



**PIRMSSKOLAS BILINGVĀLO IZGLĪTĪBAS
PROGRAMMU IZSTRĀDES TEORĒTISKAIS
PAMATOJUMS**

2012

Rīga

Ievads

Pirmsskolas izglītības programmas pamatojums izstrādāts atbilstoši Pirmsskolas izglītības reformas konceptuālajam ietvaram, kurš ir mērķēts uz ikviena bērna spējām un attīstībai atbilstošu, radoši attīstošu, kvalitatīvu un vienlīdzīgi pieejamu pirmsskolas izglītību.

Atbilstoši Pirmsskolas izglītības konceptuālajam ietvaram programmas izstrādes teorētiskais pamatojums ir vērsts uz

- △ pirmsskolas izglītības iestāžu autonomijas veicināšanu;
- △ izpratnes maiņu par pirmsskolas izglītību;
- △ vienlīdzīgu pirmsskolas izglītības pieejamības nodrošināšanu.

Lai nodrošinātu vienlīdzīgu pieeju pirmsskolas izglītībai visiem bērniem no pusotra gada vecuma un obligātās bilingvālās izglītības apguvi visiem bērniem no 5 gadu vecuma, pirmsskolas bilingvālās izglītības teorētiskajā pamatojumā tiek akcentēta tās pozitīvā ietekme uz bērna attīstību.

Pirmsskolas izglītības programmu paraugu pilnveide īstenojama,

- △ veicinot pirmsskolas izglītības iestāžu autonomiju izglītības procesa plānošanā un organizēšanā;
- △ nodrošinot izglītības pieejamību no pusotra gada vecuma, ja ģimene ir izrādījusi šādu nepieciešamību.

Programmai jāparāda didaktiski metodiskais modelis (bilingvālās apguves un mācīšanās sekmējošas plānošanas paraugs) plānoto mācīšanās rezultātu sasniegšanai: plānošanas gaita; mācīšanās procesa norises organizācija; sasniedzamie mācīšanās rezultāti divgadīgajai izglītībai pirmsskolā.

Programmas jāveido atbilstoši Latvijas reģionālajiem un vietējiem apstākļiem, kultūras pieredzei un mācīšanās tradīcijām, piedāvājot programmu dažādību atbilstoši bilingvālās apguves un mācīšanās sekmēšanas teorētiskajām pamatnostādņēm.

TEORĒTISKĀS PAMATNOSTĀDNES

Bilingvālai izglītībai pirmsskolā vajadzētu radīt interesi un prieku apgūt valodu un mācīties valodu, un apzināti padarīt abas apgūstamās valodas un kultūras līdzvērtīgas. Bērniem vajadzētu izmantot komunikācijas iespējas otrajā valodā, lai vairāk iepazītu savas dzimtās valodas bagātību.

„Situāciju orientētās mācīšanās” – gan valodu apguves un mācīšanās prieks, gan valodas mācīšanās rezultāti ir vienlīdz līdzvērtīgi mācīšanās mērķi (sk. 2. nodaļu).

Valodu apguvi un mācīšanos jāveido **saiknē ar citu zināšanu apguvi un mācīšanos, kas sagatavo bērnus priekšmetu mācībām sākumskolā (sk. 2. nodaļu).**

Sistemātiska divu valodu apguves un mācīšanās sekmēšana prasa pēctecīgu divu valodu lietošanas plānošanu (praktiskus piemērus sk. 2. nodaļā), lai nodrošinātu abu valodu apguves un mācīšanas progresu, regulāru sadarbību ar ģimeni un mācīšanās panākumu izvērtēšanu.

Pirmās un otrās valodas izmantošana bilingvālajā pirmsskolas izglītībā

| Modelis | Ģimene | Pirmsskola | Bērns lieto (100%) | |
|--|------------|------------|--------------------|------------|
| A (ieteicams, ja ģimenē nelieto otro valodu) | PV* (50%) | OV** (50%) | PV* (50%) | OV** (50%) |
| B (ja ģimenē ir abu valodu nesēji, kuri mērķtiecīgi plāno valodu lietojumu ģimenē, piemēram, māte runā, lasa, raksta PV, cits ģimenes loceklis – OV) | PV* (25%) | PV* (25%) | PV* (25%) | PV* (25%) |
| | OV** (25%) | OV** (25%) | OV** (25%) | OV** (25%) |

* PV – dzimtā, mātes, mazākumtautību valoda

** OV – otrā valoda, latviešu valoda

Didaktiski pareizas pirmās un otrās valodas izmantošanas pirmsskolas bilingvālajā izglītībā principi ir:

- ▲ līdzsvarota abu valodu lietošanas vides izveide (50%–50%).

A modelis

Tik daudz, cik iespējams otrajā valodā, tik daudz, cik nepieciešams, – pirmajā valodā pirmsskolā. Ģimenē – otrādi.

