricia; Iverson, Paul. Linguistic experience and the Perceptual Magnet Effect. *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*. W. Strange (ed.). Timonium MD: York Press, 1995, pp. 121–153.

109. **Lado 1957** – Lado, Robert. *Linguistics across Cultures*. AnnArbor: University of Michigan Press, 1957.
110. **Laiveniece 2000** – Laiveniece, Diāna. *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga: RaKa, 2000.
111. **Laiveniece 2002** – Laiveniece, Diāna. Lingvokomunikatīvā pieeja: kompetences jēdziena saturs dzimtās valodas mācībās pamatskolā. *Vārds un tā pētīšanas aspekti*, Nr. 6. Liepāja: LiePa, 2002, 230.–239. lpp.
112. **Laiveniece 2003** – Laiveniece, Diāna. *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga: RaKa, 2003.
113. **LAMBA** – *Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums*. RPIVA Norvēģijas finanšu instrumenta finansētais zinātniskais projekts Nr. NFI/R/2014/053, 2015–2017.
114. **Larsen-Freeman 1975** – Larsen-Freeman, Diane. The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9(4), 1975, pp. 409–419.
115. **Laua 1981** – Laua, Alīse. *Latviešu leksikoloģija*. Zvaigzne, 1981.
116. **Laua 1953** – Laua, Alīse. Par skolēnu izrunas kļūdām un to novēršanu. *Padomju Latvijas Skola*, 12, 1953, 57.–60. lpp.
117. **Laufer 1997** – Laufer, Batia. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. N. Schmitt and M. McCarthy (eds). CUP, 1997, pp. 140-155.
118. **Laufer, Nation 1995** – Batia, Laufer; Paul, Nation. Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics* 16, 1995, pp. 307–322.
119. **Lauze 2008** – Lauze, Linda. *Izpētes materiāla vākšana sociolingvistikā. Metodiskie norādījumi*. Liepāja: LiePA, 2008.
120. **Lazdiņa 2007** – Lazdiņa, Sanita. *Korelācija starp mācību līdzekļu tekstiem un dominējošām pieejām latviešu valodas kā otrās valodas apguvē*. [Promocijas darba kopsavilkums filoloģijas doktora grāda iegūšanai valodniecības zinātņu nozarē lietišķās valodniecības apakšnozarē.] Rīga, 2007. [sk. 2012. g. 12. jūl.]. Pieejams: www3.acadlib.lv/greydoc/LazdinaS_disertacija/Lazdina_lat.doc
121. **Lazdiņa, Šalme 2008** – Lazdiņa, Sanita; Šalme, Arvils. *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes*. Rīga: LVAVA, 2008.

122. **Lenneberg 1967** – Lenneberg, Eric. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.
123. **Leikuma, Markus, Usāne 2016** – Leikuma, Lidijs; Markus, Dace; Usāne, Evija. Dialekta ietekme vai tomēr izrunas grūtības? *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 2016, 75.–86. lpp.
124. **Levenston 1979** – Levenston, Edward. Second language vocabulary acquisition: Issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 1979, pp. 147–160.
125. **Lightbown 1983** – Lightbown, Patsy. Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. *Classroom-oriented research in second language acquisition*. H. W. Seliger and M. H. Long (eds). Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 217–245.
126. **Lightbown, Spada 1997** – Lightbown, Patsy; Spada Nina. Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review*, 53(2), 1997, pp. 315-355.
127. **Long 1990** – Long, Michael. Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, No 12, 1990, pp. 251–285.
128. **LTSV 2011** – *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Skujiņa, Valentīna, Anspoka, Zenta, Kalnbērziņa, Vita, Šalme, Arvils. Rīgā: Latviešu valodas aģentūra, 2011.
129. **LVG 2013** – *Latviešu valodas gramatika*. Auziņa, Ilze, Breņķe, Ieva, Grigorjevs Juris. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2013.
130. **MacWhinney 2008** – MacWhinney, Brian. A Unified Model, 2008 [skatīts 2013. gada 8. feb.]. Pieejams: <http://www.learnlab.org/uploads/mypslc/publications/unified.pdf>
131. **Major 2001** – Major, Roy. *Foreign accent. The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
132. **Markus 2004** – Markus, Dace. Latviešu valodas īso un garo patskaņu fonoloģiskā un metodiskā opozīcija. No: *RPIVA Zinātniskie raksti IV*. Rīga: SIA Petrovskis un Ko, 2004, 198.-203. lpp.
133. **Markus 2007** – Markus, Dace. *Bērns runā kultūras pasaulē*. Rīga: Rasa ABC, 2007.
134. **Markus 2008** – Markus, Dace. Latviešu bērnu valodas pētījumi: problēmas un risinājumi. *Valodniecības raksti-2. Letonikas otrais kongress*. Rīga: LZA, LU aģentūra „LU LVI”, 2008, 136.–145. lpp.

135. **Markus 2009** – Markus, Dace. Kāpēc pētīt dažādu vecumu grupu valodu? *Valodniecības raksti-3. Letonikas trešais kongress*. Rīga: LZA, LU aģentūra „LU LVI”, 2009, 195.–201. lpp.
136. **Markus, Čeirane, Ureka, Kremers 2016** – Markus, Dace; Čeirane, Solveiga; Ureka, Olga; Kremers, Martins. Latviešu valodas testu apguves fonoloģiskā bāze. *Linguistica Lettica*, Vol. 24, 2016, pp. 173–185.
137. **Markus, Čeirane 2016** – Markus, Dace; Čeirane, Solveiga. Ceļā uz līdzskaņu fonēmu izrunas testa izveidi bērniem. *Valoda–2016. Valoda dažādu kultūru kontekstā. XXVI Zinātnisko rakstu krājums*. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”, 2016, 132.–137. lpp.
138. **Markus, Čeirane, Ureka, Kremers 2016** – Markus, Dace; Čeirane, Solveiga; Ureka, Olga; Kremers, Martins. (2016) Latviešu valodas testu apguves fonoloģiskā bāze. *Linguistica Lettica*, 2016, Vol. 24, 2016, pp. 173–185.
139. **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”, 2016, 138.–145. lpp.
140. **Markus, Vulāne 2017** – Markus, Dace; Vulāne, Anna. Velta Rūķe-Draviņa – projekts „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums”. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III*. Rīga: Zinātne, 2017, 11.–41. lpp.
141. **McLaughlin 1984** – McLaughlin, Barry. *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
142. **Melzi, Caspe 2007** – Melzi, Gigliana; Caspe, Margaret. Research approaches to literacy, narrative, and education. *Encyclopedia of language and education*. N. H. Hornberger and A. K. King (eds.). Berlin: Springer, 2007, pp. 151–164.
143. **Mayer 1969** – Mayer, Mercer. *Frog, where are you?* New York, NY: Penguin Books, 1969.
144. **Moyer 1999** – Moyer, Alen. Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, No. 21, 1999, pp. 81–108.

145. **Munoz 2014** – Munoz, Carmen. Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35, 2014, pp. 463–482.
146. **Munro 1998** – Munro, Murray. The effects of noise on the intelligibility of foreign-accented speech. *Studies in Second Language Acquisition*, No. 20, 1998, pp. 139–154.
147. **Munro, Derwing 2001** – Munro, Murray; Derwing, Tracey. Modelling perceptions of the comprehensibility and accentedness of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, No.23, 2001, pp. 451– 468.
148. **Murphy 2003** – Murphy, Shirin. Second language Transfer during Third Language Acquisition. *TESOL and Applied Linguistics*, 3-2, 2003, pp. 1–21.
149. **Nation 1990** – Nation, Paul. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House, 1990.
150. **Nation 2001** – Nation, Paul. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
151. **Naves, Miralpeix, Celaya 2005** – Naves, Teresa; Miralpeix, Immaculada; Celaya, Luz. Who Transfer More... and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL. *International Journal of Multilingualism* 2 (2), 2005, pp. 113–134.
152. **Nemeth, Simon 2013** – Nemeth, Karen; Simon, Fran. *Using Technology as a Teaching Tool for Dual Language Learners in Preschool through Grade 3*, 2013. [sk. 2018. g. 11. janv.]. Pieejams:
<https://lori41.wikispaces.com/file/view/lenore%27s+paper.pdf>
153. **Neufeld 1978** – Neufeld, Gerald. On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. *The Canadian Modern Language Review*, No. 34, 1978, pp. 163–174.
154. **Nītiņa, Iljinska, Platonova 2008** – Nītiņa, Daina; Iljinska, Larisa; Platonova, Marina. *Nozīme valodā: lingvistiskie un ekstralingvistiskie aspekti*. Rīga: RTU, 2008.
155. **Odlin 1989** – Odlin, Terence. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press, 1989.
156. **Oller, Pearson, Cobo-Lewis 2007** – Oller, Kimbrough; Pearson, Barbara; Cobo-Lewis, Alan. Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 2007, pp. 191–230.

157. **Ortega 2009** – Ortega, Lourdes. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Arnold, 2009.
158. **Oyama 1976** – Oyama, Susan. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, No.5, 1976, pp. 261– 283.
159. **Paradis 2005** – Paradis, Johanne. Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with Specific Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 36, 2005, pp. 172–187.
160. **Paradis 2011** – Paradis, Johanne. Individual differences in child English second language acquisition: comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 2011, pp. 213–237.
161. **Paradis, Genesee 1996** – Paradis, Johanne; Genesee, Fred. Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1996, pp. 1–25.
162. **Paradis, Rice, Crago, Marquis 2008** – Paradis, Johanne; Rice, Mabel; Crago, Martha; Marquis, Janet. The acquisition of tense in English: Distinguishing child second language from first language and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 29, 2008, pp. 689–722.
163. **Patkowski 1982** – Patkowski, Mark. The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Stephen Krashen, Robin C. Scarcella, Michael H. Long (eds). Rowley, MA: Newbury House, 1982, pp. 52–63.
164. **Pearson 2007** – Pearson, Barbara. Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 2007, pp. 399–410.
165. **Peck 1978** – Peck, Sabrina. Child-child discourse in second language acquisition. *Second language acquisition: A book of readings*. Evelyn Marcussen Hatch (ed.). Rowley, MA: Newbury House, 1978, pp. 383–400.
166. **Penfield, Roberts 1959** – Penfield, Wilder; Roberts, Lamar. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.
167. **Pennington 1995** – Pennington, Martha. Recent Research in Second Language Phonology: Implications for Practice New Views, New Directions New Views, New Directions.

- Pronunciation, Pedagogy and theory, New Views, New Directions*. Joan Morley (ed.). Alexandria, VA: TESOL, 1995, pp. 94–108.
168. **Piažē 2002** – Piažē, Žans. *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 2002.
 169. **Pica 1983** – Pica, Teresa. Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33(4), 1983, pp. 465–497.
 170. **Piske, MacKay 1999** – Piske, Thorsten; MacKay, Ian. Age and L1 use effects on degree of foreign accent in English. *Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetic Sciences*. John Ohala, Yoko Hasegawa, Manjari Ohala, Daniel Granville, Ashlee Bailey (eds). San Francisco/Berkeley, CA: Department of Linguistics, 1999, pp. 1433–1436.
 171. **Piske, MacKay, Flege 2001** – Piske, Thorsten; MacKay, Ian; Flege, James. Factors affecting the degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, No. 29(2), 2001, pp. 191–215.
 172. **Place, Hoff 2011** – Place, Silvia; Hoff, Erika. Properties of Dual Language Exposure That Influence 2-Year-Olds' Bilingual Proficiency. *Child Development*, 82, 2011, pp. 1834–1849.
 173. **Platonova, Markus, Vulāne, Ilynska 2016** – Platonova Marina; Markus Dace; Vulāne Anna; Ilynska Larisa. Aligning Terms in the Field of Child Language Acquisition in English and Latvian. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 231, International Conference; Meaning in Translation: Illusion of Precision, MTIP 2016, Riga, 11-13 May 2016, pp. 53–60.
 174. **Politzer 1970** – Politzer, Robert. *Foreign language learning: A linguistic introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.
 175. **PTSV 2000** – *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Sast. autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
 176. **Purcell, Suter 1980** – Purcell, Edward; Suter, Richard. Predictors of pronunciation accuracy: a reexamination. *Language Learning*, No.30, 1980, pp. 271–287.
 177. **Richards 1974** – Richards, Jack. Word lists: Problems and prospects. *RELC Journal*, vol. 52, 1974, pp. 69–84.
 178. **Richards 1976** – Richards, Jack. The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 1976, pp. 77–89.

179. **Ringbom 1987** – Ringbom, Hakan. *The Role of the First language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
180. **Ringbom 2001** – Ringbom, Hakan. Lexical Transfer in L3 Production. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds). Clevedon: Multilingual Matters, 2001, pp. 59–68.
181. **Ringbom 2006** – Ringbom, Hakan. The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies. *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. J. Arabski (eds). Clevedon: Multilingual Matters, 2006, pp. 36–45.
182. **Robinson, Ellis 2008** – Robinson, Peter; Ellis, Nick. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge, 2008.
183. **Rozenbergs 1969** – Rozenbergs, Jānis. *Latviešu un krievu valodas fonēmu salīdzinājums*. Rīga: P. Stučkas Latvijas Valsts universitāte, 1969.
184. **Rūķe-Draviņa 2017 [1954]** – Rūķe-Draviņa, Velta. Bilingvisma problēmas. *Darbu izlase*. Sast. Ilga Jansone. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2017, 202.–210. lpp.
185. **Rūķe-Draviņa 2017 [1972]** – Rūķe-Draviņa, Velta. The Emergence of affirmation and negation in child language. Some universal and language-restricted characteristics. *Darbu izlase*. Sast. Ilga Jansone. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2017, 152-165. lpp.
186. **Rūķe-Draviņa 1982** – Rūķe-Draviņa, Velta. *No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem*. Stokholma, 1982.
187. **Rūķe-Draviņa 2017 [1991]** – Rūķe-Draviņa, Velta. Valodas sākumi. *Darbu izlase*. Sast. Ilga Jansone. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2017, 52.–67. lpp.
188. **Rūķe-Draviņa 1993** – Rūķe-Draviņa, Velta. *Latviešu meitene apgūst savu pirmo valodu*. Rīga: Dio Nordik, 1993.
189. **Saville-Troike 2006** – Saville-Troike, Muriel. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
190. **Scheele, Leseman, Mayo 2010** – Scheele, Anna; Leseman, Paul; Mayo, Aziza. The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(01), 2010, pp. 117–140.
191. **Schlyter 1996** – Schlyter, Suzanne. Bilingual children stories: French passe compose/imparfait and their correspondences in Swedish. *Linguistics*, 34, 1996, pp. 1059–1085.

192. **Scovel 1969** – Scovel, Thomas. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, No.19, 1969, pp. 245–253.
193. **Scovel 1988** – Scovel, Thomas. *A time to speak: A psycholinguistic investigation into the critical period for human speech*. New York: Harper & Rowe, 1988.
194. **Scovel 2000** – Scovel, Thomas. A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, No. 20, 2000, pp. 213–223.
195. **Searle 1969** – Searle, John. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
196. **Seliger 1978** – Seliger, Herbert. Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. *Second language acquisition research. Issues and implications*. William C. Ritchie (ed.). New York: Academic Press, 1978, pp. 11–19.
197. **Seliger, Krashen, Ladefoged 1975** – Seliger, Herbert; Krashen, Stephen; Ladefoged, Peter. Maturation constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences*, No.36, 1975, pp. 20–22.
198. **Shin, Milroy 1999** – Shin, Sarah; Milroy, Lesley. Bilingual language acquisition by Korean schoolchildren in New York City. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(2), 1999, pp. 147–167.
199. **Siemens 2004** – Siemens, George. *Connectivism: A Learning theory for the Digital Age*, 2004. [sk. 2018. g. 4. janv.]. Pieejams:
<https://pdfs.semanticscholar.org/a25f/84bc55488d01bd5f5acac4eed0c7d8f4597c.pdf>
200. **Singh 2008** – Singh, Leher. Influences of high and low variability on infant word recognition. *Cognition*, 106, 2008, pp. 833–870.
201. **Sinka 1999** – Sinka, Indra. *The Development of Tense and Agreement in Latvian and English Bilingual Children*. Unpublished PHD Thesis, University of Reading.
202. **Sinka 2000** – Sinka, Indra. The Search for Cross-Linguistic Influences in the Language of Young Latvian-English Bilinguals. *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*. S. Döpke (ed.). Amsterdam: John Benjamins, 2000, pp. 149–174.
203. **Sinka, Schelleter 1998** – Sinka, Indra; Schelleter, Christina. Morphosyntactic Development in Bilingual Children. *International Journal of Bilingualism*, Vol. 2, No. 3, 1998, pp. 249–263.

204. **Skehan 1986** – Skehan, Peter. Cluster analysis and the identification of learner types. *Experimental approaches to second language learning*. Vivian Cook. (ed.) Oxford: Pergamon Press, 1986, pp. 81–94.
205. **Skinner 1957** – Skinner, Frederic. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
206. **Snow, Kim 2007** – Snow, Catherine; Kim, Young-Suk. Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English language learners. *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*. R. K. Wagner, A. E. Muse and K. R. Tannenbaum (eds). New York: Guilford Press, 2007, pp. 123–139.
207. **Sparks, Ganschow 1991** – Sparks, Richard; Ganschow, Leonore. Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 1991, pp. 3–16.
208. **Sparks, Ganschow 2001** – Sparks, Richard; Ganschow, Leonore. Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 2001, pp. 90–111.
209. **Stangaine 2015** – Stangaine, Inga. Pirmsskolas vecuma bērnu sarunvaloda rotaļās. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 2015, 185.–203. lpp.
210. **Stangaine 2016** – Stangaine, Inga. Pirmsskolas vecuma bērnu valodas apguves nozīme komunikācijā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 2016, 175.–197. lpp.
211. **Strage 1995** – Strange, Winifred. Phonetics of second-language acquisition: Past, present, future. *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*. Kjell Elenius, Peter Branderud (eds). Stockholm: Arne Stomberg, 1995, pp. 76–83.
212. **Suter 1976** – Suter, Richard. Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, No. 26, 1976, pp. 233–253.
213. **Šalme 2006** – Šalme, Arvils. Novitātes latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmetā izglītības pārmaiņu procesā. Promocijas darbs. Rīga: LU, 2006.
214. **Šalme 2011** – Šalme, Arvils. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi*. Rīga: LVA, 2011.
215. **Tarone 1978** – Tarone, Elaine. The phonology of interlanguage. *Understanding Second and Foreign Language Learning*. J. C. Richards (ed.). Rowley, MA: Newbury House, 1978, pp. 15–33.

216. **Tauriņa, Urek, Jegelevičiene 2017** – Tauriņa, Agrita; Urek, Olga; Jegelevičiene, Salvinija. Adjectival definiteness marking in the speech of Latvian children: experimental study. Daugavpils: DU Apgāds „Saule”, 2017, 87.–94. lpp.
217. **Tauriņa 2015** – Tauriņa, Agrita. Latviešu bērnu izmantotās uzrunas formas multikulturālā vidē. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 223.–246. lpp.
218. **Thompson 1991** – Thompson, Irene. Foreign accent revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, No. 41, 1991, pp. 177–204.
219. **Tinkham 1997** – Tinkham, Thomas. The effects of semantic and thematic clustering on the learning of a second language vocabulary. *Second Language Research*, Vol. 13 (2), 1997, pp. 138–163.
220. **Tomasello 2003** – Tomasello, Michael. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.
221. **Tomasello 2006** – Tomasello, Michael. Construction Grammar For Kids. *Constructions*. Special Volume 1, 2006. [sk. 2013. g. 27. janv.]. Pieejams: http://www.eva.mpg.de/documents/UnivOsnabrück, Inst. für Anglistik und Amerikanistik/Tomasello_Construction_Constructions_2006_1555114.pdf
222. **Tomme-Jukēvica 2013** – Tomme-Jukēvica, Ingēra. Problems of the Research on the Bilingual Preschoolers' Language. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 13(2), Луганск, 2013, стр. 70–79.
223. **Tomme-Jukēvica 2014_a** – Tomme-Jukēvica, Ingēra. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda: fonētiskais aspekts (patskaņi un divskaņi). *Daugavpils Universitātes starptautiskās zinātniskās konferences XXIV zinātniskie lasījumi*. Daugavpils: DU akadēmiskais apgāds „Saule”, 2014, 301.–310. lpp.
224. **Tomme-Jukēvica 2014_b** – Tomme-Jukēvica, Ingēra. 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, 2014, pp. 334–344.
225. **Tomme-Jukēvica 2014_c** – Tomme-Jukēvica, Ingēra. Bērna valodas pētīšanas metodes un paņēmieni: ieskats problemātikā. *Via scientiarum: starptautiskās jauno lingvistu konferences rakstu krājums: 2. laid.* Ventspils, Liepāja: Ventspils Augstskola, Liepājas Universitāte, 2014, 169.–177. lpp.

226. **Tomme-Jukēvica 2015** – Tomme-Jukēvica, Ingēra. Pirmsskolas vecuma rusofono bērnu latviešu valoda: apguves morfoloģiskais aspekts. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 2015, 247.–264. lpp.
227. **Tomme-Jukēvica, Vulāne 2016** – Tomme-Jukēvica, Ingēra; Vulāne, Anna. Valodas vides nozīme pirmsskolas rusofono bērnu vārdu krājuma apgūvē: leksiski fonoloģiskais aspekts. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 2016, 87.–106. lpp.
228. **Tremblay 2006** – Tremblay, Marie. Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure. *Ottawa Papers in Linguistics* 34, 2006, pp. 109–120.
229. **Uchikoshi 2006** – Uchikoshi, Yuuko. English vocabulary development in bilingual kindergarteners: What are the best predictors? *Bilingualism-Language and Cognition*, 9 (1), 2006, pp. 33–49.
230. **Unsworth 2005** – Unsworth, Sharon. *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch*. Doctoral dissertation, Utrecht University, 2005. [sk. 2013. g. 6. martā]. Pieejams: <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2006-0428-200202/full.pdf>
231. **Unsworth 2013** – Unsworth, Sharon. Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 2013, pp. 86–110.
232. **Unsworth, Blom 2010** – Unsworth, Sharon; Blom, Elma. Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Blom, E. and Unsworth, S. (eds). Amsterdam: John Benjamins, 2010.
233. **Ureka, Tauriņa, Vestergarda, Vulāne 2017** – Ureka, Olga; Tauriņa, Agrita; Vestergarda Marija, Vulāne Anna. Noteiktības kategorijas apguve latviešu valodā: monolingvālu un bilingvālu bērnu runas piemēru analīze. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III*”. Rīga: Zinātne, 2017, 103.–126. lpp.
234. **Uršulška, Eglīte 2016** – Uršulška, Vladislava; Eglīte, Inese. Mazākumtautību pirmsskolas vecuma bērnu iespējas apgūt latviešu valodu. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 2016, 119.–130. lpp.
235. **Valdmane 2012** – Valdmane, Liene. *Kabata*. Rīga: LVA, 2012.

236. **Vermeer 2001** – Vermeer, Anne. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 2001, pp. 217–234.
237. **Vigotskis 2002** – Vigotskis, Ļevs. *Domāšana un runa*. Rīga: EVE, 2002.
238. **VPSV 2007** – *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Sast. autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā. Rīga: LVA, LU LVI, 2007.
239. **Vulāne 2016** – Vulāne, Anna. Novitātes pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības izpētē Latvijā. *Valoda-2016. Valoda dažādu kultūru kontekstā. XXVI Zinātnisko rakstu krājums*. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”, 2016, 151.–156. lpp.
240. **Vulāne, Markus 2016** – Vulāne, Anna; Markus, Dace. Vecāku aptaujas metodes UBILEC piemērošana latviešu un krievu bilingvālo bērnu valodas apguves izpētei: problēmas un risinājumi, 2016. [sk. 2016. g. 10. septembrī]. Pieejams: www.lamba.lv/attachments/konferences/Vulane,%20Markus_UbiLEC_RPIVA.ppt
241. **Vulāne 2016** – Vulāne, Anna. Novitātes pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības izpētē Latvijā. *Valoda-2016. Valoda dažādu kultūru kontekstā. XXVI Zinātnisko rakstu krājums*. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”, 2016, 151.–156. lpp.
242. **Vulāne, Eņģele, Tauriņa 2017** – Vulāne, Anna; Eņģele, Zane; Tauriņa, Agrita. 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, 2017. Jelgava: LLU, 2017, pp. 212–219. [sk. 2017. g. 26. okt.]. Pieejams: http://llufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017_proceedings.pdf
243. **Vulāne, Markus 2017** – Vulāne, Anna; Markus, Dace. (atb. red.). *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III*. Rīga: Zinātne, 2017.
244. **Vulāne, Markus, Ureka 2016** – Vulāne, Anna; Markus, Dace; Ureka, Olga. 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: Rezeknes Academy of Technologies, 2016, pp. 487–499.