A

Pirmsskolā pirmā un ģimenē otrā valoda ir nepieciešama, lai:

- ievērotu motivācijas psiholoģiskos nosacījumus un bērna personības īpatnības, kā arī nodrošinātu brīvas izteikšanās vajadzību apmierināšanas iespējas;
- novērtētu bērnu valodu mācīšanās progresu t.sk., komunicējot ar vecākiem un bērniem dienas sākumā, dienas vidū un noslēgumā.
- ievērotu salīdzinājuma principu, kas ir noteicošs bilingvālās izglītības procesā;
- novērstu neprecizitātes faktu un valodas lietošanā.

B modelis

50% mācīšanās situāciju pirmajā valodā, 50% – otrajā valodā pirmsskolā. Ģimenē – otrādi.

B

”Pieturā” pirmajā valodā pirmsskolā otrā valoda

un

”Pieturā” otrajā valodā pirmsskolā pirmā valoda ir nepieciešama, lai:

- ievērotu motivācijas psiholoģiskos nosacījumus un bērna personības īpatnības, kā arī nodrošinātu brīvas izteikšanās vajadzību apmierināšanas iespējas;
- novērtētu bērnu valodu mācīšanās progresu t.sk., komunicējot ar vecākiem un bērniem dienas sākumā, dienas vidū un noslēgumā;
 - ievērotu salīdzinājuma principu, kas ir noteicošs bilingvālās izglītības procesā;
 - novērstu neprecizitātes faktu un valodas lietošanā.

Teorētiskais pamatojums balstās uz bērnu agrīnā vecuma vairāku valodu mācīšanas atziņām un attiecas ne tikai uz latviešu valodas, bet arī uz citu valodu apguvi un mācīšanos. Konkrētie piemēri ir izstrādāti krievu valodas kā pirmās un latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanai.

1. DIVU VALODU APGUVES UN MĀCĪŠANĀS NOSACĪJUMI BĒRNA AGRĪNAJĀ VECUMĀ

Veiksmīgas agrīnās bilingvālās izglītības ieviešanas nosacījumi un organizatoriskie priekšnoteikumi attiecas kā uz bilingvālās izglītības plānošanu, divu valodu mācīšanās sekmēšanas modelēšanu un valodu lietojumu pirmsskolas plānotās aktivitātes dienas gaitā, tā arī uz pirmsskolas skolotāju komandas izveidi, pirmsskolas skolotāju komandas darbību, materiāliem un pirmsskolas skolotāju tālākizglītību. Nosacījumu un organizatorisko priekšnosacījumu kopas detalizēts apraksts ir bilingvālās izglītības programmas centrālā daļa, kas nosaka agrīnās bilingvālās izglītības panākumus.

1.1. Bilingvālās izglītības mērķi un uzdevumi to sasniegšanai bērna agrīnajā vecumā

1.1.1. Agrīnajai bilingvālai izglītībai jāveido pamati pirmās un otrās valodas lietošanai saziņā.

1.1.2. Bilingvālā izglītība agrīnajā vecumā bērnam rada papildiespēju izveidot plašu redzējumu par pasauli un tās kultūru daudzveidību, orientēties vairāku kultūru realitātē.

1.1.3. Bērnam jāiepazīst otrās valodas kultūras un ar tām saistītie sociālie faktori, lai spētu sevi apzināt kā sabiedrības daļu. Bilingvālā audzināšana bērnu agrīnajā vecumā kļūst par starpkultūru audzināšanu.

1.1.4. Bilingvālai izglītībai agrīnajā vecumā jādod svarīgs ieguldījums bērna vispārējā attīstībā, veicinot viņa emocionālo, radošo, sociālo, kognitīvo un valodas apguves spēju attīstību.

1.1.5. Bilingvālai izglītībai bērna agrīnajā vecumā jāizraisa interese par valodām un jārada mācīšanās prieks.

1.1.6. Bērnam valoda kā saziņas līdzeklis ir jāizjūt, lietojot to. Saziņai jānorisinās sociālo rāmju ietvaros. Otrai valodai, kuru bērns dzird un lieto pirmsskolā, jābūt tik dabiskai un autentiskai, lai tā netraucētu bērnam savstarpēju saprašanos un valodu atdarināšanas iespēju.

1.1.7. Bilingvālai izglītībai pirmsskolā jādod bērnam iespēja saprasties otrā valodā tāpat kā savā pirmajā. Otrās valodas lietošana veicina pirmās valodas labāku izpratni.

1.1.8. Bilingvālai izglītībai bērna agrīnajā vecumā jādod iespēja apgūt valodas mācīšanās tehnikas, kuras palīdz bērnam paplašināt patstāvīgā darba prasmes.

1.2. Agrīnās bilingvālās izglītības saturs

Saturam jāatbilst bērna interesēm un tās jāpaplašina, veicinot viņa aktivitāti, izraisot bērna jūtas, rosinot fantāziju, jaunradi un prieku.

1.2.1 Ar bilingvālās izglītības palīdzību paplašinās pirmajā valodā izveidotais pasaules uzskats, tas tiek diferencēts un problematizēts. Tādējādi bilingvālā izglītība bērna agrīnajā vecumā notiek atbilstoši semantiskai un pragmatiskai progresijai (vārdu krājuma lietošanas pieredzes paplašināšana), lai sagatavotu bērnu morfoloģijas un sintakses apguvei sākumskolā.

1.2.2. Bilingvālās izglītības saturs agrīnā vecumā ir atkarīgs no bērna pirmās valodas kultūras, lietu un valsts vides, tas ir atkarīgs no bērna interešu loka. Priekšroka tiek dota nevis formālai valodas apguvei, bet tās lietošanai praktiskā darbībā, integrējot valodas apguvi saiknē ar citu zināšanu apguvi un mācīšanos, kas sagatavo bērnu priekšmetu mācībām sākumskolā.

1.2.3. Bērnam valoda jāizjūt, jāsaprot un jālieto lietu vides un partnerattiecību veidotā komunikācijā.

1.2.4. Valodas lietošana, klausoties, lasot, rakstot un runājot, palīdz bērnam netīši apgūt valodas likumsakarības un liek pamatus tālākai valodu apguvei sākumskolā. Klausīšanās un runas attīstībā lasīšanai un rakstīšanai ir atbalsta funkcija, no otras puses, tās veic savas patstāvīgas funkcijas.

1.2.5. Valodas lietošanā noteiktu vietu ieņem paraverbālie komunikācijas līdzekļi, kā izruna, runas ritms un intonācija, un neverbālie – kā ķermeņa valoda.

1.2.6. Valodas lietošana veicina jaunu mācīšanās tehniku apguvi, jau zināmā izmēģināšanu un tālāku attīstīšanu.

1.3. Agrīnās bilingvālās izglītības metodes

1.3.1. Izvēloties agrīnās bilingvālās izglītības metodes, jāievēro šādi kritēriji:

- ♣ metodēm jārada tāda vide, kurā bērni justos ne tikai emocionāli, bet īpaši sociāli labi, kā arī tiktu sekmēta garīgā piepūle;
- ♣ metodēm jāveicina mācību prieks un jādod iespēja gūt mācīšanās panākumus.

1.3.2. Metodēm jāsekmē bērna mācīšanās, izmantojot visas maņas.

1.3.3. Lai ņemtu vērā bērna vajadzības, jāizmanto daudzveidīgas metodes un tās nemitīgi jāmaina, meklējot efektīgākās no tām.

1.3.4. Metodēm jāsekmē bērna iespēja darboties. Sevišķi piemērotas tam ir spēles un rotaļas.

1.3.5. Plašas darbošanās iespējas bērnam piedāvā teātra uzvedumi – tie palīdz bērnam izprast otro

valodu saistībā ar sevi pašu un savu dzīves notikumu, nevis ar mācību nodarbību.

1.3.6. Metodēm jāsekmē bērna pakāpeniska sagatavošana intensīvām nodarbībām sākumskolā, bērna iesaistīšana skolas nodarbības veidošanā un savstarpējā komunikācijā ar skolotāju, piemēram, spēlējot "Skolu", pirmsskolas skolotājam pašam piedaloties tajā kā novērotājam, konsultantam un spēles dalībniekam.

1.3.7. Metodēm jāveicina bērna patstāvīga mācīšanās un jārada iespēja iekšējai diferenciacijai jeb individualizācijai.

1.3.8. Metodēm jāsekmē visu iespējamo mācīšanās sociālo formu apguvi – individuālo, partneru un grupu mācīšanos, lai iemācītos mācīties pašam, citam no cita, palīdzēt cits citam, mācoties veikt kopīgus uzdevumus.

1.4. Vērtēšana agrīnajā bilingvālajā izglītībā

Vērtēšanas "caurspīdīgumam" un no bailēm brīvai un sociāli uzdrošinošai gaisotnei jāsekmē bērna un viņa ģimenes vajadzības pēc informācijas par saviem abu valodu apguves un mācīšanās panākumiem.

1.4.1. Vērtēšanā priekšroka tiek dota nevis valodas līmeņa sasniegšanas kontrolei, bet valodas attīstības un lietošanas progressa izvērtējumam (formatīvai vērtēšanai). Principiāli svarīgi, lai valodas apguves panākumu vērtēšanas paņēmieni un metodes sekmētu bērna mācīšanos kopveselumā. Attīstības metodes agrīnajā bilingvālajā izglītībā attiecas ne tikai uz bērna progresu pirmās un otrās valodas apgūvē, bet uz mācīšanās panākumiem kopveselumā: viņa pašizpaušmes spējas, radošums, sociālā un valodas darbība, turklāt formālais valodas aspekts nav primārais. Pirmās un otrās valodas apguves un mācīšanās panākumu izvērtēšanā jāiesaista visi bilingvālās izglītības procesa dalībnieki:

Pirmsskolas skolotāju komanda

- ♣ novēro bērna emocionālo, radošo, sociālo, kognitīvo un valodas apguves un mācīšanās spēju attīstību;
- ♣ izvērtē pats savu darbu un izvirza individuālo mērķi;
- ♣ plāno turpmāku valodu apguvi un mācīšanos un meklē bērna attīstības iespējas, individualizējot mācību procesu.