245. **Vulāne, Markus, Ureka 2017** – Vulāne, Anna; Markus, Dace; Ureka, Olga. Vecāku aptaujas nozīme bērnu valodas pētījumos. Raksts pieņemts publicēšanai rakstu krājumā *Vārds un tā pētīšanas aspekti*. 21. Liepāja: LiePA, 2017. [sk. 2017. g. 5. novembrī.]. Pieejams:
https://www.lamba.lv/attachments/publications_final/3_Vulane_Markus_Ureka_Vecaku_aptauja.pdf
246. **Vulāne, Tauriņa, Zīriņa 2016** – Vulāne, Anna; Tauriņa, Agrita; Zīriņa, Tija. Aptaujas metodes izmantojums bērna vārdu krājuma izzināšanā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II*. Rīga: RaKa, 2016, 21.–42. lpp.
247. **Zīriņa 2017** – Zīriņa, Tija. Digitālā tehnoloģija un bērna valodas attīstība. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III*”. Rīga: Zinātne, 2017, 144.–154. lpp.
248. **Walsh, Diller 1981** – Walsh, Cynthia; Diller, Karl. Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. *Individual differences in language learning aptitude*, Karl C. Diller (ed.). Rowley, MA: Newbury House, 1981, pp. 3–21.
249. **Weinreich 1953** – Weinreich, Uriel. *Language in contact*. The Hague. Mouton, 1953.
250. **Williams, Hammarberg 1998** – Williams, Sarah; Hammarberg, Björn. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19 (3), 1998, pp. 295–333.
251. **Wong, Neuman 2016** – Wong, Kevin; Neuman Susan. Educational Media Supports for Preschool-aged English Language Learners. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Rvachew S, topic ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2016. [sk. 2018. g. 11. janv.]. Pieejams:
<http://www.child-encyclopedia.com/technology-early-childhood-education/according-experts/educational-media-supports-preschool-aged>
252. **Woodcock 1991** – Woodcock, Richard. *Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)*. Chicago: Riverside, 1991.
253. **Zyzik 2009** – Zyzik, Eve. *The role of Input Revisited: Nativist versus Usage-Based Models*, 2009. [sk. 2013. g. 5. martā].
Pieejams: <http://www.escholarship.org/uc/item/647983hc>
254. **Аванесов 1984** – Аванесов, Рубен. *Русское литературное произношение*. Москва: Просвещение, 1984.

255. **Болычева 2004** – Болычева, Екатерина. *Основы фонетики*. [sk. 2013. g. 20. okt.]
Pieejams: <http://www.portal-slovo.ru/philology/37379.php>— Филология: Русский язык: Фонетика
256. **Вайнрайх 1979** – Вайнрайх, Уриэль. *Языковые контакты*. Киев: Вицашкола, 1979.
257. **Маркус, Гирдянис 2011** – Маркус, Даце; Гирдянис, Алексас. 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, 2011, стр. 90–93.
258. **Пиаже 1994** – Пиаже, Жан. *Речь и мышление ребенка*. Москва: Педагогика, 1994.
259. **Семёнова 1994** – Семенова, Мария. *Сопоставительная грамматика русского и латышского языков*. Рига: Vārds, 1994.
260. **СРЯ 1997** – *Современный русский язык*. 3-е изд. Под ред. В. А. Белошапковой. Москва: Азбуковник, 1997.
261. **Стойкова 2013_а** – Стойкова, Татьяна. Фонетическая интерференция в русской речи латышей: к проблеме акцента и произношения. *Kontaktlingvistikas un slāvu valodniecības aktuālās problēmas*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2013, стр. 60–72.
262. **Стойкова 2013_б** – Стойкова, Татьяна. Грамматическая интерференция в русской речи латышей: к проблеме освоения неродного языка. *Kontaktlingvistikas un slāvu valodniecības aktuālās problēmas*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2013, стр. 73–81.
263. **Щерба 1974** – Щерба, Лев. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука, 1974.
264. **Щерба 1983** – Щерба, Лев. *Русские гласные в качественном и количественном отношении*. Ленинград: Наука, 1983. [sk. 2017. g. 20. janv.] Pieejams: http://elib.gnpbu.ru/text/scherba_russkie-glasnye--otnoshenii_1983/go,6;fs,0/
265. **Цейтлин 2009** – Цейтлин, Стелла. *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи*. Москва: Знак, 2009.

PIELIKUMI

Aptaujas anketa vecākiem bērnu L2 lietojuma vides izzināšanai

APTAUJAS ANKETA VECĀKIEM

Cienījamie, vecāki! Lūdzu Jūs aizpildīt anketu, kuras mērķis ir iegūt informāciju par bērnu latviešu valodas lietojuma vidi ārpus bērnudārza. Aptaujas dati būs konfidencionāli un tiks izmantoti tikai apkopotā veidā zinātniskā pētījuma ietvaros. Lūdzu, aizpildiet zemāk prasīto informāciju, ierakstot vai apvelkot Jums atbilstošo variantu.

Уважаемые, родители! Просьба заполнить вопросник, направленный на получение информации о латышскоязычной среде ребенка за пределами детского сада. Данные опроса будут конфиденциальными и будут использоваться только как резюме в рамках научного исследования. Пожалуйста, заполните анкету, вписывая или обводя нужный вариант.

Bērna vārds, uzvārds:

Имя, фамилия ребенка

Dzimšanas gads:

В каком году Ваш ребенок родился?

Bērna dzimtā valoda(s):

Родной язык ребенка

Kurā gadā Jūsu bērns sāka iet bērnudārzā?

В каком году Ваш ребенок начал посещать детский сад?

I. Vispārēja informācija par vecākiem

1.

Mātes vecums: _____

Возраст матери

Tēva vecums: _____

Возраст отца

2.

Mātes dzimtā valoda: _____

Родной язык матери

Tēva dzimtā valoda: _____

Родной язык отца

3.

Mātes izglītība:

tehnikuma

augstskolas

bakalaura grāds

maģistra grāds

doktora grāds

Образование

матери

Tēva izglītība:

tehnikuma

augstskolas

bakalaura grāds

maģistra grāds

doktora grāds

Образование

отца

4.

Bez Jūsu dzimtās valodas, kādas citas valodas Jūs zināt?

Какими языками вы владеете, кроме родного?

Māte: _____

Tēvs: _____

II. Informācija par vecāku latviešu valodas prasmi un attieksmi

1. Kādas ir Jūsu latviešu valodas zināšanas?

Какой Ваш уровень знаний латышского языка?

māte:	nav	mazas	vidējas	labas	ļoti labas
tēvs:	nav	mazas	vidējas	labas	ļoti labas

2. Cik bieži Jūs runājat latviešu valodā?

Как часто Вы разговариваете на латышском языке?

māte:	nekad	gandrīz nekad	dažreiz	bieži	ļoti bieži
tēvs:	nekad	gandrīz nekad	dažreiz	bieži	ļoti bieži

3. Kā Jūs attieciaties pret to, ka bērns mācās latviešu valodu?

Ваше отношение к тому, как ребенок изучает латышский язык?

māte:	ļoti negatīvi	negatīvi	vienaldzīgi	pozitīvi	ļoti pozitīvi
tēvs:	ļoti negatīvi	negatīvi	vienaldzīgi	pozitīvi	ļoti pozitīvi

III. Informācija par bērna latviešu valodas apguvi un lietojumu ārpus bērnudārza

1. Cik daudz Jūsu bērns runāja ar Jums latviešu valodā pirms sāka apmeklēt bērnudārzu?

Как много разговаривал ребенок с Вами на латышском языке до того как начал посещать детский сад?

māte:	0%	5%	25%	50%	75%	100%
tēvs:	0%	5%	25%	50%	75%	100%

2. Cik bērnam bija gadu, kad viņš sāka regulāri saskarties ar latviešu valodu?

Сколько лет было ребенку, когда он начал регулярно слышать латышский язык?

_____ gadi

3. Vai Jūsu bērns dzird, ka Jūs vai citi radi, draugi runā latviešu valodā?

Слышит ли ребенок, как Вы и Ваши родственники, друзья говорят на латышском языке?

jā

nē

4. Cik daudz Jūsu bērns runā ar radiem latviešu valodā?

Как много Ваш ребенок разговаривает с родственниками на латышском языке?

tēti	0%	5%	25%	50%	75%	100%
mammu	0%	5%	25%	50%	75%	100%
vecmāmiņu	0%	5%	25%	50%	75%	100%
vectētiņu	0%	5%	25%	50%	75%	100%
māsu	0%	5%	25%	50%	75%	100%
brāli	0%	5%	25%	50%	75%	100%
cits variants:	0%	5%	25%	50%	75%	100%

5. Kur un cik stundu nedēļā Jūsu bērns saskaras ar latviešu valodu ārpus bērnudārza?

Где и сколько часов в неделю Ваш ребенок слышит латышский язык вне детского сада?

pagalmā ar draugiem <i>во дворе с друзьями</i>	0-1 h nedēļā	1-5 h nedēļā	5-10 h nedēļā	10-15 h nedēļā	15-20 h nedēļā
latviešu val. kursos <i>кружок по лат. яз</i>	0-1 h nedēļā	1-5 h nedēļā	5-10 h nedēļā	10-15 h nedēļā	15-20 h nedēļā
citos pulciņos <i>в других кружках</i>	0-1 h nedēļā	1-5 h nedēļā	5-10 h nedēļā	10-15 h nedēļā	15-20 h nedēļā
cits variants <i>другой вариант</i>	0-1 h nedēļā	1-5 h nedēļā	5-10 h nedēļā	10-15 h nedēļā	15-20 h nedēļā

6. Cik bieži latviešu valodā Jūs vai kāds cits

Как часто Вы или кто другой на латышском языке

A: lasa priekšā grāmatas: <i>читаете ребенку книги</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu
B: stāsta pasakas: : <i>рассказываете сказки</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu
C: dzied dziesmas: <i>поете песни</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu
D: skaita dzejoļus: <i>считаете стихи</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu
E: raksta burtus vai vārdus: <i>пишете буквы или слова</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu
F: lasa spēles kompjuērā: <i>читаете игры в компьютере</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu
G: nosauc ciparus: <i>называете и считаете цифры</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu
H: lasa skaļi uzrakstus: <i>вслух читаете надписи, вывески</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu
I: nosauc pulksteņlaikus: <i>называете время</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu
J: uzdod jautājumus: <i>задаете вопросы</i>	nekad	ļoti reti	vienreiz mēnesī	vienreiz nedēļā	katru dienu

7. Vai Jūsu bērns latviešu valodā zina

Знает ли Ваш ребенок на латышском языке (песни, игры, стихи, рассказы, сказки)

dziesmas rotaļas dzejoļus stāstus pasakas cits variants

8. Vai Jūsu bērns latviešu valodā

Ваш ребенок на латышском языке (смотрит мультфильмы, фильмы, слушает радио, CD записи)

skatās multfilmās spēlfilmās klausās radio CD ierakstus cits variants

9. Cik labi Jūsu bērns saprot latviešu valodu salīdzinoši ar krievu valodu?

Как хорошо Ваш ребенок понимает латышский язык в сравнении с русским языком?

0% 5% 25% 50% 75% 100%

10. Cik labi Jūsu bērns runā latviešu valodā salīdzinoši ar krievu valodu?

Как хорошо Ваш ребенок разговаривает на латышском языке в сравнении с русским языком?

0% 5% 25% 50% 75% 100%

11. Kādas kļūdas bērna latviešu valodas runā Jūs un citi ģimenes locekļi ir pamanījuši?

Какие ошибки в латышском языке допускает Ваш ребенок? Какие ошибки Вы заметили?

Izrunas kļūdas:

Ошибки в выговаривании звуков

Vārdu kļūdas:

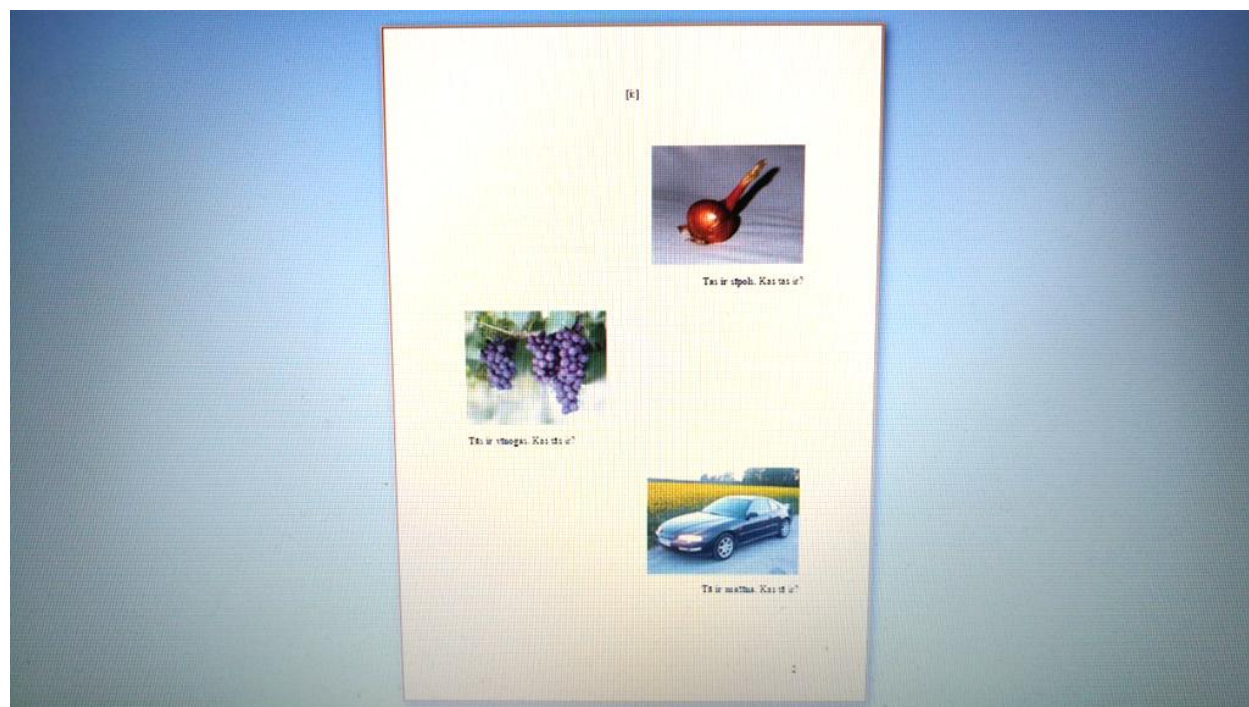
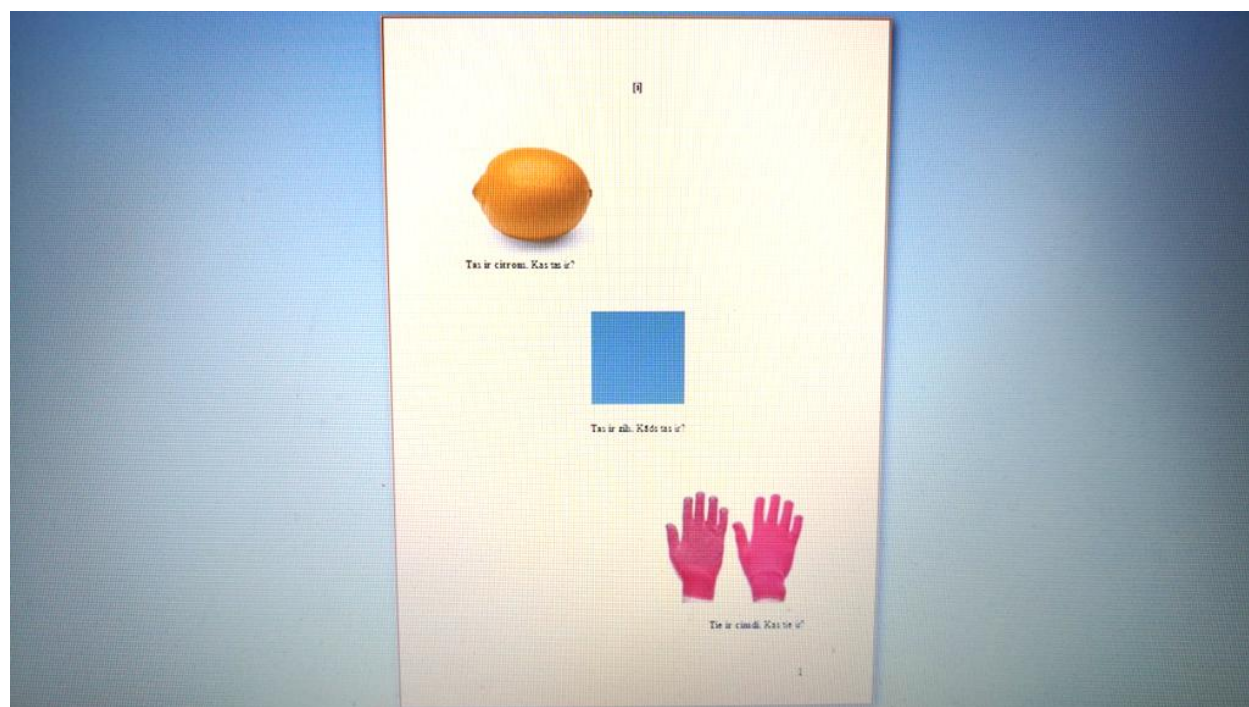
В словах

Gramatikas kļūdas:

Грамматические

Paldies par sadarbību!

L2 patskaņu un divskaņu izrunas tests



Aurais-tu ?



Tu n'as pas de sapin ?



Tu n'as pas de hérisson ?



Tu n'as pas de chaussettes ?

3

Aurais-tu ?



Tu n'as pas de manteau ?

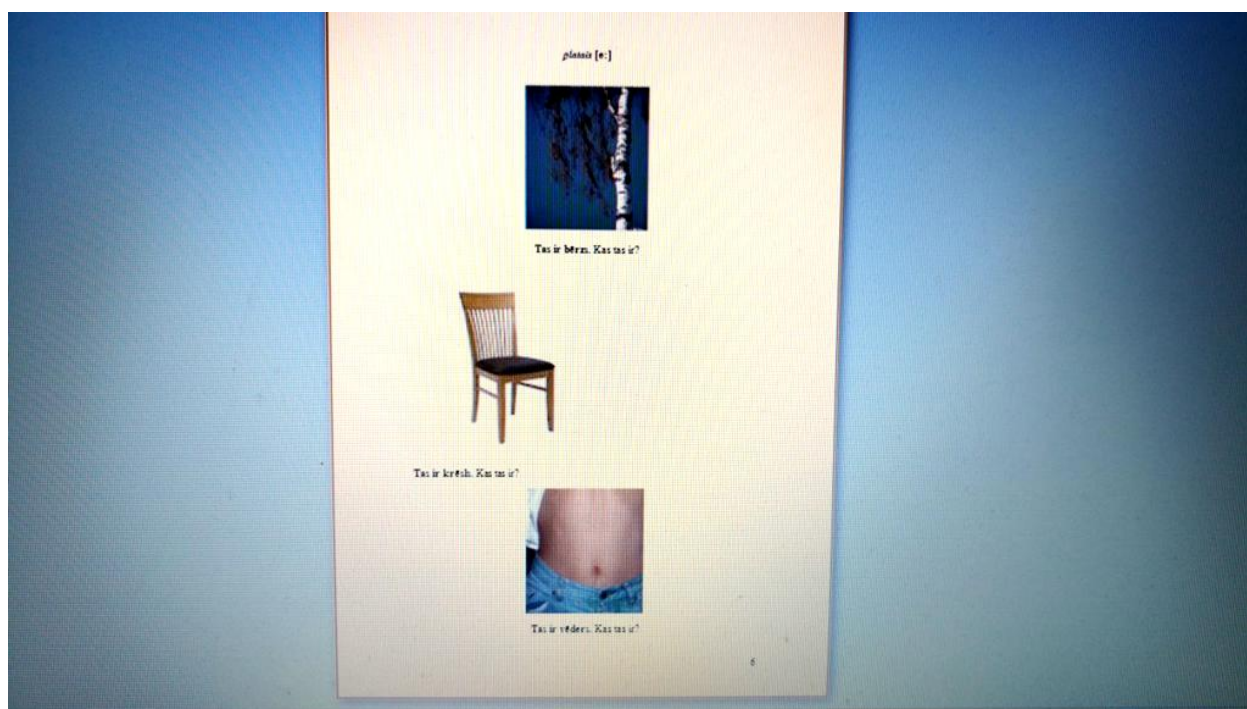
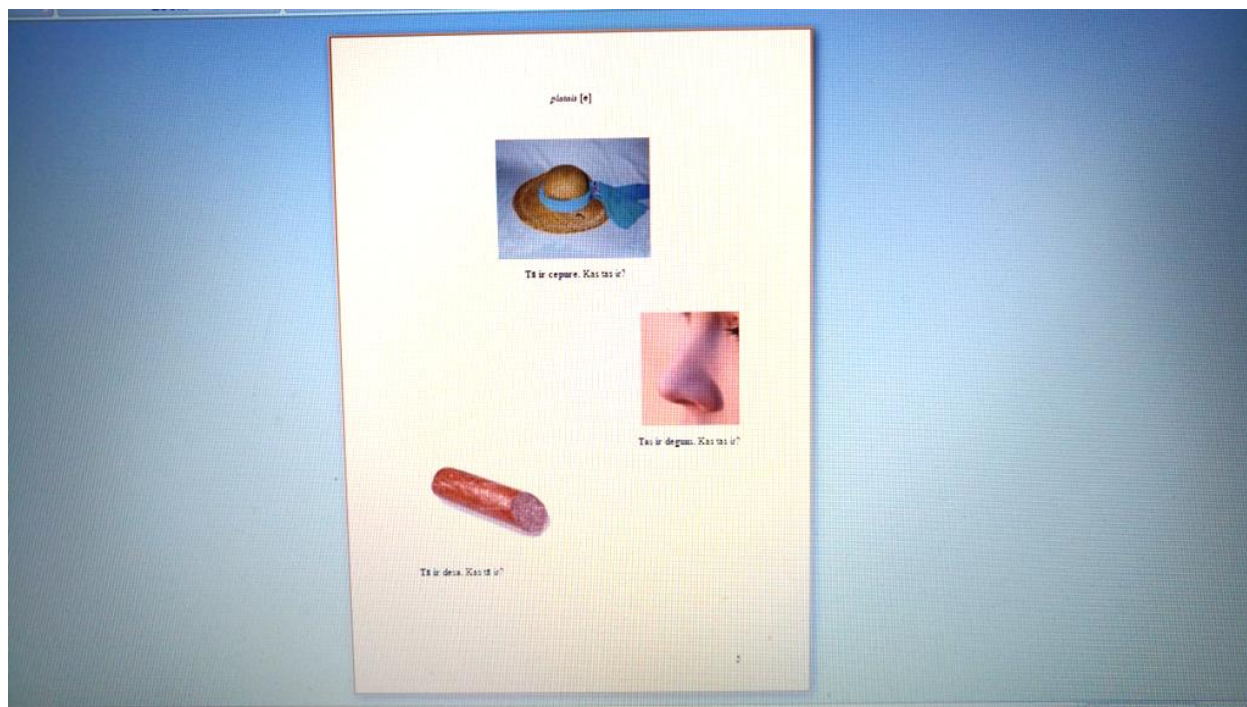


Tu n'as pas de bonbons ?



Tu n'as pas de thé ?

4



[a]



Tas ir acis. Kas tas ir?



Tas ir galva. Kas tas ir?



Tas ir kaķis. Kas tas ir?

[a]



Tas ir ābolš. Kas tas ir?



Tas ir kājās. Kas tas ir?



Tas ir medis. Kas tas ir?

[w]



Tā w bumba. Kāi tē w?



Tā w tūmū. Kāi tē w?



Tā w mūgura. Kāi tē w?

9

[w]



Tā w pīnaze. Kāi tē w?



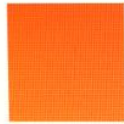
Tā w cōka. Kāi tē w?



Tā w kōtā. Kāi tē w?

10

[e]



Tu je oranż. Kto to je?



Tu je pomidor. Kto to je?



Tu je autobus. Kto to je?

11

[e-]



Tu je makaroni. Kto to je?



Tu je cytryna. Kto to je?



Tu je mydło. Kto to je?

12

[u]



Ta ir šis. Kas tas?



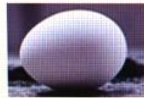
Ta ir bumbura. Kas tai?



Ta ir iela. Kas tas?

15

divārums [u]



Ta ir ola. Kas tas?



Ta ir kūpeņa. Kas tas?



Ta ir ozols. Kas tas?

16

[a]



Tu ir aša. Kas tū?



Tu ir maizne. Kas tū?



Tu ir gaļi. Kas tū?

10

[au]



Tu ir saule. Kas tū?



Tu ir ausis. Kas tū?



Tu ir autobuss. Kas tū?

11

[99]



Ta on meene. Kas ta ei?



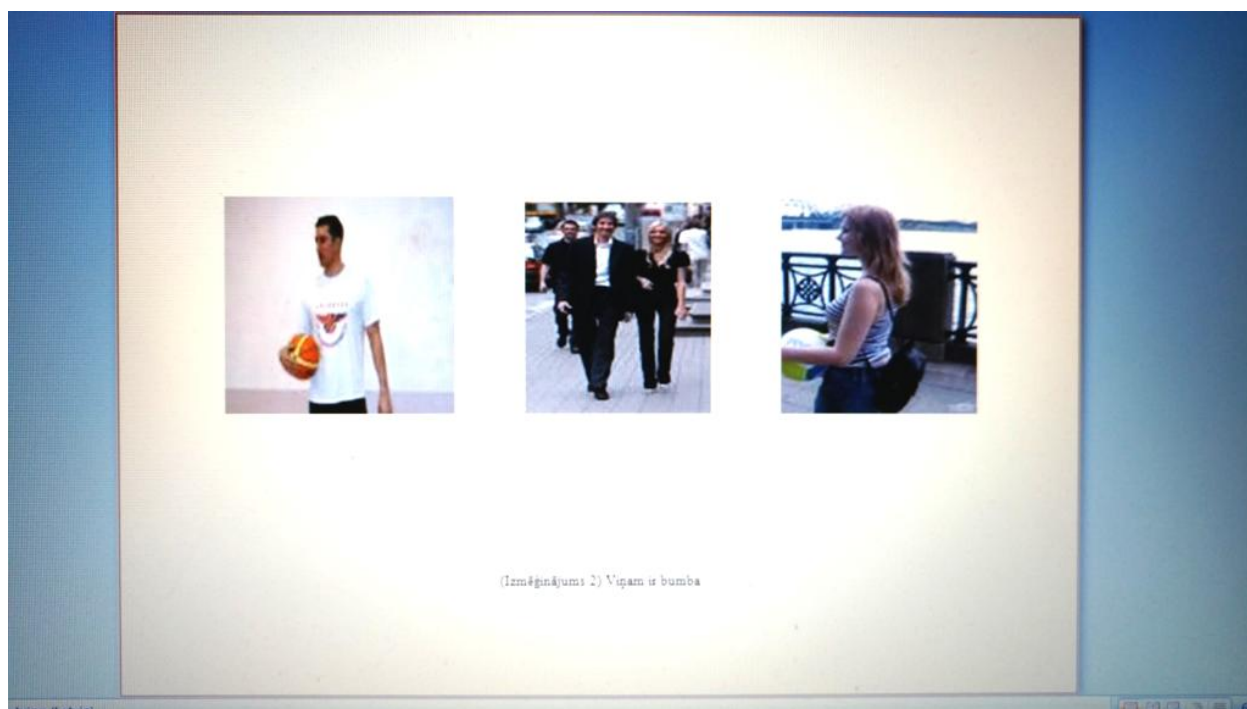
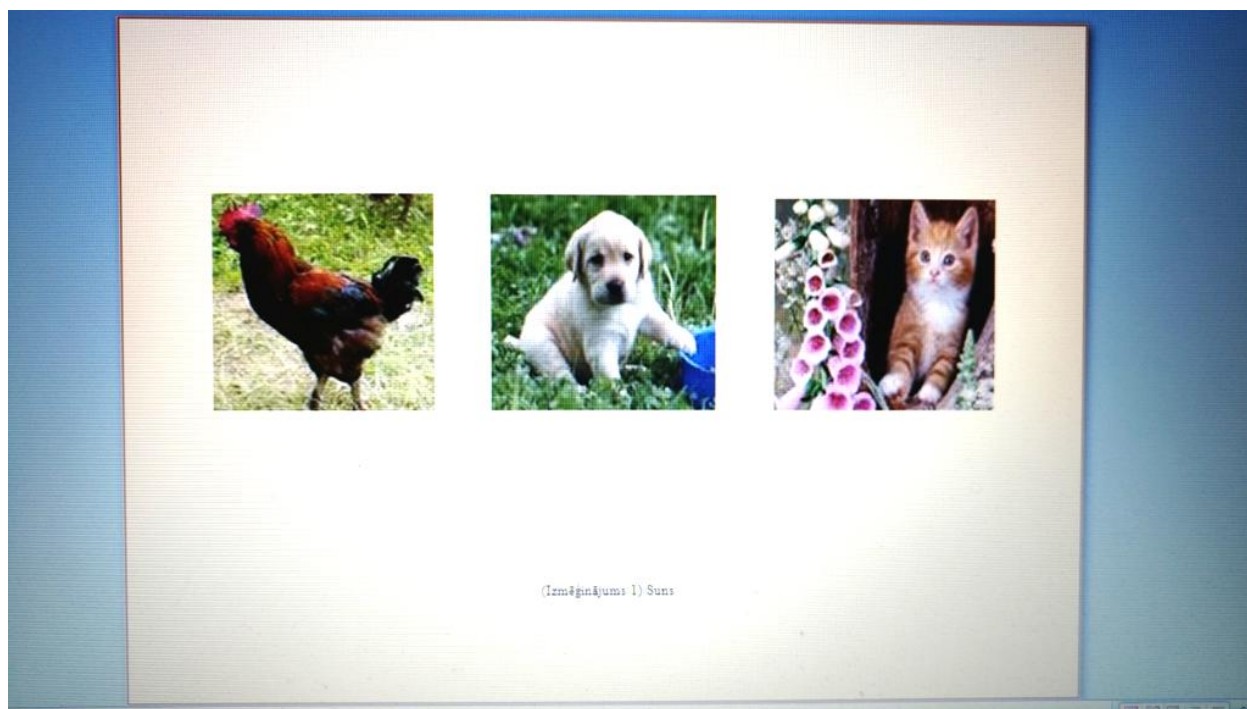
Ta on kleit. Kas ta ei?



Ta on veikah. Kas ta ei?

17

L2 gramatikas tests





Kağı



Viparı ir kağıs



Zēns neskrīen



Lāčči ir brūni



Vipš dzied



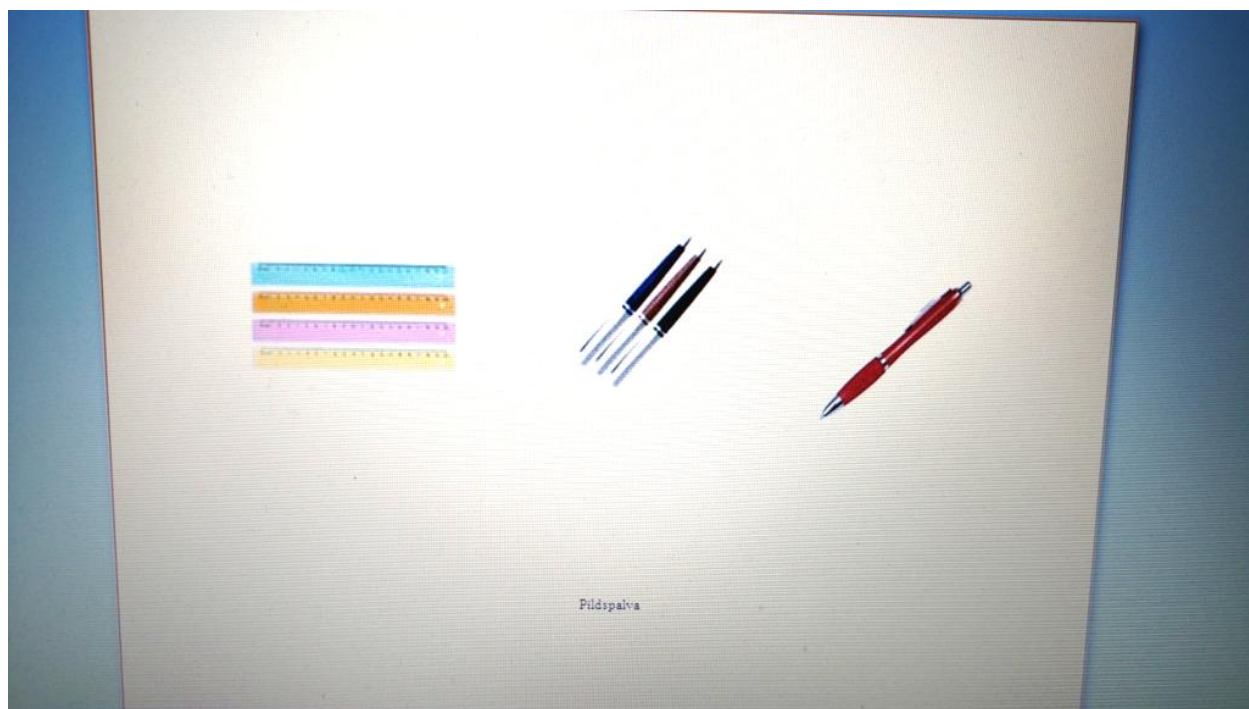
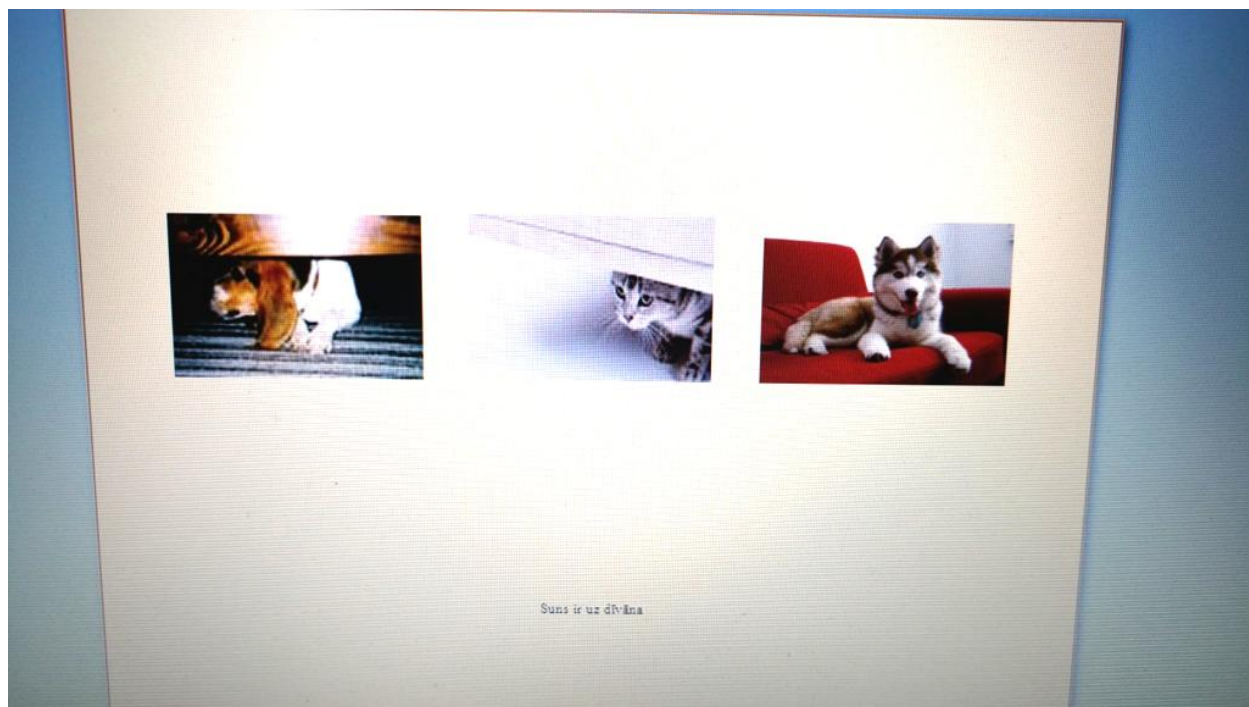
Tie ir kaķi



Viena pils lido



Zēns ķer meiteni





Vīpasi ir āboli



Suns negu!



Aita ir balta



Vīpa dzer



Tās ir zemenes



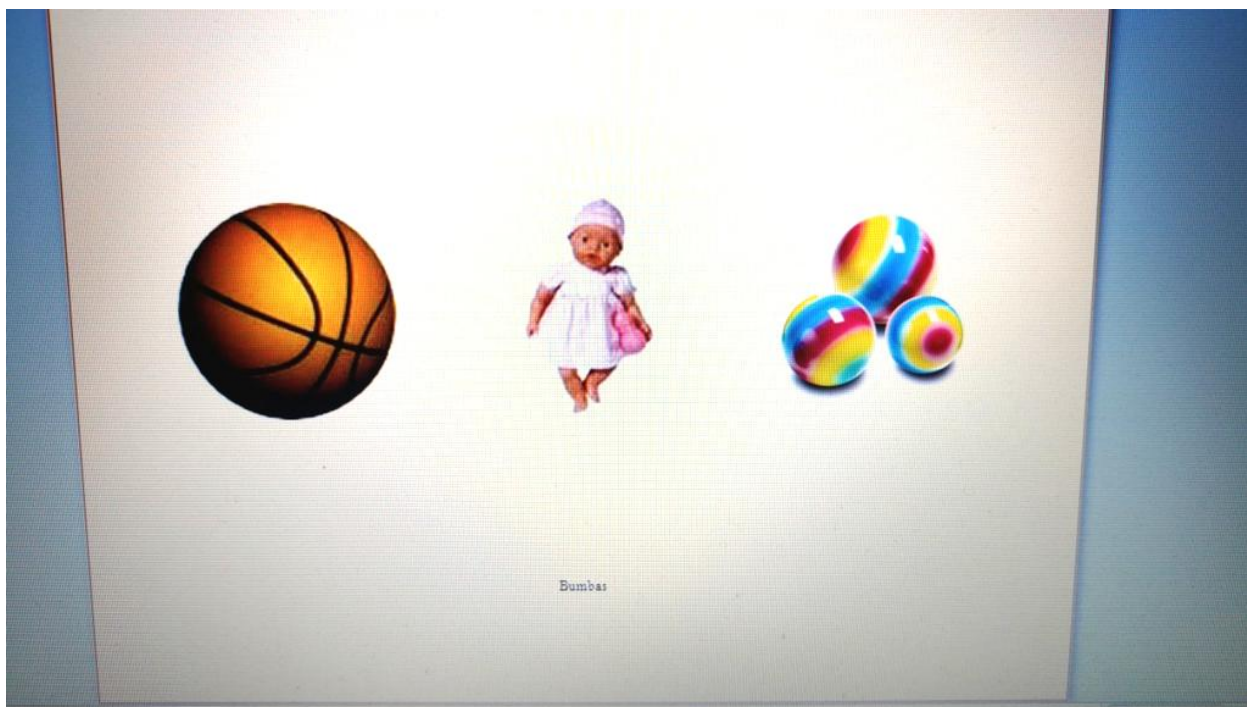
Cetri zirgi ēd



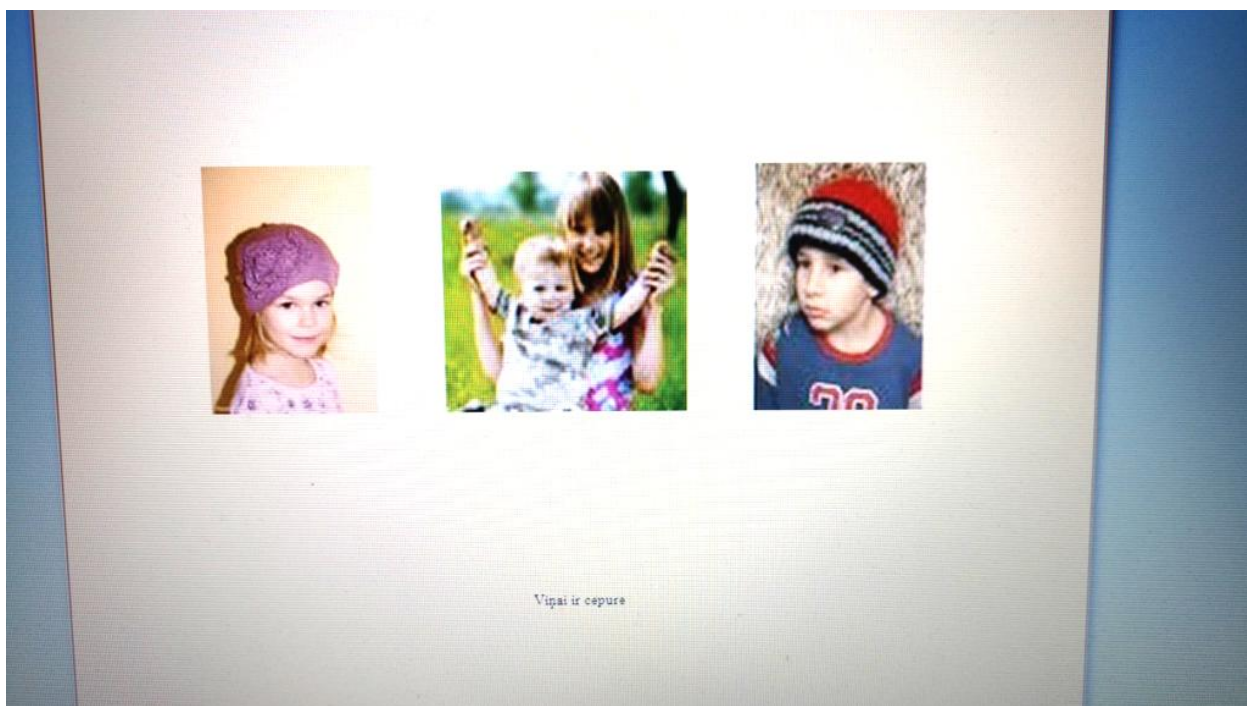
Puika budo mamma



Vipri sēt uz māiņas



Bumbas



Vipai ir cepurė



Zēns ēd



Rozes ir sarkanas



Vipri lasa grāmātu



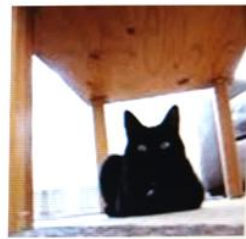
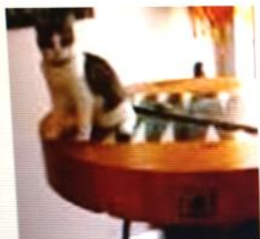
Tā ir kurpe



Trīs autobusi stāv

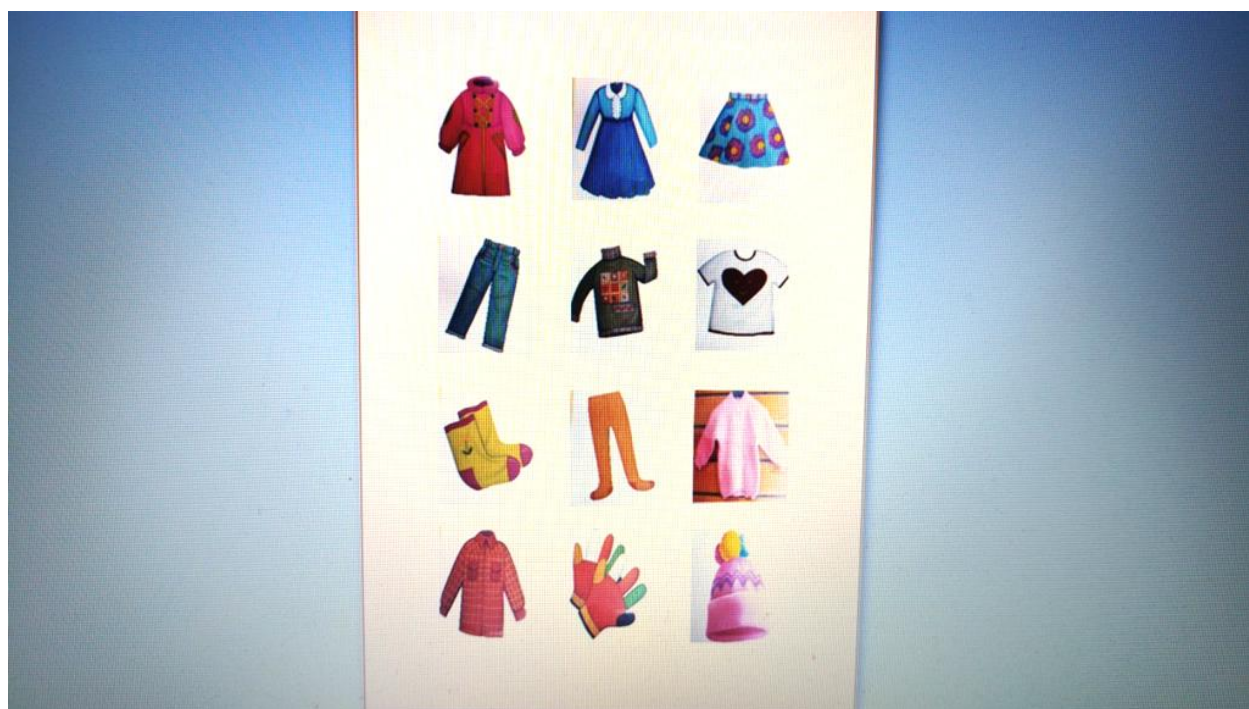
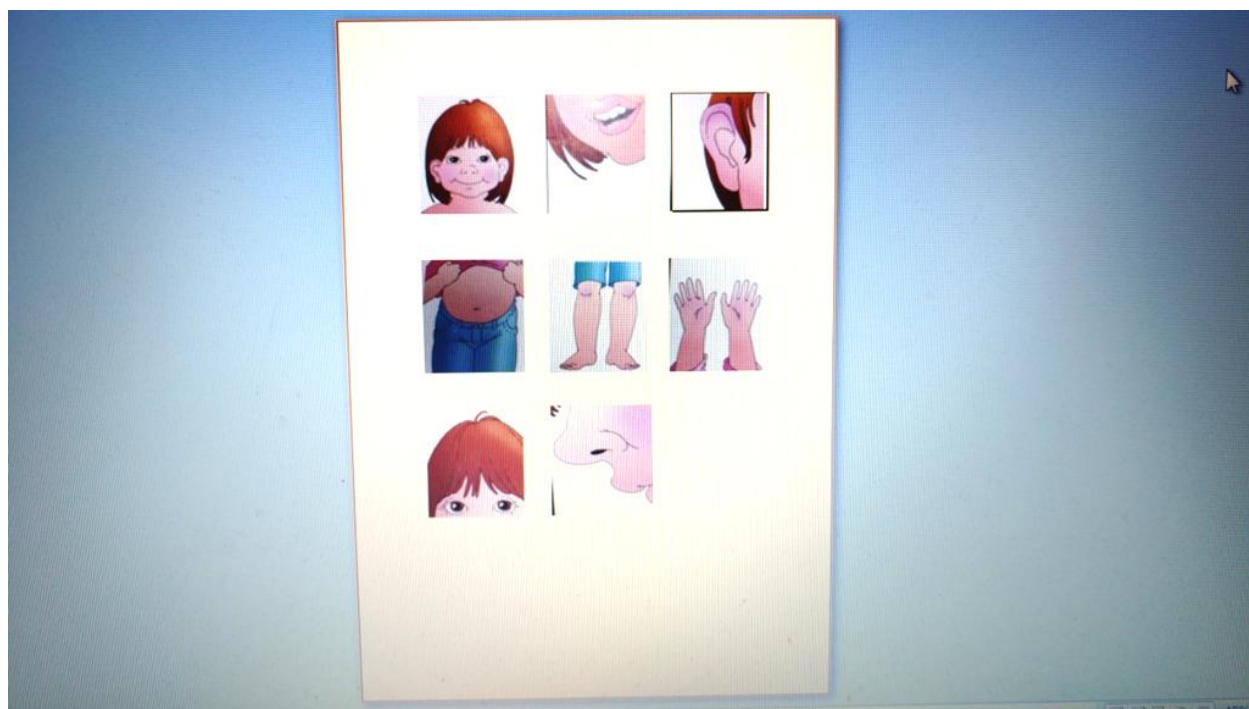


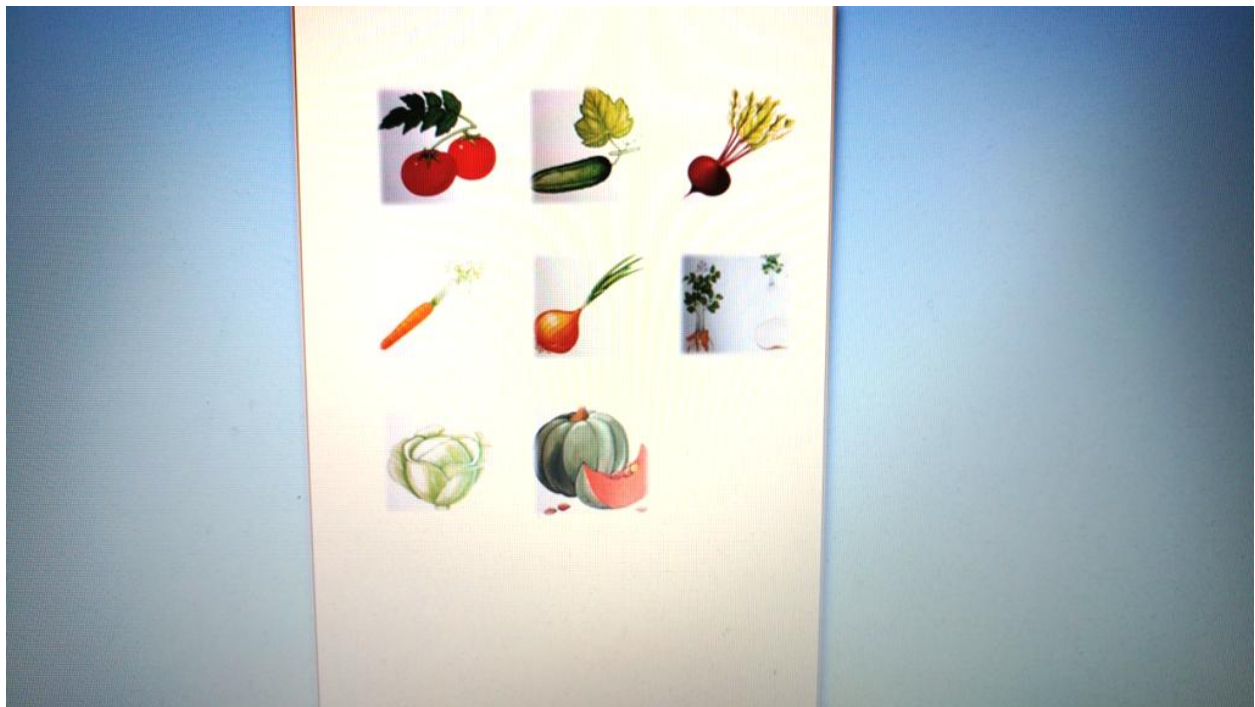
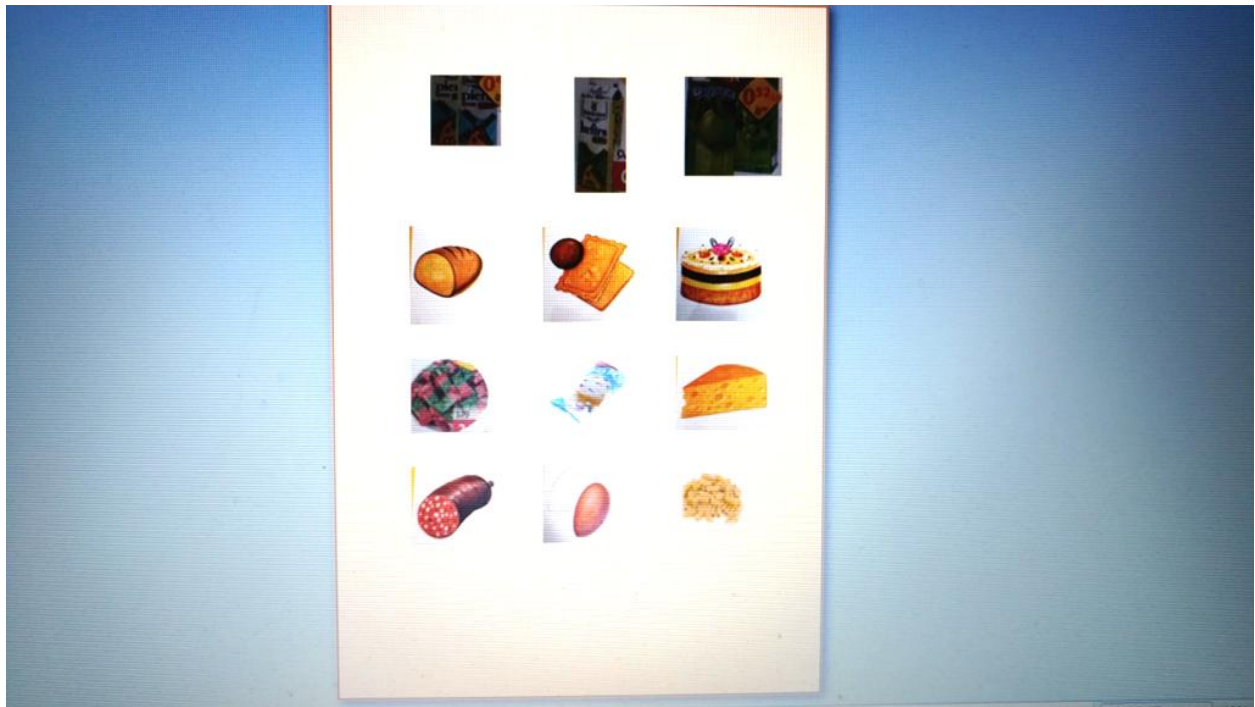
Mēitene ķer zēnu