Bērns

- ♣ mācās saskatīt savus panākumus, izvērtē savu līdzdarbošanās aktivitāti saistībā ar mācīšanās motivāciju;

- ▲ mācās salīdzināt savas veiksmes ar savu līdzdarbošanos piedāvātās aktivitātēs;
- ▲ mācās mācīties ar citiem, no citiem un palīdzēt citiem.

Jārada iespēja vecākiem regulāri sniegt un saņemt informāciju par sava bērna attīstību, aktīvi piedalīties pirmās valodas apguves sekmēšanā ģimenē.

1.4.2. Ieteicams vērtēt to bērna darbību, kas raksturo bērna individuālo valodas apguves un mācīšanās attīstību. Kļūdas jāvērtē kā normāla parādība valodu apguves procesā.

1.4.3. Pirmsskolas skolotājiem nepieciešams pētīt, analizēt un izvērtēt savu darbību, lai viņu izpētes rezultāti kļūtu par nozīmīgu ieguldījumu bilingvālās izglītības programmas turpmākajai atbilstībai.

1.5. Pirmsskolas skolotāju un skolotāja palīgu komandas izveide

1.5.1. Pirmsskolas skolotāju un skolotāja palīgu komandu veido tā, lai tajā būtu abu valodu runātāji ar labu valodu prasmi, kā arī zināšanām un pieredzei pirmsskolas pedagoģijā un daudzvalodības didaktikā. Īpaša uzmanība pievēršama šo pedagogu nepārtrauktai pieredzē balstītai tālākizglītībai.

1.5.2. Pirmsskolā bērns mācās valodu, atdarinot pirmsskolas skolotāju komandas un pirmsskolas iestādes bērnu valodu, kuru dzird ikdienā. Lai labāk plānotu valodas lietojumu ikdienā, pirmsskolas skolotāju komandā nepieciešams iekļaut pirmās un otrās valodas pirmsskolas skolotājus, lai kompetenti plānotu valodu lietošanu visās dienas aktivitātēs ciešā sadarbībā ar pārējiem pirmsskolas skolotājiem un skolotāju palīgiem.

2. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS MODELĒŠANA (NORISES PĀNOŠANA)

Plānojot bilingvālo izglītību pirmsskolā, jāievēro iepriekš aprakstītā nosacījumu kopa mērķa, satura, metožu, izmantojamo mācīšanās līdzekļu, vērtēšanas, pirmsskolas skolotāju komandas darbības modelēšanā, kuras centrā ir bērns. Plānošanas “soļiem” ir jābūt pēctecīgiem un secīgiem, kā arī plānošanā jāatstāj brīvā telpa “sānsoļiem”, “blakus soļiem” un “lēcieniem” – jārada bērnam fleksīvas (*flexible learning*) mācīšanās iespējas.

Bilingvālās izglītības centrā atrodas bērns. Tāpēc plānošanas pirmais “solis” ir tāda valodas apguves un mācīšanās situāciju sistēmas izveide, kura rosina bērna zinātkāri un vēlmi iesaistīties darbībā. Pēc antropoloģijas atziņām tādas situācijas ir

- ▲ krājēja un meklētāja darbības situācijas;
- ▲ mājas “ceļšana” (LEGO klucīši u.c.), kuras gaitā bērns apmierina savu vajadzību pēc

drošības izjūtas un tieksmi pēc savām mājām (piemēram, “Es gribētu sev māju, kurā ...”);
“Es dzīvoju kopā ar ...”);

- ♣ situācijas, kurās bērns pauž savu tieksmi sargāt un rūpēties par kādu;
- ♣ situācijas, kurās bērns atdarina pieaugušo vai gados vecāku bērnu darbības, jo viņš arī tā grib vai vēlas parādīt citiem, ka viņš to arī var, t.sk., informāciju un tehnoloģiju jomā, atklājumu un izgudrojumu pasaulē;
- ♣ situācijas, kurās bērns meklē, gūst sociālo pieredzi, draudzējoties, iesaistoties darbībā ar partneriem u.c.;
- ♣ eksperimentēšana ar lietām tuvākajā apkārtnē;
- ♣ u.c.

Lai izvairītos no nejaušībām valodu **mācīšanās situāciju** izkārtojumā un to fragmentācijas, tās **jāapvieno kontekstā**, piemēram, **pieturas dienas gaitā**.

0,5–4 gadu vecu bērnu un 4–5 un 6 gadu vecu bērnu bilingvālajai izglītībai pirmsskolā ir savas īpatnības.

| | |
|--|--|
| 0,5–4 gadu vecumā bērns apgūst valodu dabiski, atdarinot valodas, kuras viņi dzird ikdienā. | 4–5 un 6 gadu vecumā bērns apgūst valodu vienīgi un tikai organizētas mācīšanās ceļā. |
|--|--|

Tādēļ **0,5–4 gadu vecumā** īpaša loma ir bērnu savstarpējai saziņai un saziņai ar pirmsskolas skolotāju komandu, kā arī pasakām un rotaļlietām, kuras bērns identificē kā dzīvas būtnes (piemēram, lelles). Pirmsskolas skolotāja naratīvam stāstījumam, rotaļājoties, spēlējoties ar bērniem vai veicot citas darbības dienas aktivitāšu laikā, ir atdarināšanas parauga loma.