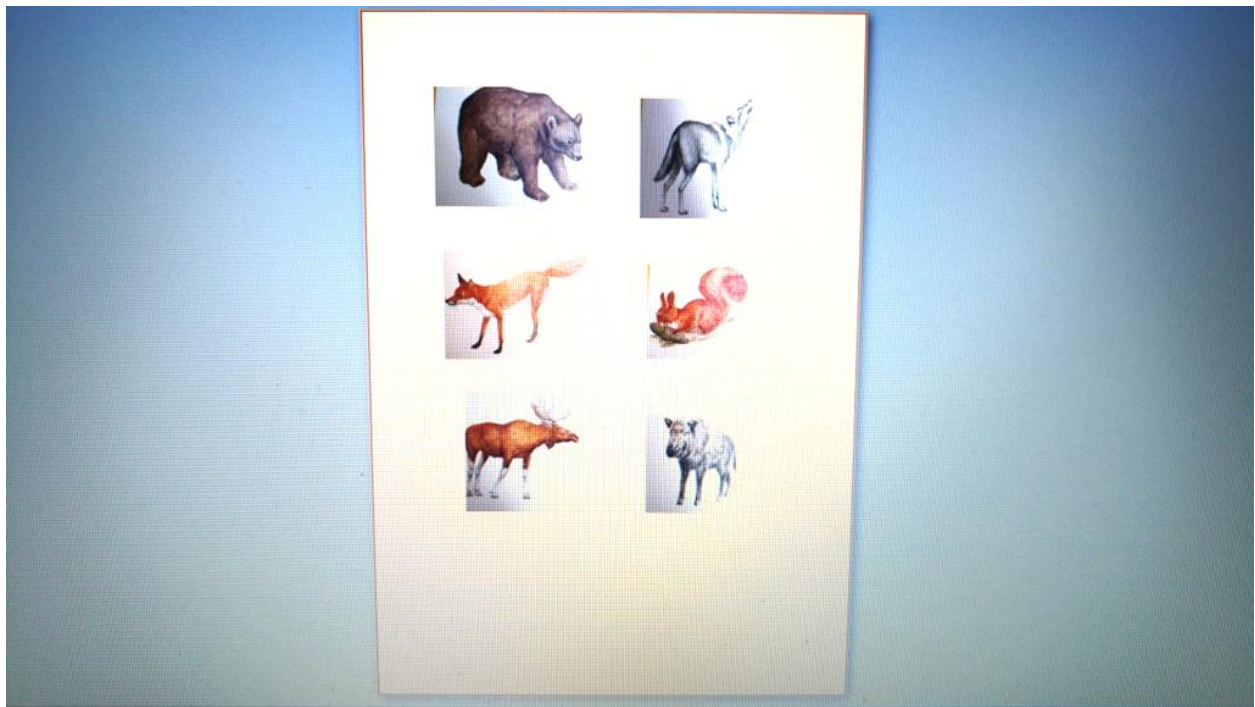
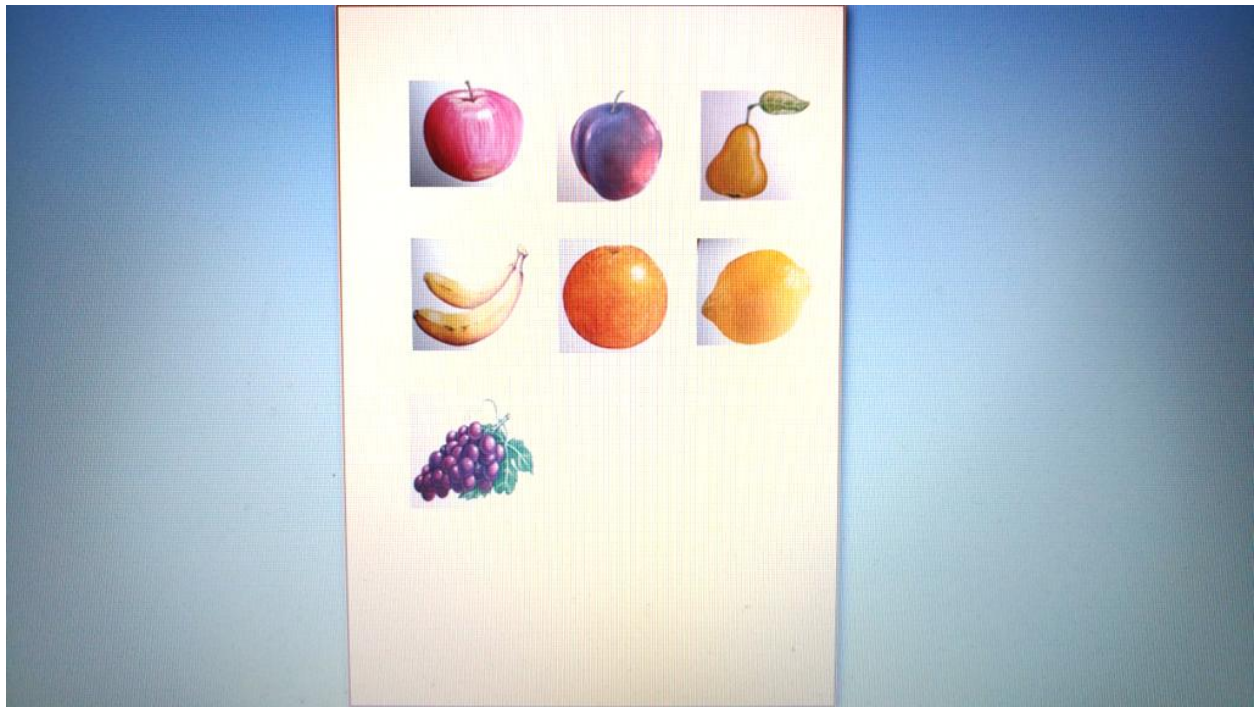


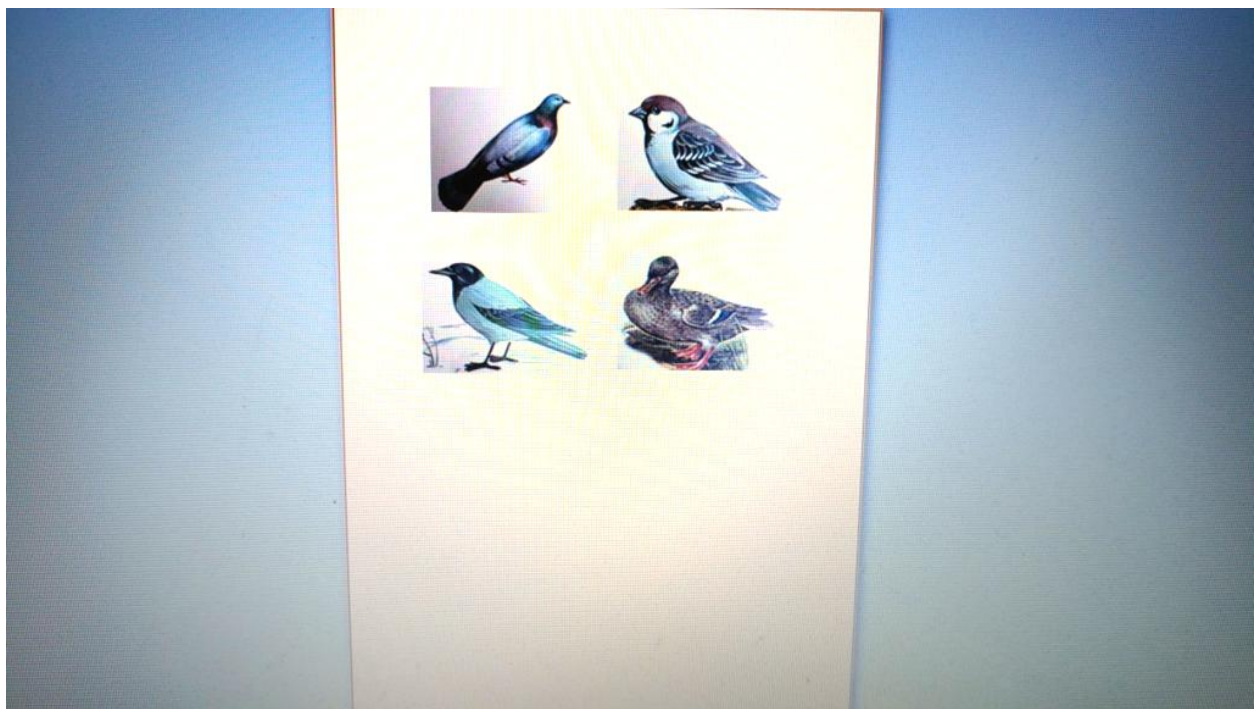
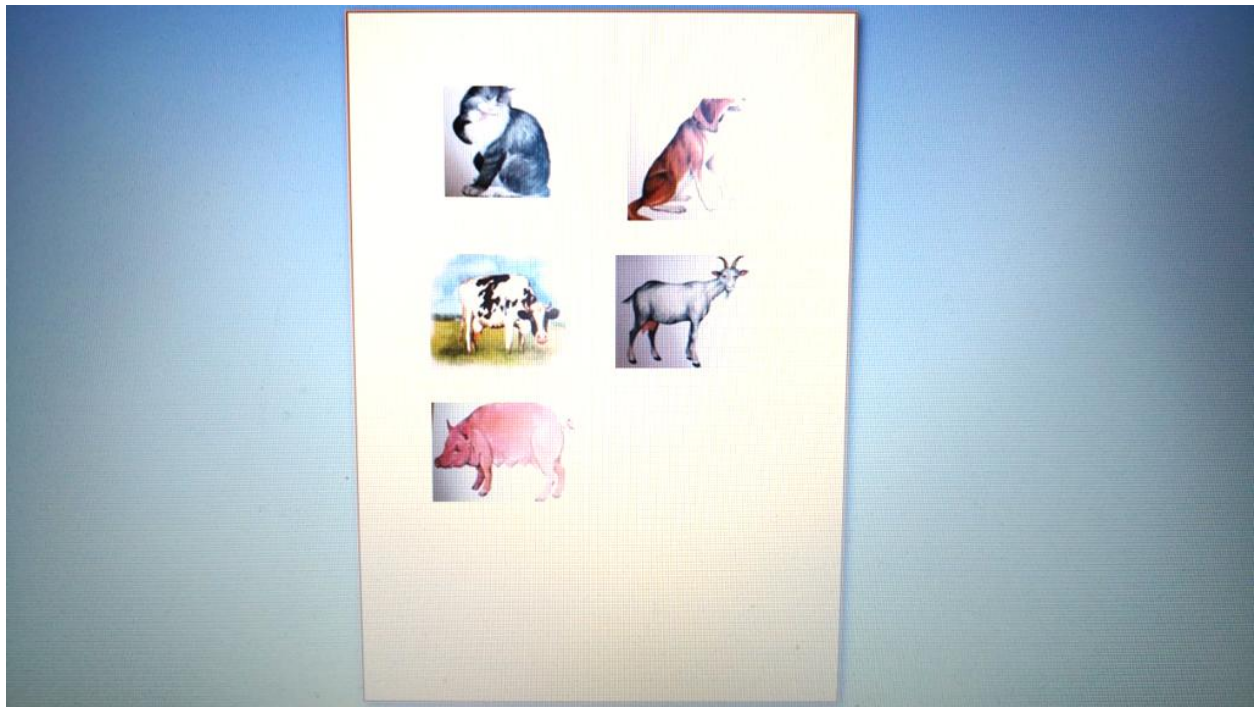
Kalpis ir zem galda

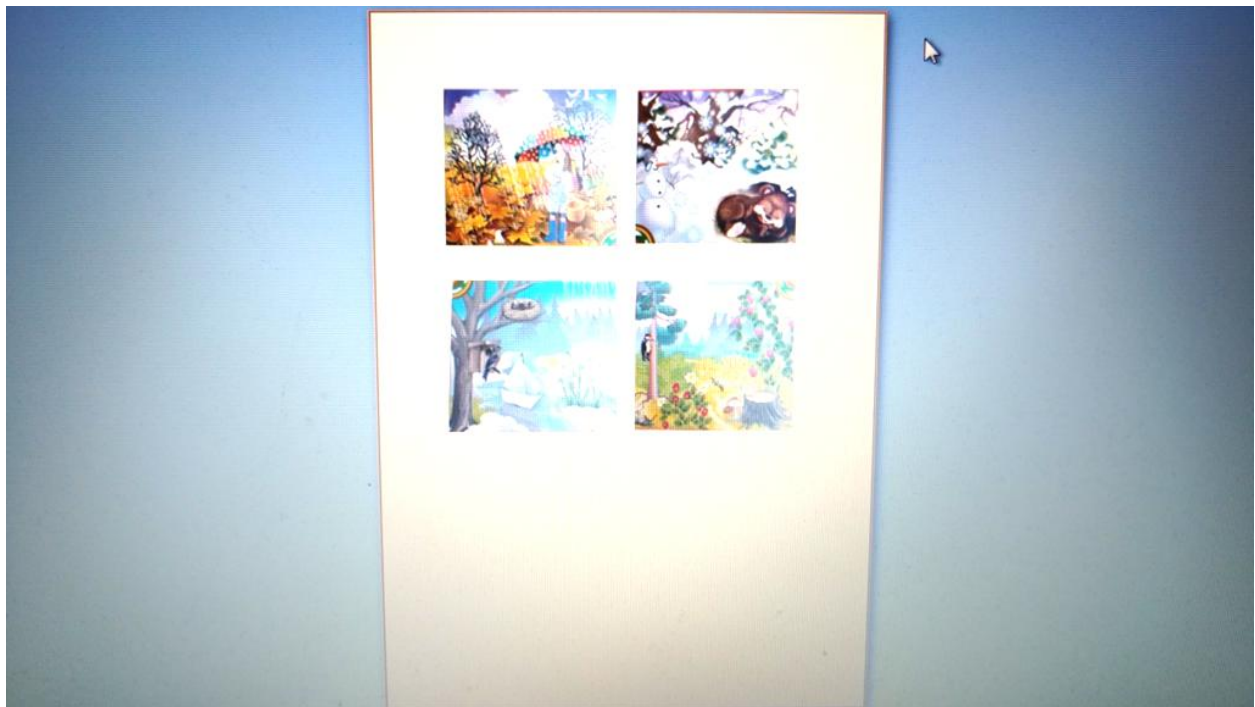
L2 leksēmu apguves tests

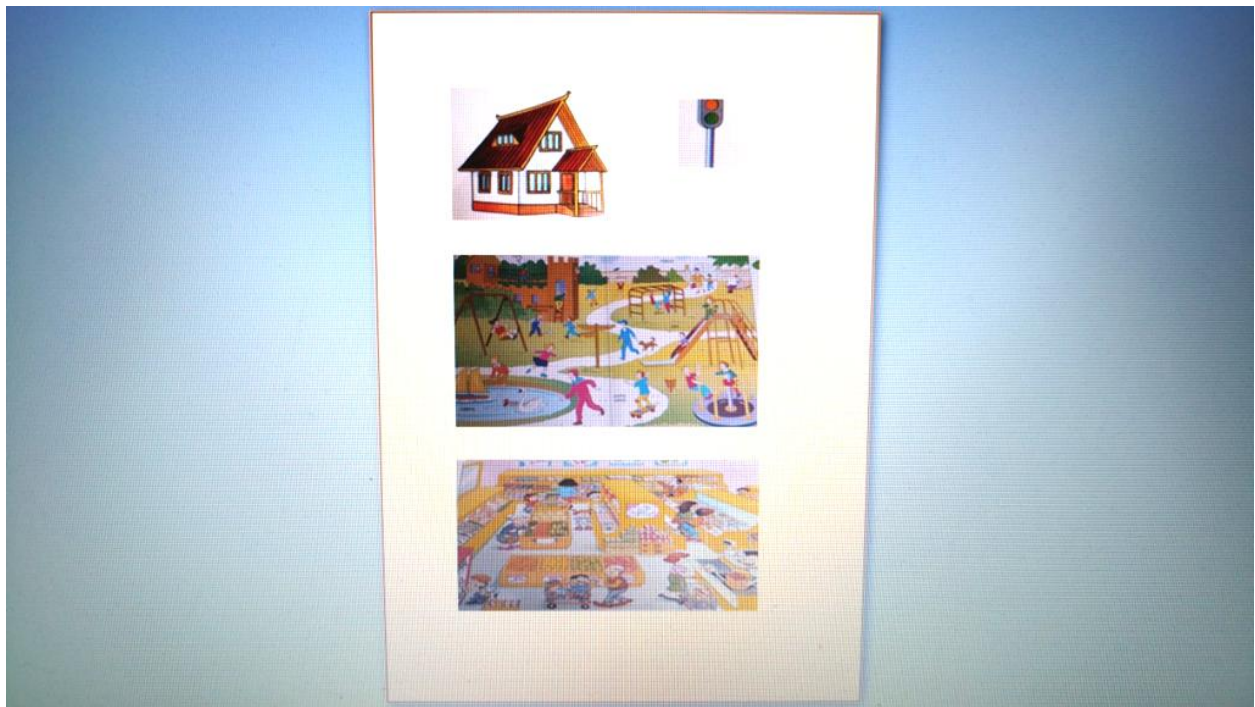
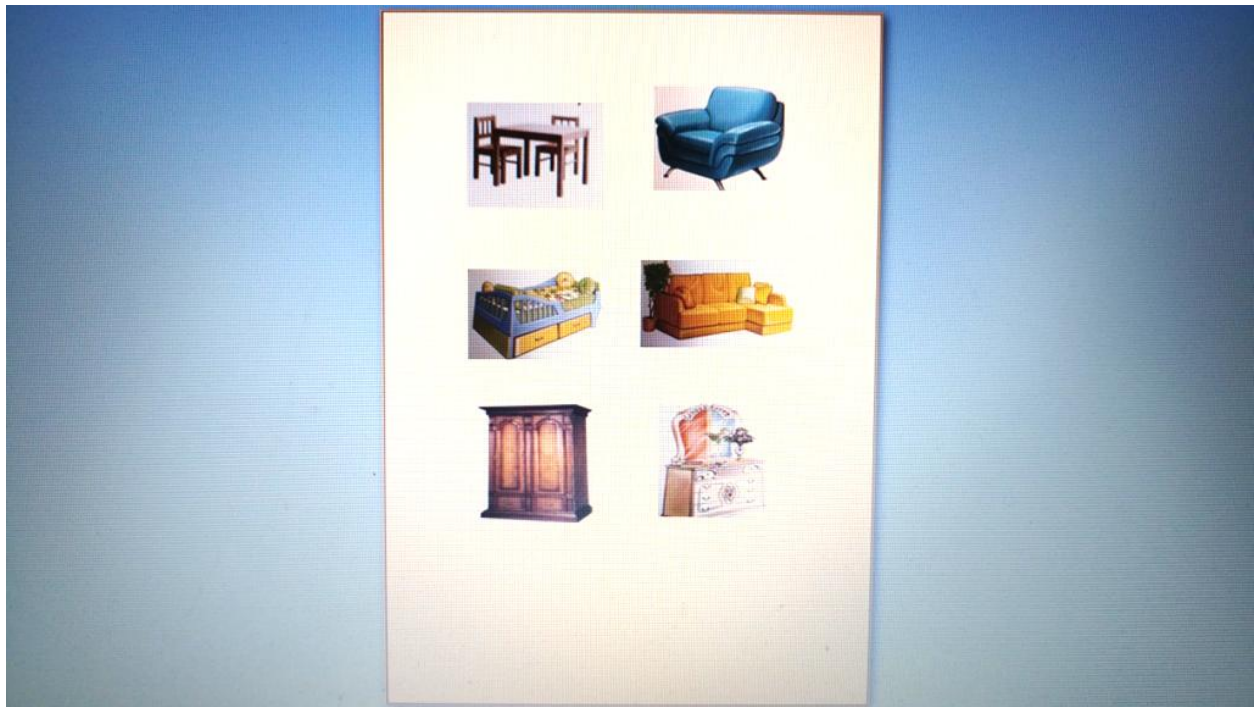


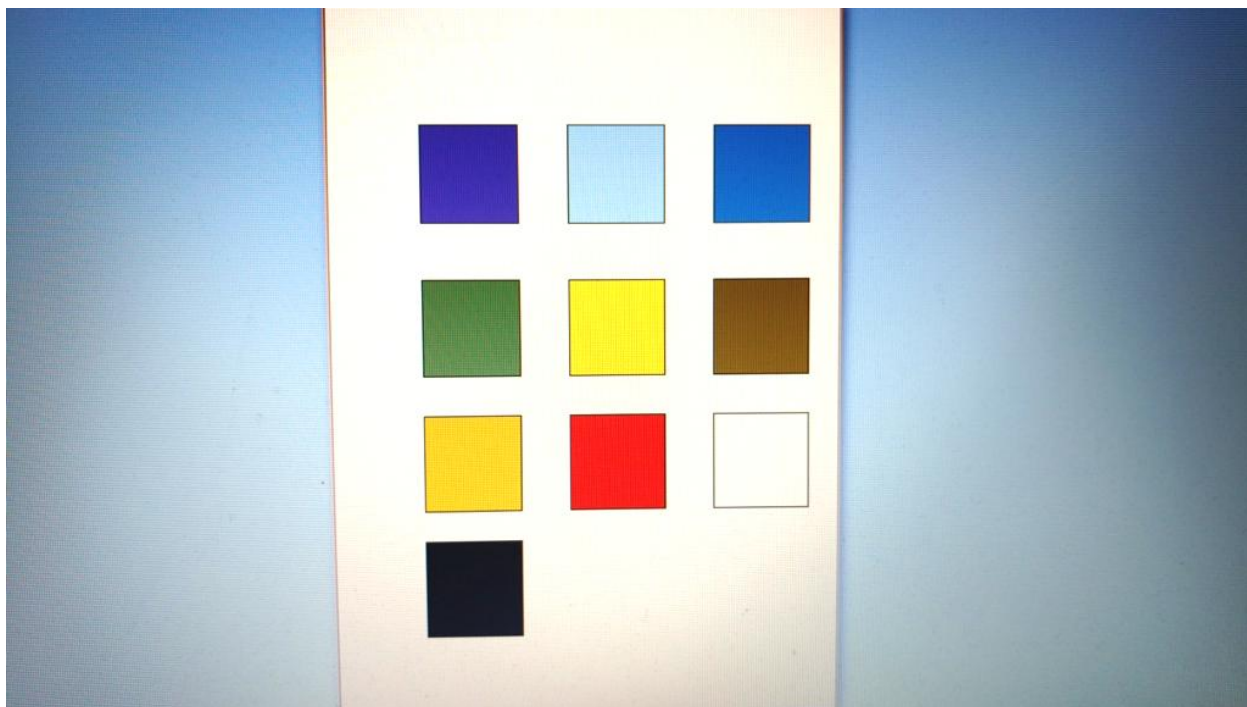
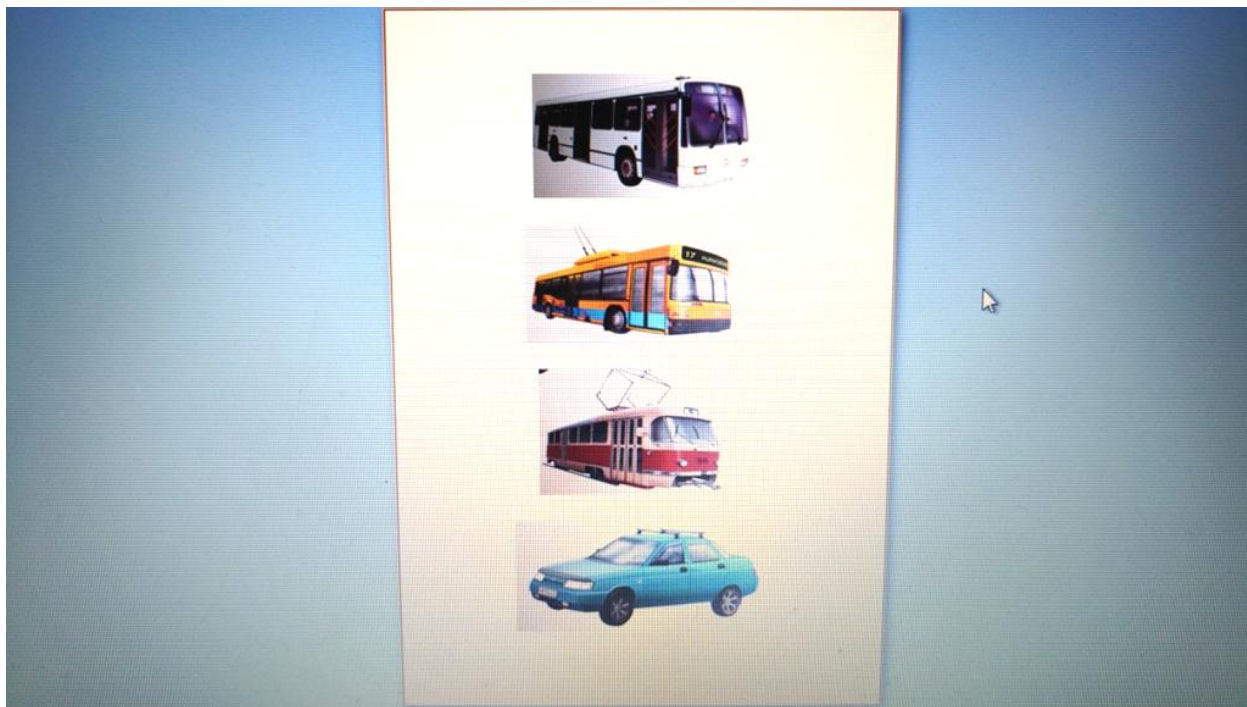


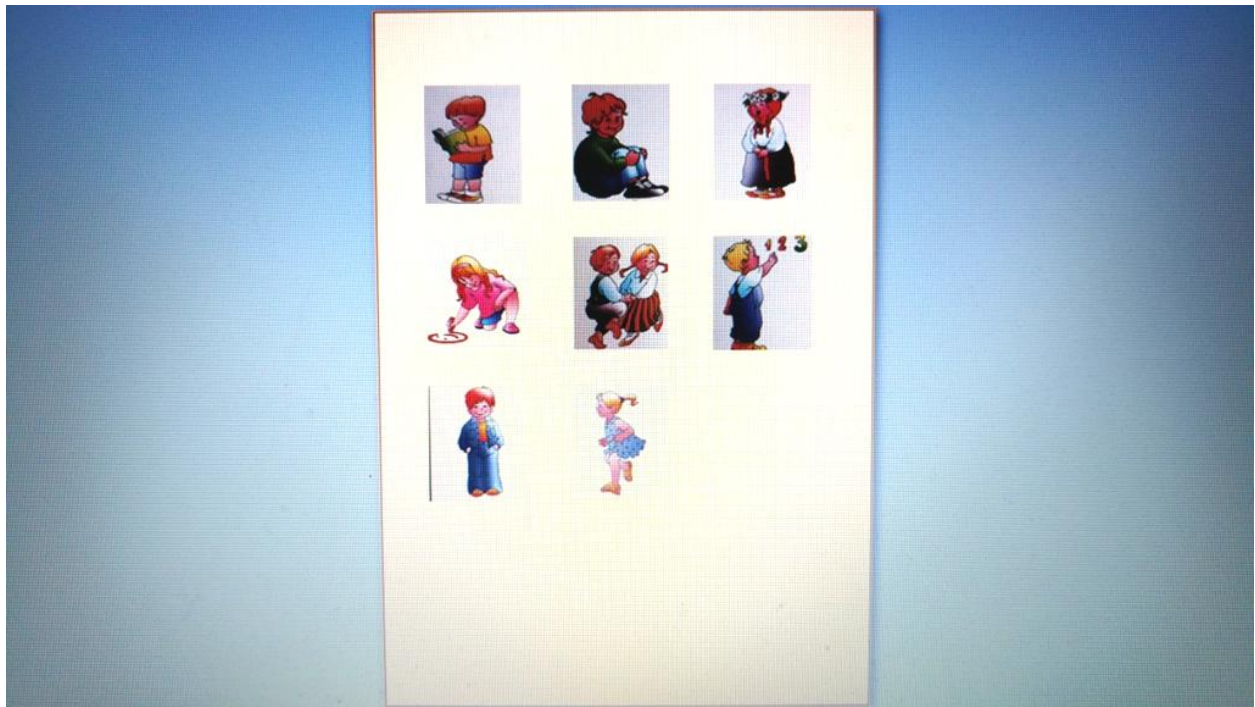






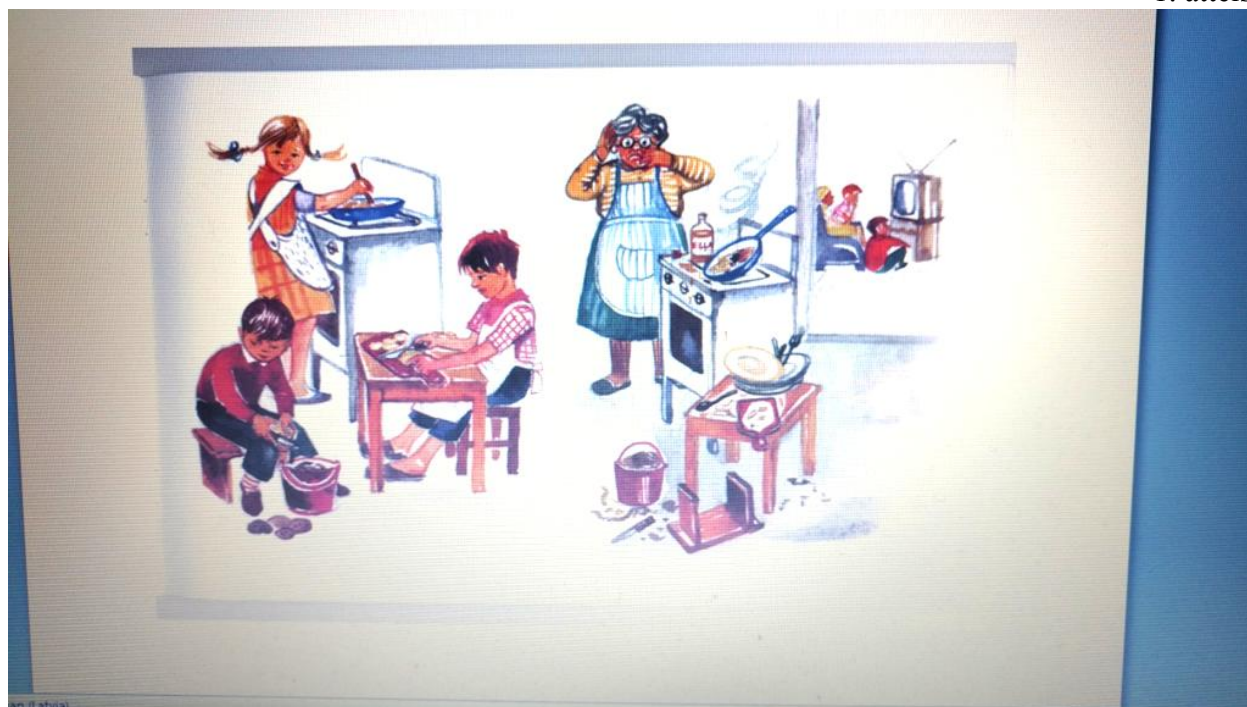






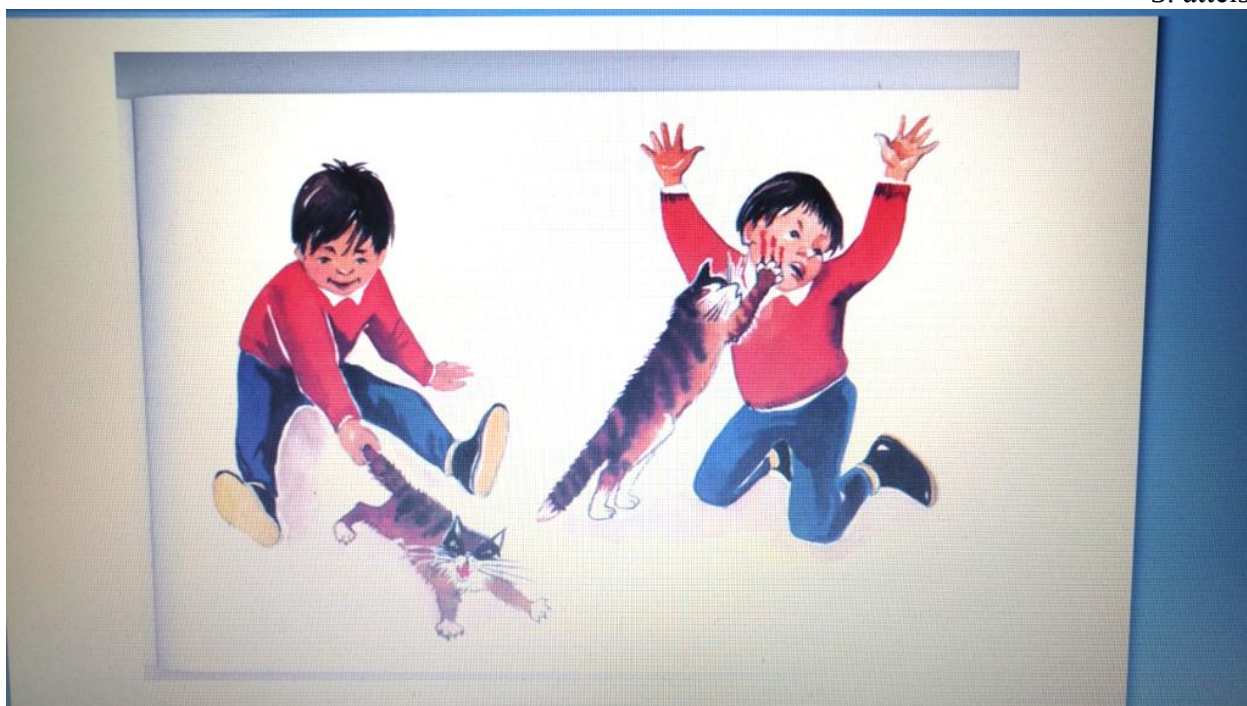
Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests

1. attēls



2. attēls





L2 gramatikas tests (receptīvās prasmes) 2013./2014. m. g. pavasaris

Receptīvās prasmes 2013./2014. m. g. pavasaris				
Pārbaudāmā gramatiskā kategorija	Pārbaudāmais vārds/ teikums (Verbālās uzvednes)	Vizuālās uzvednes		
		1	2	3
(1, 10, 19) Lietvārdu vienskaitlis/ daudzskaitlis(Nominatīvā)	1. Kaķi 2. Pildspalva 3. Bumbas	7 0 10	0 3 0	7 11 4
		Kopā: 22(52 %)		
(2, 11, 20) Personu vietniekvārdi (Datīvā) (3. pers. vienskaitlī)	1. Viņam ir kaķis 2. Viņai ir ābols 3. Viņai ir cepure	7 1 5	0 0 0	7 13 9
		Kopā: 25(59 %)		
(3, 12, 21) Noliegums (Darbības vārdi)	1. Zēns neskrien 2. Suns neguļ 3. Zēns neēd	0 4 3	5 10 0	9 0 11
		Kopā: 24(57 %)		
(4, 13, 22) Lietv. un īpašības vārda saskaņošana dzimtē un skaitlī	1. Lāči ir brūni 2. Aita ir balta 3. Rozes ir sarkanas	8 9 7	6 4 7	0 1 0
		Kopā 24 (57 %)		
(5, 14, 23) Personu vietniekvārdi (Nominatīvā) (3. pers. vienskaitlī)	1. Viņš dzied 2. Viņa dzer 3. Viņš lasa	8 1 0	3 9 7	3 4 7
		Kopā: 24(57 %)		
(6, 15, 24)				

Norādāmie vietniekvārdi (Nominatīvā)	1. Tie ir kaķi 2. Tās ir zemenes 3. Tā ir kurpe	0 4 5	5 4 1	9 6 8
		Kopā: 23 (54 %)		
(7, 16, 25) Skaitļa v. un lietv. saskaņošana dzimtē un skaitlī	1. Viena pīle lido 2. Četri zirgi ēd 3. Trīs autobusi stāv	0 0 0	3 0 14	11 14 0
		Kopā: 39(92 %)		
(8, 17, 26) Lietvārda locījums (Nomin. un akuz.)	1. Zēns ķer meiteni 2. Puika bučo mammu 3. Meitene ķer zēnu	3 0 2	8 3 7	3 11 5
		Kopā: 19(45 %)		
(9, 18, 27) Prievārdi	1. Suns ir uz dīvāna 2. Viņš sēž uz mašīnas 3. Kaķis ir zem galda	2 2 5	0 3 2	12 9 7
		Kopā: 21(50 %)		
Kopējais skaits: 221 (58%)				

L2 gramatikas tests (produktīvās prasmes) 2013./2014. m. g. pavasaris

Produktīvās prasmes 2013./2014. m. g. pavasaris		
Pārbaudāmā gramatiskā kategorija	Pārbaudāmais vārds/ teikums (Verbālās uzvednes)	Piemēri
(1, 10, 19) Lietvārdu vienskaitlis/ daudzskaitlis(Nominatīvā)	Kas tie/ tā/ tās ir? 1. Kaķi 2. Pildspalva 3. Bumbas	1. <i>kaķis</i> , kaķisi, <i>котик</i> 2. <i>pildspalva</i> [2 gadījumos], <i>pile</i> , <i>pildz</i> , <i>pīladz</i> , <i>pil</i> , <i>zīmul</i> 3. <i>bumbas</i> [4 gadījumos], <i>bumbu</i> , <i>bumbi</i> , <i>bumbieris</i>
		Kopā: 6 (18 %)
(2, 11, 20) Personu vietniekvārdi (Datīvā) (3. pers. vienskaitlī)	Kam ir kaķis/ ābols/ cepure – viņam vai viņai? 1. Viņam ir kaķis 2. Viņai ir ābols 3. Viņai ir cepure	1. <i>viņam</i> [4 gadījumos], <i>viņai</i> , <i>viņš</i> , <i>viņi</i> , <i>zēns</i> 2. <i>viņai</i> [7 gadījumos], <i>meitenes</i> , <i>viņi</i> , <i>viņam</i> 3. <i>viņai</i> [4 gadījumos], <i>meitenes</i> , <i>viņa</i> , <i>viņi</i> , <i>viņam</i>
		Kopā: 15 (45 %)
(3, 12, 21) Noliegums (Darbības vārdi 3. pers. vienskaitlī)	Vai zēns skrien vai neskrien/ suns guļ vai neguļ/ zēns ēd vai neēd? 1. Zēns neskrien 2. Suns neguļ 3. Zēns neēd	1. <i>neskrien</i> [10 gadījumos], <i>skrien</i> 2. <i>neguļ</i> [8 gadījumos], <i>guļ</i> 3. <i>neēd</i> [10 gadījumos], <i>nē</i>
		Kopā: 28 (84 %)
(4, 13, 22) Lietv. un īpašības vārda saskaņošana dzimtē un skaitlī (3. pers. vsk. un dsk.)	Kādi (-a /-as) ir lāči / aita/ rozes? (Kādā krāsā?) 1. Lāči ir brūni 2. Aita ir balta 3. Rozes ir sarkanas	1. <i>brūni</i> [1 gadījumā], <i>lāči</i> , <i>brūns</i> , <i>brūn</i> , <i>brūna</i> , <i>lāči</i> , <i>lāči krāsā</i> , <i>коричневый</i> 2. <i>balt</i> , <i>balts</i> , <i>baltais</i> , <i>baltas</i> , <i>aita</i> , <i>белый</i> 3. <i>sarkans</i> , <i>sarkana</i> , <i>krasnas</i> , <i>rozes krāsa</i> , <i>rozes ir sarkana</i> , <i>sarkanās ir roze</i>
		Kopā: 1 (3 %)

(5, 14, 23) Personu vietniekvārdi (Nominatīvā) (3. pers. vienskaitlī)	Kas dzied/ dzer/ lasa - viņš vai viņa? 1. Viņš dzied 2. Viņa dzer 3. Viņš lasa	1. <i>viņš</i> [5 gadījumos], <i>zēni, viņa, viņi, dzied</i> 2. <i>viņa</i> [6 gadījumos], <i>viņš, viņi, meitenes, dzer</i> 3. <i>viņš</i> [7 gadījumos], <i>zeni, viņa, lasa viņi</i> Kopā: 18 (54 %)
(6, 15, 24) Norādāmie vietniekvārdi (Nominatīvā) (3. pers. vsk. un dsk)	Vai tie (tās/ tā) ir kaķi/ zemenes/ kurpe? 1. Tie ir kaķi 2. Tās ir zemenes 3. Tā ir kurpe	1. <i>jā, tie ir kaķi</i> [1 gadījumā], <i>kaķis, kaķi, jā kaķi, kaķi</i> 2. <i>tās ir zemenes</i> [1 gadījumā], <i>zemenes, tās ir zemeni, tā ir zemene, jā</i> 3. <i>tā ir kurpe</i> [2 gadījumos], <i>tas ir kurpe, kurpe, sandales, jā</i> Kopā: 4 (12%)
(7, 16, 25) Skaitļa v. un lietv. saskaņošana dzimtē un skaitlī (3. pers. vsk. un dsk.)	Cik pīles lido/ zirgi ēd/ autobusi stāv? 1. Viena pīle lido 2. Četri zirgi ēd 3. Trīs autobusi stāv	1. <i>lido, jā, viens, lido viens, lido ymku, cik pīles</i> 2. <i>četri</i> [8 gadījumos], <i>zirgi, cik zirgi</i> 3. <i>trīs</i> [8 gadījumos], <i>cik autobusi, mpu</i> Kopā: 16 (48 %)
(8, 17, 26) Lietvārda locījums (Nomin. un akuz.)	Ko zēns ķer/ puika bučo/ meitene ķer? 1. Zēns ķer meiteni 2. Puika bučo mamma 3. Meitene ķer zēnu	1. <i>skrien, meitene, meitenes, zēn</i> 2. <i>zēns ir mamma, mamma, meiteni, puika, mammas</i> 3. <i>meitene ķer zēnus, ķer, zēns, skrien</i> Kopā: 0 (0 %)
(9, 18, 27) Prievārdi	Kur ir suns/ viņš sēž/ ir kaķis? 1. Suns ir uz dīvāna 2. Viņš sēž uz mašīnas 3. Kaķis ir zem galda	1. <i>sēž, krēsls, dīvāns, suns ir dīvāns, uz dīvāns</i> 2. <i>uz mašīnas</i> [1 gadījumā], <i>mašīna, mašīnu, viņš sēž, auto, sēž</i> 3. <i>kaķis ir, uz galdu, kaķis, zem galds, kur kaķis, doma</i> Kopā: 1 (3 %)
Kopējais skaits: 89 (30%)		

L2 gramatikas tests (receptīvās prasmes) 2014./2015. m. g. rudens

Receptīvās prasmes 2014./2015. m. g. rudens				
Pārbaudāmā gramatiskā vienība	Pārbaudāmais vārds/ teikums (Verbālās uzvednes)	Vizuālās uzvednes		
		1	2	3
(1, 10, 19) Lietvārdu vienskaitlis/ daudzskaitlis (Nominatīvā)	1. Kaķi 2. Pildspalva 3. Bumbas	5 1 9	0 1 0	7 10 3
		Kopā: 18(50 %)		
(2, 11, 20) Personu vietniekvārdi (Datīvā) (3. pers. vienskaitlī)	1. Viņam ir kakšs 2. Viņai ir ābols 3. Viņai ir cepure	8 2 9	0 0 0	4 10 3
		Kopā: 23(64 %)		
(3, 12, 21) Noliegums (Darbības vārdi)	1. Zēns neskrien 2. Suns neguļ 3. Zēns neēd	0 2 0	3 10 0	9 0 12
		Kopā: 31(86 %)		
(4, 13, 22) Lietv. un īpašības vārda saskaņošana dzimtē un skaitlī	1. Lāči ir brūni 2. Aita ir balta 3. Rozes ir sarkanas	4 5 4	8 2 8	0 5 0
		Kopā 17 (47 %)		
(5, 14, 23) Personu vietniekvārdi (Nominatīvā) (3. pers. vienskaitlī)	1. Viņš dzied 2. Viņa dzer 3. Viņš lasa	7 0 0	1 8 3	4 4 9
		Kopā: 24(67 %)		
(6, 15, 24) Norādāmie vietniekvārdi (Nominatīvā)	1. Tie ir kaķi 2. Tās ir zemenes 3. Tā ir kurpe	0 3 7	5 4 1	7 5 4
		Kopā: 16 (44 %)		

(7, 16, 25) Skaitļa v. un lietv. saskaņošana dzimtē un skaitlī	1. Viena pīle lido 2. Četri zirgi ēd 3. Trīs autobusi stāv	0 0 0	0 0 10	12 12 2
		Kopā: 34(94 %)		
(8, 17, 26) Lietvārda locījums (Nomin. un akuz.)	1. Zēns ķer meiteni 2. Puika bučo mammu 3. Meitene ķer zēnu	6 2 0	4 0 8	2 10 4
		Kopā: 16(44 %)		
(9, 18, 27) Prievārdi	1. Suns ir uz dīvēna 2. Viņš sēž uz mašīnas 3. Kaķis ir zem galda	4 3 1	0 3 2	8 6 9
		Kopā: 20(56 %)		
Kopējais skaits: 199 (61%)				

L2 gramatikas tests (produktīvās prasmes) 2014./2015. m. g. rudens

Produktīvās prasmes 2014./2015. m. g. rudens		
Pārbaudāmā gramatiskā vienība	Pārbaudāmais vārds/ teikums (Verbālās uzvednes)	Piemēri
(1, 10, 19) Lietvārdu vienskaitlis/ daudzskaitlis (Nominatīvā)	Kas tie/ tā/ tās ir? 1. Kaķi 2. Pildspalva 3. Bumbas	1. <i>kaķi</i> [3 gadījumos], <i>kaķis</i> [7gadījumos], <i>četri</i> , nenosauca [1 gadījumā] 2. <i>pildspalva</i> [8 gadījumos], <i>pildspalva</i> , <i>ручка</i> , nenosauca [2 gadījumos] 3. <i>bumbas</i> [5 gadījumos], <i>bumba</i> [5 gadījumos], <i>мячик</i> , <i>trīs</i>
		Kopā: 16 (44 %)
(2, 11, 20) Personu vietniekvārdi (Datīvā) (3. pers. vienskaitlī)	Kam ir kaķis/ ābols/ cepure – viņam vai viņai? 1. Viņam ir kaķis 2. Viņai ir ābols 3. Viņai ir cepure	1. <i>viņam</i> [6 gadījumos], <i>viņai</i> [2 gadījumos], <i>viņa</i> [3 gadījumos], <i>viņim</i> 2. <i>viņai</i> [8 gadījumos], <i>viņi</i> , <i>viņa</i> , <i>viņam</i> , <i>viņim</i> 3. <i>viņai</i> [7 gadījumos], <i>viņa</i> [2 gadījumos], <i>viņam</i> [2 gadījumos], <i>viņi</i>
		Kopā: 21 (58%)
(3, 12, 21) Noliegums (Darbības vārdi 3. pers. vienskaitlī)	Vai zēns skrien vai neskrien/ suns guļ vai neguļ/ zēns ēd vai neēd? 1. Zēns neskrien 2. Suns neguļ 3. Zēns neēd	1. <i>neskrien</i> [10 gadījumos], skrien [2 gadījumos] 2. <i>neguļ</i> [9 gadījumos], <i>guļ</i> [2 gadījumos], <i>nē guļ</i> 3. <i>neēd</i> [10 gadījumos], vai neēd [2 gadījumos]
		Kopā: 31 (86 %)
(4, 13, 22) Lietv. un īpašības vārda saskaņošana dzimtē un skaitlī (3. pers. vsk. un dsk.)	Kādi (-a /-as) ir lāči / aita/ rozes? (Kādā krāsā?) 1. Lāči ir brūni 2. Aita ir balta 3. Rozes ir sarkanas	1. <i>brūns</i> [6 gadījumos], <i>brūn</i> , <i>rudi</i> , <i>коричневого</i> , nenosauca [3 gadījumos] 2. <i>balta</i> [2 gadījumos], <i>balts</i> [5 gadījumos], <i>balt</i> , <i>белого</i> , nenosauca [3 gadījumos] 3. <i>sarkanas</i> [2 gadījumos], <i>sarkans</i> [5 gadījumos], <i>sarkana</i> , <i>krāsa</i> , <i>красного</i> , nenosauca [2 gadījumos]
		Kopā: 10 (28 %)
(5, 14, 23) Personu vietniekvārdi (Nominatīvā) (3. pers. vienskaitlī)	Kas dzied/ dzer/ lasa - viņš vai viņa? 1. Viņš dzied 2. Viņa dzer 3. Viņš lasa	1. <i>viņš</i> [9 gadījumos], <i>viņa</i> [3 gadījumos] 2. <i>viņa</i> [11 gadījumos], <i>viņai</i> 3. <i>viņš</i> [8 gadījumos], <i>viņa</i> [4 gadījumos]
		Kopā: 28 (78 %)