Savukārt **4–5 un 6 gadu vecumā** pirmsskolas skolotājiem jārada bērnu pašorganizētas savstarpējās mācīšanās iespējas, kā arī jārada organizētas mācīšanās situācijas.

Abām vecuma grupām ir arī **kopīgais**, jo jebkurā pirmsskolas vecumā bērni apgūst un mācās valodu,

- ♣ atdarinot ikdienā saskatīto, kas viņiem šķiet interesants (*reālās pasaules dimensija*);
- ♣ spēlējoties ar rotaļlietām (*ireālās pasaules dimensija*);
- ♣ klausoties un vēlāk lasot pasakas, stāstus, kurus viņi varbūt vēl pat nesaprot, bet kuri tiek stāstīti emocionāli, ar interesi u.tml. (*fantāzijas pasaules dimensija*).

Katru mācīšanās situāciju vajadzētu veidot, ietverot tajās visas trīs dimensijas, jo vienam

bērnā noteiktā brīdī saistošāka ir viena, citam otra, citam – trešā.

Plānošanas otrais “solis” ir **mācīšanās situācijai** atbilstoša vārdu krājuma un gramatikas atlase, nevis izolētu vārdu un likumu mācīšanai, bet to lietojumam konkrētā mācīšanās situācijā atbilstoši izvēlētajam bilingvālās izglītības modelim (sk. valodu lietošanas plānojumu A un B).

A – Tik daudz, cik iespējams otrajā valodā, tik daudz, cik nepieciešams, – pirmajā valodā; pirmsskolā un ģimenē – otrādi.

Pirmsskolā pirmā un ģimenē otrā valoda ir nepieciešama, lai:

- ♣ ievērotu motivācijas psiholoģiskos nosacījumus un bērna personības īpatnības, kā arī nodrošinātu brīvas izteikšanās vajadzību apmierināšanas iespējas;
- ♣ novērtētu bērna valodu mācīšanās progresu t.sk., komunicējot ar vecākiem un bērniem dienas sākumā, dienas vidū un noslēgumā;
- ♣ ievērotu salīdzinājuma principu, kas ir noteicošs bilingvālās izglītības procesā;
- ♣ novērstu neprecizitātes faktu un valodas lietošanā.

B – “Pieturu pieeja” – 50% mācīšanās situāciju pirmajā valodā, 50% – otrajā; pirmsskolā un ģimenē – otrādi.

Pirmsskolā bērns mācās valodu, atdarinot pirmsskolu skolotāju komandas un pirmsskolas iestādes bērnu valodu, kuru dzird ikdienā. Lai labāk plānotu valodas lietojumu ikdienā, pirmsskolas skolotāju komandā nepieciešams iekļaut pirmās un otrās valodas pirmsskolas skolotājus, lai kompetenti plānotu valodu lietošanu visās dienas aktivitātēs ciešā sadarbībā ar pārējiem pirmsskolas skolotājiem un skolotāju palīgiem. Tāpēc pirmsskolas skolotāju un skolotāju palīgu (auklītes?) komandas locekļi sadala lomas tā, lai nejauktu valodas, bet nodrošinātu valodu lietošanu: viens pirmsskolas skolotājs vada mācīšanās situācijas pirmajā valodā, otrs – otrajā. Palīgpersonāls ir iesaistīts, lai sniegtu atbalstu bērniem:

- ♣ ievērotu motivācijas psiholoģiskos nosacījumus un bērna personības īpatnības, kā arī nodrošinātu brīvas izteikšanās vajadzību apmierināšanas iespējas;
- ♣ novērtētu bērna valodu mācīšanās progresu t.sk., komunicējot ar vecākiem un bērniem dienas sākumā, dienas vidū un noslēgumā;
- ♣ ievērotu salīdzinājuma principu, kas ir noteicošs bilingvālās izglītības procesā;
- ♣ novērstu neprecizitātes faktu un valodas lietošanā.

”Pieturā” otrajā valodā – otrādi.

”Pieturā” otrajā valodā pirmā valoda ir nepieciešama, lai:

- ♣ ievērotu motivācijas psiholoģiskos nosacījumus un bērna personības īpatnības, kā arī nodrošinātu brīvas izteikšanās vajadzību apmierināšanas iespējas;
- ♣ novērtētu bērna valodu mācīšanās progresu t.sk., komunicējot ar vecākiem un bērniem dienas sākumā, dienas vidū un noslēgumā;
- ♣ ievērotu salīdzinājuma principu, kas ir noteicošs bilingvālās izglītības procesā;
- ♣ novērstu neprecizitātes faktu un valodas lietošanā.

Plānošana trešais “solis” ir mērķim un saturam atbilstošu mācīšanās situāciju organizācijas

metožu izvēle.

Piemērs: Mācīšanās situācija "mājas celšana"

Mācīšanās, atdarinot pieaugušo/-os, – reālās pasaules dimensija

Mācīšanās situācija "mājas celšana" ļauj bērnam ar spēles (spēlei atšķirībā no rotaļas vienmēr ir sociāls rāmis, par kura ievērošanu pieaugušajiem katru reizi ir jāvienojas ar bērniem) palīdzību lietot valodu konkrētajā mājas celšanas darbībā. Tas nozīmē, ka bērns, tāpat kā skolotājs, pats izvēlas materiālus un, neierobežojot fantāziju, ceļ māju.

Valodas lietošana varētu izpausties tā, ka bērni vispirms nelielās grupās kopīgi izrunā, kādus materiālus izmantos mājas celšanai un kādas darbības veiks.

Tad seko pati darbība – bērni ceļ māju un stāsta, kādu māju viņi būvē, ko un kā viņi to dara.

Vārdu krājuma izvēle atbilst mācīšanās situācijai. Tiek paplašināts bērnu vārdu krājums atbilstoši lietojuma iespējām konkrētā mācīšanās situācijā.

0,5–4 gadu vecumā bērns apgūst valodu dabiski, atdarinot valodas, kuras viņš dzird ikdienā. Tādēļ šajā vecumā īpaša loma ir bērnu savstarpējai saziņai un saziņai ar pirmsskolas skolotāju, kurš ar savu aizraujošo piemēru kopā ar bērniem ceļ māju. Skolotājs, skaistiem, izvēršiem teikumiem it kā runājot pats ar sevi, skaļi stāsta, ko viņš saka, kāpēc, kā, vai viņam sanāk, ko viņš nepareizi ir izdarījis, parāda dažādas tehnikas. Vienlaikus pirmsskolas skolotājs "ar acīm uzrunā" bērnus, uzmundrinot iesaistīties spēlē. Bērni parasti sāk paši stāstīt, tiklīdz ir uztvēruši vārdu vai vārdus, vai gramatisku struktūru, ko pirmsskolas skolotājam būtu jāpamana un jākomentē, lai iedrošinātu citus stāstīt.

Spēlēšanās ar rotaļlietām (īpaši lellēm, kuras bērns identificē kā dzīvas būtnes) – ireālās pasaules dimensija

Notiek tā pati darbība, tikai bērns pārņem pieaugušā lomu, identificējot lelles ar savu iepriekšējo bērna lomu.

Pasaku klausīšanās, skatīšanās, lasīšana, rakstīšana, zīmēšana, stāstīšana u.c. – fantāzijas pasaules dimensija

Arī iztēle liek bērnam darboties. Dzirdētās pasakas un/vai redzētās animācijas filmas u.c. sniedz valodas lietošanas paraugus, vārdu krājuma izvēle atbilst mācīšanās situācijai. Pasakas un

filmas paplašina bērna vārdu krājumu atbilstoši lietojuma iespējām konkrētā mācīšanās situācijā.

Tam seko pati darbība – bērni izspēlē pirmsskolas skolotāja līdzdalībā dzirdēto vai redzēto (teātra uzvedums kā metode) vai zīmē redzēto/dzirdēto u.tml.

Tā kā 0,5–4 gadu vecumā bērni apgūst valodu dabiski, viņi atdarina dzirdēto rīcībā. Pirmsskolas skolotājs, kurš ar savu aizraujošo piemēru kopā ar bērniem iesaistās teātra uzvedumā, skaistiem izvēršiem teikumiem, it kā runājot pats ar sevi, stāstot, ko viņš dara, kāpēc, kā, vai viņam sanāk, ko viņš nepareizi ir izdarījis, parāda dažādas tehnikas, spēlē. Vienlaikus pirmsskolas skolotājs “ar acīm uzrunā” bērnus, uzmundrinot piedalīties spēlē. Bērni parasti sāk stāstīt paši, tiklīdz ir uztvēruši vārdu vai vārdus, vai gramatisku struktūru, ko pirmsskolas skolotājam būtu jāpamana un jākomentē, lai iedrošinātu citus stāstīt. Arī bērni, sekojot pirmsskolas skolotāja paraugam, iejūtas situācijās un lomās, viņi pārņem tēla izskatu, izturēšanos un runas veidu, identificē sevi ar šo tēlu un turpina spēli.

4–5 un 6 gadu vecumā notiek tas pats, bet vairāk kā pašorganizēta savstarpējā mācīšanās un valodas lietošana klausoties un/vai lasot, rakstot un runājot, kas palīdz bērnam netīši apgūt valodas likumības un liek pamatus tālākai valodu apguvei sākumskolā. Klausīšanās un runas attīstībā lasīšanai un rakstīšanai ir atbalsta funkcija, no otras puses, tās veic savas patstāvīgas funkcijas.