(6, 15, 24) Norādāmie vietniekvārdi (Nominatīvā) (3. pers. vsk. un dsk)	Vai tie (tās/ tā) ir kaķi/ zemenes/ kurpe? 1. Tie ir kaķi 2. Tās ir zemenes 3. Tā ir kurpe	1. <i>jā</i> [8 gadījumos], <i>kaķi, kaķis</i> [2 gadījumos], <i>tres</i> 2. <i>jā</i> [8 gadījumos], <i>zemenes</i> [3 gadījumos], nenosauca [1 gadījumā] 3. <i>jā</i> [8 gadījumos], <i>kurpe</i> [3 gadījumos], <i>nē</i>
		Kopā: 0(0%)
(7, 16, 25) Skaitļa v. un lietv. saskaņošana dzimtē un skaitlī (3. pers. vsk. un dsk.)	Cik pīles lido/ zirgi ēd/ autobusi stāv? 1. Viena pīle lido 2. Četri zirgi ēd 3. Trīs autobusi stāv	1. <i>viena</i> [3 gadījumos], <i>viens</i> [5 gadījumos], <i>lido</i> [3 gadījumos], nenosauca [1 gadījumā] 2. <i>četri</i> [9 gadījumos], <i>pieci</i> [3 gadījumos] 3. <i>trīs</i> [12 gadījumos]
		Kopā: 24 (67 %)
(8, 17, 26) Lietvārda locījums (Nomin. un akuz.)	Ko zēns ķer/ puika bučo/ meitene ķer? 1. Zēns ķer meiteni 2. Puika bučo mammu 3. Meitene ķer zēnu	1. <i>meiteni</i> [1 gadījumā], <i>skrien</i> [5 gadījumos], <i>meitenes, ko zēns</i> , nenosauca [4 gadījumos] 2. <i>mammu</i> [7 gadījumos], <i>mamma, māmiņa, zēns, zēni, bučo</i> 3. <i>zēnu</i> [1 gadījumā], <i>zēni, zēnus, skrien</i> [4 gadījumos], <i>skrienam, skriena, ķer</i> , nenosauca [2 gadījumos]
		Kopā: 9 (25 %)
(9, 18, 27) Prievārdi	Kur ir suns/ viņš sēž/ ir kaķis? 1. Suns ir uz dīvāna 2. Viņš sēž uz mašīnas 3. Kaķis ir zem galda	1. <i>uz dīvāna</i> [1 gadījumā], <i>dīvāna</i> [2 gadījumos], <i>dēvāns</i> [2 gadījumos], <i>negul, suns, надиване</i> , nenosauca [4 gadījumos] 2. <i>mašīnā</i> [3 gadījumos], <i>mašīna</i> [3 gadījumos], <i>mašīns, viņš, zēns, brauc, sēž</i> , nenosauca [1 gadījumā] 3. <i>zem galda</i> [1 gadījumā], <i>māja, galds, viens</i> [2 gadījumos], <i>подстолом</i> [2 gadījumos], nenosauca [5 gadījumos]
		Kopā: 2(6%)
Kopējais skaits 141 (44%)		

L2 gramatikas tests (receptīvās prasmes) 2014./2015. m. g. pavasaris

Receptīvās prasmes 2014./2015. m. g. pavasaris				
Pārbaudāmā gramatiskā vienība	Pārbaudāmais vārds/ teikums (Verbālās uzvednes)	Vizuālās uzvednes		
		1	2	3
(1, 10, 19) Lietvārdu vienskaitlis/ daudzskaitlis(Nominatīvā)	1. Kaķi 2. Pildspalva 3. Bumbas	8 0 5	0 0 0	4 12 7
		Kopā: 27(75 %)		
(2, 11, 20) Personu vietniekvārdi (Datīvā) (3. pers. vienskaitlī)	1. Viņam ir kaķis 2. Viņai ir ābols 3. Viņai ir cepure	4 3 8	0 0 1	8 9 3
		Kopā: 25(69 %)		
(3, 12, 21) Noliegums (Darbības vārdi)	1. Zēns neskrien 2. Suns neguļ 3. Zēns neēd	0 1 0	0 11 0	12 0 12
		Kopā: 35(97 %)		
(4, 13, 22) Lietv. un īpašības vārda saskaņošana dzimtē un skaitlī	1. Lāči ir brūni 2. Aita ir balta 3. Rozes ir sarkanas	7 9 4	5 3 8	0 0 0
		Kopā 24 (67 %)		
(5, 14, 23) Personu vietniekvārdi (Nominatīvā) (3. pers. vienskaitlī)	1. Viņš dzied 2. Viņa dzer 3. Viņš lasa	11 0 0	0 10 1	1 2 11
		Kopā: 32(89 %)		
(6, 15, 24)				

Norādāmie vietniekvārdi (Nominatīvā)	1. Tie ir kaķi 2. Tās ir zemenes 3. Tā ir kurpe	0 4 5	5 5 1	7 3 6
		Kopā: 16 (44 %)		
(7, 16, 25) Skaitļa v. un lietv. saskaņošana dzimtē un skaitlī	1. Viena pīle lido 2. Četri zirgi ēd 3. Trīs autobusi stāv	0 0 0	0 0 12	12 12 0
		Kopā: 36(100 %)		
(8, 17, 26) Lietvārda locījums (Nomin. un akuz.)	1. Zēns ķer meiteni 2. Puika bučo mammu 3. Meitene ķer zēnu	5 3 2	3 0 7	4 9 5
		Kopā: 18(50 %)		
(9, 18, 27) Prievārdi	1. Suns ir uz dīvāna 2. Viņš sēž uz mašīnas 3. Kaķis ir zem galda	3 3 1	0 0 2	9 9 9
		Kopā: 21(58 %)		
Kopējais skaits: 234 (72%)				

L2 gramatikas tests (produktīvās prasmes) 2014./2015. m. g. pavasaris

Produktīvās prasmes 2014./2015. m. g. pavasaris		
Pārbaudāmā gramatiskā vienība	Pārbaudāmais vārds/ teikums (Verbālās uzvednes)	Piemēri
(1, 10, 19) Lietvārdu vienskaitlis/ daudzskaitlis(Nominatīvā)	Kas tie/ tā/ tās ir? 1. Kaķi 2. Pildspalva 3. Bumbas	1. <i>kaķi</i> [4 gadījumos], <i>četri kaķi</i> , <i>kaķis</i> [6 gadījumos], četri 2. <i>pildspalva</i> [11 gadījumos], nenosauca [1 gadījumā] 3. <i>bumbas</i> [7 gadījumos], <i>bumba</i> [3 gadījumos], <i>bumbiņa</i> , <i>trīs</i> Kopā: 23 (67 %)
(2, 11, 20) Personu vietniekvārdi (Datīvā) (3. pers. vienskaitlī)	Kam ir kaķis/ ābols/ cepure – viņam vai viņai? 1. Viņam ir kaķis 2. Viņai ir ābols 3. Viņai ir cepure	1. <i>viņam</i> [8 gadījumos], <i>viņai</i> [2 gadījumos], <i>viņš</i> [2 gadījumos] 2. <i>viņai</i> [12 gadījumos] 3. <i>viņai</i> [10 gadījumos], <i>viņa</i> , <i>viņam</i> Kopā: 30 (83%)
(3, 12, 21) Noliegums (Darbības vārdi 3. pers. vienskaitlī)	Vai zēns skrien vai neskrien/ suns guļ vai neguļ/ zēns ēd vai neēd? 1. Zēns neskrien 2. Suns neguļ 3. Zēns neēd	1. <i>neskrien</i> [12 gadījumos] 2. <i>neguļ</i> [9 gadījumos], <i>guļ</i> [3 gadījumos] 3. <i>neēd</i> [10 gadījumos], <i>nē</i> [2 gadījumos] Kopā: 31 (86 %)
(4, 13, 22) Lietv. un īpašības vārda saskaņošana dzimtē un skaitlī (3. pers. vsk. un dsk.)	Kādi (-a /-as) ir lāči / aita/ rozes? (Kādā krāsā?) 1. Lāči ir brūni 2. Aita ir balta 3. Rozes ir sarkanas	1. <i>brūni</i> [2 gadījumos], <i>brūns</i> [5 gadījumos], <i>brūna</i> [3 gadījumos], <i>rudens</i> , <i>brūnie</i> 2. <i>balta</i> [5 gadījumos], <i>balts</i> [5 gadījumos], nenosauca [2 gadījumos] 3. <i>sarkanas</i> [5 gadījumos], <i>sarkans</i> , <i>sarkana</i> , <i>krāsa</i> [2 gadījumos], <i>zaļa un sarkana</i> , nenosauca [2 gadījumos] Kopā: 12 (33 %)
(5, 14, 23) Personu vietniekvārdi (Nominatīvā) (3. pers. vienskaitlī)	Kas dzied/ dzer/ lasa - viņš vai viņa? 1. Viņš dzied 2. Viņa dzer	1. <i>viņš</i> [10 gadījumos], <i>viņa</i> [2 gadījumos] 2. <i>viņa</i> [11 gadījumos], <i>viņš</i>

	3. Viņš lasa	3. <i>viņš</i> [11 gadījumos], <i>viņa</i>
		Kopā: 32 (89 %)
(6, 15, 24) Norādāmie vietniekvārdi (Nominatīvā) (3. pers. vsk. un dsk.)	Vai tie (tās/ tā) ir kaķi/ zemenes/ kurpe? 1. Tie ir kaķi 2. Tās ir zemenes 3. Tā ir kurpe	1. <i>jā</i> , [10 gadījumos], <i>nē</i> [2 gadījumos] 2. <i>jā</i> [12 gadījumos] 3. <i>jā</i> [10 gadījumos], <i>jā, tas ir kurpe</i> [2 gadījumos]
		Kopā: 0(0%)
(7, 16, 25) Skaitļa v. un lietv. saskaņošana dzimtē un skaitlī (3. pers. vsk. un dsk.)	Cik pīles lido/ zirgi ēd/ autobusi stāv? 1. Viena pīle lido 2. Četri zirgi ēd 3. Trīs autobusi stāv	1. <i>viena</i> [3 gadījumos], <i>jā, viens</i> [7 gadījumos], <i>vien</i> 2. <i>četri</i> [9 gadījumos], <i>trīs, pieci, četrīs</i> 3. <i>trīs</i> [11 gadījumos], <i>četri</i>
		Kopā: 23(64%)
(8, 17, 26) Lietvārda locījums (Nomin. un akuz.)	Ko zēns ķer/ puika bučo/ meitene ķer? 1. Zēns ķer meiteni 2. Puika bučo mammu 3. Meitene ķer zēnu	1. <i>meiteni</i> [2 gadījumos], <i>skrien</i> [2 gadījumos], <i>meitene</i> [3 gadījumos], <i>meitenes, jā</i> , nenosauca [3 gadījumos] 2. <i>mammu</i> [6 gadījumos], <i>mamma</i> [3 gadījumos], <i>jā, mammai, zēns</i> 3. <i>zēnu</i> [1 gadījumā], <i>zēni, zēns</i> [5 gadījumos], <i>skrien</i> [2 gadījumos], <i>jā</i> , nenosauca [2 gadījumos]
		Kopā: 9(25%)
(9, 18, 27) Prievārdi	Kur ir suns/ viņš sēž/ ir kaķis? 1. Suns ir uz dīvāna 2. Viņš sēž uz mašīnas 3. Kaķis ir zem galda	1. <i>uz dīvāna</i> [2 gadījumos], <i>dīvāna</i> [3 gadījumos], <i>dīvāns</i> [2 gadījumos], <i>jā</i> , nenosauca [4 gadījumos] 2. <i>uz mašīna, mašīna</i> [7 gadījumos], <i>viņa, sēž, jā, zēns</i> 3. <i>zem galda</i> [1 gadījumā], <i>pie galda, galds, galda, māja, kaķis ir zem, jā, viens</i> , nenosauca [4 gadījumos]
		Kopā: 3(8%)
Kopējais skaits 163 (50%)		

L2 leksēmu apguves tests (receptīvās prasmes) 2014./2015. m. g. rudens

Receptīvās prasmes 2014./2015. m. g. rudens							
Pārbaudāmā leksiskā kategorija	Pārbaudāmie vārdi	Atbildes					
		Norādīja			Nenorādīja		
Lietvārdi			Sk.	%		Sk.	%
Ķermeņa daļas	galva, seja, acis, ausis, deguns, mute, rokas, vēders, mugura, kājas [10]	galva	12	100	seja	10	83
		seja	2	17			
		acis	12	100			
		ausis	11	92			
		deguns	12	100			
		mute	9	75			
		rokas	12	100			
		vēders	12	100			
		mugura	9	75			
		kāja	12	100			
		Kopā	103	86	Kopā	17	14
Apģērbs	mētelis, džemperis, šalle, cepure, cimdi, bikses, zeķes, zābaki, kurpes, kleita, svārki, jaka, kreklis, zeķbikses [14]	mētelis	4	33	mētelis	8	67
		džemperis	5	42			
		šalle	11	92			
		cepure	11	92			
		cimdi	8	67			
		bikses	10	83			
		zeķes	11	92			
		zābaki	10	83			
		kurpes	4	33			
		kleita	11	92			
		svārki	9	75			
		jaka	3	25			
		kreklis	4	33			

		zeķbikses	11	92	zeķbikses	1	8
		Kopā	112	67	Kopā	56	33
Produkti	piens, kefīrs, sula, maize, baltmaize, rupjmaize, torte, konfektes, saldējums, siers, desa, olas, makaroni [13]	piens	12	100			
		kefīrs	8	67	kefīrs	4	33
		sula	5	42	sula	7	58
		maize	12	100			
		baltmaize	12	100			
		rupjmaize	11	92	rupjmaize	1	8
		torte	12	100			
		konfektes	12	100			
		saldējums	1	8	saldējums	11	92
		siers	12	100			
		desa	11	92	desa	1	8
		olas	11	92	olas	1	8
		makaroni	12	100			
		Kopā	131	84	Kopā	25	16
Dārzeņi	tomāts, gurķis, burkāns, biete, sīpols, kartupelis, kāposti, ķirbis [8]	tomāts	12	100			
		gurķis	12	100			
		burkāns	12	100			
		biete	8	67	biete	4	33
		sīpols	12	100			
		kartupelis	12	100			
		kāposti	12	100			
		ķirbis	6	50	ķirbis	6	50
		Kopā	86	90	Kopā	10	10

Augļi	ābols, plūmes, bumbieris, banāns, apelsīns, vīnogas, citrons [7]	ābols	12	100	plūmes	3	25
		plūmes	9	75			
		bumbieris	12	100			
		banāns	12	100			
		apelsīns	12	100			
		vīnogas	12	100			
		citrons	12	100			
		Kopā	81	96	Kopā	3	4
Dzīvnieki	lācis, zaķis, vilks, lapsa, vāvere, ezis, alnis, meža cūka [8]	lācis	10	83	lācis	2	17
		zaķis	12	100			
		vilks	12	100			
		lapsa	12	100			
		vāvere	12	100			
		ezis	12	100			
		alnis	7	58	alnis meža cūka	5 2	42 17
		meža cūka	10	83			
		Kopā	87	91	Kopā	9	9
Mājdzīvnieki	suns, kaķis, gov, kaza, cūka [5]	suns	12	100	govs	7	58
		kaķis	12	100			
		govs	5	42			
		kaza	12	100	cūka	8	67
		cūka	4	33			
		Kopā	45	75	Kopā	15	25
Putni	balodis, zvirbulis, vārna, pīle [4]	balodis	5	42	balodis zvirbulis	7 5	58 42
		zvirbulis	7	58			
		vārna	12	100			
		pīle	12	100			

		Kopā	36	75	Kopā	12	25
Koki	bērzs, egles, kļava, ozols, priede [5]	bērzs	12	100	egle	1	8
		egle	11	92	kļava	8	67
		kļava,	4	33	ozols	7	58
		ozols	5	42	priede	11	92
		priede	1	8			
		Kopā	33	55	Kopā	27	45
Gadalaiki	pavasaris, vasara, rudens, ziema [4]	pavasaris	2	17	pavasaris	10	83
		vasara	2	17	vasara	10	83
		rudens	9	75	rudens	3	25
		ziema	12	100			
		Kopā	25	52	Kopā	23	48
Mēbeles	galda, krēsls, gulta, skapis, dīvāns, spoguļis [6]	galda	10	83	galda	2	17
		krēsls	11	92	krēsls	1	8
		gulta	11	92	gulta	1	8
		skapis	10	83	skapis	2	17
		dīvāns	11	92	dīvāns	1	8
		spoguļis	8	67	spoguļis	4	33
		Kopā	61	85	Kopā	11	15
Pilsēta	iela, māja, veikals, parks, luksofors [5]	iela	4	33	iela	8	67
		māja	11	92	māja	1	8
		veikals	11	92	veikals	1	8
		parks	1	8	parks	11	92
		luksofors	12	100			
		Kopā	39	65	Kopā	21	35

Transports	autobuss, trolejbuss, tramvajs, mašīna [4]	autobuss	12	100	trolejbuss tramvajs	1	8
		trolejbuss	11	92		1	8
		tramvajs	11	92			
		mašīna	12	100			
		Kopā	46	96	Kopā	2	4
Lietvārdi	93 *12=1116	Kopā	885	79	Kopā	231	21
Īpašības vārdi							
Krāsas	violets, gaiši zils, zils, zaļš, dzeltens, brūns, oranžs, sarkans, balts, melns [10]	violets	7	58	violets	5	42
		gaiši zils	3	25	gaiši zils	9	75
		zils	10	83	zils	2	17
		zaļš	11	92	zaļš	1	8
		dzeltens	12	100			
		brūns	11	92	brūns	1	8
		oranžs	12	100			
		sarkans	12	100			
		balts	10	83	balts	2	17
		melns	9	75	melns	3	25
		Kopā	97	81	Kopā	23	19
Darbības vārdi							
Tagadne	sēž, stāv, skrien, dejo, dzied, lasa, zīmē, ēd, dzer, guļ, mazgājas [11]	sēž	12	100	skrien dejo dzied lasa dzer ēd zīmē mazgājas		0
		stāv	12	100			0
		skrien	11	92		1	8
		dejo	6	50		6	50
		dzied	6	50		6	50
		lasa	10	83		2	17
		dzer	5	42		7	58
		ēd	7	58		5	42
		guļ	12	100		4	33
		zīmē	8	67		1	8
		mazgājas	11	92			
		Kopā	100	76	Kopā	32	24
	114*12= 1368	Kopā	1082	79		286	21

L2 leksēmu apguves tests (produktīvās prasmes) 2014./2015. m. g. rudens

Produktīvās prasmes 2014./2015. m. g. rudens											
Pārbaudāmā leksiskā kategorija	Pārbaudāmie vārdi	Atbildes									
		Nosauca			Nenosauca			Problēmvasrdi (kļūdaini nosauktie)			
Lietvārdi			Sk.	%		Sk.	%		Sk.	%	
Ķermeņa daļas	galva, seja, acis, ausis, deguns, mute, rokas, vēders, mugura, kājas [10]	galva	10	83	galva	1	8	galve	1	8	
					seja	8	67	galva (seja)	3	25	
		acis	7	58	acis	3	25	mati (seja)	1	8	
		ausis	8	67	ausis	4	33	глазис (acis)	1	8	
		deguns	6	50	deguns	6	50	kājas (acis)	1	8	
		mute	4	33	mute	6	50	muti	1	8	
		rokas	8	67	rokas	1	8	rociņa (mute)	1	8	
		roka	1	8	vēders	2	17	roks	1	8	
		vēders	8	67	mugura	3	25	skājas (rokas)	1	8	
		mugura	7	58	kājas	4	33	veder	2	17	
		kājas	5	42				mugurs	1	8	
		kāja	3	25				muguras	1	8	
		Kopā	67	56	Kopā	38	32	Kopā	15	12	
Apģērbs	mētelis, džemperis, šalle, cepure, cimdi, bikses, zeķes, zābaki, kurpes, kleita, svārki, jaka, kreklis, zeķbikses [14]	cepure	5	42	mētelis	11	92	šobu (mētelis)	1	8	
		cimdi	1	8	džemperis	9	75	kreklis (džemperis)	2	17	
		bikses	2	17	šalle	10	83	svīteri (džemperis)	1	8	
		zeķes	1	8	cepure	6	50	šallis	1	8	
		zeķe	1	8	cimdi	11	92	šarfis	1	8	
		kleita	6	50	bikses	8	67	cipuri	1	8	
		svārki	3	25	zeķes	7	58	zeķubikses (bikses)	1	8	
		jaka	2	17	zābaki	12	100	džinsis	1	8	
		kreklis	2	17	kurpes	9	75	zeķis	1	8	
								zekes	1	8	

		zeķbikses	2	17	kleita svārki jaka kreklis zeķbikses	6 7 7 9 7	50 58 58 75 58	zaķis (zeķes) kurpenis (kurpes) <i>myphi</i> sandelis svār (svārki) <i>юбка</i> (svārki) <i>пиджакс</i> (jaka) <i>рубашкыс</i> (jaka) džemperis (jaka) <i>рубашкас</i> (kreklis) zeķi (zeķbikses) zeķes zeķis	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8
		Kopā	25	15	Kopā	119	71	Kopā	24	14
Produkt	piens,kefīrs, sula, maize, baltmaize, rupjmaize, torte, konfektes, saldējums, siers, desa, olas, makaroni [13]	piens kefīrs sula maize baltmaize rupjmaize torte kūka konfektes saldējums siers desa olas ola makaroni	10 2 4 6 4 4 1 1 6 1 6 4 4 1 11	83 17 33 50 33 33 8 8 50 8 50 33 33 8 92	piens kefīrs sula maize baltmaize rupjmaize torte konfektes saldējums siers desa ola	2 5 8 3 4 3 5 1 10 4 8 7	17 42 67 25 33 25 42 8 83 33 67 58	piens (kefīrs) kefiri <i>хлеб</i> (maize) maiņi (maize) maia (maize) maize (baltmaize) baltsmaize baltsmaiņa maizi (baltmaize) melnamaize maize (rupjmaize) maizi melnsmaiņa torti tortis kūkas (torte) pīrāgi (torte) konfete konfeti konfetes konfentis moroznis (saldējums) sieri	4 1 1 1 1 1 1 1 1 2 1 1 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1	33 8 8 8 8 8 8 8 8 17 8 8 17 8 8 8 8 8 8 8 8 8

								sieriņš (siers) makaroni	1 1 1	8 8 8
		Kopā	65	42	Kopā	60	38	Kopā	31	20
Dārzeni	tomāts, gurķis, burkāns, biete, sīpols, kartupelis, kāposts, ķirbis [8]	tomāts/i	9	75				tomātis	1	8
		gurķis	7	58				arbuzis (tomāts)	1	8
		burkāns	8	67	burkāns	2	17	<i>помидор</i>	1	8
		burkāni	1	8	biete	8	67	gurķi	3	25
		biete	3	25	sīpols	5	42	ogurcis,	1	8
		sīpols	6	50	kartupelis	1	8	burkāns (gurķis)	1	8
		kartupelis	10	83	kāposts	2	17	bukans	1	8
		kāposts	9	75	ķirbis	8	67	<i>свекла</i> (biete)	1	8
		ķirbis	2	17				<i>лук</i> (sīpols)	1	8
								kartupe	1	8
								kāpost	1	8
								<i>тыква</i> (ķirbis)	2	17
		Kopā	55	57	Kopā	26	27	Kopā	15	16
Augļi	ābols, plūmes, bumbieris, banāns, apelsīns, vīnogas, citrons [7]	ābols	10	83	ābols	2	17	<i>Слива</i>	1	8
		plūmītes	1	8	plūmes	10	83	bumbiers	1	8
		bumbieris	7	58	bumbieris	2	17	bumbiņa	1	8
		banāns	12	100				<i>груша</i>	1	8
		apelsīns	7	58	apelsīns	2	17	opelsins	1	8
		vīnogas	1	8	vīnogas	3	25	mandarīns	1	8
		citrons	5	42	citrons	4	33	<i>мандарин</i>	1	8
								vinogrāds	1	8
								vīnoga	2	17
								vinogi	2	17
								oga	1	8
								vinogradis	1	8
								<i>виноград</i>	1	8
								limons	1	8
								apelsīns (citrons)	1	8
								cido (citrons)	1	8
		Kopā	43	51	Kopā	23	27	Kopā	18	21

Dzīvnieki	lācis, zaķis, vilks, lapsa, vāvere, ezis, alnis, meža cūka [8]	lācis	7	58	lācis	5	42	lapsa (vilks)	1	8
		zaķis	11	92	zaķis	1	8	suns (lapsa)	1	8
		vilks	8	67	vilks	3	25	liesa (lapsa)	1	8
		lapsa	5	42	lapsa	3	25	cepure (lapsa)	1	8
		vāvere	7	58	vāvere	4	33	lapa (lapsa)	1	8
		ezis	7	58	ezis	4	33	vevere (vāvere)	1	8
		meža cūka	4	33	alnis	12	100	azis (ezis)	1	8
					meža cūka	8	67			
		Kopā	49	51	Kopā	40	42	Kopā	7	7
Mājdzīvnieki	suns, kaķis, govs, kaza, cūka [5]	suns	7	58	suns	3	25	sunis	1	8
		kaķis	10	83				suņe (suns)	1	8
		govs	1	8	govs	10	83	kaķi (kaķis)	2	17
					kaza	9	75	корова (govs)	1	8
		cūka	3	25	cūka	8	67	коза	1	8
								olen (kaza)	1	8
								kazlēns	1	8
								meža (cūka)	1	8
		Kopā	21	35	Kopā	30	50	Kopā	9	15
Putni	balodis, zvirbulis, vārna, pīle, [4]				balodis	9	75	gulbis (balodis)	1	8
					zvirbulis	10	83	putnis (balodis)	1	8
					vārna	7	58	голубь	1	8
		pīle	8	67	pīle	1	8	putnis (zvirbulis)	1	8
								воробейс	1	8
								varona (vārna)	2	17
								varons	1	8
								varoni	1	8
								putnis (vārna)	1	8
								pele (pīle)	1	8
								gusiņš (pīle)	1	8
								ymka	1	8
		Kopā	8	17	Kopā	27	56	Kopā	13	27