Plānošanas “ceturtais solis” – pirmsskolas skolotājs izvērtē bērna valodas mācīšanās panākumus saistībā ar mācīšanās panākumiem kopumā un savas darbības formu (spēles gaitas organizēšana, teātra uzveduma norise, zīmēšanas organizācija u.c.), ņemot vērā šādus aspektus:

1)

- ▲ kādus un vai visus materiālu bērns izmanto mājas celšanai;
- ▲ kuri bērni kopā ar citiem ceļ māju;
- ▲ vai ievēro sociālās vienošanās (rāmi);
- ▲ vai dara to, ko stāstīja, redzēja;
- ▲ u.c.

2)

- kā attīstījusies bērna valoda;
- vai bērns ir guvis komunikatīvo pieredzi;
- kā mainījusies bērna starpkultūru izpratne;
- kas sekmējis bērna vispārējo attīstību;
- ko bērni iemācījušies darīt paši (mācīt, mācīties);

➤ u.c.

3) Novērtēšanas gaitā skolotājs var pārlicināties, vai viņa izvēlētais saturs un metodes bijušas pareizas, kā arī saprast savas kļūdas.

Citi mācīšanās situāciju piemēri

Tematā “Lāča piedzīvojums” pirmsskolas skolotāja stāstījums **sagatavo** bērnus mācīšanās darbībai. Pati **mācīšanās darbība noris** šādi - bērni iejūtas notikuma situācijās un lomās, viņi pārņem lāča izskatu, izturēšanos un runas veidu, identificē sevi ar lāci, atdarina un attīsta viņa piedzīvojumu (naratīvā metodē). Tam seko **mācīšanās darbības un bērnu panākumu izvērtējums** kā iepriekšēja piemērā.

Temata “Mans fantāzijas dzīvnieks” ietvaros bērni – patstāvīgi vai ar pirmsskolas skolotāja palīdzību – no dažādiem avotiem (bilžu grāmatas, vai lūgt izlasīt bērniem, kas prot lasīt vai ar skolotāju palīdzību utt.¹) iegūst informāciju par mājas un savvaļu dzīvniekiem, kas tiem ir kopīgs un kas atšķirīgs, kuri no tiem dzīvo Latvijā un kuri citās zemēs, kādās, kāpēc (starpkultūru dimensija) utt. (**mācīšanās darbības sagatavošana**), un veido savu fantāzijas dzīvnieku, lūdzot tad citiem raksturot to: vai tas ir mājas vai savvaļas dzīvnieks, kāpēc, kā viņi to var pamatot utt. Stāstījumu vai aprakstu ir valodiski jā sagatavo. To dara *dzimtās vai otrās valodas* skolotājs. Arī **matemātikas** un *sociālo zinību* zināšanas tiek integrētas, veicot aprēķinus par to, cik dzīvnieku dzīvo katras grupas izveidotajā valsti, kāds ir viņi iztikas minimums un izdzīvošanas grozs utt. (**mācīšanās darbības norise**). Tam seko **mācīšanās darbības un bērnu panākumu izvērtējums** kā iepriekšēja piemērā.

BIBLIOGRĀFIJA

pirmsskolas bilingvālās izglītības programmu veidotājiem

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Bruck, M. (1982). Language impaired children's performance in an additive bilingual education program. *Applied Psycholinguistics* 3, p. 45-60.

Bruck, M. (1984). The suitability of immersion education for children with special needs. *In*: C.

¹

Te īpaši svarīgs ir **nodrošinājums ar mācīšanās materiāliem otrajā valodā (subimersijas metodei) vai divās valodās (tekstuāli, audiāli un audiovizuāli), nepielaujot materiālu dublēšanos (bilingvālajai metodei):**

Lasīšanas grāmatas un palīglīdzekļi ir vienā valodā un skolotāja stāstījums - otrā

Lasīšanas grāmatas ir vienā valodā un palīglīdzekļi - otrā

Pamatmateriāls ir vienā valodā, bet papildliteratūra - otrā

Audio un videomateriāli otrajā un pirmajā valodā

- Rivera (ed.). *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment*. Research and Application. Clevedon: Multilingual Matters, p. 123-131.
- Burmeister, P. (2006). Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In: Pienemann, M., Kessler, J.-Chilla, S., Rothweiler, M., Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München & Basel: Reinhardt.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: CUP.
- Council of Europe (2006). *The Place of the Mother Tongue in School Education (Recommendation 1740)*. Brussels. Available: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/EREC1740.htm>
- Cummins, J. (1982). *Interdependence and Bicultural Ambivalence*. Rosslyn: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. [cited April 8, 2010]. Available: www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html
- Döpke, S. (1992). *One Parent, One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. Kristin Kersten et al.
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In: J. T. Spence (ed.). *Achievement and Achievement Motivation*. New York: Freeman, p. 75-146.
- Eurydice Survey (2005). *Foreign Language Learning: A European Priority*. Brussels: Eurydice European Unit. [cited September 15, 2010]. Available: www.eurydice.org
- Eurydice Survey (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. [cited September 15, 2010]. Available: www.eurydice.org
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13, p. 1-22.
- Festman, J., Kersten, K. (2010). Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In: U. Massler, P. Burmeister (eds.). *CLIL und Immersion: Erfolgsbedingungen für fremdsprachlichen Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, p. 38-52.
- Flouri, E., Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology* 74, p. 141-153.
- Fortune, T. W., Tedick, D. J. (2007). Immersion benefits and challenges: Does one size fit all? Paper presented at CAIS conference, San Francisco. [cited October 10, 2008]. Available: www.esl.pps.k12.or.us/docs/pg/400/rid/12581/f/ImmersionBenefitsandChallenges_DoesOneSizeFitAllHandout.pdf
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.
- Holobow, N., Genesee, F., Lambert, W. (1991). The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds: Report 2. *Applied Psycholinguistics* 12, p. 179-198.
- Holobow, N., Genesee, F., Lambert, W.E., Gastright, J., Met, M. (1987). Effectiveness of partial French immersion for children from different social class and ethnic backgrounds. *Applied Psycholinguistics* 8, p. 137-152.
- Kersten, K. (2010). DOs and DONT's bei der Einrichtung immersiver Schulprogramme. In: C. M. Bongartz, J. Rymarczyk (eds.). *Languages Across the Curriculum: Ein Multiperspektivischer Zugang*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, p. 71-92.
- Kersten, K., Perret, K. (2008). Erster deutsch-englischsprachiger Zoo-Kindergarten in Magdeburg eröffnet. *Begegnung Zoo: Zoopädagogik Aktuell* 22, p. 4-5.
- Kersten, K., Fischer, U., Burmeister, P., Lommel, A., Schelletter C. (2010). *Immersion in Primary School: A Guide*. Kiel: FMKS. [German version: Kersten, K., Fischer, U., Burmeister, P., Lommel, A. (2009). *Leitfaden für die Einrichtung von Immersionsangeboten in Grundschulen*. Kiel: FMKS.] [cited September 15, 2010]. Available: www.fmks.eu

- Kersten, K., Rohde, A. (in prep.). Teaching English to young learners. In: K. de Bot, K. Schröder, D. Wolff (eds.). *Handbook of English as a Foreign Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kubanek-German, A. (1996). "Vom Elemente, das sie zu verschlingen droht, getragen..." – Immersion: Das Thema dieses Bandes. In: A. Kubanek-German (ed.). *Immersion Fremdsprachenlernen Primarbereich*. München: Goethe-Institut, p. 9-20.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In: H. Winitz (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences 379. New York: New York Academy of Sciences, p. 259-278.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: W.C. Ritchie, T.K. Bhatia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, p. 413-468.
- How to start a Bilingual Preschool: Practical Guidelines*
- López, L. (2005). A look into the homes of Spanish-speaking preschool children. In: J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, J. MacSwan (eds.). *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Sommerville: Cascadilla, p. 1378-1383.
- McGrath, E., Repetti, R.L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence* 29, p. 713-723.
- Met, M., Lorenz, E.B. (1997). Lessons from US immersion programs: Two decades of experience. In: R. Johnson, M. Swain (eds.). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 243-264.
- Mushi, S.L.P. (2000). *Parents' Role in Their Children's Language Acquisition*. Chicago: US Department of Education; Educational Resources Information Center. [cited: September 30, 2010]. Available: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/d2/08.pdf
- Piske, T. (2007). Bilingualer Unterricht an Grundschulen: Voraussetzungen, Erfahrungen und Ergebnisse. *Grundschule* 4, p. 28-30.
- Piske, T., MacKay, I., Flege, J. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics* 29, p. 191-215.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ronjat, J.A. (1913). *Le Développement du Langage Observé Chez un Enfant Bilingue*. Paris: Champion.
- Schilk, A., Ufert, D., Steinlen, A.K. (i. pr.). Erfahrungen bei der Einführung der frühen Zweisprachigkeit in einem bilingualen Kindergarten. In: T. Piske (ed.). *Projekte für Bilinguales Lehren und Lernen: Englisch in Kindergarten und Primarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stumpf, S. (2010). Intercultural teams. In: A. Thoa, E.-U. Kinast, S. Schroll-Machl (eds.). *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation: Basics and Areas of Application*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, p. 301-312.
- Swain, M. (1974). French immersion programs across Canada: Research findings. *The Canadian Modern Language Review* 31, p. 117-129.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development. In: S. Gass, C. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, p. 235-253.
- Swain, M., Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In: R. K. Johnson, M. Swain (eds.). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-16.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63, p. 384-399.
- Walker, C. L., Tedick, D. J. (2000). The complexity of immersion education: Teachers address the issues. *The Modern Language Journal* 84(1), p. 5-27.
- Wesche, M. B. (2002). Early French immersion: How has the original Canadian model stood the

test of time? In: Burmeister, P., Piske, T., Rohde, A. (eds.). *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT, p. 357-379.

Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.

Zydatiß, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.