Koki	bērzs, egle, kļava, ozols, priede [5]	bērzs	2	17	bērzs	8	67	<i>берёза</i>	1	8
		egle	5	42	egle	6	52	koks (bērzs)	1	8
		ozols	1	8	kļava	8	67	<i>ёлка</i> (egle)	1	8
					ozols	9	75	<i>клён</i> (kļava)	2	17
					priede	11	92	<i>клёнс</i>	1	8
								<i>дерево</i> (kļava)	1	8
								<i>дубс</i> (ozols)	1	8
								ozels	1	8
								<i>ёлкас</i> (priede)	1	8
		Kopā	8	13	Kopā	42	70	Kopā	10	17
Gadalaiki	pavasaris, vasara, rudens, ziema [4]	rudens ziema	8 10	67 83	pavasaris	10	83	<i>весна</i>	1	8
					vasara	8	67	zieme (pavasaris)	1	8
					rudens	2	17	pavasars (vasara)	1	8
					ziema	1	8	lieta (vasara)	1	8
								lietus (vasara)	1	8
								saule (vasara)	1	8
								rudeni (rudens)	1	8
								lietus līst (rudens)	1	8
								lācis (ziema)	1	8
		Kopā	18	37	Kopā	21	44	Kopā	9	19
Mēbeles	galds, krēsls, gulta, skapis, dīvāns, spogulis [6]	galds	5	42	galds	5	42	galda	2	17
		krēsls	3	25	krēsls	5	42	krēsle	1	8
		gulta	8	67	gulta	2	17	kres	1	8
		skapis	6	50	skapis	5	42	kreslaņa (krēsls)	1	8
		dīvāns	6	50	dīvāns	2	17	<i>стулс</i>	1	8
		spogulis	2	17	spogulis	9	75	guls (gulta)	1	8
								<i>кровать</i>	1	8
								skafi	1	8
								devāns	2	17
								devana (dīvāns)	1	8
								<i>диванс</i>	1	8
								zerkole (spogulis)	1	8
		Kopā	30	42	Kopā	28	39	Kopā	14	19

Pilsēta	iela, māja, veikals, parks, luksofors [5]	māja veikals	5 2	42 17	iela māja veikals parks luksofors	7 5 5 10 1	58 42 42 83 8	ceļš (iela) ceļa autobuss (iela) <i>улица</i> <i>дорога</i> domis (māja) mājiņa magazins (veikals) <i>магазин</i> ezeris (parks) <i>площадка</i> (parks) svitofors svetofors <i>светофор</i> juksofori (luksofors)	1 1 1 1 1 1 4 1 1 1 2 4 1 1	8 8 8 8 8 8 33 8 8 17 33 8 8
		Kopā	10	17	Kopā	28	47	Kopā	22	37
Transports	autobuss, trolejbuss, tramvajs, mašīna [4]	autobuss trolejbuss tramvajs mašīna	4 7 3 12	33 58 25 100	trolejbuss tramvajs	1 3	8 25	<i>автобус</i> ovtobuss trolejbuss (autobuss) tramvajs (autobuss) <i>трамвай</i> (trolejbuss) trolejbas (trolejbuss) trolajs (trolejbuss) avtobuss (trolejbuss) avtobuss (tramvajs) tromvajs trovajs tranvajs <i>трамвай</i>	3 3 1 1 1 1 1 1 1 2 1 1 1	25 25 8 8 8 8 8 8 8 17 8 8 8
		Kopā	26	54	Kopā	4	8	Kopā	18	37.5
Lietvārdi	93 *12=1116	Kopā	425	38	Kopā	486	44	Kopā	205	18

Ipašības vārdi Krāsas	violets, gaiši zils, zils, zaļš, dzeltens, brūns, oranžs, sarkans, balts, melns [10]	violets gaiši zils zils zaļš dzeltens dzeltena brūns oranžs sarkans balts melns	5 0 3 7 9 1 9 10 8 8 8	42 0 25 58 75 8 75 83 67 67 58	violets gaiši zils zils zaļš dzeltens brūns oranžs sarkans balts melns	3 8 7 3 1 3 1 1 2 3	25 67 58 25 8 25 8 8 17 25	fiolets feoleta fioleta zila (violets) zila (gaiši zils) zils (gaiši zils) <i>светло</i> zils blu (gaiši zils) fiolets (zils) tumši violet (zils) zils (zaļš) zeloni (zaļš) dzeltenes oranži krasa (sarkans) <i>красный</i> balt brūns (melns)	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 1	8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 17 17 8
		Kopā	68	57	Kopā	32	27	Kopā	20	16
Darbības vārdi Tagadne	sēž, stāv, skrien, dejo, dzied, lasa, mazgājas, zīmē, dzer, ēd, guļ, [11]	sēž puika sēž stāv skrien danco dzied lasa mazgājas zīmē dzer ēd guļ (zēns guļ)	0 1 2 6 3 2 2 3 1 1 3 6 1	0 8 17 50 25 17 17 25 8 8 25 50 8	sēž stāv skrien dejo dzied lasa mazgājas zīmē dzer ēd guļ	4 5 4 8 8 6 8 9 9 8 4	33 42 33 67 67 50 67 75 75 67 33	sēdi sede sedes siedes sedzaties siede zēns (stāv) stāva stāve stāvs stāvis meitene (skrien) skrienam zēns un meitene (dejo) dzeda meitene (dzied) zēns (lasa) lasu grāmata (lasa)	1 1 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	8 8 17 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8

								raksta (lasa) mazga zīmuli (zīmē) zīmoju <i>нбо</i> dzeru ēdet (ēd) gulu	1 1 1 1 1 1 1 1	8 8 8 8 8 8 8 8
		Kopā	31	23	Kopā	73	55	Kopā	28	21
Kopā	114*12=1.368	Kopā	524	38	Kopā	591	43	Kopā	253	19

L2 leksēmu apguves tests (receptīvās prasmes) 2014./2015. m. g. pavasaris

Receptīvās prasmes 2014./2015. m. g. pavasaris							
Pārbaudāmā leksiskā kategorija	Pārbaudāmie vārdi	Atbildes					
		Norādīja			Nenorādīja		
Lietvārdi			Sk.	%		Sk.	%
Ķermeņa daļas	galva, seja, acis, ausis, deguns, mute, rokas, vēders, mugura, kājas [10]	galva	12	100	seja acis	4 1	33 8
		seja	8	67			
		acis	11	92	mute	1	8
		ausis	12	100			
		deguns	12	100			
		mute	11	92			
		rokas	12	100	mugura	1	8
		vēders	12	100			
		mugura	11	92			
		kājas	12	100			
		Kopā	113	94	Kopā	7	6
Apģērbs	mētelis, džemperis, šalle, cepure, cimdi, bikses, zeķes, zābaki, kurpes, kleita, svārki, jaka, kreklis, zeķbikses [14]	mētelis	3	25	mētelis džemperis šalle	9 3 1	75 3 8
		džemperis	9	75			
		šalle	11	92			
		cepure	12	100	cimdi	2	17
		cimdi	10	83			
		bikses	12	100			
		zeķes	12	100			
		zābaki	9	75	zābaki kurpes kleita svārki jaka kreklis	3 2 3 3 2 2	25 17 25 25 17 17
		kurpes	10	83			
		kleita	9	75			
		svārki	9	75			
		jaka	10	83			
		kreklis	10	83			
		zeķbikses	12	100			
		Kopā	138	82	Kopā	30	18

Produkti	piens, kefīrs, sula, maize, baltmaize, rupjmaize, torte, konfektes, saldējums, siers, desa, olas, makaroni [13]	piens	12	100	sula	3	25
		kefīrs	12	100			
		maize	12	100	rupjmaize	3	25
		baltmaize	12	100			
		konfektes	12	100	saldējums	6	50
		saldējums	6	50			
		siers	12	100	desa	1	8
		desa	11	92			
		olas	12	100			
		makaroni	12	100			
		Kopā	143	92	Kopā	13	8
Dārzeni	tomāts, gurķis, burkāns, biete, sīpols, kartupelis, kāposti, ķirbis [8]	tomāts	12	100	biete	2	17
		gurķis	12	100			
		burkāns	12	100	sīpols	1	8
		biete	10	83			
		sīpols	11	92	ķirbis	1	8
		kartupelis	12	100			
		kāposti	12	100			
		ķirbis	11	92			
		Kopā	92	96	Kopā	4	4
Augļi	ābols, plūmes, bumbieris, banāns, apelsīns, vīnogas, citroni [7]	ābols	12	100	plūmes	2	17
		plūmes	10	83			
		bumbieris	12	100	citroni	1	8
		banāns	12	100			
		apelsīns	12	100			
		vīnogas	12	100			
		citroni	11	92			
		Kopā	81	96	Kopā	3	4

Dzīvnieki	lācis, zaķis, vilks, lapsa, vāvere, ezis, alnis, meža cūka [8]	lācis	12	100	alnis	2	17
		zaķis	12	100			
		vilks	12	100			
		lapsa	12	100			
		vāvere	12	100			
		ezis	12	100			
		alnis	10	83			
		meža cūka	12	100			
		Kopā	94	98	Kopā	2	2
Mājdzīvnieki	suns, kaķis, govys, kaza, cūka [5]	suns	12	100	govys	2	17
		kaķis	12	100			
		govys	10	83			
		kaza	12	100			
		cūka	12	100			
		Kopā	58	97	Kopā	2	3
Putni	balodis, zvirbulis, vārna, pīle [4]	balodis	9	75	balodis zvirbulis	3 2	25 17
		zvirbulis	10	83			
		vārna	12	100			
		pīle	12	100			
		Kopā	43	90	Kopā	5	10
Koki	bērzs, egļe, kļava, ozols, priede [5]	bērzs	9	75	bērzs egļe kļava ozols priede	3 1 7 5 6	25 8 58 42 50
		egļe	11	92			
		kļava	5	42			
		ozols	7	58			
		priede	6	50			
		Kopā	38	63	Kopā	22	37

Gadalaiki	pavasaris, vasara, rudens, ziema [4]	pavasaris	6	50	pavasaris	6	50
		vasara	8	67	vasara	4	33
		rudens	7	58	rudens	5	42
		ziema	12	100			
		Kopā	33	69	Kopā	15	31
Mēbeles	galds, krēsls, gulta, skapis, dīvāns, spogulis [6]	galds	12	100			
		krēsls	12	100			
		gulta	12	100			
		skapis	12	100			
		dīvāns	12	100			
		spogulis	12	100			
		Kopā	72	100	Kopā		
Pilsēta	iela, māja, veikals, parks, luksofors [5]	iela	12	100			
		māja	11	92	māja	1	8
		veikals	11	92	veikals	1	8
		parks	10	83	parks	2	17
		luksofors	11	92	luksofors	1	8
		Kopā	55	92	Kopā	5	8
Transports	autobuss, trolejbuss, tramvajs, mašīna [4]	autobuss	12	100			
		trolejbuss	12	100			
		tramvajs	12	100			
		mašīna	12	100			
		Kopā	48	100	Kopā		
Lietvārdi	93 *12=1116	Kopā	1008	90	Kopā	108	10
Īpašības vārdi							
	violets, gaiši zils, zils, zaļš,	violets	10	83	violets	2	17

Krāsas	dzeltens, brūns, oranžs, sarkans, balts, melns [10]	gaiši zils	7	58	gaiši zils	5	42
		zils	10	83	zils	2	17
		zaļš	10	83	zaļš	2	17
		dzeltens	12	100			
		brūns	11	92	brūns	1	8
		oranžs	12	100			
		sarkans	12	100			
		balts	12	100			
		melns	10	83	melns	2	17
		Kopā	106	88	Kopā	14	12
Darbības vārdi	sēž, stāv, skrien, dejo, spēlējas, dzied, lasa, mazgājas, zīmē, ēd, guļ, [11]	sēž	12	100			
Tagadne		stāv	11	92	stāv	1	
		skrien	12	100	dejo	4	
		dejo	8	67	spēlējas	3	
		spēlējas	9	75	dzied	4	
		dzied	8	67	lasa	2	
		lasa	10	83	mazgājas	3	
		mazgājas	9	75	ēd	3	
		ēd	9	75	guļ	1	
		guļ	11	92	zīmē	4	
		zīmē	8	67			
		Kopā	107	81	Kopā	25	19
Kopā	114*12= 1368	Kopā	1221	89	Kopā	147	11

L2 leksēmu apguves tests (produktīvās prasmes) 2014./2015. m. g. pavasaris

Produktīvās prasmes 2014./2015. m. g. pavasaris											
Pārbaudāmā leksiskā kategorija	Pārbaudāmie vārdi	Atbildes									
		Nosauca			Nenosauca			Problēmvārdi (kļūdaini nosauktie)			
Lietvārdi				Sk.	%		Sk.	%		Sk.	%
Ķermeņa daļas	galva, seja, acis, ausis, deguns, mute, rokas, vēders, mugura, kājas [10]	galva	12	100							
		seja	2	17	seja	9	75	siena (seja)	1	8	
		acis	10	83	acis	2	17				
		ausis	9	75	ausis	2	17	klucis (ausis)	1	8	
		deguns	10	83	deguns	1	8	degune	1	8	
		mute	8	67	mute	3	25	lupas (mute)	1	8	
		rokas	8	67	rokas	1	8	ruki	1	8	
		roka	2	17	vēders	1	8	vedere	1	8	
		vēders	10	83	mugura	2	17				
		mugura	10	83	kājas	1	8				
		kājas	8	67							
		kāja	3	25							
		Kopā	92	77	Kopā	22	18	Kopā	6	5	
	mētelis, džemperis, šalle, cepure, cimdi, bikses, zeķes, zābaki, kurpes, kleita, svārki, jaka, kreklis, zeķbikses [14]	džemperis	3	25	mētelis	8	67	kleita (mētelis)	1	8	
		šalle	8	67	džemperis	7	58	уыѳа (mētelis)	2	17	
		cepure	9	75	šalle	4	33	žogs (mētelis)	1	8	
		cimdi	5	42	cepure	3	25	kreklis (džemperis)	1	8	
		cimdiņi	1	8	cimdi	4	33	krekliņš (džemp.)	1	8	
		dūraiņi	1	8	bikses	3	25	svārki (cimdi)	1	8	
		bikses	9	75	zeķes	1	8	zeķi	1	8	
		zeķes	10	83	zābaki	3	25	zabakas	1	8	
		zābaki	8	67	kurpes	4	33	kurpe	2	17	
		kurpes	5	42	kleita	3	25	boti	1	8	
		kleita	8	67	svārki	3	25	svārki (kleita)	1	8	
				jaka	5	42	džemperis (jaka)	1	8		
							maika (jaka)	1	8		

		svārki jaka krekls zeķbikses	9 3 4 11	75 25 33 92	krekls	7	58	mētelis (jaka) krekliņš (jaka) pyðaxa (krekls) zeķi (zeķbikse)	1 1 1 1	8 8 8 8
		Kopā	94	56	Kopā	55	33	Kopā	19	11
Produkti	piens, kefīrs, sula, maize, baltmaize, rupjmaize, torte, konfektes, saldējums, siers, desa, olas, makaroni [13]	piens kefīrs sula maize baltmaize rupjmaize torte kūka konfektes saldējums siers desa olas makaroni	10 10 5 8 7 4 5 1 5 2 10 7 9 10	83 83 42 67 58 33 42 8 42 17 83 58 75 83	piens kefīrs sula maize baltmaize rupjmaize torte saldējums siers desa olas	2 2 5 2 3 6 1 9 1 5 2	17 17 42 17 25 50 8 75 8 42 17	сок хлеб maz (maize) hlebs maize (baltmaize) melns (rupjmaize) rupsmaize tort tortes torts konfete konfeti konfetes konfektis saldujums sirs oliņa makarons makaronas	2 1 1 1 1 1 1 1 1 3 2 3 1 1 1 1 1 1 1	17 8 8 8 8 8 8 8 8 25 17 25 8 8 8 8 8 8 8
		Kopā	93	60	Kopā	38	24	Kopā	25	16

Dārzeni	tomāts, gurķis, burkāns, biete, sīpols, kartupelis, kāposts, ķirbis [8]	tomāts	10	83	tomāts	2	17	gurči	1	8
		gurķis	10	83				gurķi	1	8
		burkāns	8	67	burkāns	4	33			
		biete	3	25	biete	8	67	bieta	1	8
		sīpols	9	75	sīpols	3	25			
		kartupelis	11	92	kartupelis	1	8			
		kāposts	10	83	kāposts	2	17			
		ķirbis	3	25	ķirbis	9	75			
		Kopā	64	67	Kopā	29	30	Kopā	3	3
Augļi	ābols, plūmes, bumbieris, banāns, apelsīns, vīnogas, citrons [7]	ābols	12	100				слива	1	8
		plūmes	4	33	plūmes	6	50	slives	1	8
		bumbieris	11	92	bumbieris	1	8			
		banāns	12	100				opelsins	1	8
		apelsīns	8	67	apelsīns	2	17	mandarīns	1	8
		vīnogas	6	50	vīnogas	3	25	vinogrāds	2	17
		citrons	8	67	citrons	3	25	vinogi	1	8
								limons	1	8
		Kopā	61	73	Kopā	15	18	Kopā	8	9
Dzīvnieki	lācis, zaķis, vilks, lapsa, vāvere, ezis, alnis, meža cūka [8]	lācis	8	67	lācis	1	8	lāči	3	25
		zaķis	11	92				trusis	1	8
		vilks	12	100						
		lapsa	11	92	lapsa	1	8			
		vāvere	11	92	vāvere	1	8			
		ezis	11	92	ezis	1	8			
		alnis	2	17	alnis	9	75	alni	1	8
		meža cūka	7	58	meža cūka	3	25	cūka	2	17
		Kopā	73	76	Kopā	16	17	Kopā	7	7

Mājdzīvnieki	suns, kaķis, govs, kaza, cūka [5]	suns kaķis govs gotiņa kaza cūka	10 12 4 1 6 9	83 100 33 8 50 75	suns govs kaza cūka	1 6 4 3	8 50 33 25	coбaka korovs ēzelis (kaza) kazes	1 1 1 1	8 8 8 8
		Kopā	42	70	Kopā	14	23	Kopā	4	7
Putni	balodis, zvirbulis, vārna, pīle, [4]	zvirbulis vārna pīle	3 5 8	25 42 67	balodis zvirbulis vārna pīle	8 9 5 4	67 75 42 33	gulbis (balodis) baloni (balodis) balode varons (vārna) varon	2 1 1 1 1	17 8 8 8 8
		Kopā	16	33	Kopā	26	54	Kopā	6	12.5
Koki	bērzs, egle, kļava, ozols, priede [5]	bērzs egle kļava	2 9 3	17 75 25	bērzs egle kļava ozols priede	10 2 9 12 12	83 17 75 100 100	ezis (egle)	1	8
		Kopā	14	23	Kopā	45	75	Kopā	1	2
Gadalaiki	pavasaris, vasara, rudens, ziema [4]	pavasaris vasara rudens ziema	8 7 8 11	67 58 67 92	pavasaris vasara rudens	4 5 4	33 42 33	zema	1	8
		Kopā	34	71	Kopā	13	27	Kopā	1	2

Mēbeles	galds, krēsls, gulta, skapis, dīvāns, spogulis [6]	galds	7	58	galds	4	33	gailis	1	8
		krēsls	8	67	krēsls	2	17	taburete	1	8
		gulta	8	67	gulta	3	25	kreklis (krēsls)	1	8
		skapis	8	67	skapis	2	17	guli (gulta)	1	8
		dīvāns	11	92				skafs	1	8
		spogulis	3	25	spogulis	7	58	škapi	1	8
								devāns	1	8
								spoks (spogulis)	1	8
								spoga	1	8
		Kopā	45	62.5	Kopā	18	25	Kopā	9	12.5
Pilsēta	iela, māja, veikals, parks, luksofors [5]	iela	7	58	iela	4	33	ela	1	8
		māja	7	58	māja	5	42			
		veikals	4	33	veikals	6	50	magazins	2	17
		parks	5	42	parks	7	58	svitofors	2	17
		luksofors	3	25	luksofors	1	8	svetofors	5	42
								<i>светофор</i>	1	8
		Kopā	26	43	Kopā	23	38	Kopā	11	18
Transports	autobuss, trolejbuss, tramvajs, mašīna [4]	autobuss	8	67				<i>автобус</i>	3	
		trolejbuss	8	67	trolejbuss	3	25	trolejbuss (autobuss)	1	
		tramvajs	6	50	tramvajs	2	17	tramvajs (trolejbuss)	1	
		mašīna	11	92				tromvajs	4	
								mošīna	1	
		Kopā	33	69	Kopā	5	10	Kopā	10	21
Lietvārdi	93 *12=1116	Kopā	687	61	Kopā	319	29	Kopā	110	10

Ipašības vārdi Krāsas	violets, gaiši zils, zils, zaļš, dzeltens, brūns, oranžs, sarkans, balts, melns [10]	violets	8	67	violets	1	8	fiolets	3	25
		gaiši zils	2	17	gaiši zils	9	75	zila (gaiši zils)	1	8
		zils	7	58	zils	5	42	zals	1	8
		zaļš	8	67	zaļš	1	8	zils (zaļš)	1	8
		dzeltens	10	83	dzeltens	1	8	zeloni (zaļš)	1	8
		brūns,	9	75	brūns	2	17	dzelta	1	8
		oranžs	12	100				melna (brūns)	1	8
		sarkans	9	75				krasa	1	8
		balts	9	75	balts	3	25	krasns	2	17
		melns	8	67	melns	3	25	brūns (melna)	1	1
		Kopā	82	68	Kopā	25	21	Kopā	13	11
Darbības vārdi Tagadne	sēž, stāv, skrien, dejo, spēlējas, dzied, lasa, mazgājas, zīmē, ēd, guļ, [11]	sēž	6	50	sēž	2	17	sēd	1	8
		stāv	7	58	stāv	3	25	siež	1	8
		skrien	11	92	skrien	1	8	sedes	1	8
		dejo	4	33	dejo	7	58	sied	1	8
		spēlējas	4	33	spēlējas	7	58	staiga (stāv)	1	8
		dzied	4	33	dzied	7	58	staja	1	8
		lasa	9	75	lasa	2	17	dancot	1	8
		mazgājas	5	42	mazgājas	7	58	spēlēt	1	8
		zīmē	5	42	zīmē	6	50	dzed	1	8
		ēd	7	58	ēd	4	33	lasi	1	8
guļ	6	50	guļ	5	42	zeme (zīmē)	1	8		
						koš (ēd)	1	8		
						guļa	1	8		
		Kopā	68	51	Kopā	51	39	Kopā	13	10
Kopējais pareizo atbilžu skaits procentuālā izteiksmē: %										
	114*12=1.368		837	61		395	29		136	10

Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (1. attēls) 2014./2015. m. g.

1. attēla apraksts				
Pēt. dal.	Kas tas ir? Ko tu redzi?	Kas ir labi? Kas ir slikti?	Ko saka zēns? Ko saka meitene?	Kā tu dari?
1	Es redzu <i>umo</i> (<i>ka</i>) meitene vāru / es redzu <i>umo</i> zēni sēž / banāns	Slikti	Meitene sauc/ ta labi	Nezinu
2	Zēni/ meitenes/ vecmāmiņa/ cep/ meitene cep/ zēns kartupeļu/ zēns maize	Labi/ neslikti	-	-
3	Šeit	Slikti / labi	Meitene	-
4	Meitene zupu vara/ vecmāmiņa cep/ zēns/ zēni	Tas ir labi/ tas ir slikti	Zupu vara/ vecmāmiņa cep	-
5	-	-	-	-
6	Meitenes ir/ zupu vari	Labi ir zupu vari/ slikti	Zupu vari	Tā
7	Zēns, meitene vēl viens zēns cepa un gatavo/ Viena tante nevar gatavot	Labi tas/ tas ir slikti	Neko nesaka	Es tā daru
8	Meitenes zēns un vecmāmiņa/ Zēns <i>ucmum</i> (tīra) kartupelis, meitene varu zupu/ Vecmāmiņa <i>zomovum</i> (gatavo)	Tas ir labi/ tas ir slikti	Reže (griež) kartupeļi/ meitenes zupu vara	-
9	Meitene zupu vari/ vecmāmiņa/ zēnu skati televizoru	Tas ir labi/ tas ir slikti	Zupuvari	Es daru ta
10	Meitene zupu varu/ vecmāmiņa zēns sēd uz galdas	Meitene labi vecmāmiņa ir slikti	-	-
11	Māsa/ zēns/ zēns	Tas ir labi/ tas ir slikti	-	-
12	Zēns/ meitene/ vecumamma/ supu vara meitene	Ļoti labi	-	-

Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (1. attēls): izteikumu veidi un vārdšķiras 2014./2015. m. g.

1. attēla apraksts: izteikumu veidi un vārdšķiras												
Pētījuma dalībnieki	Vārdu skaits	Izteikumu veidi			Vārdšķiras							
		1 vārds	2 - 3 vārdi	Teikums	Liet- vārds	Darbīb. vārds	Īpašīb. vārds	Apstākļa vārds	Skaitļa vārds	Vietn. vārds	Prie- vārds	Saik- lis
1	17	3	1	2	4	6	-	2	-	3	-	-
2	12	6	3	-	8	2	-	2	-	-	-	-
3	4	4	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-
4	17	2	3	3	7	6	-	2	-	2	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	12	2	3	1	4	5	-	2	-	1	-	-
7	22	-	2	4	4	7	-	3	2	5	-	1
8	23	-	2	5	11	5	-	2	-	2	-	1
9	18	1	1	5	6	6	-	2	-	4	-	-
10	13	-	-	3	7	3	-	2	-	-	1	-
11	9	3	-	2	3	2	-	2	-	2	-	-
12	8	3	1	1	5	1	-	2	-	-	-	-
K-ā	151	24	16	26	60	43	-	24	2	19	1	2
%	100	36	24	40	39	28	-	15	1	12	1	1

Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (2. attēls) 2014./2015. m. g.

2. attēla apraksts				
Pēt. dal.	Kas tas ir? Ko tu redzi?	Kas ir labi? Kas ir slikti?	Ko saka zēns? Ko saka meitene?	Kā tu dari?
1	Es redzu meitene/ir brāli / viņadari lāči ēst	Brālis slikti	Dod man krūze (meitene) / es nedošu (zēns)	Es daru / es runāt
2	Meitene/ zēns/ kruzīti	Labi/ slikti	-	-
3	Zēns/ meitene	Slikti/ labi	-	-
4	Zēns/ meitene/ lācis/ spēlet	Slikti/ labi	-	spēlet
5	-	-	-	-
6	Zēns <i>u</i> (un) meitenes/ neko	Labi/ slikti	-	-
7	Zēns un meitene cīnās viņi visu izjauca	Labi tas/ tas ir slikti	Es nedošu/atdod	Tā un tā
8	Zēni un meitenes/ meitenes/ lācis/ zēni/ kruzīte	Labi/ slikti	Meitene lācis ņam ņam/ zēni garšo	Zēni <i>моя</i> (mana) <i>meitenes мой</i> (mans) lācis
9	Meitene un zēns spēlējo	Tas ir labi/ tas ir slikti	spēlējo	<i>Bom</i> (lūk) tā
10	Meitene/ lāči/ zēns/ kruzīti	-	Zēns ir kruzīti	-
11	Meitene/ zēns/ klucis	Tas ir labi/ tas ir slikti	-	-
12	Meitene/ zēni/ lācis/ māja	-	Man ir	-

Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (2. attēls): izteikumu veidi un vārdšķiras 2014./2015. m. g.

2. attēla apraksts: izteikumu veidi un vārdšķiras												
Pētījuma dalībnieki	Vārdu skaits	Izteikumu veidi			Vārdšķiras							
		1 vārds	2 - 3 vārdi	Teikums	Liet- vārds	Darbīb. vārds	Īpašīb. vārds	Apstākļa vārds	Skaitļa vārds	Vietn. vārds	Prie- vārds	Saik- lis
1	22	-	4	3	5	8	-	1	-	5	-	-
2	5	5	-	-	3	-	-	2	-	-	-	-
3	4	4	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-
4	7	7	-	-	3	2	-	2	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	6	3	-	1	2	-	-	2	-	1	-	-
7	18	-	2	3	2	5	-	3	-	6	-	2
8	20	6	1	3	12	1	-	2	-	-	-	1
9	13	1	-	2	2	4	-	2	-	3	-	1
10	7	4	-	1	6	1	-	-	-	-	-	-
11	9	3	-	2	3	2	-	2	-	2	-	-
12	6	4	1	-	4	1	-	-	-	1	-	-
K-ā	108	37	8	15	44	24	-	18	-	18	-	4
%	100	62	13	25	41	22	-	16.5	-	16.5	-	4

Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (3. attēls) 2014./2015. m. g.

3. attēla apraksts				
Pēt. dal.	Kas tas ir? Ko tu redzi?	Kas ir labi? Kas ir slikti?	Ko saka zēns? Ko saka meitene?	Kā tu dari?
1	Es redzu zēni un kaķi	Viņš slikti	Es nezinu	-
2	Ziēns/ kaķis	Slikt/ slikti	-	Nē
3	Mani redzi zēni	Labi/ slikti	-	Zēns/ kaķis
4	Kaķis/ zēns	Tas ir labi/ tas ir slikti	Zēns saka	Nē
5	-	-	-	-
6	Zēns/ kakis	Slikt/slikti	-	-
7	Ka puika ņema kaķi aiz asti/ Kaķis saskrāpē viņu	Šitas slikti/ šitas labi	Es gribu kaķi	Es tā un tā nedaru
8	Zēns <i>играется</i> (spēlējas ar) kaķis/ kaķis <i>поцарапало</i> (saskrāpēja) zēnsa	Labi/ slikti	Kaķis <i>мяу мяу</i> (ņau, ņau)	Nē
9	Zēni un kaķis/ kaķis	Tas ir slikti un tas ir slikti	-	Nē
10	Kaķis/ zēns	Zēns ir labi kaķis ir slikti	-	-
11	Kaķis/ zēns	Tas ir slikti / tas ir labi	-	-
12	Man ir kaķis/ man ir zēni	Labi	Man ir kaķis	-

Attēlos balstīts L2 vārdu krājuma tests (3. attēls): izteikumu veidi un vārdšķiras 2014./2015. m. g.

3. attēla apraksts: izteikumu veidi un vārdšķiras													
Pētījuma dalībnieki	Vārdu skaits	Izteikumu veidi			Vārdšķiras								
		1 vārds	2 - 3 vārdi	Teikums	Liet- vārds	Darbīb. vārds	Īpašīb. vārds	Apstākļa vārds	Skaitļa vārds	Vietn. vārds	Prie- vārds	Saik- lis	Parti- kula
1	9	-	2	1	2	2	-	1	-	3	-	1	-
2	5	5	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	1
3	7	3	-	1	3	1	-	2	-	1	-	-	-
4	11	3	1	2	3	3	-	2	-	2	-	-	1
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	4	4	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-
7	21	-	2	4	5	4	-	4	-	5	1	2	-
8	13	3	-	3	5	-	-	2	-	-	-	-	1
9	12	2	-	2	3	2	-	2	-	2	-	2	1
10	8	2	-	1	4	2	-	2	-	-	-	-	-
11	8	2	-	2	2	2	-	2	-	2	-	-	-
12	10	1	-	3	3	3	-	1	-	3	-	-	-
K-ā	103	25	5	19	34	19	-	22	-	18	1	5	4
%	100	51	10	39	33	18.5	-	21	-	17.5	1	5	4

L2 dialogruna: atbildes uz jautājumiem 2014./2015. m. g. rudens /pavasaris

Atbildes uz jautājumiem 2014./2015. m. g. rudens (1), pavasaris (2)															
Jautājumi	Izteikumu veidi														
	r p	1 vārds	S	%	2-3 vārdi	S	%	Teikums	S	%	–	%	Kļūdainās atbildes	S	%
Kā tev iet (klājas)?	1	Labi	7	58	Ļoti labi	4	33						svikti	1	8
	2	Labi	7	58	Ļoti labi	2	17						Tā ir labi	1	8
		Slikti	1	8									Man ir ļoti labi	1	8
Kā tevi sauc?	1	(nosauc vārdu)	2	17				Mani sauc (X)	7	58			Ta sauc Artjom	1	8
													ir Maša	1	8
													Mani ir Dima	1	8
	2	(nosauc vārdu)	4	33				Mani sauc (X)	6	50			Man ir Dima	1	8
													Tā ir Maša	1	8
Kāds ir tavs uzvārds?	1	(nosauc uzvārdu)	1	8							10	83	uzvārds	1	8
	2	(nosauc uzvārdu)	5	42							6	50	Man uzvārds	1	8
Cik tev gadu?	1	(nosauc gadus); nezinu	2 1	17 8	Man ir seši	1	8	Man ir seši gadi	2	17			Mani gadi seši	2	17
													Tas gadu seši	1	8
													Gadi ir seši	1	8
													Seši gadu	1	8
													zēns	1	8
	2	(nosauc gadus)	6	50				Man ir seši gadi	1	8			Mani gadi seši	2	17
													Mani gadu seši	1	8
													Mani gadu septiņi		
													gadu	1	8
													Man ir septiņi	1	8

Kas tu esi – meitene vai zēns?	1	zēns/ meitene	10	83	Esmu zēns	1	8	Es esmu meitene	1	8						
	2	zēns/ meitene	10	83				Es esmu meitene	1	8			Man ir zēns	1	8	
Kā sauc tavu mammu?	1	(nosauc vārdu)	5	42				Mammu sauc (X),	2	17	2	18	Mammu ir Ļena Tas mammu Nastja <i>Мою маму зовут Лилия</i>	1 1 1	8 8 8	
	2	(nosauc vārdu)	4	33				Mammu sauc (X), Manu mammu sauc (X).	2 1	17 8			Ta sauc mammu (nosauc vārdu) Mammu sauc ir Nastja Man ir Kristina Man sauc Žanna	2 1 1 1	17 8 8 8	
Vai tev ir brālis / māsa?	1	brālis/māsa nē	7 3	58 25	Brālis un māsa Jā, māsa	1	8									
	2	brālis/māsa nē	8 1	67 8	Brālis un māsa	1 1	8 8						Brālis <i>u</i> (un) māsa tā ir māsa	1 1	8 8	
Kā viņu sauc?	1	(nosauc vārdu)	5	42	Andrejs un Arina	1	8				4	33	Mani sauc Ieva Man ir Dima	1 1	8 8	
	2	(nosauc vārdu)	7	58				Māsu sauc (X), brāli sauc (X).	2	17	1	8	Ta ir sauc... Man ir Dima	1 1	8 8	
Cik viņam / viņai gadu?	1	(nosauc gadus)	2	17	Seši gadi	1	8	Andrejam ir sešpadsmit, Arinai nezinu	1	8	6	50	Man gadu vienpadsmit; (nosauc savu vecumu)	1 1	8 8	
	2	(nosauc gadus)	5	42	Brālis -14, māsa - 8	1	8				1	8	Brālis <i>одиннадцать</i> (vienpadsmit), māsa divi Viņai gadu seši Tā ir divpadsmit	1 1 1 1	8 8 8 8	

													(nosauc savu vecumu)	1	8
													(nosauc savu uzvārdu)	1	8
Kur tu dzīvo?	1				(ielas nosaukums) desmit	1	8				11	92			
	2	Rīgā	3	25							7	58	Man dzīvoju ir Man ir	1 1	8 8
Kāda ir tava adrese?	1	(nosauc ielas nosaukumu)	1	8	(ielas nosaukums) iela	1	8	(ielas nosaukums) desmit korpuss trīs dzīvoklis X	1	8	3	25	Adres ir (ielas nosaukums) iela Divdesmit seši Восемдесят шесть двадцать пять pieci Man ir (ielas nosaukums) adrese (ielas nosaukums) daudz двадцать девять	1 1 1 1 1 1 1 1	8 8 8 8 8 8 8 8
	2	(nosauc ielas nosaukumu)	1	8	(nosauc ielu un dzīvokli) Es nezinu	2 1	17 8				5	42			
Vai tas ir apelsīns?	1	nē banāns	3 1	25 8	Nē, banāns	1	8	Nē, tas ir banāns	6	50			Jā, banāns	1	8
	2				Nē, banāns	1	8	Nē, tas ir banāns	9	75			Jā Nē, tā ir banāns	1 1	8 8
Kādā krāsā ir banāns?	1	dzeltens dzeltena	4 3	33 25									zeltens dzeltenes dzeltenas dzeltenī dzelta oranžs Krāsa banāns	1 1 1 1 1 1 1	8 8 8 8 8 8 8
	2	dzeltens	8	67							2	17			
Vai tev garšo banāni?	1	jā garšo	10 2	83 17											

	2	jā nē	11 1	92 8											
Kas tev garšo?	1	(nosauca) (apelsīns, sīpols, arbūzs, ananāss, banāns,bumbieris, ābols)	8	67	Ābols un citrons	1	8				3	25			
	2	(nosauca) (zivis, apelsīns, citrons,bumbieris, ābols)	7	58						4	33	vinograds		1	8
Vai tu gribi citronu?	1	jā/nē	11	92									Jā, tas ir citrons	1	8
	2	jā/nē	11	92			Nē, viņš ir skābs	1	8						
Kas tev šodien mugurā?	1	jaka, kreklis, svārki zeķubikses zeķi, bikses nezinu	1 1 1	8 8 8						6	50	Biksa, sandalis mugura sandalis	1 1 1	8 8 8	
	2	kreklis, šorti kleita, zeķubikses kreklis, svārki, zeķubikses kreklis,šorti,zeķes zeķi, sandales šorti nezinu	1 1 1 1 1 1 1	8 8 8 8 8 8 8			Ja, man ir kleita	1	8	1	8	Tā ir mugura krekliņš Tā ir sandales, šorti Man ir Tas ir mugurā kreklis, Svārki, zeķubikses, sandales	1 1 1 1	8 8 8 8	
	1				Man bikses.	1	8			8	67	lella kleita Bikses, šorti	1 1 1	8 8 8	
	2	lelleī	2	17						5	42	meitene sarkans	2 1	17 8	

													Man ir kleita (<i>saka zēns</i>) lelle	1 1	8 8
Vai tev patīk mazgāties?	1	jā/nē	11	92							1	8			
	2	jā/nē	12	100											
Vai tev ir suns / kaķis?	1	suns/kaķis jā/nē nav <i>нету</i>	4 4 1 1	33 33 8 8	Suns un kaķis; Nē, kaķis	1 1	8 8								
	2	suns/kaķis kaķi jā/nē nav <i>нету</i>	5 1 3 2 1	42 8 25 17 8											
Kāds viņš ir – liels vai mazs? (Pastāsti)	1	liels/mazs	3	25							6	50	Kaķis maza, suns liela. Suns gada ir trīs	1	8
	2				Karat, liels Moņa, mazs Sauc Boston, liels	1 1 1	8 8 8	Viņš ir brūns, liels, Bars	1	8	5	42	Viņa sauc Ljoļa Kaķis ir liels, <i>старый</i> , suns ir liels. Mani sauc Barsiks, mazs Suns sauc Anžik, kaķis sauc Miks Viņa sauc Mila, liela	1 1 1 1 1	8 8 8 8 8
Kāds tagad ir gadalaiks?	1												Gadalaiks ir rudens Gadalaiks ir ziema Gada ir	1 10 1	8 83 8
	2	pavasaris	2	17									Gadalaiks ir pavasaris Gadalaiks ir rudens pavasaris	6 1 1	50 8 8

													rudens	1	8
													Gadalaiks ir	1	8
													Gadalaiks ir mēnesis	1	8
Kāda šodien ir nedēļas diena?	1	trešdiena	1	8	Diena otrdiena	1	8	Šodien ir trešdiena	1	8	4	33	Ir šodien	1	8
								Šodien ir ceturtdiena	1	8			Nedēļas diena	1	8
	2	otrdiena (trešdiena) nezinu	2	17				Rīt būs trešdiena (ceturtdiena)	1	8	2	17	Nedēļas diena otrdiena/trešdiena.	2	17
			1	8				Šodien ir otrdiena	2	17			Man ir ceturtdiena	1	8
								Šodien ir trešdiena	1	8			Tā ir nedēļas diena	1	8
								Šodien ir ceturtdiena	1	8					
Kāda diena bija vakar?	1	trešdiena	1	8				Vakar bija otrdiena (trešdiena, ceturtdiena)	8	67	2	17	Vakar bija	1	8
	2							Vakar bija otrdiena (trešdiena, ceturtdiena)	9	75	3	25			
Kāda diena būs rīt?	1	ceturtdiena	1	8				Rīt būs trešdiena (ceturtdiena,)	7	58	2	17	Rīt būs	1	8
													Būs rīt ceturtdiena	1	8
	2	ceturtdiena	1	8				Rīt būs trešdiena (ceturtdiena, piektdiena)	7	5	3	25	Būs rīt ceturtdiena	1	8
Kur ir lelle / bumba?	1	Šeit, šeit; - (rāda ar pirkstu) - (skatās uz lelli / bumbu)	1 5	8 42	Bumba galdā	1	8				1	8	Jā	1	8
			1	8									Lelle, bumba (atkārto vārdus)	1	8
	2	Šeit (rāda ar pirkstu)	1	8							2	17	круглый galdis	1	8
			1	8									Lelle ir, bumba ir	1	8

		- (rāda ar pirkstu) - (skatās uz lelli / bumbu) Lelle – (rāda ar pirkstu)	4 1 1	33 8 8									(atkārto jautājumu)	1	8
Kopā:	1		125	69		19	10		38	21	69	22		61	19
	2		145	72		11	6		45	22	47	15		63	20
	3		270	70		30	8		83	22	116	19		124	20

Latviešu valodas mācību stundās kļūdaini producētā spontānā runa 2012./2013. m. g., 2013./2014. m. g., 2014./2015. m. g.

Mācību stundās kļūdaini producētā spontānā runa						
Mēnesis	Tēma	Mācību gads (Sagatavošanas grupa)	Kļūdaini producētie izteikumi			
			Fonoloģijas kļūdas (Skaņu transpozīcija; Skaņu izlaidums)	Leksiskās kļūdas		Morfoloģiskās / sintakses kļūdas (Nepareiza dzimtes, skaitļa, locījuma forma; Neatbilstoša vietniekvārda, darbības vārda izvēle; Neatbilstoša vārdu secība teikumā)
				(Dzimtās valodas leksiskā interference; Koda daļēja maiņa)	(Līdzīgas nozīmes vārds; Nepareiza vārda izvēle; Neatbilstošs jautājuma – atbildes modelis)	
Septembris	Iepazīšanās	2014./2015. m. g.	šeši (seši) šeštdiena (sestdiena)	Saša <i>u</i> Vlada (Saša un Vlada)		Lietus līst uz manu muguru (muguru) Man ir bumba, man ir Vlada. (Mani sauc Vlada, man ir bumba)
		2012./2013. m. g.	školoātāja labden (labdien) et (iet)	Nastja <i>u</i> (un) Saša	labrīt (mani sauc..) kā tevi sauc (mani sauc..)	Augšā paceļas (paceļu) es roku. .. lai tās dzird kā zaķas (zaķa) ausis..
	Es un mans	2014./2015. m. g.	Ma <u>m</u> u mammu sauc...			
		2012./2013. m. g.			man ir Ilja (man ir .. gadi)	Mani gadi ir 6. Mani sauc ir Kirils.
Oktobris	Rudens. Augļi un Dārzeni	2014./2015. m. g.	kaņfektes jogurtis cīsi (cīsiņi) kaņfetas	slivis (plūme) <i>сыр</i> (siers)		Kas tev garšo? Man garšo ir bumbieris
		2012./2013. m. g.	kiploks (ķiploks) gurķis (gurķis) opelsīns (apelsīns) bete (biete); redīsa evene (avene)	jabols (ābols) <i>сыр</i> (siers) ogurcis (gurķis) grušans (bumbieris) vinograds (vīnogas) <i>лук</i> (sīpols)	bumba (bumbieris) konfetas kablucis (sīpols)	Tas ir biete. Tas ir zirņi. Apelsinā sula. Tas ir plūme. Es dzeru apelsinā sulu. Man garšo vīnogas sula.

	Rudens. Meža	2014./2015. m. g.		svinis (meža cūka)		
		2012. / 2013. m. g.	Rugeni rugenīgi (rudenī rudenīgi) rudinī		Nedēļas diena ir rudens	
Novembris	Rudens mežā	2012. / 2013. m. g.	lupoties (lūkoties) nāca septiņa (sētiņa) novombris (novembris)	nojabris (novembris)	dzeltēja lapas (dzeltenas lapas) Kalnā kaposts (kāpu)	
		2012. / 2013. m. g.	medis (medus) berza (berzs)		tuntuļoti (tuntuļoties) mežas (meža cūka)	
	Mārtiņ i	2012. / 2013. m. g.				
	Latvija. Mana pilsēta	2014./2015. m. g.	aytobuss ko ^o feini ^{ca} tro ^m vajs	дымc (dūmi)	<u>rudens</u> diena (rūķu diena)	Es atbraucu ar mašīn <u>a</u> . <u>Man ir Dima</u> . Peles ēd siers.
		2012. /2013. m. g.	šestdiena (sestdiena) ela (iela) luksofor tromvojs			Es redzi kaķis.
Decembris	Pilsēta. Transportis	2014. / 2015. m. g.	do ^c embris šeši logas (logi) dzīvokļas (dzīvoklis Margoša.	шкафc stulas (krēsls)		Dzīvoklis ir spoguļi. Dzīvoklis ir dīvān. Dzīvoklis ir gulta.
		2013./2014. m. g	svē ^k diena ap ^k ušas (atpušas) trelej ^b uss (trolej ^b uss) kak (kad) ziema klāt šešt ^d iena (sest ^d iena) ar ^b raucu (atbraucu) desmidris (decembris)	motocikl mogo ^z ins (veikals) шко ^л a (skola) ayto ^b us tro ^m vojs mošina avtomobilis septiņ ^d iena (svētdiena)	rivtenis (divritenis)	meiten <u>e</u> s (meitene) Es dzīvojam (dzīvoju) skriena (skrien) Es dzīvojam Es atbraucu trolej ^b uss
		2012./2013. m. g.				Es atbrauci ar mašīn <u>a</u> . Es redzi mašīn <u>a</u> .
	Ziema Ziemassvētki	2014. /2015. m. g.	zema (ziema)	sniegaviks (sniegavīrs)		
		2012./2013. m. g.	sneg sest ^d iena dena		Snig snieg (sniegs)	

Janvāris	Ziema. Bērnu prieki ziemā	2014./2015. m. g.	zema (ziema) snegs (sniegs) eliksmo (ieliksmo) šnedziņš (sniedziņš) esim (iesim) labas slabas (laba slava sniedziņam)	Labrīt <u>kak</u> (kad) saule spīd		slēpes (slēpot) es slepes (es slepoju) sniegavīrs (sniegavīri)
		2013./2014. m. g	četurtdiena svēkdiena dena (diena) zema (ziema)	Trešdiena <i>u</i> (un) piektdiena Ceļ <u>sniegavīks</u> (ceļ sniegavīru)	Tur, <u>tur</u> , ir (tur, kur ir) <u>Kur</u> kur ir (tur, kur ir) sandaļas (sandales) kak (kad) ziema klāt Ar slidam slidam (ar slidām slido) Ar slido slido (ar slidām slido) Ar slidas slidas Ar slēpes slēpes (ar ragavām brauc ar slidām slido ar slēpēm slēpo)	Sniegs krīt uz manu mugurā. <u>Bērni ragaviņas</u> (brauc ar ragavām) Cepure es sev adu. Šalle es sev adu. (Adu,adu, ko es adu?)
		2012. /2013. m. g.	jauc (jauks) svēkdiena (svētdiena) snieg sniegavika (sniegavīrs) ragaviņa (ragaviņas) ragava		Piko (bērni pīkojas) Slepējas (spēlējas)	
	Ziemas apģērbs	2014. /2015. m. g.		<i>шапка</i> <i>жилет</i> sniegavīks		
		2013./2014. m. g	salle (šalle) snežiņš (sniedziņš)		zeķesbikses Sniegs snigans (snigdams)	
		2012. /2013. m. g.	zeķebiksi cindi (cimdi)		kaimiņi (kāja)	

Februāris	Skaitļi un pretstati	2014./2015. m. g.	labas (labā) kreisas (kreisā) četurtais			Ieskatījos logos <u>tas</u> (tai) Man patik zīmē (zīmēt) Man patik lasu (lasīt) Man patik lasī. četrī bumbas divi bumba divas bumba zupu vari (vara) uz atpakaļ (divi soļi atpakaļ)
		2013./2014. m. g	šešta (sestā) četurta svēkdiena (svētdiena)		negarš (īss)	
		2012./2013. m. g.		Šodien ir <i>вторник</i>	spalle (spalva) pirmais (pirmdiena) liels (mazs)	negaršs (īss) nešaurš (šaurš)
	Putni	2013./2014. m. g	žadina (žadzina)		zilons (zilīte) balons (balodis)	
		2012./2013. m. g.	žabata (žagata)	santakrūtītis (sarkankrūtītis) krasnakrūtītis voronis (vārna)	zalīte (zilīte) zilitis balonis (balodis)	zīlītes (zilīte) žagatis žagatas (žagata) divi žagata
	Meža dzīvnieki	2014./2015. m. g.		<i>ёжикс</i> (ezis)		
		2013./2014. m. g	Ezi (eži) dzīvo mežā vavara (vāvere)			lapsis (lapsa) Lapsa ķer zaķis. Lapsa ķer gailis.
Marts	Mana ģimene	2014./2015. m. g.	vējs			Manš ir mamma. Mana ģimene klāt (ir) Mani ir sauc... (Viņu sauc..) Mani sauc Busja. (Viņu sauc..)
		2013./2014. m. g	maizgajas (mazgajas) letaina diena (lietaina)			
		2012./2013. m. g.	mamu (manu)	bratis (brālis)		
	Profesijas	2014./2015. m. g.	šofers (šoferis)	povars (pavārs)	policija (policists)	Es būšu policija (policists)
		2012./2013. m. g.		voditelis (šoferis)	mednieks (medmāsa)	

				povors (pavārs)		
	Gads ir balts no abiem galiem	2014./2015. m. g.	zema (ziema) snegs (sniegs) letus (lietus)			Bumbieris (bumbierim)
		2013./2014. m. g.		dubos (ozols)		Bumbieris (bumbierim) Pele runcis (runcim) Es redzu zaķis.
Aprīlis	Cik ir laiks?	2014./2015. m. g.	šešpadsmit šeši zema (ziema) roķete (raķete)	ловит (ķer)	putekļumašīna (putekļusūcejs)	Man ir Katja. (Mani sauc...) Ir trīs aprīlis. Es gulēt (es guļu) Es mazgāties (es mazgājos)
	Pavasaris klāt!	2014./2015. m. g.		Vilks ловит (ķer) zaķis.		Vilks ловит <u>zaķis</u> (vilks ķer zaķi)
		2013./2014. m. g.	golbis (gulbis)	Labrīt kak (kad) saule spīd.		